

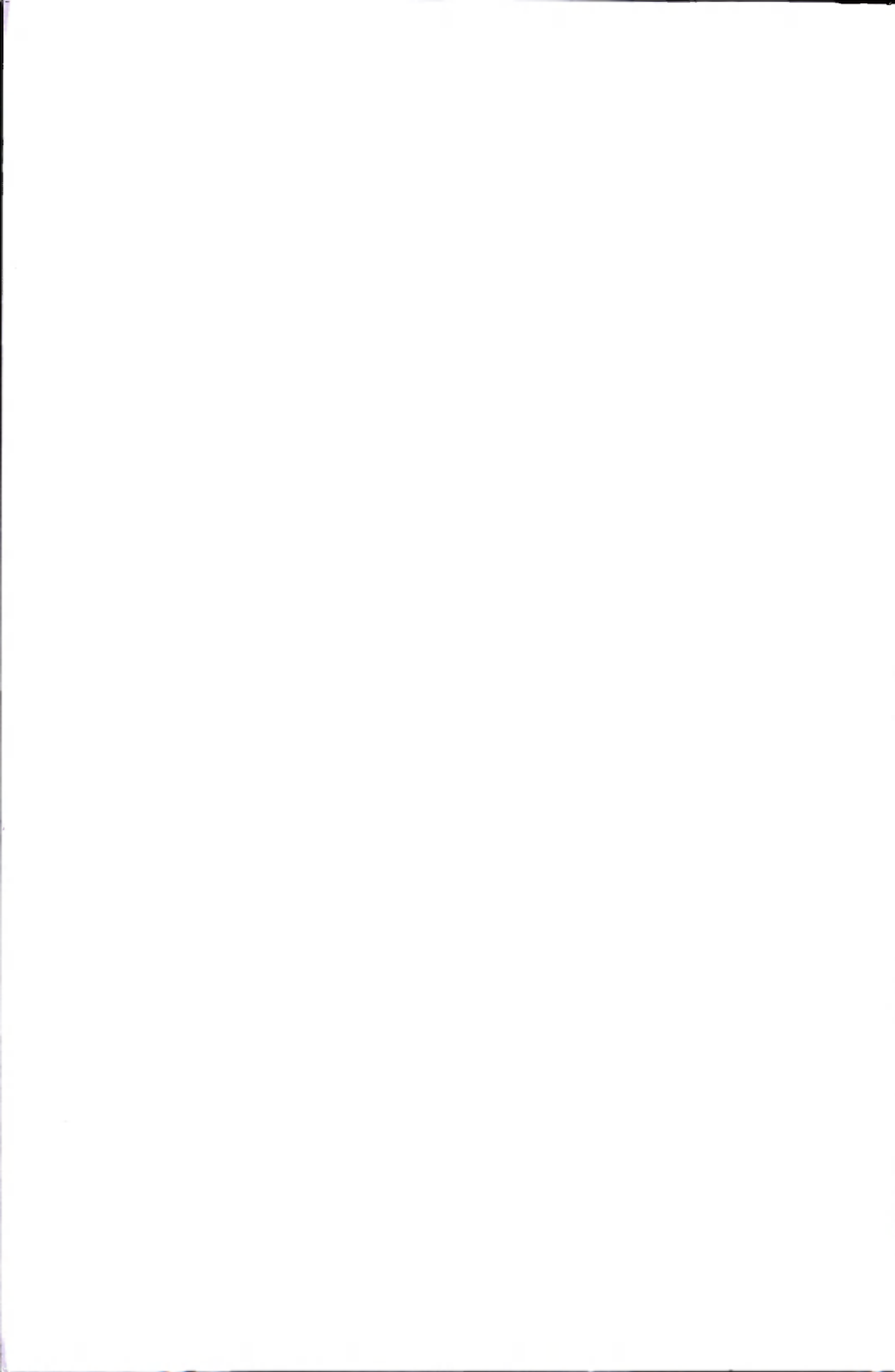
# RECHERCHE **et** FORMATION

pour les professions de l'éducation

## L'analyse de l'activité Approches situées

**INRP**

**INSTITUT NATIONAL  
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**



# RECHERCHE *et* FORMATION

pour les professions de l'éducation

## L'analyse de l'activité Approches situées

**INRP**

**INSTITUT NATIONAL  
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**  
Département "Politiques, pratiques  
et acteurs de l'éducation"

**RECHERCHE ET FORMATION**  
TROIS NUMÉROS PAR AN

**NUMÉROS À VENIR**

**THÈMES RETENUS**

- N° 43 - **LE TUTORAT MÉTHODOLOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**
- N° 44 - **LA PROFESSIONNALITÉ EN MILIEU DIFFICILE**
- N° 45 - **PROFESSIONS EN CROISÉES D'AVENIRS : RENCONTRE DES GÉNÉRATIONS ET FORMATION**

*Vous pouvez proposer des articles dans Recherche et Formation. Ceux-ci ne pourront dépasser 10 pages (35 000 signes). Veuillez joindre 3 exemplaires, une disquette et un résumé de 10 lignes en français et si possible en anglais. Les faire parvenir à Recherche et Formation, à l'attention de Raymond Bourdoncle, INRP, 29, rue d'Ulm, 75230 PARIS cedex 05.*

*Pour tous renseignements complémentaires : 01 46 34 91 40*

*Vous pouvez consulter les sommaires de la revue sur le site Internet de l'INRP : [www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)*

2

**REVUE ÉDITÉE PAR L'INRP**

**INRP - Paris**  
29, rue d'Ulm  
75230 Paris Cedex 05

**INRP - Lyon**  
Centre Léon Blum  
Place du Pentacle - BP 17  
69195 Saint-Fons Cedex

**INRP - Rouen**  
39, rue de la Croix-Vaubois  
76130 Mont-Saint-Aignan

© INRP, 2003  
ISSN : 0988-1824  
ISBN : 2-7342-0941-1

MISE EN PAGE : NICOLE PELLIEUX - 01 60 23 61 23  
IMPRESSION : IMPRIMERIE MAURY SA, MILLAU

**DÉPARTEMENT "POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'ÉDUCATION",**  
Unité "Les professions de l'éducation et de la formation"

**DIRECTEUR DE LA PUBLICATION :** Emmanuel FRAISSE, Directeur de l'INRP

**ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE**

R. BOURDONCLE : Rédacteur en chef. Professeur, Lille III

D. N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction, INRP

S. BAILLAUQUÈS : rubrique *Études et recherches*. Maître de conférences, Université de Rennes II

A. BON : rubrique *IUFM-Actualités*. Chargée de mission, INRP

R. BOURDONCLE : rubrique *Lectures*. Professeur, Université de Lille III

É. BURGUIÈRE : rubrique *Actualités*. Maître de conférences, INRP

A. GONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*. Maître de conférences, Université de Nantes.

F. JACQUET-FRANCILLON : rubrique *Autour des mots*. Maître de conférences, INRP

J. LEBEAUME : rubrique *Études et recherches*. Professeur, ENS Cachan

N. MOSCONI : rubrique *Études et recherches*. Professeur, Université de Paris X

R. SIROTA : rubrique *Études et recherches*. Professeur des Universités, INRP

**COMITÉ DE RÉDACTION**

M. ALTET : Directeur, IUFM de Nantes

J.-M. BARBIER : Professeur au CNAM, Centre de recherche sur la formation (Paris)

G. BERGER : Professeur, Université de Paris VIII

A. BOUVIER : Recteur de l'académie de Clermont-Ferrand

M.-L. CHAIX : Professeur, ENESAD-Dijon

A.-M. CHARTIER : Maître de conférences, INRP

L. DEMAILLY : Professeur, Université de Lille I

M. DEVELAY : Professeur, Université de Lyon II

R. FENEYROU : Professeur, IUFM Nord-Pas-de-Calais

J. GUGLIELMI : Professeur émérite, Université de Caen

W. HORNER : Professeur, Université de Leipzig (Allemagne)

N. LESELBAUM : Maître de conférences, Université de Paris X

C. LESSARD : Professeur, Université de Montréal (Canada)

L. MARMOZ : Professeur, Université de Caen

M. METOUDI : IGEN

A. NOVOA : Professeur, Université de Lisbonne (Portugal)

L. PAQUAY : Professeur, Université catholique de Louvain (Belgique)

S. STECH : Professeur, Université Charles de Prague (Tchécoslovaquie)

F. VANISCOTTE : Chargée de mission, EPICE

D. ZAY : Professeur, Université de Lille III





## SOMMAIRE N° 42

### L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ

#### Approches situées

(Jean-Marie Barbier, Marc Durand, rédacteurs en chef invités)

ÉDITORIAL de Jean-Marie BARBIER et Marc DURAND . . . . .	5
Luc RIA et Sébastien CHALIÈS : Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants . . . . .	7
Jacques SAURY et Nathalie GAL-PETITFAUX : L'organisation temporelle et spatiale de l'activité : le cas des entraîneurs sportifs et des enseignants d'éducation physique . . . . .	21
Paul OLRY et Éliane BAUTZER : Diagnostic kinésithérapique : les conditions d'une coproduction . . . . .	35
André ZEITLER : Émergence de types et construction de forme signifiante pour l'action chez un enseignant débutant . . . . .	51
Carole SÈVE et Serge LEBLANC : Exploration et exécution en situation : singularité des actions, construction de types et apprentissage dans deux contextes différents . . . . .	63
Philippe ASTIER : La fonction « situante » de l'activité : le cas d'une blanchisserie industrielle . . . . .	75
Stefania CASALFIORE, Stefano BERTONE, Marc DURAND : L'enseignement scolaire : une articulation signifiante d'activités dans la classe . . . . .	87

**QUESTIONS-DÉBAT**

Jean-Marie BARBIER et Marc DURAND : L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? .....	99
--	----

<b>AUTOUR DES MOTS</b> : Les approches situées de l'action : quelques outils de P. ASTIER, N. GAL-PETITFAUX, S. LEBLANC, C. SÈVE, J. SAURY, A. ZEITLER .....	119
--	-----

\*

\* \*

Mohamed LAMINE : Quelques idées pour la réussite d'un projet d'éducation et de formation .....	127
--	-----

Alain MARCHIVE : La modélisation dans la formation des enseignants : de la leçon modèle au modèle de la leçon .....	143
---	-----

**LECTURES**

<b>NOTES CRITIQUES</b> .....	161
------------------------------	-----

L'inflation identitaire (Raymond BOURDONCLE) :

- BILLOTTE Gilles. - L'équipe pédagogique. Vers une nouvelle identité professionnelle des enseignants
- GRAVÉ Patrick. - Formateurs et identités
- SABATIER Colette, MALEWSKA Hanna, TANON Fabienne. - Identités, acculturation et altérité

FORQUIN Jean-Claude. - Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente. Analyse thématique d'un corpus international (UNESCO) (Francis Danvers)

GARCIA Patrick, LEDUC Jean. - L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours (Marc Loison)

VAN ZANTEN Agnès, GROSPIRON Marie-France, KHERROUBI Martine et ROBERT André. - Quand l'école se mobilise (Jean-Yves Rochex)

<b>NOUS AVONS REÇU</b> .....	175
------------------------------	-----



## ÉDITORIAL

### L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ: ENJEUX DE RECHERCHE ET DE PROFESSIONNALISATION

Conjuguer recherche et professionnalisation, tel est l'enjeu de bon nombre d'évolutions constatables tant dans le monde du travail, de la formation que de la recherche. C'est en tout cas l'ambition d'acteurs innovateurs qui se heurtent toutefois à la cohérence des cultures propres de ces différents mondes, et à la difficulté de produire des outils susceptibles de les articuler.

Les questions liées à la conceptualisation de l'(ou des) activité(s) figurent très certainement au premier plan de cette entreprise. En effet, assurer et contrôler sur ce point le passage entre ces différentes cultures d'outils théoriques et méthodologiques devient une compétence supplémentaire des uns et des autres.

Ce n'est pas un hasard si aujourd'hui, l'analyse de l'(ou des) activité(s) occupe une place centrale dans les champs de la recherche émergents en sciences humaines (ergonomie, formation, gestion, travail social...) et dans les re-problématisations des disciplines traditionnelles: psychologie et sociologie de l'activité, pragmatique, linguistique..., et dans l'apparition de nouveaux liens entre sciences humaines et sciences « exactes ». S'engager dans l'analyse de l'(ou des) activité(s) suppose un double effort de mise en situation historique et sociale, et de l'activité elle-même, et de l'acte d'analyse. L'ambition de ce numéro de *Recherche et Formation* se limite au premier de ces deux niveaux.

Réunissant des chercheurs utilisant l'analyse de l'(ou des) activité(s) comme outil de formation et/ou d'action, ce numéro est néanmoins centré sur les préoccupations de recherche, s'exprimant dans des champs professionnels différents. Il a plus particulièrement pour objectif de familiariser les lecteurs de *Recherche et Formation* intéressés par la formation et la professionnalisation des personnels de l'éducation avec des approches encore peu connues dans ce domaine, et dont, selon les

coordonnateurs de ce numéro, ils pourraient tirer profit tant pour des recherches que des formations.

Ce numéro rend compte tout d'abord d'études empiriques illustrant plusieurs enjeux majeurs de l'analyse de l'activité : la place des émotions dans la dynamique de l'activité et la coloration de l'expérience en contexte, l'organisation spatiale et temporelle de l'activité ainsi que le rôle des objets et de l'environnement matériel dans l'équilibration entre les composantes de planification et d'improvisation, les rapports de co-définition ou de co-détermination entre l'activité et la situation, la construction de savoirs dans l'activité, les rapports entre activité située et activité « situante », et l'analyse de l'enseignement comme articulation de l'activité des enseignants et des élèves dans la classe.

Le numéro présente ensuite une réflexion plus large envisageant le potentiel heuristique de « l'entrée activité » en sciences sociales, et s'achève par la présentation de quelques concepts relevant du courant dit « de l'action située ».

L'ensemble de ces contributions a pour ambition d'inciter les lecteurs à accepter un déplacement de point de vue sur l'action en général et sur leur propre action en particulier, et de les aider à s'engager plus avant dans cette voie s'il y discernent un gain d'intelligibilité et de valorisation de leur quotidien professionnel.

Jean-Marie BARBIER, CRF, CNAM  
Marc DURAND, LIRDEF, IUFM de Montpellier

Rédacteurs en chef invités

## DYNAMIQUE ÉMOTIONNELLE ET ACTIVITÉ LE CAS DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS

LUC RIA\*, SÉBASTIEN CHALIÈS\*\*

### Résumé

Cet article présente un cadre d'analyse des émotions situées et des extraits de l'étude des émotions d'enseignants débutants en classe et lors de leur entretien de conseil pédagogique. À partir des trois catégories d'expérience selon Peirce (1931-1935), nous avons catégorisé les émotions des enseignants en documentant des états affectifs, des sentiments et des émotions-types. Les résultats montrent le rôle des émotions lors de la construction de connaissances professionnelles et celui de la dynamique émotionnelle entre un tuteur et un enseignant débutant lors d'un entretien de conseil pédagogique.

### Abstract

This paper presents a framework for the analysis of situated emotions and some excerpts from the study of the emotions of beginning teachers in class and during their teaching advice interview. Starting from the three categories of experience according to Peirce (1931-1935), we have categorized the teachers' emotions by documenting emotional states, feelings and typical emotions. The results show the role of emotions in the construction of professional knowledge and the role of emotional dynamics between a tutor and a beginner during a teaching advice interview.

7

\* - Luc Ria, PAEDI, IUFM d'Auvergne.

\*\* - Sébastien Chaliès, LIRDEF, IUFM de Montpellier.

Dans *La modification*, Michel Butor (1957) vous (1) invite à prendre le train Paris – Rome en troisième classe. Votre intention est de rejoindre une maîtresse que vous retrouvez à chacun de vos voyages d'affaires pour vivre ensemble définitivement. Vous avez décidé de vous séparer de votre femme et de vos enfants et d'apporter ainsi une grande modification à votre vie. Vous attendez ce voyage comme une libération, comme l'espoir exaltant d'une vie nouvelle. Et pourtant pèse sur vous une lassitude, vous diriez presque un malaise. Au fil des heures de ce voyage ferroviaire et des détails de l'horizon qui défilent devant vous en continu de Paris à Rome, s'entrelacent dans votre esprit des souvenirs, des perceptions futiles, des sentiments présents et passés. Peu à peu s'estompent votre optimisme et votre emportement venant vider de son sens votre projet initial. Inexorablement s'effectue un changement d'éclairages, de perspectives et de significations, lié à la fatigue, aux circonstances de votre voyage et aux incessantes réminiscences de votre passé. À la fin du parcours, votre état d'esprit s'est tellement modifié que vous renoncez au changement même en vue duquel vous étiez parti.

Michel Butor décrit de façon subtile la modification à la fois imperceptible et profonde du flux d'expérience d'un acteur circonscrit spatialement et temporellement au compartiment d'un train entre Paris et Rome. De cet espace clos, son expérience se déploie pourtant sur la base de plusieurs temporalités : ses expériences passées avec sa femme et sa maîtresse et les attentes concernant son projet. Ses émotions, à la fois synthèse et nœud de tension entre son passé, son présent et son futur, jouent un rôle décisif dans sa lente et inexorable modification. Deux dynamiques émotionnelles sont repérables : la première constituée de ses expériences d'adultère sur la base desquelles émergent des sentiments d'optimisme et de confiance, la seconde relative à ses expériences maritales sur la base desquelles émergent des sentiments de doutes, de remords et de pessimisme. La modification de ses sentiments lors de son voyage résulte de cette double dynamique contradictoire : la seconde prenant le pas progressivement et implicitement sur la première.

8

Notre recherche s'est intéressée à l'analyse du flux de l'expérience des enseignants débutants et notamment du flux de leurs émotions. Si par nature leurs émotions s'écartent totalement de celles décrites par Butor dans ce nouveau roman, des similitudes existent cependant concernant leur genèse, leur déploiement et leur modification au fil des événements de la classe : la classe constitue également une unité de temps et de lieu dans laquelle l'expérience présente des enseignants débutants synthétise différents éléments de leurs expériences possédées. Et le flux de leurs émotions (ou dynamique émotionnelle) contribue fondamentalement à la modification de leur activité professionnelle.

---

1 - Ce roman écrit à la deuxième personne du pluriel nous invite à prendre la place de l'acteur principal.

L'enseignement apparaît pour une littérature abondante comme un travail émotionnel occasionnant des sentiments de satisfaction mais aussi de tension voire de souffrance. L'importance des émotions en classe a été particulièrement mise en évidence chez les enseignants débutants (par exemple, Huberman, 1989) en soulignant notamment une période critique, relative aux cinq ou sept premières années du métier, s'accompagnant d'émotions fortes et de dilemmes. Ces recherches ont décrit les émotions des enseignants à partir de questionnaires, d'entretiens et de journaux de bord. Ces méthodes ont en quelque sorte détaché les émotions des actions professionnelles et des contextes dans lesquels elles apparaissaient. En contre-point, notre programme de recherche (Ria, Durand, 2001 ; Ria, Saury, Sève et Durand, 2001) s'intéresse à l'analyse des émotions situées selon une théorie inspirée de la sémiologie de Peirce (1931-1935) pour décrire et comprendre l'activité professionnelle des enseignants en classe et lors des entretiens conseils (Chaliès, Durand, 2000).

## LA THÉORIE SÉMIOLOGIQUE DU COURS D'EXPÉRIENCE

Notre étude des émotions s'inscrit dans l'approche de la cognition située, mettant en exergue la situativité des processus psychologiques. Les émotions sont considérées comme indissociables des situations dans lesquelles elles prennent forme. S'appuyant sur la sémiotique de Peirce (1931-1935), la théorie sémiologique du cours d'expérience (Theureau, 1992) s'attache au niveau de l'expérience qui est significatif pour l'acteur, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui *a posteriori*. Cette théorie est fondée sur le postulat que le niveau de l'expérience qui est significatif du point de vue de l'acteur est un niveau d'organisation relativement autonome par rapport à d'autres niveaux possibles d'analyse de l'activité et qu'il peut donner lieu à des observations, descriptions et explications valides et utiles.

9

### Les trois catégories d'expérience selon Peirce

Peirce a distingué trois catégories d'expérience : la priméité, la secondéité et la tiercéité. Ces catégories sont à la fois inextricablement mêlées et distinctes : l'acteur éprouve une expérience de façon globale mais peut exprimer *a posteriori* des contenus d'expérience différents, respectivement de l'ordre de la priméité, de la secondéité et de la tiercéité. Ces trois catégories d'expérience se rattachent à trois modes d'existence au monde : le Potentiel, l'Actuel et le Virtuel (Fontanille, 1998).

La priméité est la catégorie d'expérience d'un acteur tel qu'il est positivement sans référence à quoi que ce soit d'autre. Elle se caractérise par la révélation immédiate de soi au monde. Par exemple, la sensation du « mouillé » saisie dans sa seule

présence. Cette sensation syncrétique pour l'acteur ou *qualia* est sans actualité particulière avec son environnement significatif. Par son indétermination, la priméité se rattache au mode potentiel dans la mesure où elle constitue pour l'acteur une ouverture – liée à ses expériences possédées – de possibles non actualisés dans l'expérience présente.

La secondéité est la catégorie d'expérience d'un acteur lors de la concrétisation d'un fait. Elle traduit l'expérience pour l'acteur d'une interaction particulière avec son monde. Par exemple, la sensation du « mouillé » mise en relation avec la « pluie qui tombe ». La secondéité se rattache au mode actuel dans la mesure où elle est l'actualisation concrète d'un ou plusieurs possibles pour l'acteur. Par exemple, l'action de se protéger de la pluie qui tombe ou de penser que la pluie est utile pour la végétation.

La tiercéité est la catégorie d'expérience d'un acteur donnant lieu à l'élaboration de raisonnements, à la généralisation. Elle est le mode de la construction de connaissances. Par exemple, l'expérience-type d'être de mauvaise humeur quand il pleut, confirmant à l'acteur la régularité de son expérience dans des situations vécues par lui comme similaires. La tiercéité permet la typicalisation de son rapport au monde à partir des expériences passées et présentes. Elle se rattache au mode virtuel dans la mesure où elle produit et/ou modifie les connaissances de l'acteur selon un mode dégagé des contingences.

### Trois niveaux de description des émotions

10

À partir des trois catégories d'expérience selon Peirce, trois niveaux de description des émotions sont proposés.

Premièrement, des états affectifs syncrétiques relatifs à la priméité de l'expérience. Ils constituent le flux émotionnel continu lié à l'adaptation de l'acteur à son environnement physique et social. Ils sont la révélation immédiate et diffuse pour l'acteur de son engagement au monde. Par exemple, la sensation diffuse de bien-être ou de mal être, de confort ou d'inconfort, d'agrément ou de désagrément. Ces états affectifs enracinés dans le corps, peuvent se développer sans actualité présente ni analyse ni raisonnement.

Deuxièmement, des sentiments (2) relatifs à la secondéité de l'expérience. Ils sont les moments saillants et limités dans le temps de ces émotions pouvant être racontés et commentés. Par exemple, l'expression du sentiment ponctuel d'agacement lié à la pluie qui tombe.

---

2 - Notre distinction concernant la notion de « Sentiment » s'écarte de la nomination de Peirce (1931-1935) qu'il définissait comme « révélation au monde sans actualité » (priméité).

Troisièmement, des émotions-types relatives à la tiercéité de l'expérience. Elles correspondent à la typification des émotions de l'acteur. Elles participent à la construction pour l'acteur de régularités éprouvées dans des situations similaires à ses yeux. Par exemple, la connaissance (plus ou moins implicite) de sa mauvaise humeur typiquement liée aux journées pluvieuses.

Les états affectifs, les sentiments et les émotions-types composent les émotions, et leurs développements forment la dynamique émotionnelle du cours d'expérience de l'acteur. Ainsi définies les émotions émergent de la manière dont l'homme appréhende le monde et interagit avec lui. Elles constituent, au même titre que les perceptions, les préoccupations, les actions et les interprétations, une des composantes de l'expérience humaine (Theureau, 1992). L'homme peut en rendre compte en dévoilant *a posteriori* des contenus significatifs plus ou moins élaborés, plus ou moins symbolisés. Les états affectifs se développent de façon permanente et implicite. Ils sont des états synchrétiques participant à l'ouverture des possibles pour l'acteur (Potentiel). De l'interaction avec son monde émergent des sentiments de l'ordre de l'action, de l'impulsion (Actuel). Et les émotions-types participent à la typification de son expérience (Virtuel).

## L'ÉVOCATION DES ÉMOTIONS LORS DE L'AUTOCONFRONTATION

Les émotions revêtent divers degrés de communicabilité. Contrairement aux sentiments qui sont actuels pour l'acteur et plus facilement exprimables moyennant des conditions favorables (confiance réciproque, situation non évaluative), les états affectifs indéterminés ne sont pas directement racontables ou commentables.

11

Plus généralement, l'évocation des émotions pose problème. En faire part *a posteriori* nécessite souvent un effort pour l'acteur, voire une période d'apprentissage. L'autoconfrontation n'est pas seulement la remémoration d'une expérience émotionnelle, comme s'il s'agissait de la seule « traversée de l'expérience ». Elle est un nouveau déploiement émotionnel prenant ancrage sur l'expérience première. Et ce nouveau déploiement constitue une nouvelle expérience émotionnelle, adressée à autrui, qui déborde l'expérience initiale. En effet, l'autoconfrontation constitue une deuxième interaction entre l'acteur et le chercheur relativement à la première. La seconde se développant sur la base de la première par le biais des traces de l'activité précédente enregistrées sur vidéo.

Des états affectifs, des sentiments et des émotions-types éprouvés par l'enseignant lors de la deuxième expérience se déploient à partir de l'expérience de deux interactions : l'une avec les élèves, l'autre avec le chercheur et les élèves présents sur

l'image vidéo. L'expérience émotionnelle de l'acteur est alors constituée de contenus émotionnels de la première expérience et d'éléments nouveaux de la deuxième : a) des contenus émotionnels remémorés de la première expérience avec les élèves. Par exemple, le souvenir de l'enseignant lors de l'autoconfrontation, du caractère plus ou moins confortable de son expérience en classe ; b) des contenus émotionnels émergeant lors de l'autoconfrontation, proches de ceux vécus initialement dans la situation d'enseignement. Ils émergent de ce qui fait signe (de nouveau) pour l'acteur dans la situation vécue (de nouveau) par le biais de l'enregistrement vidéo. Il s'agit ici d'un processus d'émergence d'émotions *hic et nunc* (et non d'un processus mnésique), proche du premier processus lors de l'expérience avec les élèves. Par exemple, l'enseignant éprouvant de nouveau de l'énerverment en percevant (de nouveau) les comportements des élèves dans la situation ; c) des contenus émotionnels nouveaux, produits de la deuxième expérience avec le chercheur et les élèves sur la vidéo. Par exemple, les émotions du chercheur, en fonction de ses propres préoccupations, participant au développement d'une expérience émotionnelle avec l'enseignant débordant celle vécue initialement avec les élèves.

Ainsi, l'évocation des émotions n'est pas la restitution *in extenso* des émotions d'une seule expérience passée, mais la synthèse à l'instant « t » – selon des processus de réminiscence, de ré-émergence et de nouvelle émergence – de différents éléments émotionnels d'expériences passées et présente.

## MÉTHODE

12

Notre méthode consiste à favoriser l'explicitation du flux d'expérience des enseignants débutants à un grain de description le plus fin possible en fonction de ce qui fait signe pour eux, et plus particulièrement à décrire leurs états affectifs, leurs sentiments et leurs émotions-types.

Les enseignants volontaires, effectuant leur année pré-professionnelle au cours de laquelle, en tant que lauréats du concours du professorat d'éducation physique (EP), prenaient en charge des classes et bénéficiaient d'entretiens de conseil pédagogique. Au moment de l'étude, ils avaient une expérience cumulée d'enseignement d'environ trois à cinq mois.

Deux catégories de données ont été recueillies : a) des données d'observation et d'enregistrement pendant l'action : l'enregistrement vidéo de l'action des enseignants et des élèves, à l'aide d'une caméra VHS sur pied et d'un micro HF ; b) des données d'auto-confrontation *a posteriori* : l'auto-estimation des états affectifs des enseignants sur une échelle analogique en sept points à partir du visionnement de l'enregistrement vidéo, et l'enregistrement de leurs verbalisations lors d'un entretien d'auto-confrontation.



## La documentation des émotions

Les états affectifs ont été documentés à partir d'une échelle d'Estimation des Etats Affectifs (ou échelle EEA). Cette échelle permet à l'acteur d'estimer et d'exprimer synthétiquement l'intensité émotionnelle de son expérience. Elle est constituée de sept points : de + 3 (très agréable ou très confortable) à - 3 (très désagréable ou très inconfortable). L'estimation sur cette échelle de la tonalité de ses états affectifs correspond à un ressenti syncrétique et immédiat. Il s'agit du niveau seulement mon-trable des émotions. L'estimation par les enseignants du caractère positif ou négatif de leur expérience en classe s'est déroulée immédiatement après la leçon en visionnant la vidéo. Ils pouvaient à tout instant modifier les valeurs estimées sur l'échelle EEA sans avoir à les justifier.

À la suite de l'estimation synthétique des états affectifs en classe, les sentiments ont été documentés lors d'un entretien d'autoconfrontation. Cette documentation a consisté à demander aux enseignants, confrontés à l'enregistrement vidéo de leur activité en classe, de décrire et commenter pas à pas leur expérience telle qu'ils l'ont vécue et ressentie. Ils étaient incités à décrire ce qu'ils faisaient, ce qu'ils pensaient, ce qu'ils prenaient en compte pour agir, ce qu'ils percevaient ou ressentaient. L'étiquetage des sentiments s'est fait à partir des données d'autoconfrontation sans reprendre systématiquement la nomination des enseignants (e.g. : L'expression « Là, je ne me sens pas terrible ! » lors de l'autoconfrontation étiquetée comme le sentiment d'un malaise).

Les émotions-types ont également été documentées à partir de l'entretien d'autoconfrontation, grâce à la mise en évidence de la récurrence de certaines émotions éprouvées par les enseignants. L'étiquetage des émotions-types s'est fait à partir de l'explicitation par les enseignants d'expériences vécues dans des situations estimées par eux comme similaires. (e.g. : « C'est toujours difficile de les mettre en action ! ») traduisant la régularité des émotions éprouvées par l'enseignant lors du début des leçons.

## Résultats

Les extraits suivants mettent en évidence le rôle des émotions dans la construction de connaissances professionnelles, et la dynamique émotionnelle entre un tuteur et un enseignant débutant lors d'un entretien de conseil pédagogique.

## Extrait 1 : le rôle des émotions dans la construction de connaissances professionnelles

L'extrait 1 débute lorsque Maud met en place sa deuxième leçon sur un cycle de huit en tennis de table avec une classe de trente filles de 4<sup>e</sup> réparties sur huit tables. Son projet est de passer à chaque table, de lire la fiche de résultats des élèves pour choisir un exercice adapté au jeu de chacun. Il repose sur la conviction, acquise en formation initiale, qu'un dispositif pédagogique articulant plusieurs exercices choisis en fonction du niveau et du rythme de travail des élèves permet à tous un apprentissage différencié.

Maud s'aperçoit rapidement que son projet est difficile à mettre en œuvre : quand elle arrive à une table, il lui faut interpréter la fiche de résultats, sans délai de réflexion, pour comprendre ce qu'ont fait des élèves qu'elle n'a pas eu le temps de voir jouer. Lors de l'autoconfrontation, elle dit : *« Je passe d'une table à l'autre mais je ne vois pas ce qui se passe... Alors j'essaye de me faire une idée de la façon dont elles ont dû jouer... Ce n'est pas comme si j'avais fait l'observation moi-même... »* Maud indique la valeur de +1 sur l'échelle EEA. Elle éprouve un sentiment d'indécision devant la nouveauté de ce type d'intervention : *« J'essaye de me montrer convaincante... Pourtant je suis assez indécise... »*

Au fur et à mesure de ses interventions aux différentes tables, Maud se rend compte que toutes les élèves ne travaillent pas : celles des tables précédentes (à qui elle a donné les consignes d'un nouvel exercice) la sollicitent de nouveau pour des informations supplémentaires, alors que, devant elle, les autres élèves inactives s'impatientent. Maud indique alors la valeur de -1 sur l'échelle EEA. Elle éprouve des sentiments d'agacement et de lassitude à force de répéter les consignes à chaque table : *« Je commence à être perturbée par le fait d'avoir à ré-expliquer... Je ne le montre pas trop, mais ça m'agace... »* Aux dernières tables, elle exprime le sentiment d'être débordée par les sollicitations qui vont en s'accroissant : *« À ce moment-là, je me sens débordée en répondant aux questions des élèves... »* Elle indique la valeur de -2 sur l'échelle EEA.

La connaissance relative à l'intérêt de différencier sa pédagogie et mobilisée par Maud pour structurer son intervention en classe perd peu à peu de sa pertinence au fur et à mesure qu'elle éprouve des sentiments d'indécision, de doute et d'agacement. Maud ne parvient pas à enrayer l'agitation des élèves et s'interroge : *« Là, je commence à me dire : Punaise ! Je n'aurais pas dû prendre ce mode de fonctionnement là... »* Pourtant, elle préfère endurer cette expérience désagréable plutôt que de changer inopinément de dispositif pédagogique : *« Je ne veux pas me compliquer en changeant la façon de présenter ou en donnant un nouvel exercice... C'est dur de changer en fin de cours... C'est toujours usant... Et là, j'ai déjà du mal à gérer*

*la situation...* » Maud a déjà éprouvé des sentiments d'usure et d'inefficacité lors de la présentation de nouveaux exercices en fin de cours. Ces expériences désagréables sont à l'origine du maintien de son dispositif pédagogique malgré l'agitation des élèves.

Chaque expérience apporte son lot d'éléments nouveaux modifiant les connaissances acquises au préalable et/ou permettant la construction de nouvelles connaissances. La pertinence que les enseignants leur accordent est liée à la façon dont ils les éprouvent en classe et leur donnent un sens. Ainsi, la construction de connaissances en classe ne s'effectue pas *in abstracto* et de manière froide et rationnelle mais au cœur de l'action dans des contextes singuliers. La dynamique émotionnelle positive ou négative qui s'y déploie, à partir de résidus émotionnels éprouvés précédemment dans des situations similaires, contribue à augmenter ou à diminuer la validité des connaissances mobilisées. Et ce degré de validité ou d'invalidité oriente les actions futures, sans pour autant être déterministe ni définitif : il peut à nouveau fluctuer dans des contextes différents.

## **Extrait 2 : la dynamique émotionnelle entre un tuteur et un enseignant débutant lors d'un entretien de conseil pédagogique**

L'interaction entre un enseignant débutant (Sylvain) et son tuteur est extraite du cinquième entretien de conseil pédagogique depuis le début de l'année scolaire. La troisième leçon en Athlétisme d'un cycle de sept, achevée quelques instants au préalable, sert de support à cet entretien.

15

Au début de l'entretien de conseil pédagogique, Sylvain dit : « *Donc là où j'ai du mal en fait, c'est d'être capable de jongler sur l'ensemble des quatre ateliers et d'être pertinent sur chacune de mes consignes...* » Son tuteur poursuit : « *Oui, mais ça bon... Moi je trouve ça bien parce que par rapport à la première fois où je t'avais vu [premier entretien de conseil pédagogique], tu sais en Badminton... [...] Là, c'est intéressant parce que tu es dans le travail avec les élèves. Tu essayes de leur donner des consignes...* ».

L'entretien de conseil pédagogique a été suivi par deux entretiens d'autoconfrontation conduits séparément avec Sylvain puis son tuteur. Chacun a alors évoqué ce point de désaccord survenu lors de l'entretien de conseil pédagogique.

Sylvain est peu satisfait de sa leçon et s'étonne de l'estimation faite lors de l'entretien de conseil pédagogique par son tuteur : « *... Je suis quand même étonné parce qu'en fait dans ma tête c'était encore...* » Il estime avoir eu pour cette leçon

des difficultés à superviser simultanément les différents ateliers et à donner aux élèves les consignes adéquates. En disant « encore », il exprime le caractère récurrent de ses sentiments d'insatisfaction depuis le début de l'année. Son tuteur exprime plutôt des sentiments inverses. Il estime son intervention de façon plus positive et souligne sa plus grande implication en classe comparativement à sa dernière visite.

Le désaccord entre les deux protagonistes lors de cet extrait d'entretien de conseil pédagogique peut être interprété en analysant la dynamique émotionnelle (3) inter-individuelle qui se développe au sein de ce cours d'expérience collectif. Cette dynamique est constituée de sentiments ponctuels contradictoires mais aussi de phénomènes émotionnels résiduels liés à des expériences passées, partagées ou non par Sylvain et son tuteur. Elle se déploie dans l'interaction du conseil pédagogique mais aussi sur la base d'éléments résiduels mêlant synthétiquement plusieurs expériences passées, singulières ou typiques. Elle se prolonge ensuite lors des deux entretiens d'autoconfrontation.

Pour Sylvain : a) l'expérience avec les élèves support de l'entretien présent ; b) l'expérience typicalisée des entretiens précédents de conseil pédagogique depuis le début de l'année scolaire avec son tuteur ; c) l'expérience typicalisée depuis le début d'année scolaire avec les élèves de cette classe sans son tuteur. Pour son tuteur : a) l'intervention présente de Sylvain en classe ; b) l'intervention de Sylvain lors de la première leçon visitée ; c) les entretiens précédents de conseil pédagogique avec Sylvain ; d) l'expérience typicalisée des entretiens de conseil pédagogique avec des enseignants débutants en début d'année scolaire ; e) sa propre expérience d'enseignement.

16

Nous estimons que les états affectifs plutôt négatifs éprouvés par Sylvain lors de la première leçon visitée, puis lors des autres entretiens de conseil pédagogique ont tendance à minimiser l'émergence de sentiments positifs lors de l'entretien présent et au contraire à renforcer chez lui l'émergence de sentiments négatifs même si, pour Sylvain, son insatisfaction est de nature différente comparativement à la première leçon visitée. Pour son tuteur, plusieurs éléments favorisent l'expression de sentiments positifs : a) les progrès effectués par Sylvain depuis la première leçon visitée au niveau de son intervention ; b) l'expression du sentiment négatif de Sylvain, dès le début de l'interaction : « *Donc là où j'ai du mal en fait...* ». Sa façon d'intervenir positivement repose sur la conviction – acquise par l'expérience en tant que tuteur au fil des entretiens avec des stagiaires – qu'il est indispensable d'encourager un enseignant débutant surtout si celui-ci s'estime être en difficulté : « *Il se juge négativement là... [...]* »

3 - Nous n'avons pas procédé à l'estimation des états affectifs des acteurs lors de cet entretien de conseil pédagogique.

*J'essaie de partir sur quelque chose de positif... Dire 'ça c'est bien', c'est une bonne introduction là... ».* Pour ce faire, il relève les progrès effectués par ce dernier depuis le début d'année.

Cette interaction ponctuelle lors d'un entretien de conseil pédagogique nous montre la façon dont un enseignant débutant et son tuteur interprètent différemment une activité professionnelle : l'un l'ayant vécue plutôt négativement ; l'autre l'ayant observée et l'évaluant de façon plutôt positive. Le tuteur tente de modifier la tonalité émotionnelle de son stagiaire pour instaurer une dynamique de travail favorable à la réflexion : « *J'essaie un peu de le mettre en confiance pour qu'il s'engage vraiment dans la discussion et puis qu'on puisse vraiment réfléchir ensemble aux problèmes rencontrés.* » Il sait par expérience que les conseils pédagogiques sont vécus régulièrement par les stagiaires de façon négative : « *Dans ces entretiens de conseil pédagogique, [...] On est toujours sur des choses qui posent problème...* ». Il estime également que sa visite est souvent prise par les stagiaires comme un jugement qui pèse sur eux. Ainsi, le conseil pédagogique a pour fonction ici de minimiser chez l'enseignant débutant l'émergence de sentiments négatifs en l'aidant à repérer des éléments positifs dans son intervention.

## DISCUSSION

Les émotions ne se réduisent pas aux conséquences de l'action. Elles en sont au contraire l'essence. Les extraits présentés ci-dessus montrent leur rôle au sein de l'activité des enseignants débutants. Lors de la construction de connaissances professionnelles, les sentiments éprouvés par Maud participent à l'invalidation d'une connaissance mobilisée dans l'action. Lors d'un entretien de conseil pédagogique, la dynamique émotionnelle positive instaurée par le tuteur tente de minimiser le prolongement d'émotions négatives au sein de l'expérience de son stagiaire.

Les émotions émergent de l'activité à la fois physique, mentale et sociale des enseignants, c'est-à-dire des connaissances qu'ils mobilisent et de la façon dont ils interprètent les événements en classe ou encore l'interaction avec leur tuteur. Les émotions ne sont pas seulement des phénomènes internes et individuels, mais des propriétés fondamentalement relationnelles qu'il est nécessaire d'étudier sans les détacher de leur contingence pour comprendre quelles préoccupations et connaissances sont mobilisées dans l'action. En effet, des préoccupations divergentes peuvent être à l'origine de la dynamique émotionnelle inter-individuelle. Par exemple, Sylvain souhaite bénéficier de l'aide de son tuteur pour dépasser ses difficultés d'intervention alors que ce dernier a l'intention de le laisser réfléchir sur son activité en classe sans aide immédiate.

L'étude des émotions selon la théorie sémiologique du cours d'expérience distingue trois modes d'existence au sein de l'expérience recouvrant trois temporalités : a) le mode potentiel correspond aux émotions éprouvées précédemment lors du même cours d'expérience ou d'un autre ; b) le mode actuel aux émotions éprouvées ici et maintenant ; c) le mode virtuel à la typification des émotions délimitant l'orientation future de l'expérience. Selon cette acception, les « résidus » émotionnels des expériences passées forment le mode potentiel (états affectifs) des émotions de l'expérience présente. Ces émotions peuvent s'infiltrer de façon plus ou moins implicite selon ce qui fait signe dans la situation, et participer au mode actuel des émotions (sentiments). Ces émotions actuelles, synthétisées selon un mode virtuel détaché de toute contingence (émotions-types), deviennent les émotions potentielles et participent à la délimitation des expériences futures. Cette délimitation du futur répond à la tendance très générale chez l'homme à éviter les situations désagréables ou tout au moins à les anticiper pour minimiser leurs effets sans pour autant que ses émotions déterminent systématiquement ses décisions et comportements.

Quand bien même ces trois modes d'existence sont inextricablement mêlés au sein de l'expérience, les extraits présentés mettent en évidence la prédominance d'un des modes d'existence. Dans l'extrait 1, le mode actuel des émotions de Maud prédomine : la modification progressive de ses sentiments résulte de l'évolution contingente de son engagement en classe. Ce mode actuel tend à diminuer peu à peu sa confiance (mode potentiel) relative à la validité d'une connaissance acquise précédemment en formation.

18

Dans l'extrait 2, le mode potentiel des émotions de Sylvain (les émotions négatives depuis le début de l'année) prédomine et se prolonge dans le mode actuel (la leçon vécue quelques instants avant). Ce qui amplifie sa façon de percevoir négativement son intervention en classe. La différence de point de vue s'explique alors entre Sylvain qui est « encore dans la leçon » et marqué par l'empreinte négative de ses expériences passées, et son tuteur qui en est détaché et davantage préoccupé par la conduite de l'entretien en liaison avec ses expériences d'entretiens de conseil pédagogique.

## Conclusion

Deux dynamiques émotionnelles apparaissent selon des échelles temporelles différentes. La première relative à la typification des expériences (modes potentiel et virtuel). Cette dynamique se prolonge lentement avec inertie et adhérence dans l'expérience présente. Elle déborde les expériences desquelles elle a émergé et infiltre l'expérience présente. La deuxième dynamique, relative à des sentiments contingents et plus labiles (mode actuel), est étroitement associée aux événements vécus lors de l'expérience présente.

Cette distinction rend plus difficile l'identification des émotions de l'acteur dans la mesure où l'étude de son cours d'expérience à l'instant « t » n'est pas suffisante : les émotions éprouvées ici et maintenant mobilisant implicitement une pluralité d'expériences enchevêtrées. D'autant plus que son cours d'expérience ne cesse de se modifier et de modifier en retour ses émotions. C'est sur cette difficulté principale qu'achoppe la description naturaliste des manifestations émotionnelles, et à partir de laquelle s'origine notre conviction de donner à l'acteur les conditions favorables à l'explicitation des émotions qu'il éprouve de son point de vue.

## BIBLIOGRAPHIE

- BUTOR M. (1957). – *La modification*, Paris, Éditions de Minuit.
- CHALIÈS S., DURAND M. (2000). – « Note de synthèse : L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants », *Recherche et Formation*, 35, pp. 145-180.
- FONTANILLE J. (1998). – *Sémiotique du discours*, Limoges, Presses Universitaires de Limoges.
- HUBERMAN M. (1989). – *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- PEIRCE C.S. (1931-1935). – *The collected papers of C.S. Peirce*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- RIA L., DURAND M. (2001). – « Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, pp. 111-123.
- RIA L., SAURY J., SÈVE C. et DURAND M. (2001). – « Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Éducation », *Science et Motricité*, 42, pp. 47-58.
- THEUREAU J. (1992). – *Le cours d'action : Analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*, Berne, Peter Lang.
- VARELA F. (1989). – *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, Paris, Seuil.





# L'ORGANISATION TEMPORELLE ET SPATIALE DE L'ACTIVITÉ

## LE CAS DES ENTRAÎNEURS SPORTIFS ET DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE

JACQUES SAURY\* ET NATHALIE GAL-PETITFAUX\*\*

### Résumé

*Cet article vise à caractériser la façon dont l'action d'intervenants en éducation physique (EP) et en sport s'organise dans le temps et dans l'espace. L'analyse s'appuie sur les résultats de deux recherches empiriques conduites sous les présupposés de la cognition située, avec des entraîneurs experts de voile et des enseignants d'EP expérimentés en natation. Trois traits caractéristiques de l'organisation de l'action de ces praticiens en situation sont mis en évidence et illustrés : (a) l'émergence de structures spatio-temporelles archétypes repérables dans leurs cours d'action ; (b) l'inscription de l'action dans des cadres temporels emboîtés ; et (c) le pouvoir structurant de l'espace, en tant qu'artefact cognitif, dans l'agencement spatio-temporel de l'action. Ces formes d'organisation spatio-temporelles typiques sont conçues à la fois comme les produits émergents de la dynamique des cours d'actions des entraîneurs et enseignants, et des éléments incorporés de leur culture professionnelle.*

### Abstract

*This paper aims at characterizing how the action of practitioners in physical education and in sport organizes itself in time and space. The analysis is based on the results of two empirical studies which were conducted under situated cognition assumptions, with expert coaches in sailing and expert PE teachers in swimming. Three characteristic features of the practitioners' organization of action in a real-life situation, are put forward and illustrated: (a) the emergence*

21

\* Jacques Saury, Laboratoire Motricité, Interactions, Performance, UFR STAPS Nantes.

\*\* Nathalie Gal-Petitfaux, Laboratoire d'anthropologie des pratiques corporelles, UFR STAPS Clermont-Ferrand.

*of spatiotemporal archetypal structures in their courses of action, (b) the insertion of the action in fit-in temporal frameworks, and (c) the structuring power of space, as a cognitive artefact, in the spatiotemporal organization of action. These typical spatial and temporal forms of action are seen both as the emerging results of the dynamic of the coaches' and teachers' courses of action, and as built-in elements of their professional culture.*

Cet article vise à décrire et expliquer la façon dont l'action d'intervenants en sport et en éducation physique (EP) s'organise dans le temps et dans l'espace. Il s'appuie sur les résultats de deux recherches empiriques dont le but était d'analyser la structuration spatio-temporelle de l'intervention d'entraîneurs olympiques de voile auprès d'athlètes en compétition (Saury, 1998) d'une part, et d'enseignants d'EP expérimentés en natation auprès d'élèves organisés en « file indienne » d'autre part (Gal-Petitfaux, 2000).

Selon les présupposés du paradigme de la cognition située (Kirshner et Whitson, 1997) l'action relève d'un couplage avec le contexte dans lequel elle s'accomplit, et se construit dynamiquement au cours de l'histoire de ce couplage. Son organisation *in situ* émerge d'interactions asymétriques entre l'acteur et le monde que lui-même transforme et contribue à faire émerger (Varela, 1989). Dans cette perspective, les caractéristiques spatio-temporelles de l'action peuvent être conçues comme des propriétés émergentes de ce couplage : l'acteur contribue à construire et modifier une situation aux dimensions spatiales et temporelles significatives pour lui, qui, en retour, ouvre un champ de possibles pour ses actions futures (Conein et Jacopin, 1993 ; Lave, 1988 ; Suchman, 1987).

22

Ces présupposés induisent trois conséquences importantes, lorsqu'il s'agit d'approcher les structures spatiales et temporelles de l'action d'entraîneurs sportifs ou d'enseignants d'EP.

La première concerne la révision du statut accordé aux plans dans l'analyse de l'organisation de l'action de ces praticiens. En effet, la notion de planification occupe une place prépondérante dans la définition des activités d'entraînement sportif et d'enseignement scolaire, conçues classiquement selon une logique causale de type fin-moyen (Durand et Arzel, 2002), et un ordonnancement séquentiel et rigoureux depuis la planification « préactive » jusqu'à l'exécution « interactive » du plan. Les « théories de l'entraînement sportif » (par ex., Weineck, 1990) accordent notamment un rôle central aux dimensions temporelles comme contraintes (délai de préparation, phases de récupération, etc.), impliquant des stratégies de périodisation de l'entraî-

nement (« macrocycles », « mésocycles » et « microcycles », agencés rationnellement dans le temps). De façon analogue, l'enseignement est pensé comme la mise en œuvre d'une planification rationnelle à partir d'objectifs éducatifs généraux. Puis, par un processus descendant, ces objectifs sont opérationnalisés afin d'anticiper au mieux les composantes pratiques du contexte futur d'intervention. Ainsi, les plans et leurs principes d'élaboration sont-ils classiquement pensés comme des catégories d'analyse de l'action, et endossent un statut prescriptif vis-à-vis des caractéristiques spatio-temporelles des interventions.

En rupture avec cette conception, nous postulons qu'une connaissance du contenu des plans laisse intacte la question de l'organisation pragmatique de l'action des entraîneurs et des enseignants dans le temps et dans l'espace. Nous considérons en effet les plans comme des ressources potentielles qui participent à l'organisation de l'action (Suchman, 1987), mais sans leur accorder *a priori* une pertinence pour analyser et expliquer l'activité des praticiens. Cette analyse ne nous semble pouvoir s'opérer qu'au prix d'un « pas de côté » vis-à-vis des catégories opératives, en référence à des catégories d'analyse s'inscrivant dans une théorie de l'action humaine (voir la contribution de J.M. Barbier et M. Durand dans ce numéro). La recherche sur l'activité des entraîneurs a notamment été conduite en référence au cadre théorique du « cours d'action » (Theureau, 1992), et celle sur l'activité des enseignants d'EP s'est appuyée sur le concept « d'artefact cognitif » (Norman, 1993) qui se rattache à l'hypothèse de la cognition distribuée (Hutchins, 1995).

La deuxième conséquence est qu'il n'est possible d'appréhender l'organisation spatiale et temporelle de l'action des praticiens *in situ*, qu'en relation étroite avec les conditions écologiques et dynamiques particulières de leurs situations de travail (Lave, 1988 ; Norman, 1993 ; Suchman, 1987). Ainsi, l'action des entraîneurs nationaux de l'équipe de France olympique de voile, et celle des enseignants d'EP, ont été étudiées en détail grâce à l'élaboration de deux « observatoires » des situations pratiques de compétitions de voile et des leçons de natation. Dans les deux cas, les situations faisaient l'objet d'une observation ethnographique minutieuse : la topographie des situations était décrite à un grain fin, et les comportements des praticiens étaient enregistrés en continu en vidéo, permettant de reconstituer la chronique des événements, les agencements spatiaux, les déplacements, les communications, etc.

La troisième conséquence est qu'il faut concevoir les contraintes qui pèsent sur l'organisation réelle de l'action des praticiens comme étant irréductibles aux conditions spatiales et temporelles objectives de ces situations. Le temps et l'espace relèvent, pour l'acteur, d'une construction phénoménologique, l'action étant vécue « en première personne » (Winograd et Flores, 1989). En d'autres termes, au-delà de ses dimensions « extrinsèques », il convient de prendre en considération la façon dont le temps et l'espace participent à la dynamique « intrinsèque » de l'action (Theureau,

1992). Dans les deux études présentées, des entretiens d'auto-confrontation ont été mis en œuvre avec les entraîneurs et avec les enseignants d'EP, afin d'accéder aux dimensions de leur activité significatives pour eux. Ils étaient individuellement confrontés à l'enregistrement audiovisuel de leurs actions, et invités à décrire ce qu'ils faisaient, pensaient, ressentait, percevaient, prenaient en compte pour agir, à chaque instant (Vermersch, 1994).

L'analyse des données issues des deux recherches, et la comparaison de leurs résultats, ont permis de mettre en évidence trois traits caractéristiques de l'organisation spatiale et temporelle de l'action des entraîneurs sportifs et des enseignants d'EP : (a) l'existence de structures archétypes repérables dans le cours de cette action ; (b) l'inscription de l'action dans des cadres temporels emboîtés ; et (c) le pouvoir structurant de l'espace, en tant qu'artefact cognitif, dans l'agencement spatio-temporel de l'action. Chacun de ces traits est présenté et illustré sur la base de l'une ou l'autre des recherches, le mettant particulièrement en évidence.

## **LES STRUCTURES SPATIO-TEMPORELLES ARCHÉTYPES DE L'ACTION**

24

L'un des aspects remarquables de l'activité des entraîneurs et des enseignants d'EP est la récurrence de formes d'organisation de leur action. Celles-ci apparaissent sous la forme de séquences typiques d'action ayant des structures dynamiques reconnaissables, et étant aussi situées spatialement. Elles traduisent l'existence de classes de comportements et d'intentions, chez les entraîneurs comme chez les enseignants, relativement stables au cours des situations d'intervention. Elles manifestent un ordre, dotent l'action d'une cohérence interne, traduisant la façon dont l'acteur répond et s'adapte de façon viable aux contingences et perturbations environnementales. Elles ont été qualifiées de séquences ou macro-séquences « archétypes », selon leur durée et leur composition (une macro-séquence correspond à un enchaînement organisé de séquences).

L'une des macro-séquences archétypes de l'action des entraîneurs de voile, à l'issue des régates, repose sur l'intention d'analyser avec chaque athlète, les événements les plus significatifs de la régata vécue (en vue de préparer la régata suivante). Cette macro-séquence se compose de cinq séquences archétypes.

Le premier contact de l'entraîneur avec chaque athlète a systématiquement lieu dans une zone située à proximité de la ligne d'arrivée, permettant à l'entraîneur d'être facilement vu par l'athlète et de manifester sa disponibilité pour l'accueillir. Lorsque celui-ci s'approche, la première initiative de l'entraîneur consiste à tester ses réactions et à tenter d'engager la conversation avec lui. Celle-ci s'actualise selon des

modalités variées, qui respectent cependant une relative réserve par rapport aux événements de la régates, ainsi que l'illustre l'extrait d'auto-confrontation suivant : *« J'essaie quand même... je lui dis "ça va ?" [...] pour voir ce qu'il va me dire, dans quel sens il va réagir... »*.

Le résultat de ce premier contact détermine l'engagement ultérieur de l'entraîneur dans l'interaction avec l'athlète. Si l'entraîneur juge que l'athlète est disposé à échanger (ce qu'il repère notamment au fait que l'athlète se dirige rapidement vers lui après l'arrivée, qu'il se tourne vers lui, qu'il s'adresse spontanément à lui, ou qu'il réagit positivement à sa sollicitation), le dialogue se prolonge ; dans le cas contraire, l'entraîneur « n'insiste pas ». La recherche de la communication est renouvelée ultérieurement : *« S'il me dit "non ça ne va pas", ou [...] s'il n'est pas clair ce n'est pas la peine de trop insister... »*.

Au cours de la séquence suivante l'entraîneur cherche à faire expliciter par l'athlète ses sensations et observations. L'engagement de l'athlète dans la compétition est considéré par l'entraîneur comme une expérience privée, qu'il doit s'efforcer de comprendre : *« Surtout... le faire parler, avoir ses impressions [...], il a son langage... donc il faut le faire parler, pour... essayer de comprendre... de traduire ses impressions »*.

La séquence suivante est une phase de mise en commun et de confrontation des points de vue de l'entraîneur et de l'athlète. Pour l'entraîneur, la complémentarité de son jugement avec celui de l'athlète garantit une meilleure compréhension de la régates : *« Si j'ai vu quelque chose, je lui dis et puis je lui demande en même temps ce que lui ressent... c'est les deux... Il voit plus de choses que moi... on ne voit pas les mêmes choses, lui a une perception que je n'ai pas du tout. »*

La conjonction des deux points de vue tend vers une analyse partagée de la situation, un « domaine de compréhension » commun : *« Je lui ai demandé de naviguer pour qu'il m'explique et que je le voie en même temps, qu'on soit tous les deux sur la même longueur d'onde, qu'on voie la même chose. »* Elle n'aboutit pas dans tous les cas à un point de vue partagé. Ce constat occasionne l'engagement des deux acteurs dans une recherche visant à résoudre le problème par la prise en compte de nouvelles hypothèses.

La récurrence de formes archétypes de l'organisation spatio-temporelle de l'action s'observe aussi dans l'activité des enseignants d'EP expérimentés en natation. Celle-ci présente, par exemple, un scénario typique et cyclique au cours des leçons. L'enseignant réunit les élèves à l'extrémité du couloir pour définir le travail, et il organise le groupe pour qu'il nage en file indienne. Il se déplace ensuite sur le bord latéral de la piscine pour corriger individuellement les élèves, puis il reprend en main le

groupe en bout de couloir. Chaque cycle de travail est structuré par quatre séquences : « Groupe », « Flash », « Suivi » et « Arrêt » (Figure 1). Chacune de ces séquences reflète des propriétés spatiales et temporelles typiques : d'une part, l'enseignant adopte un placement particulier dans l'espace de la piscine ; d'autre part, il structure la durée de ses interventions selon l'importance et la priorité des difficultés rencontrées *in situ* chez les élèves, avec le souci d'une répartition équitable du temps à leur consacrer.

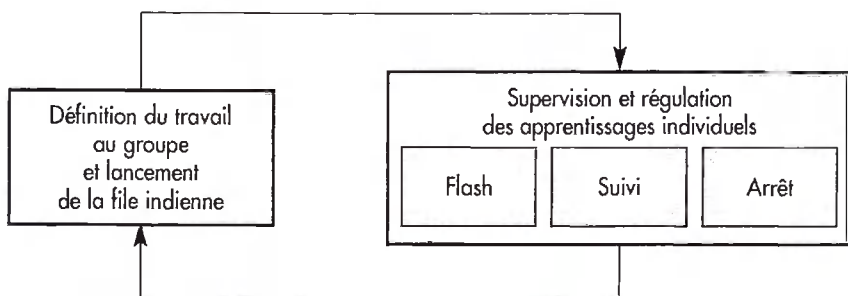


Figure 1 : Organisation séquentielle de l'activité de l'enseignant en natation

Lors d'une séquence « Groupe », l'enseignant transmet les consignes de travail aux élèves, en bout de couloir ; il les concentre dans l'espace délimité par le mur et les lignes de flotteurs, ce qui favorise leur écoute ; il organise la mise en action des élèves en file indienne. Pour lui, le déplacement échelonné des élèves dans une file de nage est essentiel, car il lui permet de bien les observer, et il rend efficace leur apprentissage.

26

Une fois la file indienne lancée, il supervise et régule le travail individuel des élèves selon trois formes d'intervention, de type « Flash », « Suivi » et « Arrêt ».

Lors d'une séquence « Flash », il est animé par trois intentions synchrones : (a) garder le contrôle visuel du groupe, et maintenir une circulation fluide des nageurs en relançant ceux qui s'arrêtent ; (b) les corriger brièvement individuellement sans les arrêter lorsqu'ils passent à proximité ; (c) corriger un maximum d'élèves par souci d'équité de traitement. Il oscille autour de la zone médiane, d'une part pour bien voir les élèves à droite et à gauche, et d'autre part, pour être vu de tous et leur faire comprendre qu'ils sont observés. Les corrections, brèves, sont des injonctions : « Souffle dans l'eau ! », « Allonge-toi ! », « Regarde le plafond ! ». Il exploite le passage des élèves dans la file et les intervalles les séparant comme des « fenêtres » de communication.

Lors d'une séquence « Suivi », il juge opportun de soutenir davantage un élève qui manifeste une difficulté plus importante. Il prolonge sa présence à ses côtés, le suivant sur le bord, et le corrige sans l'arrêter. Il se place à sa hauteur pour que l'élève

le voie et l'entende bien : il lui donne une consigne, la répète, le suit le temps nécessaire pour qu'il transforme son comportement, et valide la réussite ou l'échec.

Lors d'une séquence « Arrêt », il stoppe le déplacement d'un élève lorsqu'il le voit en grande difficulté. Cet élève devient prioritaire, et l'enseignant juge urgent de lui fournir des explications personnalisées. Il l'invite alors à s'écarter de la file de nage pour dialoguer sereinement avec lui à l'extrémité du couloir.

Les comportements des entraîneurs et des enseignants, et la signification qu'ils leur donnent, témoignent d'une cohérence spatio-temporelle identifiable au sein de chaque séquence archétype, et d'un ordonnancement temporel typique d'une séquence à l'autre. Cette typicalité n'est cependant pas préétablie ; elle se construit localement, émergeant de la dynamique des interactions et des événements au cours des situations. Toutefois, bien que l'organisation spatio-temporelle de l'action des entraîneurs et des enseignants ne puisse être assimilée aux différents niveaux de raffinement d'un plan, elle ne peut pas non plus être conçue comme totalement contingente. La structure spatio-temporelle de l'action manifeste une certaine stabilité, qui traduit un savoir-faire élaboré par les entraîneurs et les enseignants, pour ajuster en permanence leurs attentes (objectifs, conceptions, croyances, valeurs éducatives...) en fonction de l'importance et l'urgence des problèmes rencontrés *in situ*, des contraintes physiques et des opportunités. Cette « forme d'organisation » correspond à la « matrice » de fonctionnement (Varela, 1989, p. 100), à une « forme totalisante qui se détache sur un fond, émergeant de couplages locaux » (Gal-Petitfaux et Durand, 2001).

## L'INSCRIPTION DE L'ACTION DANS DES CADRES TEMPORELS EMBOÎTÉS

Les formes typiques d'engagement correspondant aux structures archétypes de l'action renvoient à des empanns temporels variés. Les entraîneurs et les enseignants attribuent une signification aux actions et événements présents en les rattachant, d'une part, à des actions et événements passés, et d'autre part, à des actions et événements projetés. Nous présentons cette caractéristique à l'aide d'un exemple choisi dans l'étude de l'activité des entraîneurs (Saury, 1998).

Du point de vue des entraîneurs olympiques de voile, les périodes de préparation à la régata sont enchâssées dans des unités significatives plus larges, qui caractérisent les différents cadres temporels dans lesquels s'inscrit leur action au cours de la préparation olympique (PO). Cette action s'organise en relation avec des horizons temporels allant d'échéances à court terme (la fin de la compétition actuelle) à des échéances à plus long terme (les jeux olympiques). Cette caractéristique est illustrée

par une séquence au cours de laquelle l'interaction d'un entraîneur avec un athlète à l'issue d'une régata fut exclusivement centrée sur ses sensations liées à l'utilisation d'un nouveau mât. L'entraîneur rattachait son action *hic et nunc* à quatre temporalités plus larges, significatives pour lui : (a) le cadre temporel de la « Régata » ; (b) celui de la « Compétition » ; (c) celui de la « Phase de la préparation » ; et (d) celui de la « Préparation olympique ».

Le premier niveau d'inscription temporelle de l'action était le cadre temporel de la « Régata » (concernant la manche du jour). La préoccupation essentielle de l'entraîneur au cours de cette régata était tournée vers le test d'un nouveau mât par l'un des athlètes. Des circonstances particulières avaient incité l'entraîneur à exploiter l'opportunité de tester ce mât ce jour-là. Cette décision a été prise le matin même : « *On hésitait, le mât n'est pas encore au point [...]. C'est ce matin qu'on a décidé. Je lui ai dit : "Pourquoi tu ne le mettras pas ce mât ? Essaie-le, tu n'as rien à perdre ici à Kiel, t'as eu de bonnes sensations à la Rochelle, essaie-le... ça nous fera gagner du temps" [...]. Je ne savais pas s'il allait accepter, et puis j'ai vu qu'il était enthousiaste* ».

Le deuxième niveau d'inscription temporelle de l'action était celui de la « Compétition » (concernant l'ensemble des régates du programme de la semaine de championnat). Du point de vue de l'entraîneur, ce championnat était une « compétition d'entraînement », dont le but essentiel était de mettre au point du matériel, et non d'effectuer une haute performance : « *Il y a les championnats importants, par exemple une Gold Cup, où il y a des quotas... Bon là c'est complètement différent, on est venu uniquement pour essayer du matériel.* »

28

Le troisième niveau d'inscription temporelle de l'action était celui de la « Phase de la préparation » (s'étalant sur plusieurs mois). Le programme de mise au point du mât prévoyait une série d'essais avant la construction d'une nouvelle version du mât pour la compétition préolympique. Dans l'extrait suivant, l'entraîneur évoque un retard dans ce programme : « *On n'avait pas fini de tester le mât à la Rochelle, il fallait le rectifier encore. Donc on avait dit : à Kiel ils vont faire la régata avec leur matériel habituel, et après on fera un entraînement à Hyères, on retouchera le mât et s'il va bien, ils le mettront à la Préolympique.* »

Le quatrième niveau d'inscription temporelle de l'action était celui de la « Préparation olympique » (s'étalant sur quatre ans). Au cours de l'olympiade, cet entraîneur accordait une place prépondérante à la conception d'un mât pour les Jeux Olympiques. Le cadre de la PO coïncide avec la conduite du projet de conception du mât, qui s'actualise de façon singulière au cours de cet épisode : « *Après (cette compétition) on va construire des mâts. On a toutes les coordonnées, les plans, on va continuer à travailler exactement avec le même moule, la même forme...* »



Ainsi, les empan temporels de chaque structure archétype sont bornés par des contraintes immédiates face auxquelles s'organise l'action des entraîneurs dans l'espace et le temps de chaque situation, et par la dynamique propre de l'action dans une échelle plus large, à la fois projetée vers le futur, et héritant d'une histoire particulière. Il en est de même à propos de l'organisation spatio-temporelle de l'action des enseignants d'EP en natation. L'intervention d'un enseignant *ici et maintenant* prend son sens en référence à trois niveaux de temporalité : (a) la dynamique historique des événements passés dans le cycle et lors de la leçon présente (par exemple, un temps d'intervention prolongé avec un élève est de nature à engendrer une nouvelle forme d'engagement de l'enseignant visant à reprendre rapidement en main le contrôle du groupe délaissé) ; (b) le présent (l'émergence de contraintes et de ressources dans la dynamique de la file indienne) ; (c) le futur (l'accomplissement des objectifs du cycle).

## LE FORMAT D'ORGANISATION DE LA SITUATION COMME ARTEFACT COGNITIF

Le rapport des entraîneurs et des enseignants aux espaces et aux objets est un thème de recherche peu développé. Les études portent surtout sur le rôle des objets comme catalyseur et moyen de cadrage de l'activité d'apprentissage (Rothier-Bautzer, 1998). L'aménagement matériel et l'organisation spatiale de l'action des athlètes et des élèves sont pourtant des préoccupations importantes des entraîneurs et des enseignants. L'une des caractéristiques de leur métier est de concevoir des dispositifs matériels et d'organiser des groupes, afin de faciliter les apprentissages. Certains de ces dispositifs sont caractéristiques des séances d'entraînement et des leçons d'EP : les regroupements ; les ateliers ; les files indiennes ; les vagues. Ces « formats pédagogiques » (Durand, 2001) correspondent à des configurations particulières du rapport topographique entre l'intervenant et les apprenants. Ils sont structurés par l'intervenant et, en retour, structurent ses possibilités d'interaction avec les athlètes ou les élèves. Nous présentons cette caractéristique à partir de l'exemple de l'activité des enseignants d'EP (Gal-Petitfaux, 2000).

En Natation, les enseignants disposent le plus souvent d'une piscine aménagée en couloirs de nage dans lesquels ils invitent les élèves à nager en « file indienne » (Figure 2).

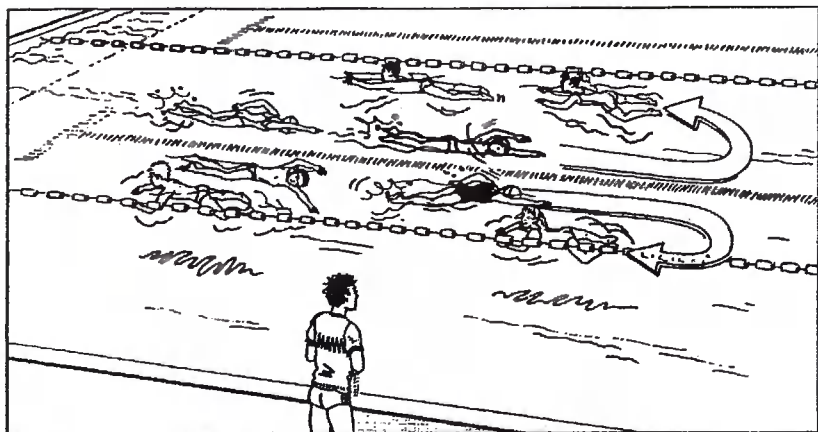


Figure 2: Déplacement des élèves en file indienne (Pelayo, Maillard, Rozier et Chollet, 1999, p. 50).

Partant de l'hypothèse que les enseignants expérimentés ajustent leurs actions de façon viable et adéquate aux contraintes contextuelles des situations d'enseignement, nous avons analysé le rôle du pattern de la file indienne dans le déroulement spatial et temporel de leurs communications avec les élèves.

La piscine a été quadrillée en 17 zones (Figure 3). Toutes les 10 secondes, nous avons codé: la position de l'enseignant sur la plage (de 1 à 7); et la position du groupe (ou de l'élève) avec qui il communiquait, par rapport aux zones du premier couloir (de 8 à 12) et du second (de 13 à 17). L'ensemble des relevés au fil du temps a permis de quantifier les distances, les lieux et les durées de communication enseignant - élèves. La signification des communications pour l'enseignant a été analysée en croisant les compartements observés en situation avec les commentaires d'auto-confrontation.

30

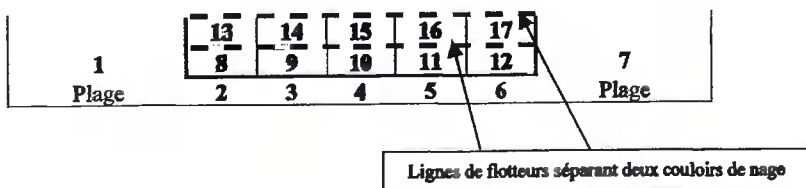


Figure 3: Zones de codage des couloirs de nage et des plages

La construction spatiale et temporelle de l'action de l'enseignant est fortement indexée au format d'organisation spatial et temporel du contexte : elle est guidée par les propriétés physiques du bassin et par les déplacements des élèves en file indienne.

L'enseignant n'occupe pas l'espace de façon homogène. Il organise son travail à l'extrémité du bassin pendant 47,3 % du temps (zone 1 et 7), et dans les zones latérales occupées inégalement : 17,0 % en zone centrale 4, 14,3 % en zone 3 et 9,8 % en zone 5. La distribution spatiale et temporelle des *feedback* individuels est fonction de la proximité des élèves dans la file indienne : 72 % ont lieu avec un élève de la ligne du bord ; 28 % avec un élève de la ligne 2. La distance typique de communication entre l'enseignant et un élève est courte : l'enseignant contacte les élèves lorsqu'ils passent à sa proximité, dans une zone limitrophe de la sienne. Par exemple, s'il est en zone 4, il entre prioritairement en relation avec un élève arrivant dans son champ de vision (qui s'engage en zone 10, 15, 9, 11, ou bien en 14 et 16). En exploitant ainsi le déplacement de l'élève, il facilite le contact visuel avec lui.

Ces résultats montrent que : (a) l'enseignant s'appuie sur des propriétés spatiales de la piscine et de la file indienne pour agir, dont la fonctionnalité n'est pas homogène ; (b) la probabilité qu'un élève reçoive un *feed-back* est liée à sa position de proximité avec l'enseignant (plutôt en couloir n° 1), et à son déplacement.

La file indienne joue le rôle « d'artefact cognitif ». En imposant un ordre aux déplacements des élèves, elle livre des informations et des opportunités pour interagir. L'action de l'enseignant émerge en partie d'une exploitation contingente des propriétés spatiales et temporelles du défilé des élèves : (a) la disposition spatiale des élèves, qui fait émerger une formation géométrique structurée par des lignes de nage et des intervalles saillants entre les nageurs ; (b) le déplacement des élèves en allers-retours, qui circonscrit un espace d'action clos et repérable par l'enseignant ; (c) la relative invariance temporelle du pattern de la file indienne, s'auto-généralisant par le circuit en boucle des élèves ; (d) la faible vitesse de nage, qui permet à l'enseignant de suivre les nageurs en marchant.

Toute action s'enracine dans un environnement dont elle porte l'empreinte (Hutchins, 1995). La cognition incarnée dans l'action relève ainsi d'une relation pragmatique avec les dispositifs matériels et les organisations humaines configurant l'environnement (Conein et Jacopin, 1993). Ceux-ci guident l'action en jouant le rôle d'artefacts cognitifs : ils délivrent des indices saillants, orientent la perception, aident à la reconnaissance des événements et à la construction de leur signification, allègent la charge mentale, etc. (Norman, 1993).

## CONCLUSION

Les recherches présentées montrent que l'action des entraîneurs sportifs et des enseignants d'EP comporte, en relation avec des conditions écologiques et culturelles spécifiques, des structures temporelles et spatiales typiques. D'une part, cette action est flexible, et s'ajuste dynamiquement aux contingences de chaque situation, révélant une certaine variabilité. D'autre part, l'analyse détaillée de ses manifestations, de son historicité et de sa signification pour les praticiens, fait apparaître des formes d'organisation spatio-temporelle typiques. Nous concevons ces formes comme étant à la fois les produits émergents de la dynamique des cours d'actions de ces entraîneurs et enseignants, et des éléments incorporés de leur culture professionnelle. Ainsi, elles « cadrent » l'action de façon relativement stable et en sédimentent les traits culturels, tout en étant perpétuellement réactualisées de façon singulière.

Outre, l'intérêt des pratiques réflexives en formation déjà pointé ailleurs (Gal-Petifaux et Saury, 2002), nous évoquerons deux types de perspectives de ces travaux pour la formation des entraîneurs et des enseignants d'EP. Le premier concerne la formalisation de contenus de formation visant à porter à la connaissance des formés l'existence des structures spatio-temporelles archétypes repérées chez des praticiens experts (la structuration séquentielle de l'action, la dynamique d'engendrement des séquences, le rôle structurant de l'espace et des objets, etc.). Le deuxième concerne le développement de compétences de « planification dynamique », permettant la construction et l'exploitation optimale par les enseignants d'EP et les entraîneurs en formation des ressources spatiales et temporelles dans le cours des interactions avec les élèves et les athlètes. Ces deux pistes de travail stimulent actuellement des innovations dans les deux secteurs de formation.

## BIBLIOGRAPHIE

- CONEIN B., JACOPIN E. (1993). – « Les objets dans l'espace », in B. Conein, N. Dodier et L. Thévenot (éds.), *Raisons pratiques n° 4, Les objets dans l'action*, Paris, Éditions de l'EHESS, pp. 59-84.
- DURAND M. (2001). – *Chronomètre et survêtement: Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'Éducation Physique*, Paris, Éditions Revue EPS.
- DURAND M., ARZEL G. (2002). – « Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants », in M. Carbonneau, M. Tardif (éds.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école*, Sherbrooke, Éditions du CRP, pp. 61-77.
- GAL-PETITFAUX N. (2000). – *Typicalité dans la signification et l'organisation de l'intervention des professeurs d'Éducation Physique et Sportive en situation d'enseignement de la Natation: le cas des situations de nage en « file indienne »*, Thèse non publiée de doctorat en STAPS, Université Montpellier I.
- GAL-PETITFAUX N., DURAND M. (2001). – « L'enseignement de l'Éducation physique comme "action située": propositions pour une approche d'anthropologie cognitive », *STAPS*, 55, pp. 79-100.
- GAL-PETITFAUX N., SAURY J. (2002). – « L'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive », *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, pp. 51-61.
- HUTCHINS E. (1995). – *Cognition in the wild*, Cambridge, MA, MIT Press.
- KIRSHNER D., WHITSON J.A. (éds.) (1997). – *Situated cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- LAVE J. (1988). – *Cognition in practice*, Cambridge, NJ, Cambridge University Press.
- NORMAN D.A. (1993). – *Things that make us smart*, New York, Addison Wesley.
- PELAYO P., MAILLARD D., ROZIER D., CHOLLET D. (1999). – *Natation au collège et au lycée*, Paris, Éditions Revue EPS
- ROTHIER-BAUTZER E. (1998). – « Le rôle des objets dans le cadrage de l'activité pédagogique », *Revue Française de Pédagogie*, n° 124, pp. 81-89.
- SAURY J. (1998). – *L'action des entraîneurs dans les situations de compétition en voile olympique*, Thèse de Doctorat STAPS non publiée, Université de Montpellier I.
- SUCHMAN L. (1987). – *Plans and situated action*, Cambridge, NJ, Cambridge University Press.
- THEUREAU J. (1992). – *Le cours d'action: analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*, Berne, Peter Lang.
- VARELA F. (1989). – *Autonomie et Connaissance. Essai sur le vivant*, Paris, Seuil.
- VERMERSCH P. (1994). – *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.
- WEINECK J. (1990). – *Manuel d'entraînement*, Paris, Vigot.
- WINOGRAD T., FLORES F. (1989). – *L'intelligence artificielle en question*, Paris, PUF.



## DIAGNOSTIC KINÉSITHÉRAPIQUE LES CONDITIONS D'UNE COPRODUCTION

PAUL OLRY \*, ÉLIANE BAUTZER\*\*

### Résumé

L'article propose une première analyse des conditions de production du diagnostic kinésithérapique. L'approche montre que la perception que le kinésithérapeute se fait du soin qu'il réalise est fondée sur l'imbrication des étapes de diagnostic et de soin. Les auteurs soulignent que cela s'accompagne d'un processus paradoxal de coproduction du soin qui requiert à la fois la participation « active » du patient et l'objectivation de son corps soumis aux manipulations du soignant.

### Abstract

This paper proposes a first analysis of the conditions in which physiotherapists make their diagnosis. This approach shows that the way physiotherapists perceive the treatment they do is based on the interweaving of two stages: diagnosis and treatment. The authors stress the importance of a paradoxical process of joint production of the treatment, which requires both the patient's "active" participation and the objectivization of his or her body subjected to the practitioner's manipulation.

35

\* - Paul Olry, Université de Paris 13, GREC, chercheur associé au CNAM-CRF.

\*\* - Éliane Bautzer, Université de Paris 5, chercheure associée au CNAM-CRF.

Porter un diagnostic est une étape incontournable dans l'administration d'un soin approprié. Cette assertion est une évidence pour l'exercice médical. Peu ou prou les professions paramédicales portent à leur tour un diagnostic, qui s'approprie et traduit l'avis médical initial, dans une visée thérapeutique singulière (1). Cette contribution prend place dans un travail d'étude engagé avec des professionnels du secteur pour mieux connaître l'activité des praticiens sur ce thème. Les enjeux de cette étude relèvent d'une part des perspectives d'accréditation dans cette profession de santé et d'autre part de l'amélioration des formations en alternance par une meilleure connaissance des situations de travail.

Nous avons décrit par ailleurs (Oly, 2003) dans une perspective de didactique professionnelle, l'organisation de l'activité des soignants, qui mettent en œuvre face au patient, une activité de sélection d'informations. Celles-ci sont traitées en référence à l'expérience de conception de protocoles qui agit comme « filtre » interprétatif. Le praticien en tire alors une procédure thérapeutique adaptée à la pathologie ou le traumatisme. Mais à l'analyse cette procédure dépend aussi du profil du patient, notion qui ne se réduit pas à un tableau clinique. Cette évidence est encore peu traitée. Comme dans d'autres exercices paramédicaux, le soin kinésithérapique est extrêmement socialisé. Il prend tout d'abord place dans une chaîne de décision, celle du médecin qui prescrit la rééducation et celle du patient qui choisit de s'adresser à ce masseur-kinésithérapeute-là. Il se poursuit dans la relation avec le patient.

Les attentes du patient participent de cette chaîne de décision, en termes de thérapeutique, mais également en termes de confort (notamment le soulagement de la douleur ou de la gêne) et parfois en termes de qualité relationnelle. Le patient entend se trouver face à un professionnel de la santé, ayant compétence à traiter l'affection dont il souffre. Cette adéquation praticien/compétence/traitement est proposée au patient ou construite par une expérience, celle d'autrui ou la sienne propre. Elle s'inscrit dans le cadre de gestion des relations asymétriques patients/soignants dans leur ensemble. Il convient cependant de noter ici que ces relations sont en cours de reconfiguration (Rothier-Bautzer, 2002).

Chaque MK (masseur-kinésithérapeute) recevant un patient se trouve ainsi face à une attente qui dépasse d'emblée la seule prescription médicale. L'accès par le MK à cet environnement large de la séance constitue pour lui un premier travail, que nous tentons ici d'appréhender.

1 - Cette revendication d'un rôle diagnostique s'inscrit dans une dynamique de reconnaissance identitaire de ces professions face à la profession médicale. Depuis la parution du nouveau décret d'actes 2000-577 du 28 juin 2000, communément appelé "Décret de compétences des masseurs-kinésithérapeutes", il prévoit la mise en place d'un bilan-diagnostic kinésithérapique.



## DIAGNOSTIC ET SOIN EN KINÉSITHÉRAPIE : CADRAGE DE L'ÉTUDE

Sans en méconnaître le primat essentiel, nous avons ici délibérément délaissé l'élaboration du contenu du diagnostic "médical". Nous nous sommes intéressés avant tout aux conditions dans lesquelles le praticien le redéfinit et forme, formule, reformule un diagnostic opératoire pour son action. Nous n'ignorons donc pas les connaissances scientifiques mobilisables à cette occasion. Nous abordons ici l'activité du praticien « en situation » qui nous révèle pour une large part comment ce diagnostic est produit. Nous sommes ici centrés sur la prise en compte du patient par quelques MK dans leur activité diagnostique. Le point de vue du patient n'a pas été recherché, bien qu'il eut été particulièrement pertinent, mais simplement parce qu'à ce stade il était difficile de le recueillir. Le point de vue du praticien est donc ici survalorisé, au détriment du discours du patient. Nous nous sommes seulement intéressés à l'activité du soignant, en ce qu'elle mobilise et traduit aussi les postures, engagements, remarques et représentations du patient.

### La production du diagnostic

Le paradigme de l'action située invite à ne pas enfermer l'action dans une vision purement cognitiviste, mentaliste et représentationnaliste de l'action. Il suggère de nous interroger sur la dimension sociale et incarnée du diagnostic et du soin et de leur accomplissement. Un certain nombre d'auteurs se réclamant de cette tradition ont ainsi attiré l'attention sur le phénomène de l'*embodied agency* (Taylor, Varéla) et montré que le monde se donne d'abord à connaître à travers les conditions de l'action et à partir des capacités d'action de l'agent incarné. Cette critique de la tradition intellectualiste qui a nourri la plupart des approches cognitives remet en question l'idée que l'observation et la contemplation du monde objectif soient les modes de connaissance fondamentaux fondés sur la distinction sujet/objet.

Du point de vue des courants de l'action située, la perception n'est donc pas la conclusion d'un processus inférentiel dont le point de départ serait la saisie des sens. C'est notre action qui nous donne un point de vue sur le monde. Cette conception est à l'opposé de la vision cognitivisme du mouvement comme déclenché par des instructions motrices venant de la manipulation de représentations.

Le diagnostic apparaît alors comme produit par des actions itératives, incarnées et contextualisées, entre patient et soignants. C'est aux conditions de cette production que nous nous sommes intéressés.

Comme l'ont montré les travaux de Cicourel (2002), l'élaboration du diagnostic repose en grande partie sur la coopération des acteurs en présence, et sur la compétence du patient à être un "bon historien" de lui-même, et du soignant à

accompagner son interlocuteur dans la production d'un discours qu'il puisse « traduire ». En effet, « Un diagnostic n'est pas seulement complexe du point de vue cognitif, il l'est aussi du point de vue social. Fréquemment, un diagnostic implique d'obtenir et d'évaluer l'opinion d'individus n'ayant ni le même niveau, ni le même champ d'expertise. » (Cicourel, 1994, p. 428)

Dans une telle perspective, l'environnement ne fournit pas seulement des contraintes mais aussi des ressources cognitives à travers les objets et artefacts qu'il comporte ou des pratiques instituées, formes de pensée, techniques, méthodes. Cette perspective nous oblige à concevoir l'accomplissement de l'action comme une authentique praxis et non pas comme l'exécution d'instructions, l'application de plans ou la mise en œuvre en résultat d'un calcul d'une délibération.

## Le dispositif d'étude

Pour cette première étape de l'étude, nous avons croisé deux approches méthodologiques :

- un corpus d'entretiens semi-directifs comme pré-enquête ;
- des enregistrements vidéo de séance de soin pour saisir l'activité diagnostique du MK. Les travaux d'anthropologie cognitive proposent de formaliser le cours d'action des praticiens (Theureau, 2000) et leur interprétation par le sujet lui-même replacé face à la situation filmée.

C'est dans cette perspective qu'a été bâti le dispositif d'étude (2) pour des professionnels qui ne reçoivent qu'un patient à la fois. Pour une part, c'est une observation et un entretien à partir d'une situation qui ont fourni le matériel de l'étude. Pour d'autres, leur activité filmée a été commentée par les soignants quand les conditions ont pu être réunies. Ce faisant, nous avons pu dégager un certain nombre de représentations de ces professionnels sur leurs pratiques : en dehors de la pratique tout d'abord, puis face à l'enregistrement de cette pratique. Dans chaque cas, il s'agit d'un travail de formalisation d'une posture discursive de l'acteur face à sa propre action.

L'analyse croisée de ces discours met en évidence un certain nombre d'éléments sur la prise en compte du patient dans l'activité diagnostique de soin.

---

2 - L'étude est dans une phase exploratoire. Le matériel traité ici concerne deux entretiens et une séance filmée suivie d'une auto-confrontation d'un masseur-kinésithérapeute exerçant en libéral (avec l'accord du patient). Le recueil du matériel s'est effectué à la suite d'un groupe de travail exploratoire dont l'objectif visait pour les participants à produire une analyse de l'activité. Le recueil des données s'est déroulé en 2001 et 2002.

## LES COMPOSANTES DU DIAGNOSTIC INITIAL

### La production du diagnostic : les contraintes selon les praticiens

Selon les MK interviewés, ce processus-diagnostic se fonderait sur deux types de données (3), recueillies avant toute intervention thérapeutique :

- « ce qu'il sélectionne des faits sur le patient/client, sa maladie et ses conséquences ;
- les indices prélevés par une observation clinique du mouvement, au repos et mesurés par des tests spécifiques ».

#### L'analyse clinique

Les données rassemblées seraient interprétées pour dresser un tableau, duquel émergeraient les éléments fondant le diagnostic kinésithérapique. Les termes de celui-ci précisent le champ concerné (ex : musculo-squelettique), l'hypothèse retenue (ex : détente en lien à une traversée thoraco-brachiale), les limitations fonctionnelles cibles du traitement en lien aux déficiences (ex : couper sa viande) ou handicaps vécus. Dès lors, il reste au MK à planifier le nombre de séances imparties par la prescription médicale, à définir un programme de traitement et à choisir les techniques afférentes.

Le discours général des MK décrit un ordonnancement de séance finalisé par une représentation *a priori* de l'adéquation patient/pathologie (ou traumatisme)/protocole de soin. Le répertoire scientifique discrimine les pathologies selon des classes de critères relatives à leur gravité, leur pronostic (évolutivité), leur permanence (aiguës, chroniques). Il est aussi bâti en classant le patient selon des critères objectifs (homme ou femme) et/ou subjectifs (ex : nécessitant un accompagnement, pouvant se prendre en charge). Enfin, les MK font face, de plus en plus, à des patients âgés porteurs d'une polyopathie qui rend le choix des méthodes appropriées de plus en plus délicat.

L'activité du praticien consiste donc à transformer la prescription en une activité de soin. Le consultant se prête à l'élaboration d'un bilan kinésithérapique qui fournit une base à un diagnostic ciblé. La connaissance par le MK d'un répertoire de signes diagnostiques s'enrichit en effet d'une pratique, d'un art de faire le diagnostic, qu'alimentent la somme d'observations cliniques accumulée d'une part, et d'autre part, les caractéristiques immédiates de la situation : le consultant, la nature de la perturbation, l'évolution de la séance.

3 - PLAS E. et alii, *Processus kinésithérapique*, document ronéo de l'École de kinésithérapie du CHU de Grenoble, 1999.

### **Tenir le rythme des séances**

La séance est scandée par ces tâches du praticien : apprécier l'état actuel du patient, choisir et adapter un protocole, manipuler et enjoindre au patient de reproduire les gestes et postures proposés.

Mais l'action du masseur-kinésithérapeute s'inscrit également dans la consultation, le patient introduisant des contingences – son accueil, la mise en place et la préparation du soin, la mobilisation (4) proprement dite, l'ouverture sur l'entre-deux séances – qui n'est pas sans effet sur l'activité du MK notamment dans l'établissement du diagnostic.

L'activité du MK s'inscrit ainsi dans différentes temporalités (5). Les techniques gestuelles du masseur-kinésithérapeute (MK) ont une efficacité inscrite dans une polyrythmie (6) qui dépend essentiellement du patient : durée d'application, effet amplificateur du rythme, efficace des cadences. Au travail corporel (tenir des positions, répéter des mouvements, etc.), s'ajoute un objectif de recherche d'implication du patient (7), qui s'exprime par une autre chronologie de la séance, pédagogique celle-là, destinée à « armer » l'entre-deux séances.

Cette description met en cause l'image médicalisée du diagnostic masso-kinésithérapique (8) posée en amont par le praticien, ouvrant la mise en place d'un plan thérapeutique. Par delà l'action rationnelle fondée sur des connaissances scientifiques, quelles composantes contribuent à déterminer cet acte : porter un diagnostic ? S'agit-il d'un diagnostic qui consiste à nommer puis à prescrire des actions ou plutôt du soin kinésithérapique construit par la connaissance incarnée du corps du patient ? Comme nous l'avons relevé précédemment, l'action ainsi située est paradoxale : ordonnée, structurée, hiérarchisée par un but, son ordre concret ne peut pourtant être fixé à l'avance parce qu'il prend précisément place dans un accomplissement dépendant de l'interaction entre le MK et son patient.

L'action résulterait dans cet esprit d'une activité cognitive, qui n'est pas seulement celle du professionnel. Bien au contraire, la situation séance ouvrirait au patient (sa demande, ses réactions, son exposition aux manipulations...) une renégociation du

4 - Qui elle-même donne lieu à plusieurs séquences.

5 - La temporalité est « le temps vécu par la conscience, celui dont elle fait l'expérience et qui déploie à partir du présent, un passé fait de rétentions utilisées comme acquis et comme appoint pour l'action et un futur qui est fait de passibilités nouvelles » (Tenenti, 1998).

6 - Polyrythmie évoque la superposition de deux ou plusieurs rythmes différents. Les structures se déroulent simultanément et indépendamment l'une de l'autre, chacune d'elle présentant soit une mesure différente de celles des parties voisines, soit des décalages d'accent, soit des schémas rythmiques irréductibles entre eux, soit des tempi différents.

7 - HISLOP. H., "The not-so impossible dream", *Physical Therapy*, 55, pp. 1069-1080.

8 - Décret n° 96-879 du 8 octobre 1996.

protocole, voire du diagnostic. C'est cette dynamique appréciée par les professionnels que nous avons tentée de saisir ici.

## La production du diagnostic : les exigences de la situation

### L'entrée en matière

L'analyse du matériel montre que par nécessité le praticien aborde son patient dans sa globalité. Cela signifie qu'il mobilise des éléments relatifs à une situation antérieure – la consultation médicale –, pour une activité à venir – le soin à prodiguer –, au profit d'une situation évolutive : la séance.

Communications patient/MK	Auto-confrontation MK
<p>MK : Comment allez-vous ?</p> <p>P : Ça ne va pas plus mal, mais moins vite que je ne le voudrais.</p> <p>MK : Bon ben... on va se mettre là (...) comme d'habitude.</p>	<p><i>Bon la question est rituelle: le « comment-allez-vous ? » en début de séance.</i></p> <p><i>De toute façon quoiqu'elle va me répondre, je suis en train d'installer la table de la même manière parce que je sais que dans son cas, il faut essayer d'obtenir la relation entre différents groupes musculaires. Elle m'aurait dit « beaucoup mieux », j'aurais quand même commencé de la même manière.</i></p>

Avant le patient, c'est le tableau clinique qui décide de l'installation dans la séance. Le choix de l'acte de soin est dépendant de la succession des patients dans le cabinet. Dans les deux minutes d'intervalle entre deux patients, le professionnel n'a pas le temps matériel de consulter la fiche du patient, catalogué par protocole (« dans son cas »). Le rituel de la question initiale (« comment allez-vous ? ») marque le recours à une routine de l'activité, qui joue une fonction de mise en place de la relation (« elle m'aurait dit "beaucoup mieux", j'aurais... »). Si le patient y participe, le soignant y reconnaît des signes qui l'aident non seulement à se remémorer mais également à se resituer dans le cas : « *J'installe ça un peu mécaniquement. Mais elle a l'habitude. Je vois qu'elle s'installe bien. Elle a son coude en appui, ça se passe bien, je vais pouvoir travailler sur l'épaule. Je vais perdre moins de temps à l'installer parce qu'elle est bien relâchée et qu'elle s'y retrouve.* »

En quelque sorte, chacun des deux protagonistes du soin doit trouver et prendre ses marques dans la séance. Du côté du patient, l'implication souhaitée se traduit par un comportement adapté à l'installation matérielle proposé. Ici, c'est un support (cousin) disposé sur la table de soin dont le patient connaît l'usage et y trouver appui pour son front. Du côté du soignant, le premier temps de massage est avant tout une manière de prendre de l'information tactile (texture, relief, etc.) lui permettant de sta-

biliser une ligne de conduite pour le temps de la séance : « Là, par exemple, bon je fais le côté droit. Bon, là, je prends un peu mes repères. »

### La production du diagnostic initial

À ces aspects ritualisés de la conduite de séance s'ajoutent des routines d'action concernant soit l'investigation du type structure/pathologie (ex: muscle/atrophie), soit l'amélioration du fonctionnement (mouvement/fonction). "On se raccroche toujours à une pathologie existante", déjà rencontrée, ou très proche. Le MK utilise ce qu'il a construit antérieurement avec des potients ayant obtenu des résultats et essaie de raccrocher son choix de méthode à ce qu'il connaît déjà. Même si la pathologie est différente, il y a des aspects sur lesquels on va se retrouver. Lorsque la marche est perturbée pour des raisons inconnues, l'analyse diagnostique opère à partir d'une fonction connue – la "marche" – pour revenir au mouvement ou inversement. Le diagnostic kinésithérapique est présenté comme un outil polyfonctionnel :

- Il précise, complète, voire outrepassa la prescription médicale : « Nous, on ne connaît pas complètement la nomenclature qui régit nos pratiques quotidiennes. Les médecins l'ignorent quant à eux totalement, et ça peut avoir des conséquences : prescrire « sur la jambe », au lieu de membre inférieur... ».
- Il constitue un cadre d'investigation de la douleur du patient par rapport à ce qu'il en énonce.

Communications patient/MK	Auto-confrontation MK
MK : Vous éprouvez une sensation au mouvement là, sous le sternum ?  P : Il y a un pincement ici vous voyez, il y a certains mouvements.	<i>Cette dame vient, adressée par un rhumatologue pour des douleurs au cou, à l'épaule et au bras. Elle ne sait visiblement pas trop ce qu'elle a [...]</i> <i>Moi j'ai déduit des choses. J'ai déduit un syndrome de traversée thoraco-brachiale avec des douleurs qui irradient, un petit peu électriques. Alors à ce titre-là et avec ce que j'ai pu examiner et ce que j'avais pu ressentir, il faut, en fait, la détendre.</i>

42

Le diagnostic du soignant mêle ici investigation – « ce que j'ai pu examiner » et « ce que j'avais pu ressentir » – et questionnement sur une base hypothético-déductive. Il y ajoute une prescription, « il faut la détendre », qui cadre la situation de soin à venir. Le diagnostic porté clôture la phase d'analyse sur la base des significations construites à partir de l'observation clinique, que valident les indications du potient.

Pourtant, on se souvient dans l'extrait précédent que la patiente est bien relâchée, « détendue » dès son installation : « Je vais perdre moins de temps à l'installer parce qu'elle est bien relâchée et qu'elle s'y retrouve. » Le protocole de soin privilégie une

dynamique de répétition, dans laquelle patient et soignant trouvent de nouveaux repères. Pour le soignant, il s'agirait de renouer le fil de son intervention, ce qui suppose de limiter les itérations successives du diagnostic. Du côté du patient la répétition permet de reconstituer une base de sensations familières, pour discuter les évolutions et involutions de la mobilité, de la douleur. Mais dans quelle mesure ces productions sont-elles des diagnostics ou engageant-elles déjà dans la mise en œuvre du traitement ?

La pratique effective est frappée d'un empirisme lié aux capacités d'analyse de la situation par le MK : la thérapeutique repose pour une part sur une logique essayer-erreur, un fonctionnement analogique. La situation traitée se trouve ainsi marquée par l'activité qui la borne. Si les signes cliniques semblent insuffisants à porter un diagnostic, activer un protocole pour tester la thérapeutique est un moyen de mieux définir la situation en se dotant d'observations complémentaires pour affiner son diagnostic. Appliquer un protocole devient finalement une part du diagnostic.

### ***L'orientation du diagnostic : faire parler les indices corporels***

Le MK mobilise au cours de la séance des techniques d'enquête à portée locale. Il s'agit pour lui de recueillir les informations lui permettant d'apprécier la pertinence du protocole adopté. On sait que le patient s'il le peut, ne restitue qu'un ressenti approximatif, dû à la douleur latente sinon à l'échauffement consécutif aux manipulations. Le MK a donc pour objectif de fiabiliser autant que faire se peut son intervention thérapeutique en prélevant du corps soigné les indices d'une transformation en cours.

Communications patient/MK	Auto-confrontation MK
<p>MK : Là, c'est pour favoriser le relâchement de votre épaule... elle ne tourne pas énormément ! (...) Est-ce que vous avez l'impression d'avoir une amplitude plus grande ?  P : Je ne sais pas... oui peut-être.</p>	<p><i>On ne le voit pas là, mais à certains moments, je fais des manœuvres symétriques : je compare simplement avec le côté opposé et un muscle avec une texture molle et qui se laisse mobiliser dans différents plans. Si on a la même impression, la même sensation, en mobilisant le même muscle, du côté opposé, pas forcément en même temps, à l'occasion de manœuvres symétriques ; on peut considérer, je considère qu'on a quelque chose de satisfaisant. En fait c'est la consistance que j'évalue. C'est une observation du relief,...je lui demande de tourner [...] En fait j'apprécie l'état tonique.</i></p>

Ici, l'activité du soignant se focalise sur la recherche de sensations relatives au corps du patient. Sa mobilisation trouve son origine dans la vérification auprès du patient de l'atteinte de résultats intermédiaires (« vous avez l'impression d'une amplitude plus grande ? »). L'incertitude qui en découle conduit à revenir moins sur le diagnostic initial, que sur le présupposé de départ (« elle est bien relâchée »). Dès lors le soignant s'applique à apprécier des indicateurs perceptifs (« j'évalue la consistance »). La région massée constitue ici le terrain d'une investigation diagnostique, qui a ses règles et ses outils empiriques. Les manœuvres symétriques permettent de percevoir, sinon de mesurer l'indicible par les manipulations réalisées qui n'ont pas plus alors une finalité thérapeutique mais un but évaluatif : le diagnostic s'est enrichi des données sur l'état tonique, avec lesquelles la suite du traitement devra compter.

## **PATIENT-OBJET, PATIENT-SUJET : UNE AMBIGUÏTÉ PRODUCTRICE DU DIAGNOSTIC**

Avec les autres professionnels de santé, le MK portage un mode de cadrage de l'interaction soignant/soigné basé sur des relations asymétriques, une réduction du sujet à l'usager et une mise à distance du sujet. Le patient, « littéralement celui qui subit », apparaît soumis à l'asymétrie de la relation soignant/soigné. Cette asymétrie est confortée par les notions de dépersonnification, d'objectivation et de morcellement des corps en situation. La coopération du patient est d'abord une mise à disposition d'un corps-objet entre les mains du soignant. Cette asymétrie de la relation est au fondement de la réalisation du soin. La capacité du patient et du MK à s'en désaisir et à s'en saisir semble déterminer le cadre de l'activité de soin. Par conséquent, la production du diagnostic comme celle du soin apparaît comme relevant du travail du MK, et le mode de coopération requise consiste à « demander » au patient de participer à cette assignation objectivante de son corps offert aux manipulations.

Cette coopération, aménagée par le couple soigné/soignant actualise l'ensemble diagnostic/protocole investi sous la forme des mobilisations. Trois sources de cette actualisation ont ici été relevées.

### **L'usage des séquences de soin pour actualiser le diagnostic**

Le déroulement de la séance d'une durée « canonique » de 30 minutes est découpé en quelques phases. À l'installation du patient, marquée par le massage, succèdent en général deux postures de mobilisations qui donne lieu chacune à des manipulations. Ce rythme de la séance est modulé en fonction du profil du patient, ponctué par les échanges avec le patient et les résistances éventuelles aux postures et manipulations. L'activité de soin traduit la transaction entre une durée, un rythme d'un



traitement fixé sur prescription, et l'ordonnancement temporel d'enchaînements familiaux susceptibles d'y répondre.

Un protocole thérapeutique singulier émerge ainsi d'une pratique empirique, que valide la capacité du patient à se conformer au rythme et la durée de mobilisation, conditionnant son efficacité.

En s'appuyant sur un déroulement de séance familial, le soignant se donne un temps masqué au patient, pour produire ou adapter une thérapie sur la base d'un diagnostic récurrent : « *La dernière séance c'était la semaine dernière, je dis pas que je recommence à zéro à chaque fois, mais il est évident que je suis en train de me recaler sur "quel est son état actuel?"* »

Il y a donc disjonction entre un « emploi du temps rituel » de la séance et le temps de la thérapie. Le soignant la renforce éventuellement s'il ne prescrit pas d'exercices à effectuer dans l'interséance. Le temps coutumier attaché au déroulement de la séance, prend alors le pas sur le temps thérapeutique portant la dynamique de guérison : « *Dans les dernières minutes de la première séance, j'ausculte ou je manipule le patient puisqu'il faut justifier d'un acte,...mais le soin n'a pas vraiment commencé.* »

Structuré par la récurrence du diagnostic, le soin kinésithérapique semble ainsi inscrit dans un « temps-espace où fusionnent des indices spatiaux et temporels en un tout intelligible et concret » (9).

## **Le corps à corps dessine une carte de la région endolorie**

45

Le MK « mobilise » le patient à l'aide de son propre corps. Les manipulations consistent à immobiliser une partie du corps du patient pour l'amener à en mobiliser une autre. Les postures du soignant ont ainsi une double fonction : immobiliser et mobiliser : « *L'activité de mobilisation consiste à mettre en mouvement le corps du patient selon des séquences, des enchaînements mécaniques contrôlés pour prévenir la douleur éventuelle* », ce dont témoignent les verbalisations recueillies dans l'action. Ce corps à corps sert plusieurs desseins : d'une part, il oriente et accompagne le mouvement du patient dans la posture thérapeutique à adopter ; d'autre part, il se trouve progressivement conduit à focaliser son attention sur les mouvements d'une région particulière (ex : l'épaule, la hanche, etc.), ce que l'un de nos interlocuteurs désigne par le terme de *faire prendre conscience*. Plus précisément, *le présumé de cette mobilisation est que la mise en mouvement conduit le patient à percevoir des sensations*.

9 - Bakhtine M., *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 1978, p. 211.

Les sensations, traduites dans un ressenti corporel, constituées en traces, sont l'objectif à atteindre des exercices d'inter-séance. Le corps du patient serait en quelque sorte un territoire, dont le corps du soignant, en soulignant les reliefs et résistances, aiderait à tracer la carte.

Cette image mentale est constituée en ressource par le soignant de plusieurs usages :

- « *contribuer à la production chez le patient de représentations sur la région rééduquée* ». Le patient au-delà d'un inconfort ou d'une douleur passagère doit être à même d'établir un lien de cause à effet pertinent entre le mouvement à réaliser et le bénéfique qui en est attendu (amplitude, etc.) ;
- « *rappeler le lien fonctionnel entre les manipulations exécutées et les tâches quotidiennes qu'ils autorisent à terme* ». Le soin est ainsi replacé dans une perspective dynamique de développement du mouvement et donc des possibilités d'action ;
- « *programmer et responsabiliser le patient sur le rythme des séances et leur enchaînement pour atteindre le but thérapeutique défini* ».

Ce faisant, il arrive que le corps du patient résiste au traitement proposé puis appliqué :

Communications patient/MK	Auto-confrontation MK
[On entend un craquement] P: Ça craque!  MK: Oui, en effet...	<i>Bon là, je l'ai alignée. Elle va me dire « ça craque », ce qui est vrai. On n'y peut absolument rien. Je met la main là, pour essayer de voir où ça craque, c'est la formule cubculaire. Je n'essaye pas de lui expliquer.</i>

46

Nous observons que le MK s'adresse au corps « objectif » du patient. Ce corps du patient met à l'épreuve le soin défini et subi. Le craquement est ici perçu par le patient comme une résistance de son corps. Elle joue simultanément pour le soignant le rôle d'indice et celui d'interpellation inopportune du sujet patient, sollicité auparavant. La prise en compte de cette manifestation est contradictoire: le geste thérapeutique (*met la main*) en l'inscrivant dans le corps à corps confirme la perception d'une résistance par le patient ; alors que si l'on « n'y peut absolument rien », c'est que la posture provoque le craquement. Celui-ci agit donc comme signal pour chacun dans la situation, et nécessitant au besoin son explicitation.

La consigne conditionnant l'exécution des gestes thérapeutiques, la mise en mouvement du patient, sa prise de conscience, s'enrichissent ainsi d'un artefact « pédagogique » qui joue la fonction de mode d'emploi et est censé assister le patient dans la poursuite du soin hors séance. Cette poursuite apparaît cependant largement compromise par le changement de statut requis pour le patient ; d'objet à sujet de ses soins. Les MK rencontrés témoignent de cette difficulté à obtenir ces travaux inter-séances des patients.

Le corps du patient est tout à la fois singulier et générique. Il ressemble aux corps des autres patients, il partage avec ceux-ci une constitution, des règles de santé ; mais il a une histoire singulière, qui nécessite un soin particulier. D'autre part, le corps du soignant apparaît comme le principal outil de travail dont il dispose pour soigner. La compétence du MK comporte cette particularité qu'il aborde directement la malfonction par un travail sur le corps du patient. Or, celui-ci est simultanément outil de travail, objet et sujet de la douleur et source de la guérison. L'objectif est d'amener le patient à une « prise de conscience thérapeutique » de cette trilogie.

L'économie générale de l'enjeu thérapeutique est ainsi résumée par un MK :

- « *la thérapeutique choisie n'a d'efficacité que si elle se trouve relayée par son application par le patient lors de l'inter-séance ;*
- *les mobilisations travaillées doivent être réalisables par le patient, et supposent être suffisamment maîtrisées pour être dupliquées hors séance ;*
- *le patient doit donc avoir une certaine conscience de ses muscles, de leurs fonctions et des mouvements qui les mettent en mouvement ».*

Au travers de cette représentation de la thérapeutique, le MK s'approprie un corps activé par les mobilisations pratiquées et perçu lors des manipulations.

Pour traquer un déficit fonctionnel, un principe de base est d'observer le patient dans ses attitudes. L'action est ensuite organisée pour mobiliser le patient. Il s'agit de mettre en mouvement, de corriger, de didactiser le traitement à partir des sensations corporelles du patient. Pour produire cette mobilisation, le MK met en œuvre au long de la séance un diagnostic récurrent. Il actualise ainsi sa synthèse d'une perception du patient, de ses réactions, de la pertinence des manipulations choisies, exprimée par un plan kinésithérapique.

Dans ce corps à corps, la démarche de soin peut-être progressive : « *Ça marche / ça ne marche pas, je le fais quand même* ». Il s'agit alors d'apporter un certain plaisir, recherchant le bien être. Le MK s'efforce de *souligner le résultat immédiat* présenté comme la contrepartie de l'engagement, de l'adhésion, que l'on demande au patient dans l'objectif que ses progrès l'engagent plus nettement dans le soin.

La démarche de soin peut au contraire mettre d'emblée le patient dans une situation extrême afin d'évaluer ses difficultés.

Le traitement se construit ainsi pas à pas, par itérations successives de la démarche diagnostique. Le soin lui-même est « suspendu » au profit de son actualisation à venir par de nouvelles mobilisations.

## **La collaboration dans le dialogue thérapeutique**

Le soulagement de la douleur est une demande « vive » que les patients font au MK. Renvoyé le plus souvent par le médecin à un traitement chimique, agissant de l'intérieur, le patient attend du MK qu'il contribue à une amélioration sensible de son état fonctionnel, visible de l'extérieur.

Par conséquent, le patient est non seulement un partenaire du soin, mais souffrant, il est également prescripteur des manipulations appliquées. L'attente des patients prend plusieurs formes, tant revendicatrice – le demandeur d'explications –, que collaborative dans la part active au traitement sur la base des démonstrations faites par le MK. Cette participation du patient s'organise, notamment pour le faire parler lors de la première séance de soin.

Elle est ainsi « un moment fort » qui permet de « dégrossir » les choses et de dresser un bilan. Il s'agit de comprendre ce qui le pousse à consulter et de mieux cerner ses difficultés, de mesurer l'impact de sa pathologie dans le quotidien. La parole du patient est alors sollicitée pour s'informer, mais aussi infirmer ou confirmer un premier diagnostic concernant tout autant le patient, le soin prescrit, que le protocole envisagé: « *Il s'avère souvent utile, au cours des premières séances de revenir en amont: Qui m'envoie le patient (médecin de famille, service rhumatologie d'un hôpital etc.) ? Que lui a-t-on expliqué et que lui a-t-on dit de sa pathologie? J'explore le mode de vie quotidien, mais sans me perdre dans le quotidien.* »

Mais, dans le cas du diagnostic, la parole du patient n'est finalement sollicitée qu'au début du travail. Elle est finalement de trop dans la suite du traitement. D'une part, parce que la parole initiale « contractualise » en quelque sorte la relation d'un investissement réciproque. D'autre part, le déroulement négocié « charge » progressivement la relation et le protocole thérapeutique des ajustements concédés, ce qui n'autorise que peu de remises en cause de part et d'autre. D'une certaine façon, le MK craint toujours que les attentes portées par l'énoncé de la souffrance ne surpassent sa capacité à en traiter l'objet: « *Certains attendent un résultat immédiat: un soulagement, la disparition d'un bruit (craquement), l'effacement d'une douleur. Il y est souvent associé un geste, une manipulation.* »

48

La prescription médicale trouve son expression dans une large variété de situations que le soignant tente de réduire dans le dialogue avec le patient. Ce dialogue utile à la production d'un bilan, permet de cerner dans la situation un cadre pour l'exécution de la prescription pour le MK soucieux de satisfaire la prescription. Cette mise à distance d'un patient objectivé et morcelé est significative d'une démarche soignante fortement médicalisée. Le désinvestissement du patient-sujet dont parle le MK signe sa compétence à mettre en œuvre un « traitement » du patient-objet. Or, un tel patient est placé au cœur d'une injonction paradoxale; il doit abandonner un corps « marionnette » au MK pendant les séances. Mais on lui demande également de produire un travail en réinvestissant la « fabrication du soin » dans l'inter-séance. Ce paradoxe nous paraît être un des éléments clefs de la relation thérapeutique ambiguë établie dans les soins des pathologies chroniques par des soignants formés à « traiter l'aigu ».

## Conclusion

Le diagnostic kinésithérapique ne s'avère pas porté en amont du soin mais résulte d'une investigation progressive. C'est pourquoi, on peut considérer qu'il est produit en cours d'action, dans la mesure où le traitement proposé est fonction de la perception qu'a le soignant de la situation en séance, elle-même évolutive. Mais l'activité du soignant est aussi un moyen de déterminer la situation en « y agissant ». C'est dans la mesure où cette action permet l'engagement dans la situation qu'il est en position d'en percevoir les caractéristiques et de construire le soin. Les caractéristiques de cet engagement ont pu être relevées.

Avec les autres professionnels de santé, le kinésithérapeute partage un mode de cadrage de l'interaction soignant/soigné basé sur des relations asymétriques, une réduction du sujet à l'usager et une mise à distance du sujet. Néanmoins, le traitement des pathologies chroniques auxquelles sont confrontés les MK, implique une écoute de la personne souffrante, la prise en compte de son histoire, de son mode de vie. La participation d'un patient-sujet, membre actif du processus de soin est requise. Les professionnels de santé sont donc conduits à produire des ressources sur lesquelles s'appuyer pour réaliser ce basculement vers le « sujet », indispensable si l'on souhaite s'inscrire dans une perspective d'éducation du patient (Assal, 1996) et donc obtenir ce qui est attendu des inter-séances. Or, les premiers éléments de notre recherche sur l'activité des MK tendent à montrer que ces pratiques soignantes (soin et/ou diagnostic récurrent...) s'appuient sur un mode de coopération où le patient passif est conduit à abandonner un corps-objet et morcelé aux mains expertes pour qu'elles « fabriquent » du soin. Cette contradiction traverse les situations étudiées. Dans quelle mesure l'autonomisation du patient qui reste l'objectif du soin peut-elle être coproduite dans une relation asymétrique fondée sur la passivité du soigné objectif ?

## BIBLIOGRAPHIE

- ASSAL J.-P. (1996). – « Traitement des maladies de longue durée : de la phase aiguë au stade de la chronicité », *Encyclopédie médico-chirurgicale, Thérapeutique*, 25005-A10.
- CICOUREL A. (2002). – *Le raisonnement médical*, Paris, Seuil.
- CONEIN B., THEVENOT L. (1998). – « Connaissances ou informations ? Débats et rapprochements entre sociologie et sciences cognitives », *La lettre du centre d'études de l'emploi (CEE)*, 53, pp. 1-10.
- GADAMER H.G. (1998). – *Philosophie de la Santé*, Grasset-Mollat, 183 p.
- HISLOP H. (1975). – « The not-so impossible dream », *Physical Therapy*, 55, pp. 1069-1080.

OLRY P. (2003). – « Organisation du soin et développement des compétences. Contribution à la professionnalisation en masso-kinésithérapie, *Les sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, « La formation des soignants », vol. 36, n° 2, pp. 91-105.

PLAS E. et alii. (1999). – *Processus Kinésithérapique*, document ronéo de l'École de kinésithérapie du CHU de Grenoble.

POUCHELLE M.-C. (1998). – « Compétence du patient et histoire de la médecine », *MGEN*, pp. 11-13.

POUCHELLE M.-C. (2002). – « Pour une histoire et une anthropologie des effets iatrogènes du "combat" contre la maladie », in *Asclepio*, vol. LIV-1.

ROTHIER-BAUTZER E. (2002). – « Pratiques soignantes en mutation: de la lutte contre la maladie à la collaboration avec le patient », *Revue Française de pédagogie*, n° 138.

SICARD D. (2002). – *La médecine sans le corps*, Paris, Plon.

SUCHMAN L. (1990). – « Plan d'action », in L. Quéré (dir.), *Raisons pratiques*, n° 1, éditions EHESS.

THEUREAU J. (2000). – « Anthropologie cognitive et analyse des compétences », in *La singularité de l'action*, Centre de formation du CNAM, Paris, PUF, pp. 171-212.

TROUSSE B. (1996). – *Le rôle des modèles et des outils pour la coopération dans la conception*, Toulouse, Octares.

VARELA F. (1989a). – *Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives*, Paris, Seuil, 123 p.

VARELA F. (1989b). – *Autonomie et connaissance*, Paris, Seuil, 248 p.

VARELA F., THOMPSON E., ROSCH E. (1993). – *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Seuil, 377 p.

QUERE L. (1991). – « D'un modèle épistémologique à un modèle praxéologique de la communication », *Réseaux* n° 46, CNET.

QUERE L. (1997). – « La situation toujours négligée? », *Réseaux*, n° 85, CNET.

## ÉMERGENCE DE TYPES ET CONSTRUCTION DE FORME SIGNIFIANTE POUR L'ACTION CHEZ UN ENSEIGNANT DÉBUTANT

ANDRÉ ZEITLER\*

### Résumé

*Cet article fait état d'une recherche exploratoire sur la construction d'éléments modestes de compétences dans une activité d'enseignement chez un enseignant débutant, appréhendée à travers l'étude de l'émergence de nouveaux types, c'est-à-dire des représentants d'une catégorie de situation-action. Les résultats montrent que l'émergence des nouveaux types est marquée par : (a) le caractère singulier et par l'émergence d'une nouvelle perception de la situation ; (b) la quête d'unification des constats réalisée par l'acteur dans une signification globale pour l'action ; (c) l'importance du sens de l'activité et de la médiatisation par le langage ; (d) la faillibilité des apprentissages. L'ensemble de ces résultats est interprété à travers l'hypothèse de construction d'une forme signifiante pour l'action, qui a pour caractéristique d'être : (a) fonctionnelle, (b) médiée par les connaissances, (c) liant l'activité présente et passée, (d) dont la généralisation procède d'un élargissement de l'espace de signification, (e) suscitant un besoin de création de signification pour l'action. Sur la base de cette étude, des perspectives pour la formation sont envisagées.*

### Abstract

*This paper describes an exploratory research on the construction of modest elements of skills in the teaching activity of a beginning teacher. This research is tackled through the study of the emergence of new types, namely representatives of a type of action-situation. The results show that the emergence of new types is characterized by : (a) the singular character and the emergence of a new perception of the situation, (b) the quest for the unification of the findings by the actor looking for a comprehensive meaning for the action, (c) the importance of the meaning of the activity and its mediatization*

\* - André Zeitler, Centre de Recherche sur la Formation du CNAM/École nationale de voile

*through language, (d) the faillibility of learnings. All these results are interpreted through the assumption of the construction of a meaningful form for the action with the following characteristics : (a) functional, (b) mediated by knowledge, (c) linking past and present activity, (d) whose generalization comes from a widening of the space of meaning, (e) involving a need for the creation of meaning for the action. On the basis of this study, future prospects for training are considered.*

L'objet de la recherche présentée ici, concerne la construction d'éléments modestes de compétences dans une activité d'enseignement chez un enseignant débutant, appréhendée à travers l'étude de l'émergence de nouveaux types\* (1) (Theureau, 2000).

Les types sont définis ici comme des représentants d'une catégorie de couplage situations-actions, organisées par les significations que donne un acteur engagé dans une action. Issus de l'expérience, ils servent à agir par leurs pouvoirs d'interprétation des situations, grâce à la construction de *signes\**. La typicité de la situation et/ou de l'action est constituée en fonction de la proximité, de la ressemblance, de l'*air de famille*, qu'ils entretiennent avec une situation et une action moyenne schématique (prototypique) qui sert implicitement de point de référence à la définition de la catégorie (Dubois, 1991 ; Mazet, 1991). L'enjeu de cette étude est d'explorer et de décrire, pour un enseignant débutant, quelques procès d'émergence de nouveaux types, dans le *couplage structurel\** (Varela, 1989) créé par l'activité. Une difficulté théorique surgit alors et tient au fait, qu'un type se caractérise par la reconnaissance d'expérience en tant que phénomène récurrent dans des contextes perçus comme similaires (Récopé, 2001). Or pour notre apprenti, confronté pour la première fois à bon nombre de nouvelles situations, la récurrence des phénomènes n'existe pas encore. Il s'agit donc pour nous, de décrire davantage le processus de *typification\** que les types eux-mêmes, l'apprentissage plus que ce qui est appris.

52

## Le terrain d'étude et la méthodologie

Pour les besoins de sa formation un apprenti-enseignant, que nous appellerons Benoît, devait encadrer un groupe d'enfants débutants en voile dans une séquence se déroulant dans un centre de formation, au sein duquel avait été organisé un stage d'enseignement pratique. C'était la première séance de cet apprenti-enseignant

1 - Les mots étoilés (\*) sont étudiés dans la rubrique « autour des mots » de ce numéro présent.



dans ce contexte de la formation. Les formateurs avaient confié à Benoît 12 élèves, tous débutants et âgés de 9 à 10 ans, et des petits bateaux à voile (Optimists). Les élèves étaient répartis dans six (Optimists), et étaient donc par deux dans les embarcations.

Benoît, quant à lui, était dans un bateau de sécurité à moteur pour enseigner, et devait produire la meilleure séance possible. Celle-ci avait été préparée par Benoît qui s'était donné pour objectif de faire apprendre à ses élèves comment faire démarrer et arrêter un bateau à voile à l'aide de la voile. Il était observé par le formateur et ses pairs (les autres apprentis-enseignants) qui étaient dans un autre bateau à moteur.

Un autre apprenti-enseignant était dans le bateau à moteur de Benoît. Celui-ci étant déjà intervenu, était simplement spectateur de la séance de Benoît. La séance d'enseignement était suivie d'une séquence de bilan en salle avec les autres apprentis, au cours de laquelle sa prestation était analysée. C'est la première situation de ce type dans la formation et aucun autre bilan n'a été encore organisé.

La séance de Benoît a été filmée et enregistrée. Nous avons ensuite procédé à un entretien d'autoconfrontation visant à décrire le *cours d'action* (Theureau, 1992) de l'activité d'enseignement de Benoît. Ceci a été fait immédiatement à la suite de la séance et avant la séquence d'analyse post-active organisée par la formation. La transcription de la séance elle-même et de l'entretien, ont fourni les matériaux de cette étude.

## Résultats et interprétations

Deux moments de la séance d'enseignement de Benoît sont présentées afin d'illustrer six résultats concernant l'émergence de types.

À la suite de ces résultats et interprétations, une hypothèse de l'émergence des types, comme *construction d'une forme signifiante pour l'action* sera proposée.

### ***L'émergence de type dans l'activité de l'apprenti-enseignant prend initialement la forme d'un cas singulier***

Au cours de la séance d'enseignement organisé par Benoît, celui-ci a demandé à ses élèves de démarrer, et de s'arrêter à un signal sonore que l'apprenti produisait à l'aide d'une trompe. Or le vent est totalement tombé, et les Optimists étaient arrêtés. L'apprenti-enseignant est alors entré dans une période de doute et de perplexité. En effet, bien que donnant un signal de départ, les Optimists ne baugeaient pas et l'apprenti-enseignant s'en est aperçu. Il a alors redonné un autre signal, mais les élèves

ne réagissaient plus. Il a alors réalisé que « *cet exercice ne peut marcher que s'il y a davantage de vent qu'en ce moment* ».

L'émergence de cette nouvelle interprétation de la situation apparaît comme un type en émergence. Celui-ci est tellement enchâssé dans l'action, qu'il n'a de sens que dans, et pour, l'action en cours. La construction de ce type apparaît donc incomplète, car il possède peu de caractéristiques de généralisation et ne peut probablement pas être exploité en dehors de l'action spécifique dans laquelle il commence à apparaître. Mais comme nous le verrons plus loin ce nouveau type en émergence n'a pas vraiment été exploité, même dans sa situation d'émergence. En effet, Benoît a poursuivi l'exercice durant le temps prévu pour celui-ci, alors même qu'il a bien détecté l'impossibilité de sa réalisation. Nous verrons plus loin les raisons de cette non-exploitation et ses conséquences.

### ***L'émergence du type suppose la construction d'une nouvelle perception de la situation***

À un deuxième moment pendant la séance, Benoît a perçu un bateau cabré (bateau dont l'arrière est trop enfoncé dans l'eau, ce qui a tendance à freiner le bateau). C'est la première fois, qu'il était amené à percevoir la position des bateaux sur l'eau. L'émergence de cette nouvelle perception concernant le cabrage du bateau a permis la construction d'une nouvelle situation et a ouvert de nouvelles possibilités d'interprétation de la situation, donc la création d'un nouveau type. À partir d'un exemple évident pour lui (l'arrière du bateau est beaucoup trop enfoncé dans l'eau), cette perception s'est affinée, puisqu'il a pu repérer des défauts de position des bateaux de plus en plus fins, tandis que Benoît a découvert en même temps le type mettant en relation la vitesse des bateaux et leur position sur l'eau : les Optimists n'avancent pas, quand ils sont trop cabrés. L'émergence de ce type s'est accompagnée, d'un nouveau pouvoir perceptif.

54

### ***L'émergence des types, comme mise en relation de constats accompagnant l'action par des relations de gradualité***

Mais la création de type n'apparaît pas toujours de façon aussi directe. Dans la première situation relatée plus haut, il paraissait facile de deviner que dans ce vent trop faible, les bateaux ne pourraient pas avancer. Mais en même temps, Benoît n'avait pas réellement compris le degré de relation nécessaire entre la force du vent et la nature de l'exercice proposé, tant qu'il n'avait pas mis en œuvre cet exercice.

L'émergence des types ne s'établit pas d'emblée sous forme d'abstractions ou de règles. Ils émergent d'abord comme de simples constats (perceptions sans inférence de la part de l'acteur), ou d'interprétations usuelles, qui accompagnent l'action sans lui donner une signification pour l'action nouvelle, comme si une organisation glo-

bale était encore hors de portée. Dans cette première fois où Benoît met en place cet exercice, il s'agit bien d'un apprentissage, car les constats « *il n'y avait pas beaucoup de vent* » et « *les élèves n'avaient pratiquement aucun repère* » sont en relation implicite, et établissent l'interprétation selon laquelle, il faudrait un minimum de vent pour que les élèves aient des repères. Cette interprétation implicite, nous paraît analogue à ce que Ducrot (1999), décrit dans la théorie linguistique argumentative des Topoi. Le Topos dans cette théorie linguistique est un garant argumentatif permettant de produire un enchaînement qui autorise le passage entre deux segments A et C, dont l'un est présenté comme argument justifiant, l'autre donné comme conclusion. Dans l'exemple donné par Ducrot, si l'on dit : « *Il fait chaud. Allons à la plage. On suppose non seulement que le beau temps du jour dont on parle, rendra ce jour-là la plage plus agréable, mais qu'en général la chaleur est pour la plage, un facteur d'agrément.* » L'interprétation implicite dont nous parlons (il faudrait un minimum de vent pour que les élèves aient des repères) apparaît comme un Topos qui organise les deux constats accompagnant l'action, « *il n'y avait pas beaucoup de vent* » constituant l'argument, « *les élèves n'avaient pratiquement aucun repère* » étant la conclusion. Par définition ce Topos reste largement implicite.

Une autre caractéristique des Topoi est leur caractère graduel. Ils mettent en relation deux prédicats graduels, deux échelles (par exemple, celui de la température et de l'agrément). Dans l'exemple étudié ici la force du vent et l'existence de repères pour les élèves sont des prédicats graduels. Du point de vue de Benoît, il n'y a pas assez de vent pour que les élèves aient des repères. Le type en émergence se compose ici d'une mise en relation de deux constats par une relation d'influence graduelle de l'un sur l'autre. Ceci signifie ici, que les éléments de savoir, y compris les plus triviaux (le savoir convoqué est que « *les bateaux ont besoin de vent pour avancer* »), ne sont activés que lorsque l'expérience en montre la signification pour l'action en cours. Dans cette situation nouvelle pour l'apprenti, l'apprentissage n'est pas construit à partir d'un savoir formalisé constitué d'une représentation stabilisée qui serait appliquée dans un sens descendant, des niveaux de régulations cognitifs les plus conceptuels vers les plus automatiques. *L'émergence du type se présente au contraire ici, comme la mise en relation de constats accompagnant l'action par des relations de gradualité.* Ces relations de gradualité sont construites grâce à des types usuels, issus du référentiel qui sont mobilisés parce que l'action en montre la signification dans l'action pour l'acteur.

En conclusion, nous faisons l'hypothèse que certains constats et interprétations qui accompagnent l'action sont les éléments précurseurs d'une émergence de type, désigné ailleurs comme Topos.

### **La construction du type est dépendante du sens de l'activité pour l'acteur**

Le sens de l'activité, compris comme le rapport entre l'objet de l'action et le motif de l'activité (Vygotski [1934], 1985; Léontiev, 1972), est fluctuant pour l'acteur dans le cours de l'action (processus guidés par la réalisation d'un objet immédiat). Dans la première situation le sens de son activité était orienté par le respect de la séance prévue, comme preuve de rigueur aux yeux de l'apprenti, d'autant plus qu'elle avait été annoncée publiquement aux pairs et aux formateurs. Dans la deuxième séquence, le sens a évolué vers des préoccupations visant à « faire apprendre quelque chose aux élèves », sans toutefois oser entrer en rupture avec la séance prévue, afin de présenter une face honorable aux observateurs, notamment devant l'échec de l'exercice. C'est dans cette perspective, que le type concernant le cabrage du bateau a pu émerger, s'affiner, et se renforcer, car le sens de l'activité a permis à ce moment son utilisation dans l'action. Mais l'affinement de cette perception n'a rien eu de mécanique. En effet, c'est parce que l'apprenti s'était engagé vers des préoccupations visant à « faire apprendre quelque chose » aux élèves qu'il a perçu ce bateau cabré à ce moment (il l'était depuis le début de la séance).

Dans la première séquence au contraire, Benoît n'a pas réellement mobilisé le nouveau type en émergence, empêchant ainsi son émergence complète. En effet, l'apprenti était confronté à un dilemme entre la nécessité de s'adapter et son engagement public, structuré par une norme culturelle faite de *rationalité technique* (Schön, 1983, 1996), dans laquelle le ban enseignement est le résultat de l'application de la séance prévue. L'utilisation effective du nouveau type l'aurait amené à interrompre son exercice et l'aurait placé en position de rupture vis-à-vis de son plan préétabli, et donc de sa norme de rationalité technique. Il lui a donc été impossible d'accepter les conclusions logiques des constats qui accompagnaient son action : les élèves ne peuvent pas réussir l'exercice, car la réaction des bateaux et les repères associés ne sont pas assez nets.

56

S'appuyant sur Vygotski (1925, p. 41) qui écrivait « l'homme est plein, à chaque minute, de possibilités non réalisées », Y. Clot (2000, p. 56) rappelle que « le réel de l'activité ne concerne pas seulement ce qui est fait ou réalisé [...], ce que l'on s'interdit de faire [...], les activités suspendues, empêchées, ou inhibées, ou au contraire déplacées, font partie du réel ».

Ici, l'activité empêchée est l'arrêt de l'exercice pour le remplacer par un autre, disponible pourtant. Si Benoît avait été seul, il explique qu'à ce moment il aurait abandonné l'exercice pour faire autre chose, comme des exercices d'équilibre par exemple. Certes il est difficile de dire, s'il aurait véritablement changé d'exercice, mais il est clair que l'activité potentielle existait et qu'elle n'a pas pu s'exprimer, empêchant du même coup la poursuite de l'émergence du type. En d'autres termes, la situation était porteuse d'apprentissages potentiels qui ne se sont pas actualisés.

À ce moment, il ne s'est pas autorisé à apprendre, car le sens de l'activité n'orientait pas celle-ci vers sa propre formation, mais vers l'ostentation de soi, dont l'enjeu était la préservation de la face présentée aux autres.

Le sens de l'activité n'apparaît pas seulement immanent à l'action, mais s'impose aussi du dehors de cette action, notamment par l'orientation que certaines normes culturelles donnent à l'activité définissant du même coup le sens de celle-ci. L'acceptation de l'apprentissage a des conséquences sur l'activité et pas seulement sur l'action, car il faut pouvoir assumer les éventuels conflits de valeurs que cet apprentissage peut entraîner sur le sens de l'activité. L'apprentissage ne se présente pas de ce point de vue, comme une conséquence externe à l'activité même, mais est constitutif de celle-ci, à condition que cet apprentissage soit accepté et son utilisation possible dans le cours de l'action.

### ***La collaboration et la verbalisation associées avec un pair, introduit une médiation facilitant la construction de type***

Dans le cours d'action étudié, une discussion apparaît avec l'autre apprentissage dans le bateau à moteur de Benoît. Cette interaction facilite de façon assez spectaculaire la construction d'un nouveau type : la reconnaissance d'une mauvaise orientation du parcours par rapport au vent, créait des difficultés importantes chez les élèves, alors que ces dernières n'étaient attribuées jusque-là, qu'à la dérive des bateaux. La médiation du langage imposée par la courte interaction entre pairs en cours d'action facilite une nouvelle interprétation de la situation couplée avec des propositions d'action (changement de parcours). Cette médiation, parce qu'elle introduit une distance entre le sujet et son action, devient un moyen de produire d'autres interprétations et d'autres significations de la situation.

57

### ***L'émergence de type peut être constituée de types donnant lieu à des savoirs faux***

Les conceptions populaires proclament que « c'est en forgeant que l'on devient forgeron », comme si de la pratique, ne pouvait émerger que des savoirs pertinents pour l'action. Or rien n'est moins sûr pour le métier d'enseignant. En effet, Benoît a construit et a validé plusieurs types se basant et renforçant des savoirs totalement faux. À certains moments, il a attribué les difficultés des élèves pour se diriger en ligne droite, à la dérive des bateaux par l'effet du vent, ou au courant. Cependant, les bateaux se déroutaient trop de leurs routes pour que cette hypothèse puisse être juste. Ceci a renforcé des conceptions totalement fausses sur le fonctionnement des bateaux, et a empêché notre apprenti d'envisager d'autres hypothèses explicatives davantage centrées sur l'activité des élèves, par exemple.

Cela montre à quel point l'apprentissage dans et par l'action est indéterminé, contingent et en définitive faillible. Ceci souligne aussi le rôle essentiel de la médiation de la formation afin d'utiliser pleinement l'action comme moteur de l'apprentissage.

## **La construction d'un nouveau type comme émergence d'une forme signifiante pour l'action : hypothèses**

Dans la suite de cet article, nous présentons une hypothèse interprétative visant à apporter une compréhension de la construction des nouveaux types. Cette hypothèse, est, que la construction d'un type procède d'une mise en relation entre divers constats sur la situation, qui reliés entre eux constituent un ensemble, un tableau significatif pour l'acteur et son action en cours – que nous appelons « forme signifiante pour l'action ».

### ***La forme réunit des constats et donne une signification pour l'action dépassant celle de chacun des éléments***

Benoît a formulé plusieurs fois des associations de constats dans le cours d'action, sans pouvoir leur donner une signification globale : « *Ils ne pouvaient pas se rendre compte du lâcher et de la reprise d'écoute, parce qu'ils ne pouvaient pas prendre de la vitesse* » ; « *Ils ne se rendent pas compte de l'exercice que je leur fais. Ce n'était pas flagrant quoi de s'arrêter comme ça* » ; « *Il n'y a pas beaucoup de vent. Les élèves n'avaient pratiquement aucun repères.* »

58

Ces constats et interprétations sont porteurs potentiellement de création de types. Ils pouvaient déboucher sur la compréhension de la loi bien connue qui établit une relation entre la nécessité de la connaissance des résultats et les apprentissages-moteurs (Leplat, 1970). Les formulations de Benoît laissent penser qu'il avait tous les éléments pour comprendre les problèmes relatifs à l'apprentissage des élèves dans la situation. Cependant les constats qu'il formule, ne sont pas aptes à diriger l'action (arrêt de l'exercice). Pour le chercheur, une difficulté d'interprétation des résultats surgit alors. Comment comprendre qu'il ait tous les éléments relatifs aux difficultés des élèves à faire ce que lui demande Benoît, et qu'en même temps que tous ces éléments ne fassent pas réellement signe, puisqu'ils ne réorganisent pas l'action ?

Nous pensons que les différents constats ne sont pas reliés entre eux pour être intégrés dans des attentes nouvelles qui permettraient d'orienter l'action, car l'ensemble des constats n'a pas pris de forme suffisamment signifiante vis-à-vis de l'objet de l'action (apprendre quelque chose aux élèves) et du sens que l'acteur donne à son activité. En effet, si les constats constituent une expérience nouvelle, ils ne sont pas encore un nouveau type, car la signification de chacun d'eux est impuissante à organiser une signification pour l'action.

La deuxième hypothèse que nous formulons, est que pour exister, le type doit avoir réuni sous une forme globale nouvelle, les différents constats accompagnant l'action de façon dispersée, en leur donnant ainsi une signification pour l'action. Pour l'apprenti-enseignant, l'émergence d'un nouveau type se présente comme la création d'une nouvelle forme signifiante, c'est-à-dire contingente à la construction d'une nouvelle perception, organisée par l'objet de l'action, et organisante de celui-ci en retour.

Quelles sont les conditions d'émergence de cette forme ?

### ***La construction de formes signifiantes pour l'action est fonctionnelle***

Ces formes sont construites par un acteur impliqué dans une action et possèdent de ce fait, un caractère fonctionnel. Ce caractère se traduit par une fonction d'orientation de l'action par la forme, comme elle-même est orientée par l'action. En effet, si Benoît construit une forme liant l'assiette du bateau et la vitesse, c'est parce qu'il cherche, à ce moment-là, à faire réussir son exercice et faire apprendre quelque chose aux élèves, mais en même temps, cette nouvelle forme l'amène à intervenir sur le placement des élèves dans le bateau, donc à faire évoluer l'objet de l'action en cours. Ces nouvelles formes signifiantes constituent de nouvelles potentialités perceptuelles qui permettent la création de nouveaux signes, jusque-là hors de portée.

La notion hypothétique de *forme signifiante* permet de ce point de vue, de rendre compte de la continuité de l'apprentissage et de son investissement dans l'action, donc de la transformation conjointe de l'action et de l'apprentissage.

### ***Les connaissances ont un rôle médiateur dans la mise en relation des constats***

De ce point de vue, l'émergence du type, n'apparaît pas comme l'application inductive, ou déductive d'une connaissance. Cette émergence procède d'un saut de signification dont la connaissance est le médiateur, en permettant le regroupement de constats et interprétations discrets. Par exemple, quand Benoît perçoit pour la première fois le bateau cabré, il sait que ce défaut d'assiette est néfaste pour la vitesse. Cependant, cette connaissance n'est pas « appliquée », mais utilisée pour mettre en relation la vitesse et le défaut d'assiette, par rapport aux difficultés de réalisation de l'exercice par les élèves, au regard des préoccupations du moment visant à permettre l'intervention sur un contenu.

C'est justement ce saut de signification pour l'action qui est empêchée dans la séquence concernant la mise en relation entre le manque de vent et l'absence de repère. Les connaissances « théoriques » ont donc un rôle de médiateurs dans la mise en relation des constats épars, pour la création d'une forme signifiante.

***Cette construction de formes signifiantes peut être aussi le résultat d'une mise en lien de l'activité présente et passée***

Les formes se constituent aussi à partir d'autres types issus d'expériences proches. Les relations entre types sont construites sur la base d'une nouvelle forme signifiante capable d'intégrer différents types, y compris quand ils sont issus d'expériences passées. Par exemple, Benoît fait intervenir les souvenirs des encadrements passés en Catamaran, pour tenter de comprendre les difficultés rencontrées par ses élèves en Optimist, mais progressivement, il en tire une interprétation différente de la situation, organisant ainsi une nouvelle forme signifiante. Ceci souligne le caractère indéterminé et contingent de l'apprentissage dans l'action.

***La généralisation du type est un élargissement d'espace de signification de la forme***

Nous faisons l'hypothèse que l'émergence de types se développe à partir d'expériences singulières constituées de formes signifiantes possédant peu de possibilités de généralisation, vers des formes signifiantes à espace d'interprétation de plus en plus large et complexe, offrant ainsi un pouvoir d'interprétation plus profond, à des situations plus nombreuses. De ce point de vue, il n'existe pas de différence de nature entre des types particuliers ou plus généraux, mais seulement des espaces de signification pour l'action différents.

Ce caractère de complexité croissante se traduit par de nouvelles interprétations de la même situation, et donc par l'attribution d'une nouvelle signification à des constats anciens dans le cours d'action. Ceci implique qu'un nouveau type débouche sur une nouvelle interprétation de la situation. Par exemple, Benoît constate que les bateaux n'avancent pas beaucoup, et il attribue exclusivement ce problème au manque de vent en début de séance. Mais vers la fin de la séance, il attribue aussi ce constat à de mauvais réglages de voile chez les élèves. La même perception donne lieu à deux interprétations différentes et organise en retour la perception d'une autre forme émergente reliant la vitesse des bateaux et la qualité du réglage des voiles.

60

***La création de formes signifiantes pour l'organisation de l'action est recherchée par l'acteur***

L'absence d'interprétation globale de la situation s'accompagne du sentiment d'être mal à l'aise. Quand Benoît voit des élèves en difficulté et ne sait pas vraiment pourquoi, il dit avoir le sentiment d'être « déboussolé ». Au constat, « les élèves sont en difficulté », ne correspond aucune interprétation, ni aucune piste de remédiation à ce moment pour l'apprenti, ce qui lui donne le sentiment de ne plus savoir quoi faire. Ceci renforce encore le caractère fonctionnel des types, mais montre aussi le besoin de mise en forme des situations d'enseignement pour pouvoir agir dessus. Ceci nous semble être un puissant levier à la formation dans la mesure où des formateurs et



des tuteurs peuvent utiliser cette propension à la mise en forme des situations afin d'aider les apprentis-enseignants à construire des types nouveaux et pertinents dans le cours de l'action.

## Perspectives de transformation des dispositifs de formation

Ces analyses nous semblent pouvoir fonder des propositions d'aide à la conception des formations au métier d'éducateur sportif. En effet bien souvent, l'action de l'apprenti-enseignant vue de l'extérieur, semblait être totalement incohérente, voir aberrante. Il paraissait ne pas avoir saisi les difficultés de la situation, compte tenu du contexte météo dans lequel elle se déroulait, puisqu'il s'acharnait sur une situation qui était sans issue.

Mais l'apprenti avait pourtant bien perçu un certain nombre de difficultés. De ce point de vue, son raisonnement en cours d'action apparaît beaucoup plus élaboré et complexe qu'on pourrait le supposer de l'extérieur.

Dans cette perspective, il nous semble intéressant de proposer des stratégies de formation, partant des significations que les apprentis-enseignants construisent en cours d'action, pour les aider à faire des liens entre les différents constats qui accompagnent leurs actions. Ceci viserait à faire émerger des *formes significantes pour l'action* capables de faire signe pour eux dans d'autres situations d'enseignement. Cette position s'oppose aux stratégies de formation centrées sur des modèles normatifs de l'action d'enseignement, qui visent l'application de connaissances conceptuelles, ou se cantonnent à expliquer "les bonnes actions" à réaliser *a priori*. Ceci implique la nécessité de partir des perceptions de l'apprenti-enseignant, comme point de départ de l'émergence des types, dans le cours même de l'action ou dans l'évocation de celle-ci.

Dans les formations en situation pratique, la médiation de la collaboration avec une personne ayant ou prenant le statut de pair dans le cours même de l'action, pourrait probablement : (1) aider les apprentis à faire émerger de nouveaux types ; (2) faciliter la mise en relation avec d'autres types, afin de les rendre explicites et ainsi plus facilement généralisables ; (3) donner une signification pour l'action nouvelle aux constats épars accompagnant celle-ci, afin de faciliter l'accession à des sauts de signification pour l'action, vers des formes significantes larges, susceptibles d'organiser la pratique ultérieure dans d'autres situations de même genre, à partir de situations singulières.

Enfin, il nous paraît utile de clarifier la signification de la situation de formation pratique, afin de faciliter la création d'un sens personnel pour l'apprenti orienté vers

l'apprentissage, et non pas vers la production théâtralisée d'une performance. Ceci nécessite l'aménagement des conditions de pratique, la réorganisation et le statut de l'aide apportée par le formateur, ainsi que celui de l'erreur (Zeitler, 2001).

## BIBLIOGRAPHIE

- DUCROT O. (1995). – « Topoi et formes Topiques », in J.-C. Anscombe, *Théorie des topoi*, Paris, Kimé, pp. 85-100.
- DUBOIS D. (1991). – « Catégorisation et cognition "10 ans après" : une évaluation des concepts de Rosch », in D. Dubois (éds.), *Sémantique et cognition*, Paris, CNRS éditions, pp. 31-55.
- LÉONTIEV A. (1972/1976). – *Le développement du psychisme*, Paris, Éditions sociales.
- LEPLAT J. (1970). – « La connaissance des résultats », in J. Leplat, C. Enard, A. Weill-Fassina (éds.), *La formation par l'apprentissage*, Paris, PUF.
- MAZET C. (1991). – « Fonctionnalité dans l'organisation catégorielle », in D. Dubois (éds.), *Sémantique et cognition*, Paris, CNRS éditions, pp. 89-101.
- RÉCOPÉ M. (2001). – « L'apprentissage », *Revue EPS*, Paris.
- ROSCH E., LLOYD B. (1978). – *Cognition and catégorization*, Hillsdale (N.-J.), Erlbaum.
- SCHÖN D. A. (1983). – *The reflective practitioner*, New York, Basic books.
- SCHÖN D.A. (1996). – « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in J.-M. Barbier (éds.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 201-223.
- THEUREAU J. (1992). – *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*, Berne, Peter Lang.
- THEUREAU J. (2000). – « Anthropologie cognitive et analyse des compétences », in *L'analyse de la singularité de l'action*, Centre de Recherche sur la Formation du CNAM, Paris, PUF, pp. 171-211.
- VARELA F. J. (1989). – *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, Paris, Seuil.
- VYGOTSKI L. (1925/1994). – « La conscience comme problème dans psychologie du comportement », *Société Française*, n° 50.
- VYGOTSKI L. (1985). – *Pensée et langage*, Paris, Terrains Éditions Sociales.
- ZEITLER A. (2001). – « D'une nouvelle représentation de l'alternance, à la transformation des pratiques de formation » in H. Hélat, F. Napias (éds.), « Former les entraîneurs demain », *les cahiers de L'INSEP*, n° 29, Paris, INSEP publications, pp. 171-181.

## EXPLORATION ET EXÉCUTION EN SITUATION SINGULARITÉ DES ACTIONS, CONSTRUCTION DE TYPES ET APPRENTISSAGE DANS DEUX CONTEXTES DIFFÉRENTS

CAROLE SÈVE\* ET SERGE LEBLANC\*\*

### Résumé

Cet article compare les résultats de deux études menées en référence à une approche située de l'apprentissage : le cadre du cours d'action (Theureau, 1992). L'une concerne l'analyse de l'activité de joueurs de tennis de table et l'autre celle d'utilisateurs d'un système multimédia. La comparaison des résultats permet de mettre en évidence des processus identiques concernant la construction des connaissances au cours de l'activité : (a) l'alternance de phases exploratoires et exécutoires ; (b) le caractère hypothétique des connaissances construites et la modification constante de leur plausibilité, et (c) des phénomènes de typicalisation. Des impacts relatifs à la conception des dispositifs de formation sont envisagés.

### Abstract

This paper compares the results of two studies led with reference to a situated approach of learning: the course of action framework (Theureau, 1992). One of them concerns the analysis of the activity performed by table-tennis players and the other one deals with the activity of users of a multimedia system. The comparison of these results allows to put forward similar processes concerning the construction of knowledge during the activity: (a) the alternation of exploratory and executory phases, (b) the hypothetic nature of the constructed knowledge and the constant alteration of their plausibility, and (c) phenomena of typicalization. Some impacts connected with the conception of training systems are considered.

\* - Carole Sève, UPRES JE 2318, CETAPS, Université de Rouen.

\*\* - Serge Leblanc, École nationale de Voile.

Les modélisations de l'apprentissage diffèrent selon la conception de la construction des connaissances auxquelles elles se réfèrent. De façon un peu caricaturale, nous pouvons identifier deux conceptions opposées de la construction des connaissances. Elle peut être conçue comme un processus d'abstraction consistant à développer des principes ou schémas généraux susceptibles d'être spécifiés par des paramètres en fonction des caractéristiques des situations (Richard, 1990). Dans ce cas, comprendre et interpréter une situation consiste à construire une représentation en particulierisant un schéma, c'est-à-dire remplacer les variables par des éléments concrets de la situation. Par ailleurs, la construction des connaissances peut être conçue comme résultant d'un processus de typicalisation (Rosch, 1973; Theureau, 1992). Les connaissances résultent de l'identification d'un faisceau de ressemblances et de différences entre diverses expériences. Dans ce cas, comprendre et interpréter une situation consiste à la reconnaître: l'individu s'appuie sur la familiarité des situations rencontrées pour apporter une réponse déjà éprouvée dans des situations similaires. Cette autre manière de concevoir l'apprentissage insiste sur le fait que toute activité s'accompagne d'un apprentissage et que cet apprentissage est situé (Lave, 1988; Theureau, 1992) dans la mesure où il repose sur un couplage structurel entre l'acteur et son environnement (Varela, 1989). L'acteur se construit dans une interaction permanente avec son environnement, et spécifie ses propres interactions avec celui-ci (il interagit exclusivement avec les caractéristiques de l'environnement qui sont significatives pour lui). Apprendre consiste à être engagé dans un environnement particulier et à stabiliser des formes d'interaction pour répondre aux perturbations produites par la situation et transformer cette situation. Par conséquent, les connaissances construites au cours de ces interactions portent l'empreinte de ce couplage. **Les études relatives à l'apprentissage situé montrent la spécificité des connaissances et l'importance du contexte dans la mobilisation de celles-ci (e.g., Lave, 1988).**

64

Cependant au-delà du caractère singulier de chaque couplage, nous pensons qu'il existe des processus génériques de l'apprentissage. Afin d'identifier certains de ces processus, nous avons comparé les résultats de deux études menées en référence à une approche située de l'apprentissage. Ces deux études ont exploité le cadre théorique et méthodologique d'analyse du cours d'action (Theureau, 1992). L'une concerne l'analyse de l'activité de joueurs de tennis de table (pongistes) au cours de matchs, l'autre l'analyse de l'activité d'utilisateurs d'un système multimédia de formation. Nous avons choisi ces deux situations dans la mesure où elles présentent *a priori* des caractéristiques fondamentalement différentes (1): l'une est marquée par une activité à visée de performance et l'importance de ses composantes sensori-

1 - Du fait de ces différences, les points communs mis en évidence ont d'autant plus de portée générale. Il ne s'agit pas d'étudier un grand nombre de situations mais de comparer les résultats d'analyses détaillées de situations différentes afin d'identifier des processus génériques qui dépassent le caractère singulier des interactions.

motrices, l'autre par une activité à visée d'apprentissage et l'importance de ses composantes cognitives. Les pongistes avaient un objectif de performance. Les matchs étudiés présentaient un enjeu compétitif important dans la mesure où leurs résultats étaient pris en compte pour les sélections aux Jeux Olympiques de Sydney (les participants étaient des pongistes titulaires de l'équipe de France). Les utilisateurs du système multimédia avaient un objectif de formation. Ils préparaient le concours du professorat de sport et utilisaient le système multimédia pour acquérir de nouvelles connaissances sur des thèmes relatifs à la spécialisation précoce, la préparation physique, la planification de l'entraînement... Ce système multimédia était constitué de trois logiciels : un hypermédia « Penser l'entraînement » (Leblanc & Gombert, 1998), un logiciel d'aide à la conceptualisation « Modélisa » (Viens, 1996) et un traitement de texte couplé à une aide méthodologique.

Nous nous sommes intéressés à l'évolution de la cognition des acteurs au cours des situations. Nous avons filmé les acteurs lors de matchs ou de sessions d'utilisation du système multimédia. Nous les avons ensuite confrontés aux images vidéo en leur demandant d'explicitier leur activité. Le questionnement accompagnant le déroulement chronologique des enregistrements, les incitait à décrire ce qu'ils faisaient, pensaient, ressentaient et prenaient en compte pour agir.

Nous avons reconstruit l'enchaînement des actions et des interprétations lors des matchs et des sessions d'autoformation à partir de l'analyse des vidéos et des entretiens. Ceci a permis de décrire le contenu et les processus de construction de nouvelles connaissances dans chacune de ces situations. La comparaison des résultats a permis d'identifier, en dépit du caractère hautement spécifique du contenu des connaissances, des processus identiques d'apprentissage.

## **L'alternance de phases d'exploration et d'exécution au cours de l'activité**

L'engagement de l'acteur est défini par ses préoccupations significatives à l'instant considéré (Theureau, 1992). Ces préoccupations évoluent au cours de l'activité en relation avec les événements rencontrés et les jugements portés sur la situation présente. Cet engagement prend deux formes principales : il est de nature exploratoire ou exécutoire. Lorsque l'engagement est exploratoire, les préoccupations de l'acteur sont relatives à la compréhension de la situation. Il fait preuve d'une intense activité interprétative, et agit de façon à vérifier ou construire de nouvelles connaissances. Lorsque l'engagement est exécutoire, l'acteur recherche une efficacité maximale. Il s'appuie sur la familiarité des situations rencontrées pour apporter une réponse déjà éprouvée dans des situations similaires.

L'activité des pongistes et des utilisateurs du système multimédia comporte et alterne des phases d'engagement exploratoire et exécutoire (Leblanc, 2001 ; Leblanc, Saury, Sève, Theureau & Durand, 2001 ; Sève, 2000a ; Sève, Saury, Ria & Durand, 2003). Les pongistes commencent les matchs par une enquête relative à l'adversaire. Même lorsqu'ils le connaissent pour l'avoir rencontré plusieurs fois, ils vérifient certaines connaissances construites antérieurement et relatives au jeu de l'adversaire car ils savent que les particularités d'un pongiste varient selon les matchs en fonction de son état de forme, de l'enjeu de la compétition, des particularités des tables et du sol. Les utilisateurs du système multimédia démarrent les sessions d'autoformation par une navigation visant à prendre des repères spatiaux dans le logiciel, se représenter le champ des possibles et trouver un point d'entrée pertinent. Cette activité de délimitation et d'interprétation de la situation favorise une construction mentale progressive de leur objet de recherche et d'apprentissage. Cet objet s'élabore de manière différente à chaque session en fonction des préoccupations initiales et des connaissances relatives à l'environnement informatique utilisé. Cette activité exploratoire s'accompagne de la construction de nouvelles connaissances qui ont une validité dans la situation présente. Au début du premier set du match l'opposant à Peter, Chris (le pongiste ayant participé à l'étude) pivote (2) et marque le point. Il perçoit que son adversaire n'a pas touché la balle et construit la connaissance « Peter est gêné pour retourner une balle jouée avec le pivot ».

Lors des phases exécutoires les pongistes cherchent à marquer des points pour remporter le match. Ils recherchent une efficacité maximale en produisant les coups les plus performants possibles. Les phases exécutoires sont finalisées, chez les utilisateurs du système multimédia, par la production d'un document personnel structuré. Elles se caractérisent par des procédures de rédaction et de récupération de données (prises de note sur un cahier, synthèses à l'aide d'un traitement de texte, réalisations de copier-coller) les plus efficaces possibles. Cette activité exécutoire s'accompagne de la modification de la fiabilité de connaissances construites antérieurement. Lors de la première session de formation, un utilisateur a été contraint par le système multimédia à rédiger ses réflexions directement dans certaines rubriques du logiciel. Réticent dans un premier temps pour écrire à partir du clavier, il se rend compte par la suite que cet engagement en interaction avec l'ordinateur a des effets positifs sur son niveau d'attention et d'application. Au fil de la session il invalide la connaissance « Il faut d'abord écrire ses idées sur une feuille avant d'utiliser le logiciel ».

Dans certaines activités humaines on observe des pratiques dites « délibérées » (*deliberate practice*) par Ericsson, Krampe, et Tesch-Rhömer (1993), dont la fonction est d'assurer un niveau d'expertise et de performance extrêmement élevé. Ces pratiques

2 - Pivoter : se déplacer latéralement afin de frapper avec le coup droit une balle rebondissant dans sa demi-table revers.

permettent aux individus de s'exercer dans des conditions telles que leur activité est découplée de ses conséquences habituelles, de façon à autoriser des erreurs et favoriser les progrès. Est implicitement admise l'idée d'une distinction entre une activité dans une visée d'apprentissage et une activité dans une visée de performance. La première est dirigée vers l'acquisition des habiletés qui seront exploitées par la seconde. Nos résultats interrogent cette distinction entre deux activités dont l'une consisterait à apprendre et l'autre à appliquer. Ils montrent qu'une activité à visée de performance et une activité à visée de formation comportent toutes deux des composantes d'apprentissage et de recherche d'efficacité. Toute activité se compose de deux catégories d'action : des actions pragmatiques et des actions épistémiques (Kirsch et Maglio, 1994). Les actions pragmatiques visent une efficacité immédiate. Les actions épistémiques visent la construction de nouvelles connaissances et la facilitation des actions futures.

## **Le caractère hypothétique des connaissances construites et la modification constante de la plausibilité des connaissances**

Au cours de l'activité, les acteurs acquièrent de nouvelles connaissances. Celles-ci sont construites à partir d'un nombre limité d'observations (Leblanc et al., 2001 ; Sève, Saury, Theureau & Durand, 2002). Quelquefois une seule observation suffit pour construire une nouvelle connaissance. Lors d'une session de formation, l'utilisateur du système multimédia construit, à partir d'une seule observation, la nouvelle connaissance « La consultation d'un fichier audio et vidéo permet de découvrir des notions connexes à son objet de recherche ». Plus fréquemment, les acteurs construisent de nouvelles connaissances du fait d'une généralisation à partir d'un certain nombre de cas qu'ils jugent similaires. Lors du deuxième set du match contre Peter, Chris recherchait un service permettant d'enchaîner avec le pivot (il avait observé lors du premier set que Peter était gêné pour retourner une balle jouée avec le pivot), c'est-à-dire un service contraignant l'adversaire à retourner la balle sur le revers (3). Aux scores de 0-0, 2-2, 5-5 et 5-6 il réalise un service latéral deux rebonds (4). Peter retourne à chaque fois la balle sur le revers. Chris identifie cette régularité et construit la nouvelle connaissance « Contre un service latéral deux rebonds, Peter est gêné pour retourner la balle sur le coup droit et est contraint de la retourner sur le revers ».

3 - Un pivot ne peut s'effectuer que contre une balle rebondissant sur la demi-table revers.

4 - Service latéral deux rebonds : service court consistant à faire dévier la balle latéralement de telle sorte que, si celle-ci n'était pas renvoyée après le premier rebond, son deuxième rebond s'effectuerait sur la demi-table adverse, près de la ligne de fond de table.

Lors des matchs étudiés, les pongistes ont construit de nouvelles connaissances sur la base d'un nombre d'observations compris entre un et quatre, et les utilisateurs du système multimédia fréquemment sur la base d'un nombre compris entre un et cinq.

Les contraintes des situations expliquent pour partie cette tendance à construire de nouvelles connaissances sur la base d'un nombre limité de tests d'hypothèses. Dans le cas du tennis de table, les possibilités de tests sont limitées par la durée de l'enquête. La nécessité de marquer des points pour gagner le match conduit les pongistes à basculer le plus tôt possible dans un engagement exécutoire (lors des phases exploratoires les pongistes ont une efficacité pratique immédiate moindre). Dans le cas de l'utilisation du système multimédia, la nécessité de conserver une dynamique émotionnelle favorable à l'apprentissage limite le nombre de tests d'hypothèses. Au-delà d'une certaine durée, la phase d'essai altère la suite de la session d'autoformation. Lors du début d'une session un utilisateur a eu des difficultés à trouver un point d'entrée dans le système multimédia et a ressenti ces « trois minutes de flottement » comme très pénibles.

Le fait que les connaissances soient construites sur la base d'un nombre limité d'observations leur confère un caractère hypothétique. Les connaissances n'ont pas la valeur de vrai ou faux comme en logique formelle mais sont plus ou moins fiables. Ceci contraint les acteurs à agir en dépit d'une certaine incertitude liée à la situation. La confiance qu'ils accordent à une connaissance dépend de son nombre de validations et d'invalidations antérieures. Lorsqu'ils observent un événement qui valide une connaissance construite antérieurement, la fiabilité de celle-ci augmente. Un utilisateur, lors de sa navigation dans l'hypermédia, explore successivement plusieurs thèmes. Il évolue dans la structure de l'hypermédia en retraçant à l'envers le chemin réalisé pour accéder au premier thème consulté. Il valide immédiatement la connaissance « Revenir par le même chemin permet de ne pas se perdre ».

68

Il existe également des phénomènes d'adhérence à des connaissances antérieurement construites et auxquelles les acteurs accordent une forte plausibilité. Au début du match contre Liu, Patrick agit de façon à vérifier une connaissance relative à une particularité de son adversaire « Liu est gêné pour retourner mes services courts liftés ». Aux scores de 0-0 et de 0-1, lors du premier set, Patrick effectue un service court lifté sur le coup droit et Liu réalise un retour efficace. Patrick n'invalide pas immédiatement la connaissance « Liu est gêné pour retourner mes services courts liftés ». Au score de 0-2, il varie la direction du service court lifté : il sert court lifté sur le milieu de la table et Liu retourne efficacement le service. Patrick décide de varier à nouveau la direction du service court lifté pour tester son efficacité. Au score de 1-2, il sert court lifté sur le revers et Liu retourne encore efficacement. Patrick invalide alors la connaissance « Liu est gêné pour retourner mes services courts liftés ». Ces phénomènes d'adhérence dénotent le caractère conservateur de l'engagement des



acteurs. Ils tardent à invalider des connaissances qui ont donné lieu à des actions efficaces auparavant.

Toute situation d'interaction (qu'elle soit de nature homme-homme dans le cas de l'interaction sportive ou homme-machine dans le cas des utilisateurs du multimédia) comporte une part d'incertitude que les acteurs tentent de maîtriser par la construction de nouvelles connaissances. Ils s'appuient sur leurs connaissances antérieures pour réaliser des actions reconnues comme efficaces dans des situations qu'ils jugent similaires. Ces actions se révèlent parfois inadaptées, et les acteurs tardent à invalider des connaissances auxquelles ils accordent une plausibilité importante. Le nombre d'infirmités pour invalider une connaissance augmente avec la plausibilité que les acteurs lui accordent (Da Silva Neves, 1994 ; Matthews & Patton, 1975 ; Sève et al., 2002). D'un autre côté, les acteurs construisent quelquefois de nouvelles connaissances sur la base d'un faible nombre d'observations et d'hypothèses non confirmées (Georges, 1997 ; Leblanc et al., 2001 ; Sève et al., 2002). Cette dialectique entre l'ancien et le nouveau est constitutive de toute activité humaine : elle a pour conséquence un conservatisme important d'une part, et une certaine réceptivité voire crédulité des acteurs d'autre part.

## La forme des connaissances

Les connaissances mobilisées et construites lors de l'activité prennent la forme de typicalisations et de principes.

Les acteurs ont, au cours de leurs expériences passées, typicalisé des actions et des événements sur la base de l'identification de ressemblances et de régularités. Ces typicalisations augmentent l'efficacité de l'action immédiate en diminuant le temps nécessaire pour porter un jugement, et décider de l'action à réaliser : les acteurs s'appuient sur la familiarité des situations rencontrées pour apporter une réponse déjà éprouvée dans des situations similaires. Lors du quatrième set, au score de 17-17, Chris attaque en plaçant la balle sur le milieu de la table (alors qu'il aurait été plus facile de placer la balle sur le coup droit de l'adversaire). Il se réfère à une action-type de Peter : « Là, c'est une situation importante contre lui, en fin de set, je sais que très souvent, quand on attaque dans son coup droit, il va très vite, il attaque la balle et souvent il marque le point. Je l'ai vu plein de fois en fin de match réussir des points difficiles. Les fois où j'ai joué contre lui, il a réussi des attaques comme ça en fin de set. Je sais qu'à chaque fin de set il faut faire attention et ne pas attaquer dans le coup droit. » Au cours d'une session d'autoformation, un utilisateur du système multimédia doit choisir des lectures parmi la masse d'informations qui lui est proposée. Il repère une configuration de texte proche de la production écrite qu'il a réalisé antérieurement (« Là, il y avait un plan qui ressemblait à ce que j'avais fais

moi ») et s'engage dans une lecture approfondie. Il fait un choix de lecture en se référant à un événement-type.

Les principes constituent des suivis de règles qui orientent l'activité sans la contraindre. Ils délimitent le champ des possibles de l'action et donnent une organisation signifiante aux actions réalisées. Dans la mesure où ils guident les actions sans les prédéterminer, ils favorisent l'ajustement aux modifications continues de la situation. Les pongistes se réfèrent à des principes de jeu (par exemple, « Identifier des actions gênantes pour l'adversaire », « Reproduire des actions efficaces et des configurations de jeu gagnantes », « Empêcher l'adversaire de trouver des parades contre les actions efficaces », « Dissimuler ses gênes à l'adversaire ») qui donnent lieu à des interprétations et actions différentes en fonction des caractéristiques des événements rencontrés (Sève, Saury, Leblanc & Durand, soumis). Les pongistes, lorsqu'ils tentent d'empêcher l'adversaire de trouver des parades contre les actions efficaces, alternent différentes stratégies de variation des coups efficaces. Selon les situations ils varient la direction, la longueur ou l'effet des trajectoires. Les utilisateurs naviguent dans le système multimédia en se référant à des principes qu'ils ont élaboré au cours de leurs interactions passées avec ce système. Ils ont construit des principes relatifs aux modes d'exploration de l'hypermédia en relation avec leurs préoccupations du moment (exploration de type « surf » ou « balayage large » en début et en fin de session ; exploration plus « approfondie » ou « systématique » au milieu de la session ; exploration de type « surf » ou « balayage large » pour vérifier ses connaissances ; exploration plus « approfondie » ou « systématique » pour enquêter par rapport à un problème). Pour exploiter au mieux la base documentaire de l'hypermédia, ils prennent en compte le nombre de thèmes et de concepts accessibles, les objectifs de l'exploration (enquête, vérification de connaissances, délimitation d'un objet de recherche), le positionnement de l'exploration dans la session (début, milieu, fin), le caractère nouveau ou connu du concept abordé et le caractère plus ou moins explicite des titres et concepts.

Les situations d'interaction sont des situations dynamiques et incertaines. Les actions réalisées ouvrent en permanence des possibilités nouvelles d'évolution de la situation. Les acteurs répondent à cette indétermination en recourant à des principes qui délimitent le champ des actions possibles, et à des typicalisations qui spécifient les actions à réaliser. Ces principes et ces typicalisations expliquent, pour partie, les possibilités de transfert des connaissances d'une situation à l'autre. Les acteurs reproduisent des actions typiques en relation avec la reconnaissance d'états de choses et d'événements typiques, et l'attente d'états de choses et d'événements typiques. Ils ont construit des catégories de situations sur la base de cas exemplaires ou d'un air de ressemblance (Leblanc, 2001 ; Sève, 2000a) et s'appuient sur cette familiarité pour reproduire des actions qui se sont avérées efficaces dans des situations jugées similaires. Ce qui définit l'appartenance à une même catégorie de situations n'est pas la

possession de conditions nécessaires et suffisantes, mais un gradient de typicité par rapport à un ou des exemplaires prototypes (Rosch, 1973), ou un air de famille entre les éléments de la catégorie (Kleiber, 1991).

## Perspectives concernant les dispositifs de formation

L'activité des acteurs, qu'elle vise une performance ou l'acquisition de nouvelles connaissances, comporte une forte composante d'exploration et d'apprentissage. Prendre en compte cette composante de l'activité conduit à aménager les dispositifs de formation de façon à augmenter leur efficacité.

Les théories de l'entraînement sportif envisagent l'activité des athlètes au cours de la compétition comme la reproduction de ce qui a été appris lors de l'entraînement et comme l'exécution d'un plan de match conçu avant celui-ci (Salmela, 1996 ; Weineck, 1983 ; Werchoschanski, 1992). Bien que l'entraînement permette de développer des habiletés motrices et décisionnelles qui constituent des ressources pour le match, l'activité des sportifs ne se réduit pas à une réplique de ce qui a été acquis lors des entraînements et à l'application d'une stratégie préétablie. Au cours des matchs, ils enquêtent et construisent des connaissances relatives à la situation d'interaction présente. Ces compétences n'ont pas été enseignées de manière explicite dans la mesure où, à ce jour, les plans d'entraînement des pongistes de haut niveau n'intègrent pas cette composante d'exploration. Si nous pouvons nous interroger sur la possibilité d'acquérir à l'entraînement des connaissances valides dans des situations de compétition marquées par un degré d'incertitude, une spécificité et un enjeu extrêmes, nous avons néanmoins proposé, au vu des résultats de nos recherches, des formes de pratique favorisant le développement des compétences d'enquête (Sève, 2000a, 2000b).

71

La possibilité, pour les utilisateurs, de manipuler de nombreux objets dans le système multimédia favorise l'engagement exploratoire tout en préservant un engagement exécutoire. Apprendre dans un système multimédia consiste à se mettre dans une position qui articule une fonction d'auteur et une fonction de lecteur. Un environnement hypermédia suscite peu d'intérêt si l'activité proposée se limite à de la lecture sur écran, car celle-ci est jugée beaucoup plus efficace et agréable sur un support papier. Pour que le parcours d'un hypermédia devienne une activité intéressante, le « micro-monde » qu'il constitue, doit être « suffisamment dense pour qu'il y ait avantage à s'y référer et suffisamment bien cartographié ou « mappé » pour témoigner d'un réseau pertinent de relations » (Rhéaume, 1993, p. 148). La manipulation des objets textes et vidéo prend alors un sens par les connexions qu'elle permet d'établir entre les différentes connaissances (celles de l'utilisateur-acteur et celles des auteurs). L'utilisateur construit et structure progressivement, à travers ses navigations, un

espace et un scénario. La manipulation des objets interactifs qu'il rencontre dans le système multimédia lui permet d'élaborer, de saisir, de rassembler, d'emmagasiner, d'arranger et de relier des informations. La construction de cet espace personnel d'informations se réalise dans et par l'action. L'utilisateur se place en position d'auteur dans la mesure où la construction de ce « micro-monde » est sous sa responsabilité et sous son contrôle. La richesse de ses manipulations dépend de ses intentions et des opportunités offertes par l'environnement. Pour favoriser ce double engagement, nous avons construit un environnement multimédia proposant des outils de finalisation (rubriques « Problème », « Objectif d'apprentissage », « Évaluation » de l'hypermédia), des outils de lecture et de consultation structurés (cartes de concepts, extraits de textes, fichiers vidéo et audio), des outils d'écriture, de modélisation, et de synthèse (traitement de texte, Modélisa) (Leblanc & Gombert, 2002).

## Conclusion

Nos résultats pointent certains processus génériques de l'apprentissage. L'apprentissage résulte pour majeure partie de l'alternance permanente, lors de l'activité, de phases exploratoires et exécutoires. Les phases exploratoires sont l'occasion de construire de nouvelles connaissances relatives à la situation présente. Ces connaissances ont un caractère hypothétique car elles sont construites sur la base d'un nombre limité d'observations : leur plausibilité se modifie en permanence en relation avec l'efficacité des actions entreprises et les événements rencontrés. Chaque acteur, en fonction des caractéristiques des couplages qu'il établit avec le monde environnant, construit un monde qui lui est propre. Il se repère dans ce monde et construit des connaissances sur la base de jugements de similarité entre les situations. Apprendre consiste ainsi à capitaliser des expériences singulières. C'est d'une part utiliser des savoirs déjà constitués en les réinvestissant dans différentes situations pour les renforcer ou les modifier, d'autre part construire de nouvelles connaissances pour répandre au caractère indéterminé et inédit de la situation.

## BIBLIOGRAPHIE

- DA SILVA NEVES R.M. (1994). – « Théories de la psychologie de l'induction », *Psychologie Française*, 39, pp. 123-140.
- ERICSSON K. A., KRAMPE R. T., TESCH-RÖMER C. (1993). – « The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance », *Psychological Review*, 100, pp. 363-406.
- GEORGE C. (1997). – *Polymorphisme du raisonnement humain*, Paris, PUF.
- KIRSH D., MAGLIO P. (1994). – « On distinguishing epistemic from pragmatic action », *Cognitive Science*, 18, pp. 513-549.
- KLEIBER G. (1991). – « Prototype et prototypes : encore une affaire de famille », in D. Dubois (éd.), *Sémantique et cognition*, Paris, CNRS-Éditions, pp. 103-129.
- LEBLANC S. (2001). – *Conception d'un système multimédia en relation avec l'analyse des cours d'action des utilisateurs. Contribution à l'étude de l'activité de découverte-apprentissage dans un contexte d'auto-formation*, thèse non publiée, Université de Montpellier.
- LEBLANC S., GOMBERT P. (1998). – « Conception d'un système multimédia d'aide à la formation des cadres sportifs », in J.-F. Rouet & B. La Passardière (éds.), *Actes du quatrième colloque Hypermédiés et Apprentissages*, Paris, INRP et EPI, pp. 293-298.
- LEBLANC S., GOMBERT P. (2002). – « Autoformation éducative et NTIC. Guide d'utilisation de l'hypermédia "Penser l'entraînement" à destination des stagiaires de la formation », *Cahiers de l'École nationale de voile*.
- LEBLANC S., SAURY J., SÈVE C., DURAND M., THEUREAU J. (2001). – « An analysis of a user's exploration and learning of a multimedia instruction system », *Computers & Education*, 36, pp. 59-82.
- MATTHEWS L.J., PATTON J.H. (1975). – « Failures to shift following disconfirmation in concept identification », *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 104, pp. 91-94.
- RÉHAUME J. (1993). – « L'enseignement des hypermédiés pédagogiques », in G. L. Baron, J. Baudé & B. La Passardière (éds.), *Actes des deuxièmes journées Hypermédiés et Apprentissages*, Lille, INRP, pp.139-150.
- RICHARD J.-F. (1990). – *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris, Armand Colin.
- ROSCH E. (1973). – « Natural categories », *Cognitive Psychology*, 7, pp. 328-350.
- SALMELA J. H. (éd.). (1996). – *Great Job Coach*, Ottawa, Potentium.
- SÈVE C. (2000a). – *Analyse sémiologique de l'activité de pongistes de haut niveau lors de matchs internationaux. Contribution à une anthropologie cognitive de l'activité des sportifs, finalisée par la conception d'aides à l'entraînement*, thèse non publiée, Université de Montpellier.
- SÈVE C. (2000b). – *Tennis de Table: Entraînement et compétition*, Montrouge, FFTF.
- SÈVE C., SAURY J., THEUREAU J., DURAND M. (2002). – « La construction de connaissances chez les sportifs au cours d'une interaction compétitive », *Le Travail Humain*, 65, pp. 159-190.

SÈVE C., SAURY J., RIA L., DURAND M. (2003). – « Structure of expert players' activity during competitive interaction in table tennis », *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, pp. 71-83

SÈVE C., SAURY J., LEBLANC S. L., DURAND M. (soumis). – « Knowledge activated by top-level players during matches », *International Journal of Sport Psychology*.

THEUREAU J. (1992). – *Le cours d'action : Analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*, Berne, Peter Lang.

VARELA F.J. (1989). – *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, Paris, Seuil.

VIENS J. (1996). – *Modélisa, vers un environnement d'apprentissage collaboratif enrichi d'outils cognitifs*, communication présentée au troisième colloque Hypermédias et Apprentissages (mai 1996), Paris.

WEINECK J. (1983). – *Manuel d'entraînement*, Paris, Vigot.

WERCHOSCHANSKI J. W. (1992). – *L'entraînement efficace. Pour une programmation efficace de l'entraînement*, Paris, PUF.

## LA FONCTION « SITUANTE » DE L'ACTIVITÉ LE CAS D'UNE BLANCHISSERIE INDUSTRIELLE

Philippe ASTIER\*

### Résumé

Le travail est fréquemment présenté comme l'articulation de dimensions singulières et générales auxquelles le sujet se confronte pour construire son activité. À partir de la présentation d'une situation industrielle et d'entretiens en auto-confrontation conduits avec les opératrices y intervenant, on s'attache à définir l'organisation de l'action et à préciser le rôle de la perception et de l'interprétation dans celle-ci. Ceci permet d'envisager que si l'action est située, l'activité est situante en ce qu'elle fournit cette caractérisation et interprétation des situations, nécessaire pour agir. Ces éléments sont reliés non seulement à ce qui définit la compétence de ces opératrices mais aussi avec la dimension d'un « art de vivre » au travail dont elle est inséparable.

### Abstract

Work is often defined as the meeting point of singular and general dimensions the subject is faced with to carry out his or her activity. Starting from the description of a work situation and face to face interviews led with the working women involved in it, the author tries to define the organization of the action and, particularly to specify the role played by perception and interpretation. This allows to think that if the action is situated, the activity is situating in so far as it provides the characterization and interpretation of situations which are necessary to act. These elements are not only linked with what defines these working women's skills but also with the dimension of a "lifestyle" at work which their skills cannot be separated from.

75

\* - Philippe Astier, Université de Lille 1 (CUEEP), CNAM (CRF).

L'attention portée à l'analyse de l'action a conduit à souligner l'importance de la situation ou, plus précisément, le caractère déterminant du couplage « action/situation » pour l'organisation de la première. C'est ainsi que peuvent être lues les analyses de Suchman (1987) sur les fonctions des plans, de Lave (1991) sur l'étayage des compétences sur les environnements matériels et symboliques et, plus largement, de nombre d'auteurs réunis parfois sous le terme d'action ou cognition située. De récents travaux (Relieu, Laborde *in de* Fornel, Quéré, 1999) ont souligné la dimension émergente de l'organisation de l'action, et l'ont référée au contexte tel qu'il est perçu par l'acteur, développant alors la perspective d'une « écologie des activités sociales » insistant sur le fait que c'est l'engagement dans la situation qui permet d'accéder aux aspects pertinents pour la conduite de l'action. D'autres approches centrées sur l'activité enseignante (Durand 1996, 2001 ; Casalfiore, dans ce numéro), reprennent cette question en insistant sur le rôle des éléments émergents dans l'interaction entre professeurs et élèves.

L'ensemble de ces travaux conduit à une réévaluation de l'action, notamment en relativisant la part d'une cognition anticipatrice réduisant l'agir à l'exécution d'un plan, le résultat d'une adaptation étroite à des stimuli contextuels ou d'une délibération de type coût/avantage. Ceci amène à insister sur le rôle de l'engagement d'un sujet, corporellement, historiquement et socialement défini, dans la perception des situations. En ce sens, l'action présente un caractère toujours partiellement inédit que sous-estiment autant les interprétations en termes de calcul rationnel, de raisonnement, choix, stratégie que celles en termes d'adaptation à l'environnement. En revanche, c'est l'engagement dans celle-ci qui permet de rendre saillants des éléments de l'environnement auxquels le sujet, en fonction de ses caractéristiques propres, et notamment son expérience, accorde des significations lui permettant d'agir.

76

Nombre de chercheurs (Centre de Recherche sur la Formation, 2000) soulignent alors la singularité de l'action et la difficulté d'élaborer une connaissance n'effaçant pas cette dimension pour se construire. Mais si le travail est singularité, il est également, pour une part, répétition, du fait du sujet lui-même et des contextes. Il en va sans doute ainsi parce que ces derniers sont eux-mêmes porteurs de régularités techniques, sociales produisant des enchaînements récurrents même si cela n'est pas absolu et si l'activité du sujet y apporte sa contribution.

Ce croisement du général et du singulier, de l'anticipable et de l'émergent, recoupe l'articulation entre ce qui est mis en mots et ce qui demeure implicite, n'ayant pas trouvé la formalisation langagière correspondante. Du coup, les sujets tenant un discours à propos du travail, peuvent parvenir à dire ce que Schwartz (2000) appelle « le programme » de l'action (ou « registre I »), la part socialement portée et transmise, mais ne peuvent formuler qu'avec difficulté ce qu'il dénomme « activité » (ou « registre II ») correspondant à cette gestion du singulier. C'est pourquoi les



méthodes en analyse du travail se sont attachées à mettre en œuvre des dispositifs d'assistance à la parole des sujets à propos de l'action que ce soit sous la forme d'entretiens « au sosie » (Oddone et alii 1981 ; Clot 1999) ou « d'explicitation » (Vermersch, 1994), d'auto-confrontations « simples » (Theureau, 1997, in CRF, 2000) ou « croisées » (Clot et alii, 2001).

Dans cette perspective, la prise en compte du singulier s'étaye sur celle de ce qui est régulier dans les actions et les situations, et le discours du sujet à propos de l'action se situe toujours entre la polarité du « programme » comme patrimoine et celle de « l'activité » comme conduite de l'action effective par un sujet singulier. Notre propos n'est pas ici, d'illustrer le caractère situé de l'action conduite, mais de s'attacher à comprendre quelle part l'activité du sujet y prend. Les lignes qui suivent présentent donc une situation de travail, en soulignant, à la fois les aspects nécessaires et contingents de l'action professionnelle. Elles détaillent, ensuite, la façon dont le sujet lui-même rend compte de certains aspects de l'inédit dans le déroulement de l'action, de la difficulté que cela constitue pour l'organisation de celle-ci et de la façon dont il s'efforce d'y faire face. Elles présentent, enfin, un cadre général visant à articuler ces différents aspects en relation avec les éléments fournis par les travaux en analyse de l'activité, notamment en soulignant comment une « sémantique » s'articule à une « écologie » des actions, contribuant à l'analyse de la fonction situante de l'activité des sujets.

## Re-normalisation et re-singularisation dans l'activité de travail

77

Le contexte de travail est celui d'une blanchisserie industrielle. Le processus de production comprend une succession d'étapes (tri du linge sale, lavage, séchage, repassage, comptage, conditionnement et expédition) dont une part est automatisée. La gestion de la production est assurée par un dispositif informatique visant à permettre une organisation en « flux tendu » depuis la réception du linge sale jusqu'à l'expédition du linge propre. Les modifications techniques, intervenues de façon massive au cours des années 90, ont profondément affecté le travail, notamment en développant les tâches de surveillance et de pilotage de lignes automatisées. Elles ont aussi multiplié celles assurant la part de la production que les systèmes techniques ne pouvaient prendre en compte : activités répétitives sous fortes contraintes temporelles recomposées à la périphérie des ensembles techniques. Parallèlement, la population affectée en production s'est réduite (effectif divisé par trois en vingt ans) et les perspectives de mobilité vers d'autres unités ou d'autres emplois se sont restreintes en même temps que les opérateurs obtenaient, suite à un long conflit, une reconnaissance statutaire de la pénibilité de leur travail (retraite à cinquante-cinq ans, grille indiciaire revalorisée...). L'accès à l'emploi se fait traditionnellement par

l'embauche, d'abord sur un contrat à durée déterminée puis, si le candidat correspond aux exigences de l'institution, par un recrutement par concours. Ceci n'empêche nullement que l'on retrouve dans cette entreprise, des réseaux familiaux, amicaux et régionaux (bretons et limousins, puis antillais notamment) fortement implantés et contribuant, avec des organisations syndicales très influentes, à l'organisation du collectif de travail.

Dans ce contexte, les régularités sont importantes, dues notamment, au système technique en « flux tendu », à l'organisation du travail en lignes de production, au statut des personnels et aux règles d'affectation aux machines, aux cadres sociaux intervenant. Mais le travail est également, pour une part, inédit : de nombreux dysfonctionnements affectent les dispositifs et font que, à chaque point de la ligne, les opérateurs s'attachent à « récupérer » des aspects de la tâche n'ayant pu être effectués en amont, « réadaptant » constamment le réel pour que le dispositif technique puisse faire son œuvre.

Une part de la singularité est ainsi « re-normalisée » en référence aux exigences des systèmes, et suppose le développement des interventions humaines pour faire face aux multiples aléas. Ainsi, le système d'automatisme est-il déclenché par des cellules optiques. Or, le séchage du linge est un environnement riche en poussières qui, se déposant sur les capteurs, les font dysfonctionner. De même les rails d'approvisionnement du linge, sous l'usure, bloquent la circulation des sacs, désorganisant le système d'approvisionnement des postes de travail et exigeant l'intervention manuelle des agents qu'il a pour fonction d'éviter... Cette re-normalisation s'effectue par une « re-singularisation » de la prescription du travail par les opérateurs qui doivent s'en écarter pour intervenir sur cet environnement évoluant de manière partiellement imprévisible mais pas inconnue.

78

Ainsi ces fluctuations sont-elles repérées, leur origine et leur traitement connus et font l'objet de différents discours parmi les opérateurs. Pour reprendre les termes d'Y. Schwartz, on pourrait sans doute dire qu'il y a deux « programmes » : celui de la conception de dispositifs, où les rails ne s'usent pas, les sacs circulent et où l'atmosphère est exempte de poussières, et celui des opérateurs où tous les éléments mentionnés sont connus, formalisés et transmis, permettant de diagnostiquer les pannes, voire de les anticiper par des interventions adéquates. Le « registre I », celui des régularités, des causalités identifiées et énonçables, est donc dépendant de la position des acteurs : il y a un « registre I » des concepteurs et un « registre I » des opérateurs et, plus largement, un registre I selon la position de chaque acteur au sein du contexte de travail. Ceci rend compte d'une des fonctions et des limites de la communication dans la situation de travail et de sa contribution à la coopération (Grosjean, Lacoste, 1999).

## « Aller vite et avoir l'œil »

Ceci est particulièrement sensible au poste dit « d'engagement grand plat ». Situé entre le lavage et le séchage, il a pour mission d'assurer la prise des pièces de linge une par une pour les placer dans des pinces les emportant vers les cylindres où le repassage est effectué. Le linge (dans ce cas, draps et alèses) arrive par « passes » de cinquante kilogrammes (poids du linge sec) mêlé et compacté par le lavage et le passage dans une presse d'essorage. L'opérateur saisit donc une pièce dans un chariot où s'entasse la « passe », la pince et déclenche son départ en appuyant sur une commande disposée face à lui. La tâche comporte également le contrôle de la qualité de la pièce (salissure, accroc) lors de son déploiement devant un écran lumineux, après son départ et avant sa disparition dans les « cylindres ». Chaque train de séchage comporte deux voies où, sur chacune, deux opérateurs interviennent alternativement. Ce poste est soumis à une norme de production : (le « compte ») de 450 pièces par heure.

C'est dire que, selon l'expression d'une opératrice, « *il faut aller vite et avoir l'œil* » : la coordination perceptivo-gestuelle est importante et l'engagement corporel, décisif. L'analyse du travail, et particulièrement la confrontation entre « novice » et « expérimenté », révèle que cette coordination n'est pas qu'une répartition-succession (à la motricité : « saisir » et « pincer » ; à la perception : le contrôle visuel de la qualité). Elle souligne que la perception organise l'activité dans son ensemble. Il faut notamment :

- « voir » le sens du linge sur le chariot pour prendre une pièce qui « vienne bien » : là où le novice (et plus sûrement encore l'observateur) voit un tas, le professionnel perçoit une « disposition » avec des « ouvertures de préhension » ;
- « voir » l'activité d'autrui pour « caler » le rythme de l'action alternée et complémentaire, et pallier, parfois, les « défaillances » du partenaire retenu, par exemple, par une difficulté particulière ou l'obligation de « rattraper » une part du travail non effectué en amont ;
- « voir » la position de la pièce avant son départ sur le tapis mobile afin de diagnostiquer d'éventuels dysfonctionnements en cours d'opération (bourrage, arrêt machine...).

Ainsi, chaque pièce, chaque moment, chaque état du système, du sujet ou du collectif de travail contribue à la singularité des situations. On y retrouve la perception comme élément central d'organisation de l'action. Mais qu'est-ce que « voir » dans les éléments que l'on vient de détailler et dont on constate la contribution à la construction de compétence de l'agir ? Pour tenter d'y répondre, il convient d'analyser plus précisément l'action elle-même, dans son déroulement effectif.

Chaque chariot recueille, on s'en souvient, le contenu d'une « passe » de linge emmêlé par le lavage, compacté par l'essorage et partiellement démêlé par un démêleur automatique dont l'action est complétée par les opérateurs. L'opératrice d'engagement doit saisir une pièce pour la pincer. Cette saisie n'est pas anodine. Deux éléments interviennent :

- prendre une pièce qui sera retirée du chariot en limitant, si possible, l'effort nécessaire, de nombreuses pathologies étant fréquentes à ce poste de travail ;
- positionner la pièce verticalement afin de pouvoir la pincer par l'ourlet.

« Voir » serait alors saisir cette information directement sur le tas de linge. Deux indices y contribuent : le linge est marqué verticalement, d'une ligne de couleur ; « voir » un fragment de ligne donne donc le sens de la pièce. De même, ourlets et lisières se différencient tant à la vue qu'au toucher (épaisseur, largeur...), et donc « voir » l'un ou l'autre, avec les yeux ou avec les doigts, fournit l'information. Or, celle-ci est cruciale, car elle évite d'avoir à manipuler le linge, bras levés, source de fatigue, de perte de temps et de désorganisation du rythme. L'activité s'organise ainsi, en fonction de ces éléments essentiels auxquels les professionnels accordent une signification précise que les novices découvrent progressivement, par l'expérience et les remarques d'autrui.

Une telle situation nous semble présenter ce que Gibson (1979) et les auteurs reprenant son point de vue, désignent sous le terme d'« affordance ». Les pièces de linge étant rectangulaires, elles disposent de quatre « coins » qui facilitent la saisie (1) en concentrant l'information requise (jonction ourlet/lisière). Ces dispositions sont, en effet, généralement perçues et utilisées par les opérateurs. Toutefois, ceci n'a rien de systématique : certains coins de draps qui s'« offrent » ainsi à la perception et à la préhension ne sont pas saisis par les opérateurs, ou ne le sont qu'après un long délai et la prise de bien d'autres pièces, parfois plus éloignées. Ceci nous conduit à une alternative : soit l'affordance ainsi constituée n'a rien d'impératif pour l'opérateur et donc sa perception n'est pas l'unique organisateur de l'action ; soit le « coin » qui paraît une affordance pour l'observateur ne l'est pas toujours pour le sujet et c'est l'engagement dans l'action qui constitue l'objet en signe.

En effet, l'action est définie par deux positions de la pièce : celle dans le chariot, effective, et celle, standard, qu'elle doit avoir pour être engagée. Saisir le « coin qui s'offre » permet de garantir la seconde mais ne prend pas en compte la première qui détermine la possibilité d'une extraction aisée du chariot. Celle-ci est, en fait, pronostiquée par les opérateurs à partir de deux éléments : la position de la pièce

---

1 - Le langage professionnel utilise le terme de « queue » pour ce coin de drap ou d'alèse, concentré d'informations et « offert » à la saisie.

(enfouie ou non) et la résistance à la saisie (si la pièce « résiste » l'opérateur expérimenté la délaisse alors que le novice s'attache à la démêler). Mais là encore, ceci n'a rien d'automatique : certaines pièces, bien que « résistantes » sont saisies et fournissent l'occasion d'un démêlage dans le chariot facilitant par là les saisies suivantes. Il en va ainsi, notamment, parce que l'engagement est une activité alternée et que son déroulement dépend du rythme de l'autre opérateur occupant ou libérant la place devant les pinces.

Il nous semble donc que si l'action est située, elle l'est dans plusieurs espaces (le chariot, le poste d'engagement, le train de machine...) et plusieurs temps (la saisie présente, l'ensemble des passes d'un établissement (2), la séquence et la journée de travail...) que l'opérateur prend en compte et qui organisent, pour une part, son activité. Il nous semble également que l'objet n'est pas seulement perçu : il fait « signe » pour un sujet qui lui attribue des significations à partir desquelles il peut organiser l'action. Cela est complémentaire de la possibilité, pour le sujet, d'entériner ou d'écarter cette proposition par son action ou, encore, d'attribuer d'autres significations et d'évaluer la pertinence de cette proposition en fonction de la situation. L'activité n'est plus alors seulement de perception mais aussi d'évaluation, de transformation possible. Enfin cette attribution de signification suppose sans doute que, dans d'autres lieux et d'autres temps, ce sens ait été construit par le sujet c'est-à-dire qu'il ait pu établir les liens entre la chose et le sens qu'il lui attribue, entre le coin du drap et la saisie de la pièce.

Ce que l'on vient de détailler pour « voir » le sens du linge pourrait l'être pour bien d'autres aspects de l'activité des opérateurs d'engagement soumis, de multiples façons, au dilemme d'« aller vite et avoir l'œil ». On voudrait souligner ici seulement, dans la formulation de l'opératrice, que l'affirmation posée est bien que l'activité du sujet permet de faire les deux et d'assurer ainsi les exigences de la tâche telle qu'elle la redéfinit. S'il en va ainsi c'est, selon nous, que l'activité du sujet est située au sens où elle permet de caractériser le contexte et l'occurrence singulière dans laquelle le sujet est engagé afin de pouvoir y agir, c'est-à-dire d'articuler « registre I » et « registre II », prendre en compte la singularité de l'instant sans l'effacer sous la généralité du modèle, mais en s'y référant notamment pour traiter la part de généralité que toute occurrence singulière comporte et qui permet de s'y orienter.

2 - Il y a, en effet, des « séries » dans les pièces de linge, selon l'établissement d'origine. Les opérateurs adaptent leur action à cette « histoire » de chaque journée de travail. Certains auteurs ont souligné cette pluri-référentialité temporelle dans l'organisation de l'action des enseignants (Durand, 1996, 2001)

## « Le repère que je me suis fait pour savoir »

C'est à quoi invite, nous semble-t-il, la remarque d'une autre opératrice. Il s'agit à nouveau du même impératif pesant sur l'activité mais pour une jeune opératrice ayant quelques mois d'expérience. Dans une séance d'auto-confrontation (Clot et alii, 2001), elle dit la difficulté de la tâche et sa crainte de ne pouvoir assurer « le compte ». Elle évoque ses débuts en détaillant comment elle arbitrait ce qu'elle ressent comme un conflit d'objectifs entre l'exigence de quantité et celle de qualité, privilégiant la première, pour satisfaire à la norme et ne pas désorganiser l'activité de la collègue, au détriment de la seconde. Faire « le compte » est en effet, un des critères essentiels du recrutement ou plus précisément du passage d'un contrat de travail à durée déterminée à l'intégration dans le statut de ces professionnels. C'est également une valeur interne au groupe où cette performance n'est jamais négligée. Pour cette opératrice, il s'agit de se presser suffisamment pour faire « le compte », mais de ménager toutefois suffisamment de temps pour effectuer un contrôle de qualité du linge qu'elle reconnaît tout aussi essentiel et qu'elle prend en considération de façon croissante. Elle indique, alors, que lorsqu'elle effectue ce contrôle, elle enregistre également la position du drap devant l'écran lumineux (en cours de déploiement, déployé, en cours de départ, disparu). En fait, la même perception est porteuse de deux informations ou, pour reprendre des termes déjà employés à un autre propos, le même objet, comme signe, est porteur de deux significations. Elle précise en effet que, pour être dans le rythme et ainsi assurer le compte, il faut qu'elle effectue cette opération au plus tard lorsque le drap se trouve au deux tiers de sa course : elle a ainsi construit un repère de sa vitesse d'engagement qui lui permet, à tout moment, de savoir où elle en est, non seulement par rapport à cette occurrence-là (cette pièce en cours d'acheminement vers le séchage), mais par rapport à l'histoire de la séquence de travail. En effet, le drap qu'elle contrôle est celui engagé par sa collègue, et la mesure qu'elle effectue s'étaye sur l'activité d'autrui dont la sienne est, alors, complémentaire. Ainsi, quand elle perçoit le drap lors du contrôle, elle sait « voir » deux choses : les défauts éventuels par rapport à la norme de qualité qu'elle redéfinit en fonction du débat de normes que l'on a évoqué précédemment et sa position par rapport à sa collègue et la norme de performance. Autrement dit, ce qu'elle perçoit est le résultat de la genèse instrumentale (Rabardel, 1995) qu'elle a développé à partir de l'artefact qu'est l'automatisme du train de séchage dont la fonction est, pour le dispositif de production, toute différente. Cela constitue un des organisateurs de l'activité de cette opératrice, dans la singularité des difficultés qu'elle rencontre. La perception est ici le précipité de l'activité antérieure développée au fil de la confrontation à la tâche et déposé sous la forme d'un indice qui, pour reprendre la formule de Kirsch (1999) « ensemence l'environnement de significations », permettant le développement de l'activité. C'est ce que l'opératrice désigne par la formule : « C'est le repère que je me suis fait pour savoir ».

Pourtant, il nous semble que la formule même utilisée pour communiquer cela au chercheur qui, lui, n'a vu que le contrôle du drap et encore, du point de vue de l'activité d'observation et non de l'activité d'engagement, le souligne. « Le repère » indique bien la fonction sémiologique de la position de l'objet: il suppose de pouvoir référer l'occurrence à un « lexique » des situations. Mais « savoir » indique alors comment se déploie l'activité du sujet: elle ne se limite pas à « pincer » et « contrôler » comme la prescription ou l'observation pourrait le laisser croire. Elle comprend cette régulation de l'action, notamment la coordination avec la partenaire et la gestion de cet « usage de soi » (Schwartz, *op. cit.*) que suppose ce savoir: en regardant la pièce de drap c'est aussi elle-même qu'elle regarde, mais d'un autre point de vue, celui de la coordination avec autrui et de l'intégration dans le groupe professionnel. Elle est, ainsi, à la fois l'agent contrôlant la qualité et le sujet se prenant lui-même comme objet de son contrôle. Regarder la position du drap et y voir également sa vitesse d'exécution et par là la possibilité de faire le compte et d'obtenir la reconnaissance des pairs et de la hiérarchie, c'est à la fois manifester cet aspect de l'activité et une reprise de contrôle sur l'organisation du travail, une re-subjectivation de la tâche en quelque sorte, pour la rendre faisable.

On voudrait alors porter une attention particulière à la formule « que je me suis fait »: elle nous paraît indiquer quatre éléments essentiels pour notre propos:

- la dimension réflexive avec l'indication du « je » et du « soi » dans l'évocation de l'action;
- la dimension du temps, et particulièrement la référence à une histoire et par là, l'indication de la transformation de soi dans cette temporalité;
- la dimension de l'activité qui se distingue bien, ici, de l'action: ce qui se fait là est ce que le sujet fait de lui pour faire ce qu'il doit faire;
- la dimension de la subjectivité en ce que c'est la marque d'un sujet singulier qui s'exprime, avec son histoire et ses enjeux dans la situation.

Il nous semble ainsi que l'on accède au réseau de significations que cette jeune femme mobilise dans le travail et qui, de la position du drap va jusqu'à une part de sa position au monde.

### **« Activité situante », perception et construction des significations**

C'est ainsi que l'on peut envisager le caractère situant de l'activité: elle croise la dynamique subjective qui s'enracine dans une histoire et une culture, avec la singularité d'une situation qui se définit, pour une part, en cours d'action et qui contribue à sa régulation. Toutefois, tout dans l'action située nous semble référer aussi à ce qui n'est pas elle: la temporalité des apprentissages et des constructions des significations

nécessaires pour que les choses « fassent signe » pour le sujet, la dynamique subjective de l'engagement dans le travail en fonction d'une biographie, de buts et de motifs et l'organisation sociale des « valeurs », des savoirs. C'est cet ensemble qui permet de « voir » dans l'objet le signe, et dans le signe, le sens.

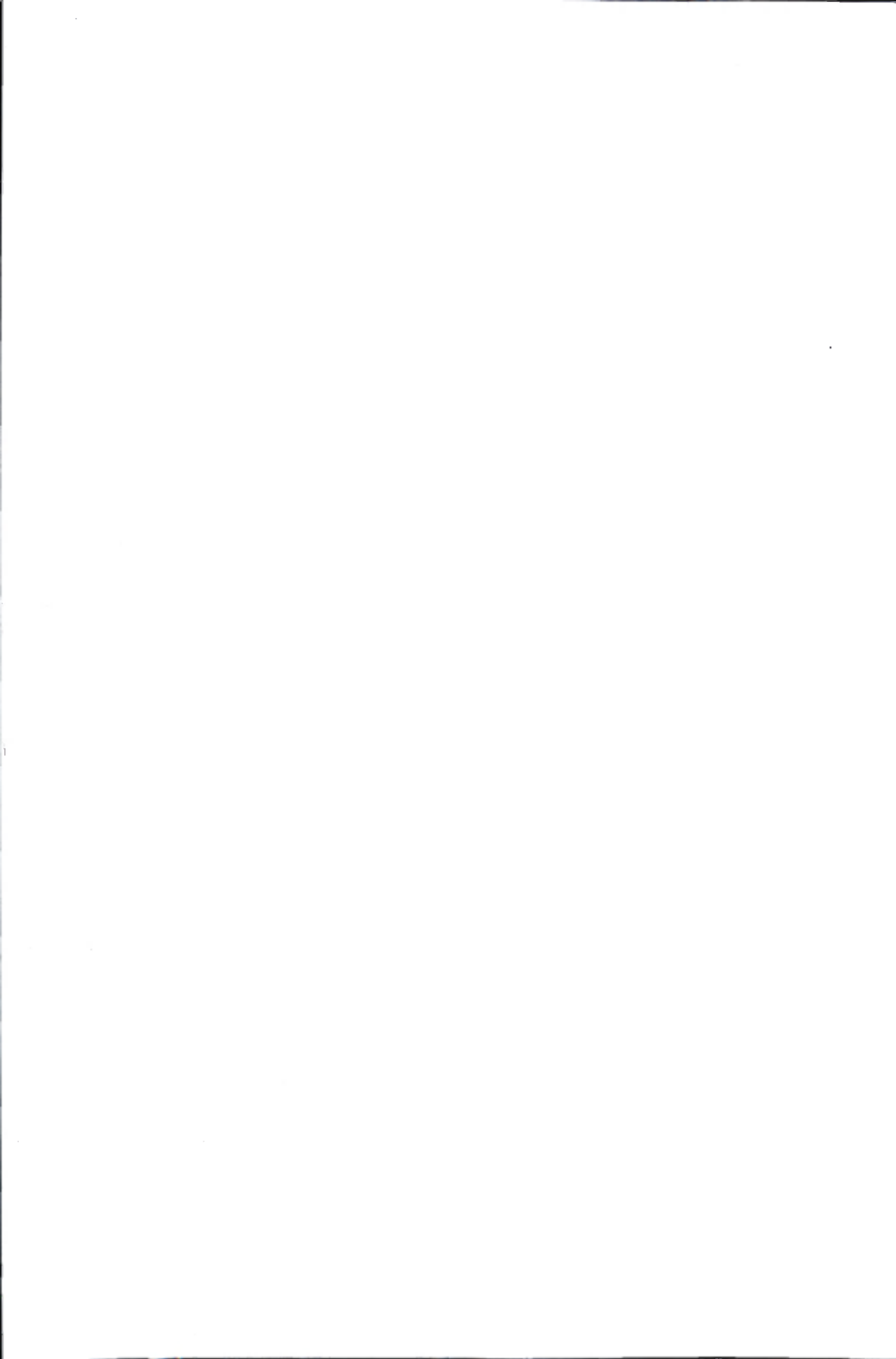
Dès lors, si la cognition peut être distribuée, elle n'est ne l'est pas uniquement dans l'espace du contexte de l'action mais aussi dans le temps de l'histoire du sujet et au delà, dans le patrimoine d'un groupe social, que chaque sujet doit réinventer pour lui-même et qu'il contribue à transformer. De même, la perception peut être conçue comme historique et culturelle: il n'est sans doute, pas plus « naturel » de saisir un drap que de manier la bêche ou de marcher (Mauss, 1936). Dans l'instant de la saisie, c'est tout à la fois, la subjectivité et la culture dans laquelle elle a pu se développer, qui se manifestent et rendent l'action non seulement possible mais efficiente. Mais ceci permet également de comprendre que dans la même saisie, il y ait tous les possibles, tous les « à penser » et « à dire », « inédits » et « inouïs », n'ayant pas encore fait l'objet d'expérience singulière ou de mise en patrimoine et qui sont autant d'explorations dans lesquelles les sujets et les groupes peuvent s'engager. C'est en ce sens que l'aspect situé de l'action est aussi ouverture sur l'histoire et le développement.

C'est ainsi que l'on peut concevoir la dimension situante de l'activité. Il ne s'agit pas seulement de contextualisation, au sens où un acteur peut rendre compte du cadre de son action de multiples manières. Elle porte plus précisément sur cette articulation, toujours en développement, toujours au défi de l'inédit du contexte et de l'état du sujet et toujours reliée à des modèles construits par soi ou acquis d'occasion (Stern, 1992) et re-vivifiés, re-sémiotisés dans l'expérience subjective. À notre sens, c'est cela que le discours à propos de l'action peut rendre perceptible à autrui: non l'action elle-même, ni le couplage de la singularité d'une situation et d'un sujet faisant émerger des significations, mais cette activité par laquelle il organise la perception du monde pour le rendre émergent, signifiant pour lui et ainsi, permettant, de s'y orienter et d'y agir. En ce sens, une part de « l'activité » déployée peut, dans certains cas, rejoindre le « programme » et devenir ainsi objet de débats et de transmission, ce qui n'élimine nullement la part toujours nécessaire pour re-dimensionner le programme à la singularité des situations et des sujets s'y engageant.



## BIBLIOGRAPHIE

- Centre de Recherche sur la Formation du CNAM, Barbier J.-M. (éd.) (2000). – *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF, 265 p.
- CLOT Yves (1997). – « Le problème des catachrèses en psychologie du travail: un cadre d'analyse », *Le travail humain*, T. 60, n° 2, pp. 113-129.
- CLOT Y. (1999). – Ivar Oddone: les instruments de l'action, *Les territoires du travail*, n° 3, pp. 43-52.
- CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ G., SCHELLER L. (2001). – « Entretiens en auto-confrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité », *Éducation Permanente*, n° 146, « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir », pp. 16-26.
- DODIER N. (1993). – « Les arènes des habiletés », in Conein B., Dodier N., Thévenot L. (éd.). « Les objets dans l'action. De la maison au laboratoire », *Raisons pratiques*, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales, pp. 115-140.
- DURAND M. (1996). – *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF, 226 p.
- DURAND M. (2001). – Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique, *Revue EPS*, Paris, 282 p.
- FORNEL M. de, QUÉRÉ L. (dir.) (1999). – « La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales », *Raisons pratiques*, n° 10, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- GIBSON J.-J. (1979). – *The Ecological Approach to Visual Perception*, Boston, Houghton Mifflin.
- GROSJEAN M., LACOSTE M. (1999). – *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*, Paris, PUF, coll. Le travail humain, 225 p.
- LAVE J. (1991). – *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge (USA), 129 p.
- MAUSS M. (1936). – *Les techniques du corps. Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, pp. 367-386.
- ODDONE Y., RE A., BRIANTE G. (1977/1981). – *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*, Paris, Messidor/Éditions sociales, 221 p.
- RABARDEL P. (1995). – *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, A. Colin, 239 p.
- SUCHMAN L. (1987). – *Plans and Situated Action*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHWARTZ Y. (2001). – *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Octares, 763 p.
- STERN D.N. (1992). – « Comment le nourrisson pourrait se représenter les modèles relationnels », in Mazet P., Lebovici S., *Emotions et affects chez le bébé et ses partenaires*, Eshel, pp. 177-205.
- THEUREAU J. (1997). – « Les yeux de Véronique », *Champs Visuels*, n° 6.
- VERMERSCH P. (1994). – *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*, Paris, ESF, 192 p.



## 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 program, 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 (Casalfoire 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 impasitive 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 prosrites. 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 pastorale 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 pastleçon, 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 Triquier, 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*, NewYork, 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.

## QUESTIONS-DÉBAT

### L'ACTIVITÉ : UN OBJET INTÉGRATEUR POUR LES SCIENCES SOCIALES ?

JEAN-MARIE BARBIER\* ET MARC DURAND\*\*

#### Résumé

*Cet article propose une argumentation visant à montrer que « l'entrée activité », c'est-à-dire le formatage des objets des sciences sociales en termes d'activité ou en référence à l'activité, constitue une approche privilégiée pour la construction d'outils de pensée transversaux à plusieurs champs de recherches / et de pratiques correspondantes. Il repère les courants en sciences sociales adoptant d'ores et déjà cette « entrée activité », présente quelques points de convergence entre ces courants, délimite les perspectives et tâches prioritaires des chercheurs intéressés à cette approche, et la situe par rapport à ce qui apparaît comme une nouvelle culture de pensée.*

#### Abstract

*This paper presents an argumentation which aims to show that the "activity entry", that is to say the formatting of Social Sciences objects in terms of activity or with reference to activity, constitutes a privileged approach for the construction of cross-disciplinary tools of thought relative to several research fields and their corresponding practices. This study spots the trends in Social Sciences already using this "activity entry", presents a few meeting points between these trends, defines the prospects and priority tasks of the researchers interested in this approach, and situates it with respect to what appears as a new thought culture.*

99

\* - Jean-Marie Barbier, Centre de Recherche sur la Formation, Conservatoire national des arts et métiers, Paris.

\*\* - Marc Durand, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique Éducation et Formation, IUFM, Montpellier.

L'argumentation développée dans ce texte est née d'un constat et d'une conviction. Le constat est que tout se passe aujourd'hui comme si une pression généralisée se manifestait, tendant à formater les objets des sciences sociales en termes d'activité ou en référence à l'activité. La conviction est que même si cette pression se heurte à une organisation compartimentée des champs scientifiques et sociaux, *l'activité constitue une entrée privilégiée pour la construction progressive d'outils de pensée transversaux à plusieurs champs de recherches / et de pratiques correspondantes.*

L'organisation traditionnelle en disciplines, se donnant pour champs d'application ceux des pratiques (psychologie, sociologie ou économie... de l'éducation, du sport ou du travail..., par exemple), dans une relation marquée par le paradigme théorie/pratique, n'est plus le seul modèle. On constate, tant dans les milieux scientifiques que professionnels, une *tendance à doublement re-définir les démarches de recherche en termes d'activité*: a) est revendiquée une *activité de compréhension ou d'analyse* – et non pas une science; b) qui, à la fois, a pour objet et accompagne une *activité professionnelle et sociale*, conçue comme historiquement et spatialement située. C'est ainsi que se développent des analyses portant sur les actes d'enseignement et les interactions didactiques, sur les communications dans le travail, sur les actes thérapeutiques ou de gestion, etc., qui s'inscrivent comme autant de déclinaisons d'un intérêt grandissant pour l'activité réelle (par opposition à l'activité prescrite, selon une distinction que l'on sait structurante de l'ergonomie de langue française depuis quelques décades).

Cette évolution ne s'accomplit pas sans ambiguïtés.

100

Si, dans le cadre d'un mouvement de grande ampleur de professionnalisation de l'enseignement supérieur, se structurent des domaines universitaires recouvrant des champs de pratiques professionnelles et/ou sociales, ce mouvement continue à se référer globalement aux 'sciences' susceptibles de les prendre pour objet et/ou de les éclairer: sciences de l'éducation, sciences de gestion, sciences des activités physiques et sportives, sciences de l'information et de la communication par exemple.

En parallèle à la pression pour une analyse des activités réelles, se manifeste une pression sociale à la formalisation des pratiques professionnelles qui a des sources et des finalités différentes: production de référentiels de compétences, capitalisation ou établissement de bases de connaissances, management des savoirs, etc. Ces formalisations sont conduites notamment en vue de la mise en place de procédures de sélection, d'entraînement, de formation, de réorganisation du travail, etc. Marquées par une norme de rationalité et une orientation prescriptive, elles se révèlent la plupart du temps extrêmement mutilantes de l'activité réelle.



Par ailleurs, et au prix de glissements sémantiques inaperçus, les catégories de description de l'activité humaine telles qu'elles sont mobilisées par les chercheurs, se superposent partiellement avec les catégories relatives aux activités et pratiques sociales telles qu'elles sont mobilisées par les acteurs. Cette superposition pose problème dans la mesure où, à nos yeux, la recherche implique nécessairement une mise en objet de ces catégories pratiques. Il ne s'agit pas pour les chercheurs de marquer une défiance à l'égard des catégories des acteurs, mais d'effectuer un nécessaire « pas de côté », qui ne préjuge en rien du degré de concordance entre ces catégories au terme de la recherche. C'est ainsi qu'il nous paraît nécessaire de mettre entre parenthèses les notions de « pédagogie », de « didactique », ou de « savoir » pour analyser les activités d'enseignement, la distinction entre « technique » et « tactique » pour analyser les activités sportives, ou celle de « compétence » pour analyser les activités de professionnalisation, etc.

Enfin, alors que « l'activité » dans la tradition scientifique concerne les aspects génériques d'un objet théoriquement défini et délimité, « les activités » désignent leur diversité empirique pour les chercheurs, et leur organisation sociale pour les acteurs. L'usage indifférencié du singulier « activité » ou du pluriel « activités » entretient par conséquent une sorte de flou notionnel qui tient à la conviction qu'il est possible: a) de découper et catégoriser au sein de l'activité humaine quotidienne des blocs correspondant à des constructions sociales, et b) d'assimiler l'activité déployée au sein de ces champs avec ces constructions. Il est admis par exemple, que l'activité d'un individu pratiquant un sport diffère de son activité lorsqu'il exerce un art. Et par une sorte de mouvement de bascule, les activités au sein de ces divers champs de pratiques sociales sont envisagées comme des entités ayant des propriétés objectives. On parle alors des activités sportives ou artistiques, et d'une façon implicite, il est fait l'hypothèse d'un isomorphisme ou d'une correspondance terme à terme sans équivoque entre les activités comme constructions sociales (les activités artistiques) et l'activité de celui qui les exerce (l'activité artistique) – il arrive même que l'on assimile de façon mécanique les unes aux autres.

En dépit du caractère parfois contradictoire de ce mouvement, nous pensons qu'il représente une opportunité de gain de pertinence des recherches en sciences sociales. Le développement qui suit tente de le montrer à partir d'un argumentaire en cinq points caractérisant :

- les ruptures opérées dans différentes disciplines scientifiques par cette « entrée activité » et les convergences trans-disciplinaires qu'elles permettent ;
- les traits essentiels de cette « entrée activité » ;
- l'articulation avec des recherches disciplinaires ;
- quelques perspectives prioritaires de recherche ;
- la correspondance avec ce qui nous paraît être une nouvelle culture de pensée.

## 1. Le formatage des objets en termes d'activité en sciences sociales : ruptures et convergences

De nombreuses disciplines en sciences sociales ont déjà généré des approches ou des théories de l'activité. Ceci a souvent été à l'origine de bifurcations marquant des ruptures au sein des communautés scientifiques, exprimant une indiscutable créativité théorique et méthodologique, et aboutissant à une appréhension renouvelée des pratiques sociales. Citons sans prétendre à l'exhaustivité :

- *La psychologie de l'activité*, et notamment la tradition socio-historique caractérisant la psychologie soviétique qui irrigue aujourd'hui des secteurs nombreux et actifs tels que l'étude de l'activité langagière (Bronckart, 1997), l'apprentissage scolaire ou au sein de communautés de pratiques (Brown, Collins et Duguid, 1989 ; Bruner, 1991 ; Lave, 1988, 1991 ; Lave et Wenger, 1991 ; Rochex, 1992 ; Rogoff, 1990 ; Wertsch, 1981 ; Wortham, 2001), ou les situations de travail (Clot, 1999 ; Engeström et Cole, 1997).
- *Les sociologies de l'action* qui exploitent notamment les propositions issues de la micro-sociologie américaine, de la tradition germanique des théories de l'action et des courants francophones de la rationalité des acteurs pour étudier la logique des actions et situations quotidiennes (Borzeix, Bouvier et Pharo, 1998 ; De Fornel et Quéré, 1999) en cherchant une inspiration dans une filiation phénoménologique, une approche de la rationalité des acteurs, une théorie de l'agir.
- Le courant issu de la *pragmatique* en linguistique qui s'est dégagé de l'étude des énoncés décontextualisés et de la classification des actes de langage, pour rendre compte de l'activité langagière dans les diverses circonstances de la vie quotidienne, professionnelle ou extra-professionnelle (Borzeix et Fraenkel, 2001 ; Boutet, 1995 ; Grosjean et Lacoste, 1995 ; Middleton, 1996), ou construire un appareil théorique fondé sur une approche de cette activité comme construction discursive de soi et du monde (Galatanu, 2000).
- *La philosophie analytique et la philosophie de l'esprit*, qui ont affirmé la nécessité d'un changement d'objet, abandonnant l'étude de l'intelligence (concept sans doute trop étroitement associé à une conception expérimentale de la psychologie) pour se centrer sur « l'esprit », défini comme le siège de diverses activités auxquelles il donne une unité (par exemple, Engel, 1994 ; Neuberg, 1991). Le renouveau du *courant phénoménologique*, avec en particulier les approches de « phénoménologie cognitive » (Varela, Thompson et Rosch, 1992) et d'herméneutique (Ricoeur, 1986), a contribué à placer la question de la signification et de l'expérience au cœur des problématiques de recherche (Dosse, 1996 ; Jacob, 1997 ; Lepetit, 1995).
- Les courants interdisciplinaires de la « *cognition située* » (Kirshner et Whitson, 1997 ; Greeno, 1998 ; Suchman, 1987) et de la « *cognition distribuée* » (Hutchins, 1995), qui insistent sur la nécessité d'une approche globale et en situation

de la cognition et récusent les modèles analytiques issus du laboratoire, relevant d'un solipsisme méthodologique et d'une approche symbolique de la cognition.

- *L'ergonomie et la psychologie du travail*, notamment dans leur tradition dite de langue française, fondée comme nous venons de le rappeler, sur la distinction emblématique entre activité prescrite et activité réelle (Amalberti, De Montmollin et Theureau, 1991 ; Clot, 1996 ; Leplat, 1997).

Au delà de la variété de leurs propositions, ces différents courants présentent des convergences, que nous pourrions résumer de la façon suivante :

- *Une conception holistique* de l'activité qui énonce une indissociabilité de l'action et de la cognition (Clark, 1997 ; Varela, 1989), de l'action et de la perception (Berthoz, 1997 ; Gibson, 1986), ainsi que l'idée selon laquelle la compréhension des phénomènes de cognition nécessite la prise en compte des composantes émotionnelles (Damasio, 1995 ; Scherer, Schorr & Johnstone, 2001).
- *Une conception située* de l'activité qui apparaît particulièrement dans deux domaines : dans les travaux de sociologie de l'action, dont beaucoup prennent au sérieux l'idée énoncée par Goffman d'un couplage flou entre le niveau macro - sociologique et le niveau local, se centrent sur les situations et les interactions locales (De Fornel et Quéré, 1999), et prêtent aux acteurs une marge de manœuvre importante (Javeau, 2001) ; dans les travaux relatifs à la cognition située qui insistent sur la spécificité des connaissances et des raisonnements selon les contextes dans lesquels ils se déploient (Greeno, 1995 ; Hutchins, 1995 ; Kirshner et Whitson, 1997 ; Lave, 1988).
- *Une conception incarnée* de l'activité qui met au premier plan les dimensions d'être corporel à la situation (Dourish, 2001 ; Quéré, 1998), le développement de catégories de pensées fondées dans les actions pratiques (Lakoff, 1988), le poids des contextes physiques dans l'organisation et la signification de l'action (Conein et Jacopin, 1994) et les dimensions physique ou corporelle de l'appréhension du monde selon des métriques intrinsèques reliées aux actes pratiques et à la motricité (Gibson, 1986).
- *L'affirmation de la continuité et de l'inscription dans le temps* de l'activité, qui s'expriment de diverses manières : une position constructiviste (Le Moigne, 2001), une définition de l'activité individuelle comme fondamentalement sociale (ce qui met au premier plan les processus d'intériorisation d'instruments ou d'outils culturels, les interactions entre individus, les processus de médiation, les conflits inter et intra psychiques), une vision développementale de l'activité (Clot, 1999), une insistance à analyser des cours d'activité ininterrompus et non des espaces - temps délimités de façon extrinsèque par des stimulus ou des tâches (Theureau, 1992).
- *L'affirmation du caractère négocié* de l'activité sociale par la mise en avant des concepts de co-détermination, de co-construction du sens dans les interactions langagières relevant de l'analyse des conversations, du caractère socialement construit et formaté des énoncés langagiers et des interactions langagières en

situation, toujours négociés, problématiques, énigmatiques, ambigus et néanmoins opérants (Borzeix et Fraenkel, 2001 ; Engeström et Middleton, 1997).

- *L'intérêt pour les phénomènes d'autonomie* de l'activité qui paraissent davantage susceptibles de rendre compte de son caractère bricolé, émergent, innovant, créatif, et qui renvoient à diverses hypothèses théoriques telles celles de l'auto-poïèse et de la clôture opérationnelle (Maturana et Varela, 1994), de la clôture de l'action (Thévenot, 2000), de la créativité de l'agir (Joas, 1998).
- *L'intérêt pour la construction de significations* au cœur de l'activité qui s'exprime par la centration sur les processus narratifs (Bruner, 1987), sur la construction d'une sémantique du langage et de l'action (Ricoeur, 1986), la reconstitution d'actions et d'événements en apparence sans importance (Javeau, 2001), l'élucidation de l'expérience vécue par les acteurs (Dubet, 1994 ; Theureau, 2000), l'inscription culturelle des modes de raisonnement pratique (Clot, 1999 ; D'Andrade, 1981). Cette orientation a incité les chercheurs à puiser une nouvelle source d'inspiration dans les propositions des sémiologues, et l'on voit de plus en plus fréquemment convoqués des auteurs tels que Peirce ou Eco pour rendre compte d'unité d'activité signifiante, Propp ou Bakhtine pour restituer le caractère organisé et signifiant (à l'image d'un langage) de l'activité.

## 2. « L'entrée activité »

Aujourd'hui, ce mouvement vers l'étude de l'activité s'exprime de façon dominante à l'intérieur même des disciplines scientifiques et finalement assez peu dans des approches transdisciplinaires. Pourtant, ces tendances plus ou moins indépendantes sont, croyons-nous, favorables à l'émergence d'une nouvelle culture de recherche.

104

L'activité constitue une entrée privilégiée pour la construction progressive d'une (ou plusieurs) culture(s) de pensée transversale(s) à plusieurs disciplines et champs de pratiques. Cette entrée peut être défini(e) de façon commune à différents champs scientifiques, tout en recoupant raisonnablement des champs sociaux d'activités, et la notion même de « pratique » relevant du sens commun. Il pourrait sceller des projets scientifiques transversaux, et même être à l'origine d'un renouvellement de la pensée des relations entre pratiques quotidiennes ou professionnelles et discours scientifiques (re-positionnant dans le même mouvement les questions liées à la finalisation des recherches et à leur utilité sociale). Sans gommer les particularités et les options théoriques irréductibles de chaque approche scientifique, « l'entrée activité » peut favoriser de façon liée le développement des paradigmes constructiviste, « situé », herméneutique, interactionniste et historico-culturel.

Une entreprise de rapprochement des travaux scientifiques centrés sur l'activité suppose, en raison de son caractère englobant, un effort de cadrage. Il s'agit notam-

ment de préciser ce que recouvre cette « entrée activité ». Nous entendons par là une posture de recherche affirmant qu'au-delà de leurs différences, les sciences humaines et sociales ont affaire à une même 'réalité' qui constitue leur objet commun : l'activité humaine dans la diversité de ses conditions d'exercice, dans l'historicité, la singularité et l'inédit de sa survenance, et dans l'unité que lui donne le fait qu'elle est développée par des sujets humains. En second lieu, il s'agit de prendre au sérieux le constat que cette réalité résiste aux démarches de recherche classiques qui y découpent leur objet propre (l'individuel, le social, la langue, etc.) et, conformément au projet fondateur de l'activité scientifique, s'attachent à dégager des invariants ou des régularités. Cette résistance explique les fréquentes affirmations (*post hoc*) de complémentarité de ces approches et l'échec répété des rares tentatives d'articulation disciplinaire. Enfin, cette posture de recherche admet que l'activité de production de connaissances est elle-même une activité socialement et historiquement située. Ceci confère à ces connaissances produites un caractère de constructions provisoires, incompatible avec l'ambition d'une unité théorique et conceptuelle, ou d'une 'grande théorie'.

« L'entrée activité » signe la préoccupation de tirer profit de la superposition possible ou du rapprochement d'objets d'études apparemment ressemblants – l'analyse à partir d'ancrages disciplinaires différents de situations réelles – afin de déboucher sur une discussion sérieuse des objets théoriques, et d'évaluer les approches les unes par rapport aux autres. Envisager de façon liée et cohérente un objet théorique central : l'activité, et des objets d'études particuliers : l'engagement des sujets humains dans leurs activités quotidiennes par exemple, permet de nouveaux découpages moins dépendants des caractéristiques de l'activité de recherche et davantage liés à l'objet de connaissance lui-même. Elle ne constitue donc pas une réédition masquée de projets de juxtapositions disciplinaires (qui, malgré quelques réussites, ont montré leurs limites). Notre conviction est qu'une communauté scientifique est susceptible de voir le jour, d'une part, grâce à la définition d'un objet théorique suffisamment global et complexe, d'autre part, grâce à la définition de liens organiques et conceptuels pouvant exister entre champs d'activités significatifs pour les chercheurs comme pour les acteurs, à un moment socialement et historiquement situé : travail, loisir, thérapie, formation, éducation, vie quotidienne, etc.

### 3. Recherches disciplinaires et « entrée activité »

On se trouve aujourd'hui face à une situation paradoxale et peut-être transitoire : les objets des différentes sciences sociales tendent à se rapprocher, mais sans réelles transformations des lexiques, des pratiques scientifiques et des cultures disciplinaires. Même lorsque les problèmes abordés paraissent converger, les approches ne se superposent pas et les questions de recherche demeurent distinctes et spécifiques. Par

exemple, les travaux d'inspiration psychologique (Dourish, 2001 ; Juarrero, 1999 ; Kirshner et Wilson, 1997) focalisent sur les modes de raisonnement en situation tandis que ceux d'inspiration sociologique enquêtent fréquemment sur les rapports de pouvoir ou de présentation de soi à l'œuvre au sein de l'activité située, alors même que ces investigations portent sur les mêmes pratiques sociales dont elles interrogent les conditions d'efficacité (Borzeix, Bouvier et Pharo, 1998 ; De Fornel et Quéré, 1999). En dépit de séminaires et colloques communs, les problématiques ne se rencontrent que superficiellement ou ponctuellement. Ceci a pour effet de conventionnaliser les collaborations entre disciplines et de limiter la portée du partage des résultats scientifiques. La juxtaposition des discours sur des objets posés comme identiques, proches ou compatibles (sans que ce présupposé soit toujours questionné en profondeur) a pour conséquence de déléguer aux lecteurs des rapports de recherche (à des frais cognitifs et théoriques qui ne sont pas envisagés) le soin de franchir les frontières disciplinaires derrière lesquelles campent les chercheurs.

À ce jour, cette « entrée activité » n'a pas provoqué une rupture de la sectorisation répondant aux modes traditionnels de découpage disciplinaire et de structuration des équipes de recherche. À quelques rares exceptions près (telles la création de Départements pluridisciplinaires de sciences de la cognition ou les regroupements au sein d'écoles supérieures universitaires et professionnelles), cette tradition impose aux chercheurs intéressés par un franchissement des frontières disciplinaires un parcours scientifique coûteux et pas toujours payé de retour (ne serait-ce, par exemple, qu'au plan de l'effort à déployer pour rassembler une documentation scientifique dispersée).

106

Une des difficultés tient à ce que les initiatives susceptibles de favoriser les rapprochements disciplinaires, sont souvent plus volontaristes que réalistes, et très indirectement indexées à l'activité comme objet théorique. Cette situation est renforcée par la rareté des supports interdisciplinaires de publication, ou plutôt par le fait que lorsqu'ils existent ces supports se définissent soit par un champ de pratiques (cf. par exemple, les revues consacrées au travail, à l'école, à l'enseignement et à la formation, au sport... telles que *Le Travail Humain*, *Teaching and Teacher Education*, *Recherche et Formation*, *Research Quarterly for Exercise and Sport...*), soit par des objets (par exemple, la cognition dans une revue telle que *Cognitive Science*), soit enfin par les rapports deux à deux entre composantes de l'activité (par exemple la revue *Cognition and Emotion*). Des initiatives récentes sont néanmoins susceptibles d'accompagner ce mouvement. Par exemple, la création de la revue *Mind, Culture and Activity*, le développement de *Special Interest Groups* dans des sociétés savantes importantes (tel que le SIG *Cultural Historical Research* au sein de l'*American Educational Research Association*) et la production de groupes tels que *Langage et Travail* (Borzeix et Fraenkel, 2001) représentent des ressources importantes pour l'émergence d'une communauté de chercheurs intéressés à ces rapprochements.

Cette « entrée activité » ne constitue pas encore un programme unifié notamment en ce qui concerne ses enjeux théoriques. Le panorama scientifique ne présente pas, aujourd'hui, d'unité épistémologique, ce qui rend difficiles la capitalisation des résultats (parfois même au sein d'une approche particulière) et la fécondation théorique entre approches différentes. Deux points notamment nous semblent nécessiter des efforts de clarification.

- En premier lieu, les recherches actuelles se caractérisent par des coordinations variées et non systématiques entre les investigations empiriques et les théorisations. Trois cas types peuvent être schématiquement repérés ; a) les propositions théoriques ont un certain degré de généralité (il s'agit de théories de l'activité humaine) tout en conservant des ancrages locaux avec lesquels elles s'efforcent d'être compatibles (elles présentent des spécificités liées aux contextes étudiés dont elles rendent compte conjointement avec l'activité des acteurs) ; b) exclusivement le développement d'une théorie de l'activité ; c) la seule modélisation d'un secteur social de pratique. Ceci correspond à des épistémologies variées. Certaines recherches sont nettement d'inspiration poppérienne ; leur démarche est rarement expérimentale et explicitement ancrée dans une ontologie réaliste, mais les résultats sont obtenus à partir de méthodes et questions tenues par une théorie initiale de l'activité ; ces résultats en retour sont partiellement destinés à falsifier la théorie initiale. D'autres sont au départ moins cadrées théoriquement ; les méthodes et questions sont en priorité destinées à élucider des pratiques sociales. Il est pourtant rare que même dans ces cas-là, les procédures soient purement inductives et relèvent *stricto sensu* de théories ancrées (Strauss et Corbin, 1990) : il existe toujours des aller-retour entre les données et les théorisations, même s'ils sont peu formalisés. De sorte que les ambitions des chercheurs peuvent être doubles, voire triples : ils sont intéressés à une théorie générique de l'activité, à des spécifications locales et situées de cette théorie, et à la constitution de répertoires de données fidèles aux actions et événements se produisant dans ces champs de pratiques.

- En second lieu, l'articulation des points de vue disciplinaires constitue un certain nombre d'obstacles parmi lesquels trois nous paraissent devoir être dépassés en priorité.

Le premier tient aux conceptions parfois naïves des objets des autres disciplines et de leurs lexiques. Les chercheurs peuvent aboutir à des propositions qui derrière une unité de façade présentent des ambiguïtés et des inconsistances théoriques. Ces naïvetés peuvent être circonscrites lorsqu'au sein des programmes scientifiques s'exprime une vigilance sur le contenu de la pluridisciplinarité.

Le deuxième renvoie à des cultures disciplinaires diverses, c'est-à-dire à des façons d'aborder l'activité et de questionner cet objet qui empêchent les éclairages

récioproques : systèmes d'explications tournés vers le repérage de déterminants sociologiques ou psychologiques, recours à des modèles de l'auto-organisation, analyse de la dynamique intrinsèque de l'activité ou des facteurs qui la perturbent... Il s'agit de ne pas être prisonnier des mots, et par exemple de ne pas retrouver au sein même des approches portant sur l'activité les disputes et ruptures scientifiques classiques. Ceci est bien illustré par les débats relatifs au concept d'activité dans le courant socio-historique inspiré par Vygotski. Certains chercheurs s'inscrivant dans des approches sociologiques voient dans ce concept des restes de mentalisme, alors que des psychologues y distinguent les traces d'une tendance à la sociologisation de l'activité mentale (Joseph, 1996 ; Ratner, 1996 ; Toomela, 2000).

Le troisième concerne l'articulation des résultats des recherches quand les objets étudiés eux-mêmes n'ont pas été pensés et posés en articulation ou de façon globale et complexe. Les difficultés tiennent à ce que malgré l'ambition affichée d'analyser une activité unique selon des angles différents, les recherches re-définissent en fait des sous-objets : les interactions langagières, les transactions, les déplacements, les raisonnements... De sorte que, envisagées dans le détail, ces analyses ne portent pas exactement sur les mêmes objets et échouent à rendre compte de « l'activité ». Par ailleurs, le travail conceptuel de récupération et de re-construction de la totalité est délégué au destinataire de l'analyse par ces approches locales. Chaque analyste compétent par rapport à une partie du tout de l'activité en propose une vision partielle, et la charge de procéder à la synthèse revient au lecteur. Or, pour ce faire, il faut disposer d'un modèle du tout, et dans ce cas, soit ce modèle existe et rend superflu l'effort théorique intégrateur, soit il n'existe pas et son absence limite l'efficacité de l'articulation des démarches. De plus, analyser l'activité en l'expliquant à partir de liaisons causales locales revient à affirmer que l'activité en situation n'est que l'expression de ces facteurs causaux et ne nécessite donc pas une analyse propre, ce qui pose la question fondamentale du recours à des modes d'explication qui ne s'inscrivent pas dans un schéma explicatif que Varela (1989) a référé à une épistémologie de la commande (Durand et Arzel, 2002). Enfin, ces approches impliquent un postulat réaliste, et notamment le présupposé que l'activité globale analysée existe en soi : intouchée en principe par les observations, elle est là indépendamment des regards que l'on peut jeter sur elle. Ce postulat nécessaire n'est pas toujours compatible avec les positions ontologiques dans le domaine des sciences sociales, qui sans que ce soit de façon radicale, relèvent plus ou moins d'une conception constructiviste.

On se trouve là sur le fil du rasoir : le dépassement de ces difficultés suppose une définition de l'objet théorique « activité » suffisamment globale pour ne pas être réductrice et encourager les autismes disciplinaires, mais aussi suffisamment délimitée pour permettre et accompagner la rigueur des investigations.



#### 4. Trois priorités pour un programme de recherche

Les chercheurs adoptant cette « entrée activité » nous paraissent devoir répondre à trois priorités.

■ La première est *d'articuler la construction d'objets de recherche en référence à des activités et à des théories de l'activité*. Ceci implique probablement une triple tâche :

- Tout d'abord une tâche de *mise en objet des catégories 'naturelles' avec lesquelles les acteurs pensent et organisent leurs actes* et par l'utilisation de catégories construites par et pour la recherche. Les significations que les acteurs donnent à leurs actes ne sont pas des outils de la recherche : elles ne peuvent qu'en être le matériau ou contribuer à la délimitation de l'objet. La recherche propose d'autres significations de l'activité que celles des acteurs, assurant ainsi le passage d'une sémantique de l'activité à une sémantique d'intelligibilité de l'activité, ou de concepts mobilisateurs à des concepts d'intelligibilité. Ce passage constitue souvent l'enjeu essentiel d'une formation à la recherche, surtout pour des praticiens. Il implique un examen systématique du vocabulaire utilisé, un travail de déconstruction des pratiques sociales, de leurs langages opératifs, de leurs normes, rites, habitudes... et une explicitation des formes usuelles de catégorisation des pratiques.
- Ensuite *une formulation située des objets de recherche en référence à des enjeux d'activité*. Moins connue, cette tâche peut néanmoins avoir des conséquences heuristiques importantes. Penser les discours comme des traces de l'activité discursive, considérer les représentations moins comme des entités que comme une activité représentationnelle, et voir dans la plupart des activités sociales des associations d'activités gérées par les sujets n'est pas sans importantes conséquences théoriques et méthodologiques. Cela conduit à refuser de se donner directement comme objets de recherche des construits sociaux, tels par exemple, que les notions de compétence, de savoir, de capacité, ou même d'identité (ce qui a pour effet de les 'naturaliser' dans l'acte de recherche lui-même), au profit de la mise en objet de l'activité discursive ou représentationnelle qui les construit : représentations identitaires, sentiment de compétence, énonciation et utilisation de savoirs, etc.
- Enfin une telle orientation constitue une *mise en discussion de la capacité de la recherche à produire des discours théoriques portant sur l'activité en général, tout en affirmant le caractère situé de cette activité*. Une façon de lever cette ambiguïté épistémologique est de conceptualiser l'articulation entre l'expression située, singulière de l'activité (celle qui est observée et décrite) et les processus de dépassement de cette expression singulière. Différentes pistes sont déjà disponibles qu'il n'est pas possible d'aborder dans le détail (cf. par exemple, la notion de configuration proposée par Barbier et Galatanu, 2000). Dans tous les cas, les

chercheurs ont à envisager en étroite conjonction l'articulation théorique du singulier avec le générique. La conceptualisation du parallélisme entre l'activité étudiée (qui déborde toujours son occurrence située grâce à des processus de généralisation, de typification...) et celle du chercheur (qui consiste notamment à re-construire ces genres et ces types) pourrait aussi permettre de lever le paradoxe inhérent à l'analyse de l'activité singulière d'un acteur particulier tout en prétendant contribuer à une théorie de cette activité.

■ Une deuxième priorité est probablement la *construction*, à discuter au sein d'une communauté scientifique élargie, d'outils de pensée cohérents avec cette entrée. De tels outils pourraient se situer notamment dans les domaines suivants :

- *La question de la contextualisation de l'activité.* Celle-ci passe tout d'abord par une distinction importante, mais qui n'est encore qu'esquissée, entre contextualisation par les acteurs et contextualisation par les chercheurs (qui recoupe partiellement la distinction opérée par Lave entre les notions d'*arena* et de *setting*). Elle suppose aussi une mise en référence de l'activité par rapport à des espaces - temps précis, qui sont eux aussi des espaces d'activité. En provoquant une baisse de crédibilité des théories générales et décontextualisées de l'activité, l'analyse située met en évidence la nécessité d'une conceptualisation simultanée de l'activité et de son contexte. La spécificité des couplages avec le contexte a d'ailleurs conduit au fait spectaculaire que des sociologues ou des psychologues se réfèrent à des biologistes ou adoptent des postures épistémologiques provenant de la biologie (Canguilhem, 1965 ; Maturana et Varela, 1992 ; Turvey, 1992), et que l'on repère par exemple des communautés de vue entre biologistes, psychologues préoccupés de l'écologie de l'activité et certains courants philosophiques de tradition heideggerienne (Kadar et Effken, 1994). Ceci impose aussi de dépasser la double cécité et naïveté dénoncée par Lave (1988) : celle des psychologues qui ignorent les éléments du contexte (notamment mais pas seulement social), pensent possible de les neutraliser, ou les réduisent à des dimensions simplissimes, et celle des sociologues qui ignorent la « boîte noire » de l'activité individuelle, y voient la simple expression de facteurs sociaux ou en schématisent les traits.
- *La question des transformations affectant l'activité et les individus.* Un grand nombre d'outils en usage dans les différentes sciences sociales tendent de fait, sous des vocables différents, à répondre à cette question en faisant l'hypothèse de transformations des sujets en rapport avec leur activité antérieure et susceptible d'influencer leur activité postérieure : notion d'*habitus* en sociologie notamment à la suite de Bourdieu, de schème en psychologie notamment à la suite de Piaget, de *pattern* en anthropologie, etc. Ces notions ont d'ailleurs souvent comme fonction de rendre compte de l'articulation de l'individu et du social dans ces constructions. Beaucoup reste à faire sur ce point pour rendre compte des rapports entre les sujets et leurs environnements par l'intermédiaire de leur activité, notamment

pour l'élaboration d'une théorie de *l'apprentissage* ou de *l'activité en développement*. La centration sur l'activité va alors de pair avec une tendance à une « dépersonnalisation » méthodologique et théorique: le sujet est envisagé comme un nœud d'activités plus ou moins habituelles et cohérentes entre elles. Comme tel il est second, et son unité n'est pas une donnée mais un construit ou une conquête dans un monde social de plus en plus différencié, multiple et incertain (Lahire, 1998). Une attention particulière paraît devoir être portée aux phénomènes de solidarité pouvant exister chez les sujets entre représentations de leur situation d'action, représentations d'eux-mêmes comme sujets agissants et représentations de leur action, ce qui explique notamment les dynamiques de réussite et d'échec.

- Dans le prolongement des travaux précédemment évoqués sur les rapports entre pensée, culture et activité, *la question des liens d'intrication, de consubstantialité entre représentations, affects et opérations dans l'activité*: la plupart des concepts pertinents pour rendre compte de l'activité (par exemple, les notions d'investissement, d'engagement, d'objectifs, de projet) supposent la mise à jour de tels liens dans leur définition même, selon la perspective holistique évoquée dans l'introduction de ce texte. Ceci implique une rupture avec d'anciennes habitudes de balkanisation des objets, de découpage *a priori* de composantes, et d'appréhension isolée de ces composantes comme dotées d'une certaine autonomie; toutes habitudes qui s'expliquent dans le cadre de l'histoire scientifique, mais qui avaient pour effet de repausser *sine die* le moment de la synthèse reconstructrice.
- *La question de la coordination de l'activité de plusieurs acteurs*: la plupart des activités sociales (c'est le cas notamment de la formation) sont en fait des combinaisons d'activités d'acteurs différents, ce qui pose le problème des conditions de leur déclenchement, et notamment des rapports entre acteurs à cette occasion. La question apparaît au niveau de l'exercice même de l'activité (dimension opérative), mais aussi au niveau des sens que les différents sujets construisent à cette occasion, et des significations qu'ils donnent à voir dans des interactions avec autrui. Se manifestent probablement à cette occasion des phénomènes de transaction de fait ou de transactions pensées ou négociées. De plus, beaucoup d'activités professionnelles et sociales ne sont elles-mêmes que des interventions sur d'autres activités dans lesquelles soi-même et/ou autrui sont engagés, ce qui ne fait que compliquer la question de l'élucidation du rôle des acteurs. Les nouveaux modes d'organisation du travail et de la production posent le problème de la pertinence de notions telles que celles de sujet collectif ou d'action collective dans le discours scientifique. Se trouve ainsi mise en exergue la question des cultures d'action et des communautés de pratiques.
- La question de la *transformation continue de l'activité*, de son caractère dynamique: non seulement l'activité est en perpétuelle transformation, mais il en va de

même de tous les phénomènes qui en sont partie intégrante : notamment affects, constructions représentationnelles et discursives associées. Ceci suppose que les outils théoriques ne reproduisent pas l'historicité de déroulement de l'activité, tout en tenant compte néanmoins du fait qu'elle se déroule obligatoirement dans cette historicité (notion de fonction par exemple, par opposition à la notion d'étape). Par ailleurs toute activité peut être analysée comme une intervention sur des processus déjà en cours.

■ Une troisième priorité consiste à *penser en termes d'activité le processus de recherche lui-même et les différentes activités qu'il associe*. Ceci induit encore deux types de questions :

- La question jamais résolue, même s'il existe de multiples dispositifs de réassurance méthodologique, de l'adéquation entre les méthodes et les objets. Par exemple, la plupart des recherches sur les représentations passent par un recours aux verbalisations des sujets concernés ; or, par définition, ces verbalisations n'offrent jamais un contact direct avec ces représentations, qui ont un statut mental et non discursif : elles permettent seulement d'accéder aux significations que leur donnent les sujets dans leurs communications situées. Dans ces conditions, il vaut mieux quelquefois ne pas porter directement l'interrogation sur l'objet choisi, en raison des phénomènes d'ostension de soi qui se manifestent à l'occasion de ce discours direct sur l'objet (on accède parfois mieux à l'image de soi d'un sujet en le faisant discuter sur autrui que sur lui-même). De plus s'opèrent d'incessantes transformations de ces constructions discursives et représentationnelles (resémiotisations). Bref se trouve posée avec insistance la question des compétences des acteurs à expliciter leurs états mentaux, et des chercheurs à exploiter leurs verbalisations.
- La question plus large des rapports entre 'chercheurs' et 'praticiens' dans les démarches de recherche. Cette question présente de multiples aspects : est-elle pertinente dans sa formulation même ? Ne convient-il pas de parler plutôt de configurations de constructions réciproques des démarches de recherche, qui sont des démarches d'action mais à intention directe de production de connaissances, et des démarches d'action qui ont pour intention de transformer le monde qu'il convient chaque fois de préciser ?

## 5. Une nouvelle culture de pensée ?

Tout se passe comme si l'intérêt actuel pour l'activité s'inscrivait dans un mouvement plus large de développement *des activités de gestion de l'ensemble des activités* (démarches de qualité, d'ingénierie, de projet, développement du conseil, de la consultance, de l'expertise, des pratiques réflexives, essor des déontologies propres à chaque métier) qui font parler quelquefois de professionnalisation de l'ensemble

de la société. Ce mouvement relèverait lui-même du développement de ce qu'il est convenu d'appeler une *économie de services* par opposition à une économie de produits (les services se situent dans une logique d'usage ; leur production s'effectue à l'occasion d'une combinaison opérative susceptible d'une évolution continue ; ils sont co-produits).

Il n'est donc pas étonnant que les demandes de recherches sociales soient aujourd'hui souvent pluridisciplinaires, ou imposent sur un mode volontariste des coopérations entre approches disciplinaires. Elles sont moins présentées comme devant être appliquées dans les pratiques que comme susceptibles de les accompagner : elles peuvent donc comporter des incitations à associations avec des professionnels, et en raison des modalités de financement ou des sources de crédit, se définir par rapport à des champs de pratiques.

Cette expansion actuelle du mouvement scientifique centré sur l'analyse de l'activité concerne en définitive bien d'autres secteurs de la vie sociale que le milieu de la recherche, et ce mouvement s'inscrit probablement dans l'émergence d'une nouvelle épistémè, d'une nouvelle *culture de pensée* commune à la fois à l'activité scientifique et aux autres activités sociales. Cette culture de pensée se retrouve dans les secteurs les plus variés de la vie sociale et intellectuelle, dans le discours de management comme dans celui du philosophe post-moderniste, dans les catégories en vogue dans les sciences sociales, etc. Elle se caractérise à grand traits par :

- un intérêt pour ce qui concerne l'*historicité* : analyse des processus, des itinéraires, des trajectoires, des dynamiques et valorisation de l'inédit, du contingent, du singulier ;
- un intérêt pour tout ce qui touche aux *significations* données par les acteurs à leurs activités et plus globalement à leur activité : discours sur le sens, sur la culture, sur les valeurs, sur la subjectivité individuelle ou sociale ;
- un intérêt encore pour les *transactions*, compromis, négociations entre ces acteurs : valorisation du partenariat, des notions de co-production, de production conjointe ;
- un intérêt enfin pour tout ce qui a trait à la *recomposition* de phénomènes auparavant distingués : valorisation du global, de l'ensemblier, du stratégique, de la mise en perspective.

Il est difficile de ne pas noter les effets de cohérence entre les grands traits de cette nouvelle épistémè et la mise en place depuis quelques décades dans le cadre d'une nouvelle donne économique et sociale d'un *nouveau modèle de production et d'organisation sociales* privilégiant notamment trois logiques :

- une logique de *flexibilité* : discours sur la volatilité de la demande, sur la contingence et l'instabilité des organisations productives, sur l'événement, sur l'engagement (?) de compétences et de métacompétences ;

- une logique de *gestion intégrée en situation*: discours sur le pilotage de la production par l'aval, organisations élargies gérant les rapparts avec leur environnement, « mise en représentation et mise en discours » de l'activité, gestion localisée et continue des compétences, apprentissages en lien direct avec l'exercice de l'activité;
- une logique de *participation formalisée*: discours sur la rentabilité du facteur humain, participation des salariés à la conduite des processus de production, communications dans le travail, valorisation et formalisation des ressources humaines, gestion par les individus de leurs propres constructions identitaires.

Cette « entrée activité » pourrait impliquer la reconnaissance du fait que les découpes traditionnels des objets des sciences humaines et sociales étaient aussi des constructions élaborées dans une conjoncture économique et sociale donnée, au sein de laquelle la définition sociale du progrès et de la contribution de la science à ce progrès passaient par une meilleure connaissance du fonctionnement du monde et par une certaine spécialisation. Il en va autrement aujourd'hui, et les recherches sur l'activité s'inscrivent dans une autre conjoncture, au sein de laquelle la définition sociale du progrès et la contribution de la science à ce progrès passent probablement par une meilleure connaissance des processus de transformation du monde et par une recombinaison de ce qui avait été auparavant séparé. Pour ces raisons, cette « entrée activité » revêt une importance qui dépasse ses aspects purement épistémiques.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

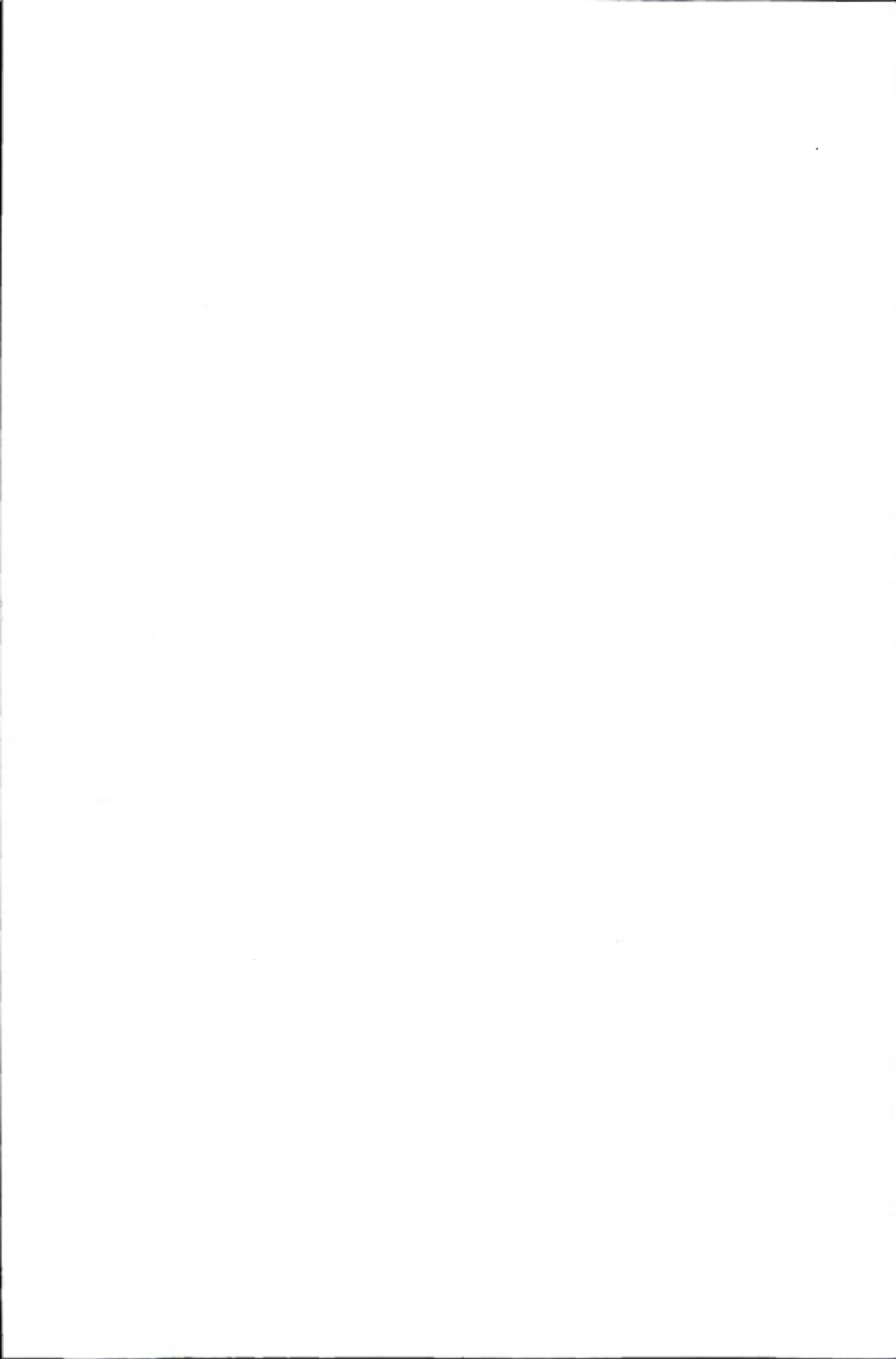
- Amalberti R., de Montmolin M., Theureau, J. (éds.) (1991). – *Modèles en analyse du travail*, Bruxelles, Mardaga.
- Barbier J.-M., Galatanu O. (2000). – « La singularité des actions : quelques outils d'analyse », in *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF, pp.13-51.
- Berthoz A. (1997). – *Le sens du mouvement*, Paris, Odile Jacob.
- Borzeix A., Fraenkel B. (éds.) (2001). – *Langage et travail*, Paris, Éditions du CNRS.
- Borzeix A., Bauvier A., Pharo P. (éds.) (1998). – *Sociologie et connaissance. Nouvelles approches cognitives*, Paris, Éditions du CNRS.
- Boutet J. (éd.) (1995). – *Paroles au travail*, Paris, L'Harmattan.
- Bronckart J.P. (1997). – *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme discursif*, Genève, Delachaux et Niestlé.
- Brown J.S., Collins A., Duguid P. (1989). – « Situated cognition and the culture of learning », *Educational Researcher*, 18 (1), pp. 32-42.
- Bruner J. (1987). – « Life as narrative », *Social Research*, 54 (1), pp. 11-32.

- Bruner J. (1991). – *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Éditions Eshel.
- Canguilhem G. (1965). – *La connaissance de la vie*, Paris, VRIN.
- Clark A. (1997). – *Being there: Putting brain, body and world together again*, Cambridge, Ma, The MIT Press.
- Clot Y. (1996) (éd.). – *Les histoires de la psychologie du travail. Approches pluridisciplinaires*, Toulouse, Octarès.
- Clot Y. (1999). – *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- Conein B., Jacopin E. (1994). – « Action située et cognition. Le savoir en place », *Sociologie du Travail*, 4, pp. 475-500.
- Damasio A.R. (1995). – *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*, Paris, Odile Jacob.
- D'Andrade C.A. (1981). – « The cultural part of cognition », *Cognitive Science*, 5, pp. 179-195.
- De Fornel M., Quéré L. (éds.) (1999). – *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*, Paris, Éditions EHESS.
- Dosse F. (1996). – *L'empire du sens*, Paris, La Découverte.
- Daurish P. (2001). – *Where the action is. The foundations of embodied interaction*, Cambridge, The MIT Press.
- Dubet F. (1994). – *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- Durand M., Arzel G. (2002). – « Autonomie et connaissance dans les conceptions de l'apprentissage, de l'enseignement et de la formation des maîtres », in M. Carboneau, M. Tardif (éds.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres*, Sherbrooke, Edition du CRP, pp. 61-77.
- Engel P. (1994). – *Introduction à la philosophie de l'esprit*, Paris, La Découverte.
- Engeström Y., Cole M. (1997). – « Situated cognition in search of an agenda », in D. Kirshner, J.A. Whitson (éds.), *Situated cognition: social, semiotic and psychological perspectives* Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 301-309.
- Engeström Y., Middleton D. (1996). – « Introduction: Studying work as a mindful practice », in Y. Engeström, D. Middleton, *Cognition and communication at work*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-14.
- Galatanu O. (2000). – « Signification, sens et construction discursive de soi et du monde », in J.-M. Barbier, O. Galatanu (éds.), *Signification, sens et formation*, Paris, PUF, pp. 25-43.
- Gibson J.J. (1986). – *An ecological approach to visual perception*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Greeno J.G. (1995). – « Understanding concepts in activity », in C.A. Weaver, S. Mannes, C.R. Fletcher (éds.), *Discourse comprehension: Essay in honor of Walter Kinsch*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 65-96.
- Greeno J.G. (1998). – « The situativity of knowing, learning and research », *American Psychologist*, 53, 1, pp. 5-26.
- Grosjean M., Lacoste M. (1999). – *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*, Paris, PUF.
- Hutchins E.A. (1995). – *Cognition in the wild*, Cambridge, The MIT Press.

- Jacob P. (1997). – *Pourquoi les choses ont-elles un sens ?* Paris, Odile Jacob.
- Javeau C. (2001). – *Le bricolage du social*, Paris, PUF.
- Joas H. (1998). – *La créativité de l'agir*, Paris, Éditions du CERF.
- Joseph I.E. (1996). – « Does cultural psychology need the concept of activity? », *Culture and Psychology*, 2, pp. 435-456.
- Juarrero A. (1999). – *Dynamics in action*, Cambridge, The MIT Press.
- Kadar E., Effken J. (1994). – « Heideggerian meditations on an alternative ontology for ecological psychology: A response to Turvey's » (1992), proposal, *Ecological Psychology*, 6 (4), pp. 297-341.
- Kirshner D., Whitson J. A. (1997). – *Situated Cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives*, Mahwah, NJ, Erlbaum
- Lahire B. (1998). – *L'homme pluriel*, Paris, Nathan.
- Lakoff G. (1988). – *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about mind*, Chicago, University of Chicago Press.
- Lave J. (1988). – *Cognition in practice: Mind mathematics and culture in everyday life*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lave J. (1991). – « Situated learning in communities of practice », in L. Resnick, J.M. Levine, S.D. Teadsley (éds.) *Perspectives on socially shared cognition*, Washington, American Psychological Association, pp. 63-82.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Le Moigne J.-L. (2001). – *Le constructivisme*, Paris, L'Harmattan.
- Lepetit B. (éd.) (1995). – *Les formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*, Paris, Alabin Michel.
- Leplat J. (1997). – *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF.
- Maturana H.R., Varela F.J. (1994). – *L'arbre de la connaissance*, Paris, Addison Wesley.
- Middleton D. (1996). – « Talking work: Argument, common knowledge, and improvisation in teamwork », in Y. Engeström, D. Middleton (éds.), *Cognition and communication at work*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 233-256.
- Neuberg M. (ed.) (1991). – *Théorie de l'action*, Bruxelles, Mardaga.
- Perron Tollepsen D. (2002). – « Collective intentionality and the social sciences », *Philosophy of the Social Sciences*, 32 (1), pp. 25-50.
- Pinsky L. (1991). – « Activité, action et interprétation », in R. Amalberti, M. de Montmollin, J. Theureau (éds.), *Modèles en analyse du travail*, Bruxelles, Mardaga.
- Quéré L. (1998). – « La cognition comme action incarnée », in A. Borzeix, A. Bouvier, P. Pharo (éds.), *Sociologie et connaissance*, Paris, Éditions CNRS, pp.142-164.
- Ratner C. (1996). – « Activity as a key concept for cultural psychology », *Culture & Psychology*, 2, pp. 407-434.
- Ricoeur P. (1986). – *Du texte à l'action*, Paris, Seuil.



- Rochex J.-Y. (1992). – *Entre activité et subjectivité. Le sens de l'expérience scolaire*, thèse de doctorat, Université Paris VIII.
- Rogoff B. (1990). – *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*, New York, Oxford University Press.
- Scherer K.R., Schorr, A., T. Johnstone (éds.) (2001). – *Appraisal processes in emotion. Theory, methods, research*, Oxford, Oxford University Press.
- Strauss A., Corbin J. (1990). – *Basics of qualitative research*, London, Sage.
- Suchman L. (1987). – *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action*. Berne: Peter Lang.
- Theureau J. (2000). – « Anthropologie cognitive et analyse des compétences », in *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF, pp. 171-211.
- Thévenot L. (2000). – « L'action comme engagement », in *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF, pp. 213-238.
- Toomela A. (2000). – « Activity theory is a dead end for cultural-historical psychology », *Culture & Psychology*, 6 (3), pp. 353-364.
- Turvey M.T. (1992). – « Affordances and prospective control: An outline of the ontology », *Ecological Psychology*, 4 (3), pp. 173-187.
- Varela F.J. (1989). – *Autonomie et connaissance*, Paris, Seuil.
- Varela F.J., Thompson, E., Rosch, E. (1992). – *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Seuil.
- Wertsch J.V. (1981). – « The concept of activity in soviet psychology: An introduction », in J.V. Wertsch (éd.), *The concept of activity in soviet psychology*, New York, M. E. Sharpe, pp. 3-36.
- Wortham S. (2001). – « Interactionally situated cognition: A classroom example », *Cognitive Science*, 25, pp. 37-66.



## AUTOUR DES MOTS

### LES APPROCHES SITUÉES DE L'ACTION : QUELQUES OUTILS

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

#### Arena et Setting

La distinction entre « *Arena* » et « *Setting* » a été proposée par Jean Lave (1988) pour désigner deux acceptions différentes du mot contexte. « *Arena* » fait référence à la dimension objective du contexte, c'est-à-dire à ses contraintes ; « *Setting* » fait référence à la dimension subjective du contexte, c'est-à-dire à la situation vécue par l'acteur et construite par son activité. Engagés dans le même « *Arena* », deux acteurs construisent des « *Settings* » différents.

#### Artefact et cognitif

Avec l'émergence du courant de recherche de « l'action située » et de ses fondements épistémologiques indexés à l'approche écologique, l'action et l'environnement sont envisagés comme se définissant mutuellement. Dans beaucoup de cas, notre capacité à effectuer une tâche donnée dépend de l'environnement et des possibilités ou opportunités d'action qu'il nous offre. Nous agissons sur l'environnement pour l'organiser, et en retour, cet environnement nous offre un ensemble de ressources pour la structuration et l'exécution de nos actions (Norman, 1993a ; Lave, 1988).

Chaque ressource mobilisée est un « artefact cognitif », c'est-à-dire un instrument, outil ou dispositif naturel ou artificiel, « conçu pour conserver, exposer et traiter l'information dans le but de satisfaire une fonction représentationnelle » (Norman, 1993b, p. 18). Les artefacts sont inscrits dans les lieux, les dispositifs techniques, les aménagements matériels, les objets, les technologies, les individus : ils secondent nos actions en aidant à mémoriser et à traiter les informations, participent à leur organisation spatiale et temporelle, et ainsi les optimisent.

Norman (1993b) parle, à ce titre, d'environnement « intelligent » pour désigner le fait qu'une partie de nos ressources cognitives sont déposées dans l'environnement. L'action ne peut donc être étudiée séparément de l'environnement dans lequel elle

s'enracine et dont elle porte l'empreinte (Hutchins, 1995) : en référence à l'approche écologique, et notamment aux travaux de Gibson (1986) sur la perception visuelle, les artefacts présentent des affordances, c'est-à-dire des offres et des opportunités d'action. La cognition humaine est donc distribuée entre les ressources cognitives des personnes et les ressources de l'environnement, ce qui conduit (Hutchins, 1995) à considérer l'action comme relevant « d'une intelligence distribuée ».

## Cadre

Selon l'acception de la notion de cadre de l'expérience chez Goffman (1991), un cadre est un « dispositif cognitif et pratique d'organisation de l'expérience sociale, qui nous permet de comprendre ce qui nous arrive et d'y prendre part. Un cadre structure aussi bien la manière dont nous interprétons une situation que la façon dont nous nous engageons dans un cours d'action » (Joseph, 1998, p. 122)

## Couplage structurel

La notion de couplage structurel est développée par des biologistes (Maturana et Varela, 1994 ; Varela, 1989) pour appréhender les relations environnement-système en relation avec l'hypothèse de l'autopoïèse. Pour comprendre l'autonomie des systèmes vivants, il est nécessaire d'étudier les relations environnement-système en d'autres termes que les classiques notions d'entrée et de sortie des systèmes hétéronomes. Un système autopoïétique est un système dynamique qui se transforme à partir de sa propre organisation pour compenser les perturbations provoquées par ses interactions avec l'environnement. Les perturbations proviennent de deux sources différentes (Varela, 1989) : l'environnement comme source d'événements indépendants du système ; le système lui-même comme source de manifestations destinées à compenser ces perturbations indépendantes. Le processus d'interactions continues entre un système qui va chercher à conserver sa propre identité tout en acceptant un certain nombre de perturbations est nommé « le couplage structurel ». Pour restituer la dynamique de ce processus, il est indispensable de considérer l'histoire imbriquée des transformations du système et de son environnement qui se co-déterminent.

120

## Cours d'action/cours d'expérience

Les notions de « cours d'action » et de « cours d'expérience » désignent deux objets théoriques articulés, issus d'un programme de recherche empirique en anthropologie cognitive et technologique en ergonomie, développé par Theureau.

## Le cours d'action

Selon la définition de Theureau et Jeffroy (1994), le cours d'action est « l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur » (p. 19).

La définition de cet objet théorique est fondée sur le postulat que le niveau de l'activité qui est montrable, racontable et commentable par l'acteur (c'est-à-dire, « significatif », ou « pré-reflexif ») constitue un niveau d'organisation relativement autonome par rapport à d'autres niveaux d'analyse de l'activité (sans prétendre pour autant décrire tous les niveaux d'organisation de l'activité), et qu'il peut donner lieu à des observations, descriptions et explications suffisamment valides et utiles (Theureau, 1992).

Le cours d'action est une totalité dynamique, qui présente des propriétés d'auto-organisation, se concrétisant à trois niveaux: (a) dans l'organisation intrinsèque du cours d'action (son organisation propre, liée à l'affirmation par l'acteur de son point de vue sur le monde); (b) dans ses contraintes extrinsèques (la délimitation et la structuration de l'environnement avec lequel l'acteur interagit); et (c) dans ses effets extrinsèques (les transformations que le cours d'action produit dans cet environnement).

## Le cours d'expérience

Le cours d'expérience est relatif à l'organisation intrinsèque du cours d'action, il spécifie le « domaine cognitif expérientiel ». Avec la notion de cours d'expérience, Theureau (2002) pose comme hypothèse que le montrable, racontable et commentable à un instant donné, c'est-à-dire la compréhension du vécu ou la conscience pré-reflexive de l'acteur à cet instant, débordent largement la simple possibilité de description par l'acteur de son flux d'action et de perception à cet instant. Cette hypothèse peut être précisée par un faisceau d'hypothèses, d'une part, celles qui sous-tendent la notion de signe hexadique, et d'autre part, celles qui sous-tendent les notions de structures significatives. Ainsi on peut distinguer deux niveaux d'analyse du cours d'expérience. Le niveau *local* désigne la compréhension de la construction située de l'activité à l'instant « t » (l'engendrement des signes hexadiques). Le niveau *global* désigne l'insertion de cette construction située de l'activité à l'instant « t » dans une histoire en cours qui en constitue le contexte dynamique pour l'acteur.

## Plan-ressource/plan-programme

Les modèles classiques de la planification conçoivent l'action humaine comme l'exécution d'un plan préalablement établi. Le plan est un ensemble d'instructions qui permettent de faire face à des événements prévisibles, de contraindre directement l'action et d'en contrôler l'organisation. La relation entre le plan et l'action est de l'ordre de la prescription.

Pour Suchman (1987), l'action conçue comme l'exécution d'un plan concernent essentiellement l'exécution de procédures par un programme d'ordinateur. Par contre, dans les situations naturelles, ordinaires, l'action humaine ne relève pas d'une exécution. Ces situations ont la propriété d'être dynamiques, incertaines et complexes : il devient alors impossible de planifier l'action et de l'exécuter en référence stricte à un plan. Le plan, ne pouvant intégrer les variations du contexte et la dynamique du déroulement de l'action, ne peut à lui seul définir ce qu'advientra l'action.

Cet auteur propose de distinguer deux conceptions des relations entre plan et action. Selon la première, le plan est considéré comme un programme : il comporte une série d'instructions ou contraintes qui déterminent l'action, et il est directement exécutable. Selon la seconde conception, le plan est considéré comme une ressource : il comporte un ensemble de consignes ou ressources qui participent à la réalisation de l'action au même titre que d'autres ressources telles que celles de l'environnement. L'action revêt des propriétés d'autonomie : elle résulte d'un processus d'auto-organisation, guidé par les circonstances locales et construit en partie par les ressources ou « possibles » qu'offre l'environnement. Dans cette seconde perspective, le plan est une ressource qui permet d'improviser en fonction des circonstances : il oriente l'action, la guide, sans pour autant en contrôler l'exécution. L'action est envisagée comme « située », à la fois dans le plan et dans l'environnement.

## Signe hexadine

Lorsqu'un acteur est invité à décrire une période de son activité, il découpe le flux continu de cette activité en unités discrètes d'activité qui sont significatives de son point de vue. Selon Theureau (1992, 2000), l'activité humaine peut être modélisée par l'enchaînement de ces unités (cet enchaînement constitue le cours d'expérience de l'acteur). Chacune de ces unités  $\alpha$ , pour soubassement, un signe dit hexadique dans la mesure où il relie, dans une structure relationnelle précise, six composantes qui sont supposées résumer les processus en jeu dans une unité d'activité significative pour l'acteur. Ces six composantes sont :

- E : Engagement de l'acteur dans la situation. L'engagement est constitué d'un faisceau de préoccupations immanent à l'activité en cours = champ des possibles pour l'acteur à l'instant « t » ;

- A: Actualité potentielle. L'actualité potentielle concerne les attentes de l'acteur relatives à la situation dynamique dans laquelle il est engagé = ce qui, compte tenu de l'engagement, est attendu par l'acteur à l'instant « t » ;
- S: Référentiel. Les types et relations entre types appartenant à la culture de l'acteur et qu'il peut mobiliser à l'instant « t » compte tenu de son engagement et de son actualité potentielle ;
- R: Representamen. Ce qui à l'instant « t » fait effectivement signe pour l'acteur dans la situation ;
- U: Fraction d'activité préreflexive. Cette unité peut être une action pratique, une action de communication, un sentiment, une interprétation = ce que fait, pense et/ou ressent l'acteur à l'instant « t » ;
- I: Interprétant. Augmentation ou diminution de la fiabilité d'un type déjà constitué, ou construction de nouveaux types. L'interprétant traduit l'hypothèse que toute activité s'accompagne d'un apprentissage.

## Structure archétype

La notion de structure archétype est indissociable de la notion de *structure significative*. Dans l'approche du « cours d'action » (Theureau, 1992, 2000 ; Theureau et Jelfroy, 1994), les unités du cours d'action sont des unités significatives pour l'acteur, qui sont classées par des structures significatives de différentes sortes (des séquences, des séries, des synchrones) et de différents rangs (par exemple, des séquences et des macro-séquences).

Le caractère archétype d'une structure significative traduit d'idée d'une ressemblance entre des occurrences de structures significatives particulières, qui peuvent être regroupées selon des critères de typicalité. Ainsi, la comparaison systématique des structures significatives composant un (ou plusieurs) cours d'action(s) est susceptible de mettre en évidence des structures archétypes (par exemple, des séquences archétypes), dont ces structures significatives sont des occurrences singulières. La construction des structures archétypes à partir des structures significatives procède d'une démarche de modélisation qualitative, qui ne reflète pas nécessairement une fréquence d'occurrence au sein d'un corpus.

123

## Types, prototypes, typicalité, typification

Les types sont définis par Theureau (2000, p. 183), comme des « schèmes typiques d'attention, de perception, d'action, de communication, d'interprétation et d'émotion », qui ne sont pas considérés de façon séparée de l'activité, mais dans une conception holistique de celle-ci, constituant un tout dynamique. Cette définition est en relation avec les courants de recherche anthropologiques et linguistiques suscités

notamment par les travaux de Rosch (1973) concernant la formation des « catégories sémantiques naturelles ». Pour ce courant, les catégories (ensemble d'objets considérés comme équivalent et généralement désignés par un nom), sont constitués à partir de relation de similitude ou de ressemblance (et non pas sur des critères d'appartenance nécessaires et suffisants) à des exemplaires de la catégorie, jugés les plus représentatifs de celle-ci, qui sont appelés « prototypes ». L'appartenance d'exemplaires d'une catégorie est jugée par les gens, en fonction du degré de ressemblance que les exemplaires entretiennent avec les prototypes, c'est-à-dire de leur *typicalité* (ou *typicité*).

Ces conceptions des procès de catégorisation, ont été exploités aussi dans une perspective sémiotique (et non plus seulement sémantique), pour comprendre l'activité. Ceci a permis d'étendre les notions de prototypes et de *typicalité* à des situations dans lesquelles des opérateurs étaient engagés dans des actions (comme la conduite automobile, par exemple). La notion de *type*, désigne de ce point de vue, ce qui permet à un acteur de donner une signification à la situation en cours, pour la poursuite de cette action. Le *type* est alors le résultat d'une opération de *typification* (ou *typicalisation*) : processus par lequel un individu reconnaît certaines expériences (événements ou situations) singulières en tant que *phénomènes* (significations données instantanément à la perception du monde) *typiques*, c'est-à-dire récurrents dans des contextes perçus comme similaires. J. Theureau suivant en cela l'inspiration de Barwise et Perry en sémantique théorique qui distingue « cours d'événements abstraits/cours d'événements-type », et de Pierce qui distingue « *tone* », « *token* », « *type* », comme émergence progressive d'éléments de généralité, élargit la notion de *type* à des phénomènes autres que ceux de la catégorisation des objets et des situations. Ceci prend la forme des notions de *types* et de relations entre *types* comme les « *vécus-types* », les *événements-types* » et des « *actions-types* ».

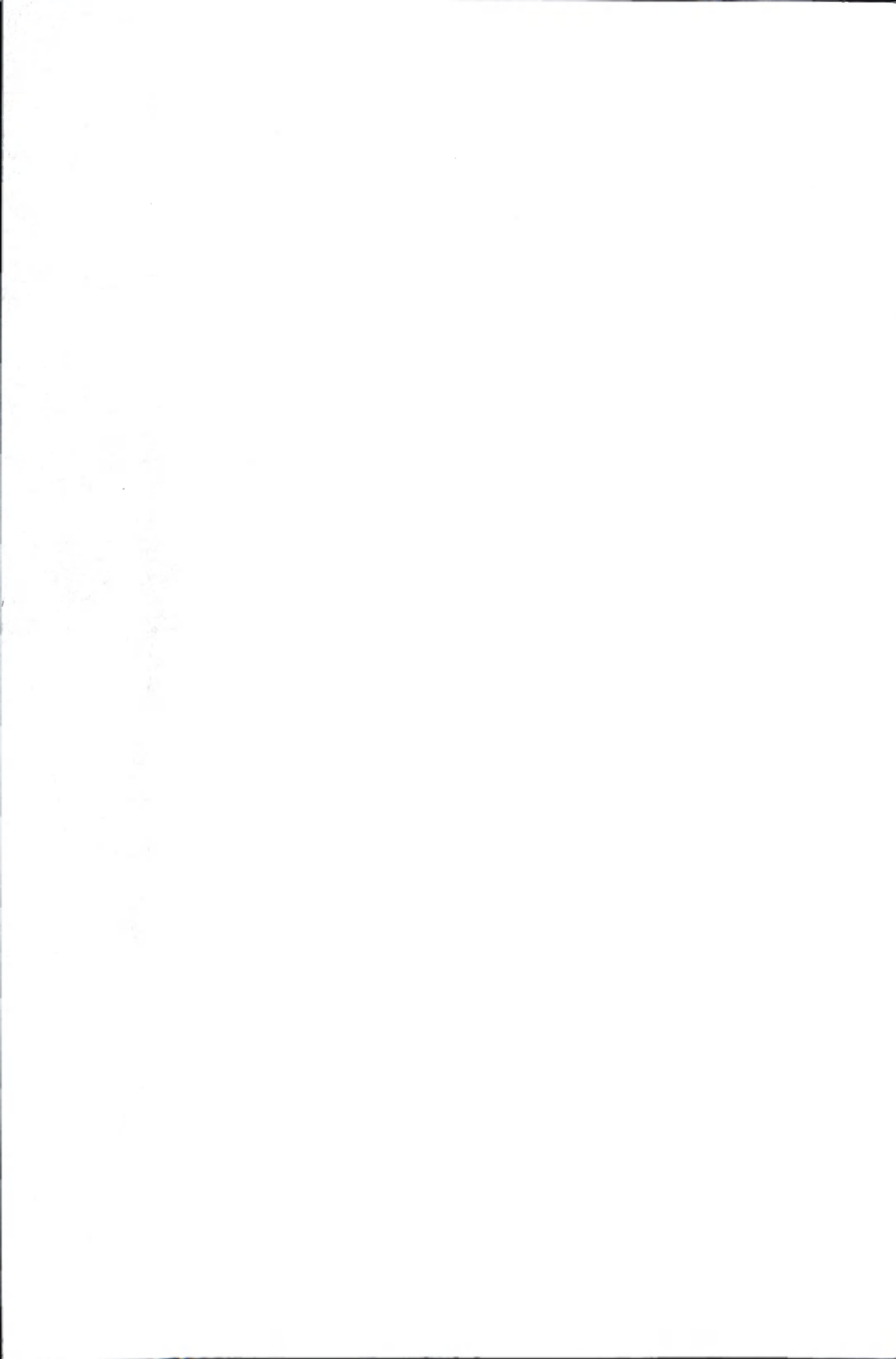


## BIBLIOGRAPHIE

- GIBSON J.-J. (1986). – *The Ecological Approach to Visual Perception*, Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- GOFFMAN E. (1991). – *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit.
- HUTCHINS E. (1995). – *Cognition in the wild*, Cambridge, MA, MIT Press.
- JOSEPH I. (1998). – *Erving Goffman et la microsociologie*, Paris, PUF.
- LAVE J. (1988). – *Cognition in practice: Mind mathematics and culture in everyday life*, Cambridge, NJ, Cambridge University Press.
- MATURANA H., VARELA F. (1977). – *L'arbre de connaissance*, Paris, Addison Wesley.
- NORMAN D.A. (1993a). – *Things that make us smart*, New York, Addison Wesley.
- NORMAN D.A. (1993b). – « Les artefacts cognitifs », in B. Conein, N. Dodier et L. Thévenot (éds.), *Raisons pratiques n° 4. Les objets dans l'action*, Paris, Éditions de l'EHESS, pp. 15-34.
- ROSCH E. (1973). – "On the internal structure of perceptual and semantic categories", in T.E. Moore (éd.), *Cognitive development and the acquisition of language*, New York, Academic Press.
- SUCHMAN L. (1987). – *Plans and situated action*, Cambridge, NJ, Cambridge University Press.
- THEUREAU J. (1992). – *Le cours d'action: analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*, Berne, Peter Lang.
- THEUREAU J. (2000). – « Anthropologie cognitive et analyse des compétences », in *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF, pp. 171-211.
- THEUREAU J. (2002). – *Cours d'expérience, cours d'action, cours d'interaction: essai de précision des objets théoriques d'étude de l'activité individuelle-sociale*, Actes des Journées Act'ing, Nouan-Le-Fuzelier.
- THEUREAU J., JEFFROY F. (1994). – *Ergonomie des situations informatisées*, Toulouse, Octares.
- VARELA F. (1989). – *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, Paris, Seuil.

P. ASTIER, N. GAL-PETITFAUX, S. LEBLANC,  
C. SÈVE, J. SAURY, A. ZEITLER (1)

1 - Concernant l'appartenance institutionnelle de ces auteurs, voir leur article dans ce numéro présent.



## QUELQUES IDÉES POUR LA RÉUSSITE D'UN PROJET D'ÉDUCATION ET DE FORMATION

BEN AbdERRAHMAN MOHAMED LAMINE\*

### Résumé

*Cet article essaie de cerner les conditions de réussite d'un projet de formation et d'éducation. Il montre notamment les limites d'une formation circonstancielle et attire l'attention sur deux nécessités. La première consiste à penser la formation sous deux aspects : forme et contenu. La seconde nous amène à réfléchir sur la problématique de la transposition didactique en matière de formation pour transformer en contenus de formation les résultats de la recherche en sciences de l'éducation. Les travaux qui auraient été réalisés dans ce sens-là constitueraient une source d'inspiration et une aide précieuse en matière de conception et de gestion de la formation.*

### Abstract

*This paper deals with the conditions required to achieve a successful training and educational scheme. It shows in particular, the limits of a situational training and draws our attention to two requisites. The first one consists in considering the training under two aspects: form and content. The second one leads us to reflect on the problem of didactic transposition in training, to turn into training content the outcome of research in Educational Sciences. The work which has been carried out in this way seems to constitute a source of inspiration and a precious help in the field of the conception and management of training.*

127

\* - Ben Abderrahman Mohamed Lamine, Université 7 novembre, Carthage, Tunisie.

La lutte contre l'échec scolaire, particulièrement en milieux défavorisés, reste un des enjeux majeurs de la plupart des politiques éducatives. Le projet PEP (1) en Tunisie constitue une initiative s'adressant aux élèves les plus en difficultés scolaires dans le pays. Ce projet a pour visée de hisser ces élèves à un niveau meilleur (égal ou supérieur au niveau moyen national) que ce à quoi leur environnement socioculturel risque de les condamner.

Ce travail consiste à rechercher les conditions optimales susceptibles de concourir à la réussite du projet PEP. Nous prendrons exemple dans la « formation des formateurs », en l'occurrence, la formation des inspecteurs de l'enseignement primaire en raison de leur responsabilité relative dans le succès ou l'échec de tout projet éducatif mis en place. Dans ce contexte, nous avançons l'idée que l'adhésion totale du corps d'inspecteurs au projet PEP et la croyance en sa réalisation moyennant l'application de certaines théories pédagogiques reconnues pour leur efficacité dans la lutte contre l'échec scolaire telle « La pédagogie différenciée » (2), constitue un des gages de la réussite de ce projet.

Pourquoi la « pédagogie différenciée » ? Parce que cette dernière a prouvé son efficacité, si elle est bien menée, dans la gestion de l'hétérogénéité au sein d'un groupe-classe grâce à l'organisation du travail qu'elle propose d'une part, et à la mise en place des dispositifs didactiques à même de placer chaque élève dans une situation d'apprentissage optimale, d'autre part. Il va sans dire que la pédagogie différenciée doit cette pertinence à sa tentative d'intégration réussie des approches « constructivistes » européennes et des approches « béhavioristes » américaines si bien que certains auteurs (3) la qualifient de théorie au carrefour de la « didactique » et de la

1 - Programme d'éducation prioritaire lancé par le ministère de l'Éducation nationale en Tunisie pour la lutte contre l'échec scolaire dans les zones à priorité éducative.

2 - « La pédagogie différenciée est une pédagogie de processus. Elle met en œuvre un ensemble de procédures et des moyens didactiques pour que des élèves différents (du point de vue de l'âge, de l'intelligence, du niveau culturel, etc.) d'une même classe apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire. » (Legrand, 1986)

3 - Comme le souligne Louis Legrand lui-même, les principes qui régissent la pédagogie de maîtrise sont ceux là mêmes qui régissent la pédagogie différenciée. Il écrit à ce propos : « Cette pédagogie s'apparente à la "pédagogie de maîtrise" telle que Bloom et ses collaborateurs l'ont développée il y a quelques années déjà à Chicago. Il ne s'agit pas de transfert pur et simple, mais d'adaptation rationnelle aux exigences de nos conditions spécifiques d'enseignement. »

F. Raynal et A. Rieunier pensent la même chose : « La pédagogie différenciée est une version européenne de la pédagogie de maîtrise dont elle est issue, à qui elle emprunte son organisation et dont elle utilise toutes les techniques ; la pédagogie différenciée cherche à évaluer non seulement les produits de l'apprentissage, mais également les processus d'apprentissage mis en œuvre par les individus. »

« pédagogie de maîtrise ». En effet, si la première théorie met l'accent sur les conditions externes de l'apprentissage comme conditions déterminantes des résultats scolaires des élèves, la seconde se préoccupe non seulement des conditions externes mais accorde en plus une importance capitale aux processus d'apprentissage mis en œuvre par les apprenants. Le cumul des stratégies de la pédagogie de maîtrise et de la didactique, nous autorise à penser que la « pédagogie différenciée » serait un outil efficace susceptible de contribuer à la réalisation du projet PEP.

## CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

Cette recherche s'inscrit dans l'approche anthropologique du « rapport au savoir » (4) telle qu'elle est définie par Y. Chevallard (1992), qui affirme à propos du « rapport institutionnel au savoir » : « Il n'est de savoir que dans un certain rapport au savoir... le rapport au savoir est jugé efficace si le sujet se conforme au rapport au savoir que l'institution définit (en entendant par "institution" l'école mais aussi la famille, une profession...)... Lorsqu'un individu apprend au sein d'une institution, il ne peut être bon élève que s'il se conforme au rapport au savoir que l'institution définit (par la place qu'elle accorde à tel savoir, par l'organisation du curriculum et des pratiques d'enseignement, etc.) ».

D'un autre côté, cette recherche s'installe, comme on le constate, au cœur de la problématique de « l'apprentissage ». Pour éclairer cette question, nous nous référons à la théorie didactique en raison de l'intérêt quasi exclusif que cette dernière porte à la question de l'apprentissage. À ce propos, trois positions distinguent les didacticiens :

- apprendre un contenu scolaire, c'est passer d'une conception à une autre, plus pertinente (Giordan et De Vecchi, 1987 ; Develay, 1992) ;
- apprendre un contenu scolaire, c'est être capable de transférer l'habileté cognitive (Johsua, Dupin, 1993). Il faut donc non seulement que le savoir soit acquis, mais encore qu'il puisse être réinvesti de façon satisfaisante au quotidien ;

129

4 - D'une façon large, Bernard Charlot définit le rapport au savoir comme « l'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même » (Charlot, 1992, p. 23). D'une façon plus resserrée et formellement plus correcte, Charlot le définit comme « une relation de sens et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir ». Cette notion est actuellement utilisée en sciences de l'éducation par des cliniciens d'inspiration psychanalytique autour de J. Beillerot, C. Blanchard-Laville (université Paris X Nanterre), par des sociologues et psychosociologues autour de B. Charlot (université Paris 8) ou encore par des didacticiens des mathématiques autour de Y. Chevallard (IUFM de Marseille).

- « l'apprentissage est une modification du rapport d'un individu X à O (objet de savoir). Soit ce rapport commence "à exister" (s'il n'existait pas déjà), soit ce rapport se modifie (s'il existait déjà). Cet apprentissage change la personne » (Chevallard, 1992). De ce point de vue, l'apprentissage consiste donc non seulement à modifier les conceptions de l'apprenant relatives à un objet de connaissance mais aussi le rapport qu'il a avec ce dernier.

Dans une recherche de type qualitatif, l'apprentissage est appréhendé soit en termes de « changement conceptuel », soit en termes de « changement de rapports aux savoirs ». C'est pourquoi, on a souvent recours dans ce genre de recherches à la technique de l'entretien pour vérifier si l'apprentissage a lieu ou pas. S'il est certain que l'entretien est un outil adéquat pour mesurer quelque chose de qualitatif, il est aussi patent que cet outil n'est opérant qu'au niveau « déclaratif » si bien que l'information qu'il fournisse s'avère insuffisante pour décider si l'apprentissage a lieu ou pas. Ainsi s'avère-t-il nécessaire de recourir, en plus du « déclaratif » au « procédural » pour être en mesure de trancher. Ce recours nous paraît devoir constituer un principe général à savoir qu'il est indispensable de s'interroger sur le réinvestissement de l'apprentissage visé au quotidien comme preuve confirmée du changement survenu soit au niveau des « conceptions » soit au niveau du « rapport à l'objet de savoir » ou à « l'objet de formation ».

Dans cet ordre d'idées, nous pouvons dire que la conception de l'apprentissage (ou de la formation) réussie ne se réduirait pas à une des trois affirmations énoncées plus haut prise isolément ou à la combinaison des deux d'entre elles ; mais plutôt à la conjugaison des trois. Dans notre conception, chaque proposition est vraie si l'on énonce les trois ensemble, fautive si on n'en énonce qu'une seule ou deux d'entre elles associées. Partant de cette idée, nous avons émis l'hypothèse que la formation réussie des inspecteurs en pédagogie différenciée opère d'une part, un changement aussi bien au niveau des conceptions qu'au niveau des rapports que les formés construisent à propos de cette théorie, et d'autre part les rend capables d'appliquer au quotidien et de façon satisfaisante les apports de la dite théorie dans leurs productions conformément aux attentes de leur institution.

## MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNÉES

Le travail d'investigation a été fait en deux temps : en amont et en aval de la formation. En amont : pour définir la démarche de cette recherche, préciser les moments forts de la formation en pédagogie différenciée et concevoir sur quoi cette dernière va porter, nous avons jugé utile de connaître les différents rapports et conceptions que les inspecteurs construisent à propos de cette théorie et qui guident leurs interventions en classes. Pour ce faire, nous avons proposé en amont de la formation un

questionnaire centré sur le sens que les inspecteurs-formateurs construisent à propos de la pédagogie différenciée. Le même questionnaire a été proposé au terme de la formation pour pouvoir vérifier si cette dernière a eu des effets significatifs sur les formés. Les questions posées sont présentées dans l'encadré ci-dessous.

- Qu'est-ce que la pédagogie différenciée ?
- Dites ce que vous pensez de son efficacité dans la lutte contre l'échec scolaire.
- Seriez-vous favorable à son utilisation dans votre classe ?

Le questionnaire a été proposé à 70 enseignants choisis de façon aléatoire sans distinction (de sexe, d'appartenance géographique, de grade ou de niveau d'études). En aval et eu égard aux informations recueillies par questionnaire, nous avons déterminé trois moments pour le déroulement de la formation.

**1. Moment d'élucidation :** au départ de la formation et compte tenu des informations recueillies par le moyen du questionnaire et qui montrent que les inspecteurs savent déjà certaines choses sur la pédagogie différenciée, nous avons proposé une formation théorique allégée ayant pour visée l'explicitation scientifique de cette théorie objet de formation : ses fondements, sa légitimité, ses différents modes de différenciation appuyées par des exemples concrets puisés dans la réalité des classes.

**2. Moment de production :** s'appuyant sur l'idée que le changement des concepts et/ou du rapport relatif à la « pédagogie différenciée » est insuffisant si ce changement reste au niveau déclaratif, nous avons proposé aux inspecteurs deux types d'activités et ce, pour évaluer leur capacité à appliquer la pédagogie différenciée dans leurs travaux de production.

- **1<sup>re</sup> activité :** produire des hypothèses explicatives à propos des erreurs commises par un élève dans la résolution de quatre problèmes (cf. annexe), et concevoir des activités de remédiation appropriées. Cette activité a été organisée sous formes d'ateliers (4 en tout). Elle a pour objet d'évaluer la capacité de l'inspecteur-formateur à découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.
- **2<sup>e</sup> activité :** production de quelques séquences d'apprentissage (en lecture, en expression écrite et en grammaire) mettant en œuvre les principes et les procédures fondamentaux de la « pédagogie différenciée ». Cette activité a été également organisée sous forme d'ateliers (3 en tout). Elle vise à déterminer dans quelle mesure l'inspecteur-formateur a aménagé des conditions d'apprentissage optimales.

**3. Travail d'observation** consistant à observer les inspecteurs qui débattent entre eux, autour de leurs productions.

## RÉSULTATS ET DISCUSSION

### Analyse des données recueillies par questionnaire

Tableau 1 : Les conceptions des inspecteurs à propos de la notion de « pédagogie différenciée ».

Avant la formation		Après la formation
Type de définition	Effectif	Effectif
Pédagogie générale	4	0
Définition s'apparentant à celle de L. Legrand (5)	30	70
Évaluation formative	16	0
Individualisation de l'enseignement	20	0
Total	70	70

La lecture de ce tableau montre que 40 inspecteurs n'ont pas réussi à donner la bonne définition de la « pédagogie différenciée » (4 l'ont confondue avec la pédagogie générale, 16 avec l'évaluation formative et 20 avec l'enseignement individualisé), contre la totalité des participants au terme de la formation. Toutefois, si 40 inspecteurs n'ont pas réussi à donner la bonne définition de la « pédagogie différenciée », il faut convenir que les informations recueillies montrent que les inspecteurs-formateurs savent déjà certaines choses sur cette théorie. En effet, recourir à l'évaluation formative et à l'individualisation de l'enseignement pour tenter de définir la « pédagogie différenciée », dénote que les inspecteurs connaissent l'essentiel de cette théorie à savoir ses deux principales façons de procéder : la différenciation correctrice ou compensatrice et la différenciation des contenus, des méthodes et des objectifs de l'enseignement. En outre, les conditions que les interrogés mentionnent pour une meilleure optimisation de l'application de la « pédagogie différenciée » viennent corroborer l'idée que cette théorie ne leur est pas étrangère.

1. Peut-on dire que la formation théorique allégée a induit une *amélioration significative* des conceptions des inspecteurs à propos de la « pédagogie différenciée » ?

5 - Voir note 2.



Tableau 2

		Avant la formation	
		Réponse conforme	Réponse non conforme
Après la formation	Réponse conforme	30	40
	Réponse non conforme	0	0

- 30 inspecteurs ont répondu conformément à la définition donnée par L. Legrand avant et après la formation.
- 40 inspecteurs ont répondu de façon non conforme à la définition donnée par L. Legrand avant la formation, et de façon conforme après. Nous n'avons pas besoin ici de calculer la signification des différences (avant/après formation) vu que les fréquences sont nettement contrastées. À la lumière des résultats obtenus, on peut penser que la formation a amorcé une nette amélioration des conceptions des inspecteurs à propos de la « pédagogie différenciée ».

2. Peut-on dire que la formation a induit une *modification significative* au niveau des rapports des inspecteurs avec la « pédagogie différenciée » ?

Tableau 3 : Les rapports des inspecteurs avec la notion de « pédagogie différenciée »

Avant la formation		Après la formation
Attitudes	Effectif	Effectif
Rejet	16	6
Nuancée	32	38
Implication	22	26
Total	70	70

133

Pour répondre à cette question, nous avons utilisé trois attitudes (6) (attitude de rejet, attitude nuancée, attitude d'implication) d'une grille (composée de 6) élaborée par A. Chabchoub (2001, pp. 117-132).

6 - \* L'attitude de rejet : c'est-à-dire le rejet pur et simple de la pédagogie différenciée et de ses fondements et principes.

\* L'attitude nuancée (exemple : la pédagogie différenciée est bien dans certaines de ses propositions seulement, mais non dans l'absolu).

\* L'attitude d'implication (exemple : j'adhère complètement à la pédagogie différenciée parce que je la trouve convaincante et qu'elle répond aux questions que je me pose à propos de l'enseignement et de l'apprentissage).

- 16 inspecteurs, persuadés du caractère inéluctable de certains échecs, ne croient pas en l'efficacité de la « pédagogie différenciée », contre 6 après la formation.
- 32 inspecteurs affichent une attitude nuancée envers la « pédagogie différenciée » du genre (la « pédagogie différenciée » est efficace à condition de prévoir des emplois de temps modulables, d'imaginer de nouvelles architectures scolaires plus souples, etc.), contre 38 au terme la formation.
- 22 inspecteurs se déclarent d'accord avec l'esprit de la « pédagogie différenciée », mais il ne s'agit pour la plupart d'entre eux que d'une implication superficielle non raisonnée. Ils seront 26 après la formation mais cette fois-ci, il s'agit d'une implication justifiée.

Si on applique le test de signification de Mac Nemar (7), on constate que la formation a induit une *modification significative* des rapports des inspecteurs avec la « pédagogie différenciée ». S'il est certain que la formation a eu un effet positif sur les formés, il est nécessaire cependant de s'interroger sur la capacité de ces derniers à appliquer les principes et les procédures de base de la théorie objet de formation dans leurs productions, comme le mentionne l'hypothèse de départ de ce travail.

La formation a induit une *modification significative* des rapports des inspecteurs avec la « pédagogie différenciée ». S'il est certain que la formation a eu un effet positif sur les formés, il est nécessaire cependant de s'interroger sur la capacité de ces derniers à appliquer les principes et les procédures de base de la théorie objet de formation dans leurs productions, comme le mentionne l'hypothèse de départ de ce travail.

## Analyse des données recueillies lors de l'étape de production

S'appuyant sur l'affirmation de (Chevallard, 1989, p. 13): « Un savoir n'existe pas "in vacuo" dans un vide social: tout savoir apparaît, à un moment donné, dans une société donnée, comme ancré dans une ou des institutions... Il n'est de savoir que dans un certain rapport au savoir », nous pensons que le véritable indice du changement des concepts et/ou du rapport au savoir amorcé(s) chez les inspecteurs, c'est la capacité de ces derniers à appliquer la « pédagogie différenciée » dans leurs productions conformément aux attentes de l'institution à laquelle ils appartiennent, en l'occurrence ici, le ministère de l'Éducation nationale. Il va sans dire que si la pédagogie différenciée figure aujourd'hui en tête du programme national de la formation du personnel enseignant, cela prouve que le législateur investit positivement cette théorie pédagogique et s'attend à voir les inspecteurs s'en inspirer aussi bien dans l'évaluation des productions des enseignants qu'ils inspectent et de celles de leurs élèves que dans la production des documents pédagogiques.

7 -  $\chi^2_{th} \text{ à } .05 = 3.84 \Rightarrow \chi^2_{obs} = (5.39) > \chi^2_{th} (3.84)$ , on rejette l' $H_0$  (pas de hasard).

### **Analyse des productions des inspecteurs relatives à la 1<sup>re</sup> activité**

Les résultats que nous présentons ici sont fondés surtout sur l'analyse des productions des différents ateliers (4 groupes en tout). Chaque groupe s'est chargé de réfléchir sur les causes possibles des erreurs commises par un élève dans la résolution de quatre problèmes (cf. annexe), de produire des hypothèses explicatives sur ces erreurs et enfin, de concevoir des activités de remédiation appropriées. Les résultats sont jugés moyens parce que seuls deux groupes sur les quatre se sont penchés véritablement sur les processus de l'apprentissage et ont puisé dans la didactique pour identifier la nature des difficultés entravant la résolution des problèmes et leurs origines. Pour ce faire, ils ont utilisé notamment le concept de « contrat didactique » pour expliquer la nature des difficultés et accusé les mots inducteurs tels, les mots « plus », « ranger » ou « chaque » qui permettent de répondre correctement mais qui parfois représentent un piège pour les élèves. En revanche, les deux autres groupes ont concentré leur réflexion sur les causes externes (manque de motivation de la part de l'élève, manque de prérequis, la méconnaissance de la table de multiplication, l'énoncé du problème est jugé inadéquat, etc.). Ces résultats sont en deçà de ce que prône la pédagogie différenciée et de ce qu'attend l'institution.

Si l'on se penche sur l'analyse des erreurs commises, on peut faire l'hypothèse que le mot « plus » dans le premier problème a conduit l'élève à penser qu'il s'agissait d'un problème d'addition; que le mot « ranger » et ou le mot « chaque » utilisés dans l'énoncé du second problème ont amené l'élève à penser qu'il s'agissait d'un problème de multiplication (en référence aux nombreux problèmes multiplicatifs qu'il a dû déjà résoudre et pour lesquels ces termes sont pertinents). Quant au quatrième problème, la difficulté se situant au niveau du calcul du prix du chocolat et de la brioche, deux éléments peuvent expliquer l'instanciation erronée de la procédure: la présence du mot « chaque » et le fait que les nombres utiles pour ce calcul sont écrits en lettres. Tout se passe pour cet élève comme s'il appliquait la règle suivante: « Pour résoudre un problème il faut utiliser uniquement les données numériques écrites en chiffres », c'est une règle du contrat didactique induite bien sûr par la pratique de la classe.

L'analyse mise en place montre que le travail de remédiation doit parler essentiellement sur la prise de conscience que les mots « range » et « chaque » ne renvoient pas forcément à un problème multiplicatif, que le mot « plus » n'appelle pas forcément une addition et que la règle de contrat citée ci-dessus n'est pas toujours pertinente.

Ce travail permet de mettre en évidence tout l'intérêt qu'il y a à analyser les productions des élèves et en particulier celles qui sont fausses, en essayant d'explicitier la démarche mise en place par l'élève et l'origine de ces démarches. Cette analyse suppose qu'on fasse l'hypothèse que l'élève a agi logiquement, même s'il n'est pas conscient de sa démarche et/ou de son origine!

### **Analyse des productions des inspecteurs relatives à la 2<sup>e</sup> activité**

Il s'agit ici, rappelons-le, de produire quelques séquences d'apprentissage (en lecture, en expression écrite et en grammaire) mettant en œuvre les principes et les procédures fondamentaux de la « pédagogie différenciée ». Contrairement aux attentes, les trois groupes n'ont pas réussi à mettre en application comme il se doit la pédagogie différenciée. Le point commun le plus frappant dans leurs productions est leur attitude de focalisation sur l'aspect technique de cette théorie au détriment de ses principes fédérateurs (faire le diagnostic des causes des erreurs, déterminer leur nature et proposer des activités de remédiation). L'application de la « pédagogie différenciée » s'est opérée principalement par la différenciation des méthodes (alternance du travail de groupe et du travail individualisé, etc.) et par la différenciation des outils (poroles, objets à manipuler, bande audio ou vidéo, informatique, dessin, manipulation etc.).

Or, s'il est certain que ces procédures de différenciation - au demeurant fort utiles - pour rendre la gestion de la classe moins monotone d'une part et permettre à chaque apprenant de trouver la situation d'apprentissage qui lui convient d'autre part, il faut convenir que la conception des contenus de l'enseignement à la lumière des avancées des recherches didactiques dans les différentes disciplines est aussi une procédure indispensable et sans laquelle la « pédagogie différenciée » serait « bancale ». En effet, le groupe chargé de préparer une séquence d'apprentissage de lecture a oublié l'appart de la didactique dans ce domaine (entre autres, la lecture est une activité de construction de sens par l'apprenant et non une activité de déchiffrage). Le groupe chargé de préparer une séquence d'apprentissage en expression écrite a gommé l'idée que les véritables situations d'expression sont les situations de communication et non les situations de stimulus-réponses, etc.).

136

### **Conclusion**

Si la formation des inspecteurs de l'enseignement primaire en « pédagogie différenciée » a induit des modifications au niveau de leurs conceptions et de leurs rapports relatifs à cette théorie (eu égard à leurs déclarations recueillies), il n'en demeure pas moins que leurs productions prouvent que leurs conceptions et leurs rapports à l'objet de formation ont très peu changé (8). En effet, les productions des

8 - Certes, l'approche anthropologique de Y. Chevallard laisse entrevoir un certain « conformisme » chez les inspecteurs-formateurs. Il semble, toutefois, qu'il s'agit là d'un conformisme inhérent au statut même des inspecteurs qui sont tenus, de part leur posture de prescription, de veiller à l'application de la politique éducative du gouvernement et à dénoncer tout écart par rapport aux objectifs pré-établis. En paraphrasant M. Develay (1997), le discours académique des chercheurs théoriciens se caractérise comme tout discours scientifique par l'utilisation d'un registre descriptif et ouvert : ouvert à la contradiction, à la différence

formés nous ont semblé technicistes ; elles satisfieraient plus la forme de la pédagogie différenciée que son fond, si bien qu'on puisse conclure que le nouveau rapport des formateurs avec l'objet de formation n'est pas en conformité avec celui auquel s'attend l'institution (le ministère de l'Éducation nationale). Cet état de fait nous autorise à tirer les conclusions suivantes :

- Cette expérience de formation a sans doute amorcé une évolution dans la perception des problèmes scolaires des élèves par les inspecteurs en mettant en valeur le caractère pédagogique de l'échec. Cette vision comporte inévitablement l'abandon de certaines représentations figées relatives au poids des « handicaps socio-culturels » telles que la mise en cause excessive du milieu familial et l'absence de « dons » ou de « motivation » individuelle.
- Cette expérience a aussi été, pour presque tous les inspecteurs, à l'origine d'une révélation de nouvelles possibilités d'action et, à travers le travail de groupes, l'occasion d'échanges et d'apprentissage susceptibles d'être investis pour adapter et renouveler leur pratique de formation.

Cependant, cette expérience et au vu des résultats obtenus, nous conduit à penser que :

- La pédagogie différenciée est plus un esprit qu'une technique dans le sens qu'elle est fortement dépendante de la bonne volonté de ceux qui l'appliquent, de leur capacité à analyser les erreurs des élèves et à concevoir les remèdes appropriés, de l'esprit dans lequel ils travaillent : il faut croire à « l'égalité des résultats » pour que ça marche, il faut croire à « l'éducabilité du sujet » pour que ça réussisse. Appliquer la pédagogie différenciée dans un esprit techniciste serait la vider de son efficacité.
- Cette réalité fait apparaître en fait, la formation comme un problème non comme une application pure et simple de solutions existantes et non questionnables qu'on peut aller puiser dans les théories pédagogiques en l'occurrence, la pédagogie différenciée.
- Il faudrait finir avec le discours angélique et les fantasmes de bien faire. En effet, concevoir des stratégies d'enseignement et de remédiation réellement conformes à l'esprit de la pédagogie différenciée requière beaucoup de travail et de pratique et malheureusement ce n'est généralement pas quelque chose que l'on apprend au cours d'une formation circonstancielle.

et aux similitudes. En revanche, le discours des inspecteurs se distingue par l'utilisation d'un registre prescriptif consistant à dire aux praticiens ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire. Par ailleurs, les inspecteurs ne peuvent dénoncer un système dont ils tirent leur légitimité et autorité institutionnelles. Il appartient, par contre, aux chercheurs-théoriciens, de part leur posture d'élucidation, de dénoncer la politique du gouvernement en matière d'éducation.

Pour optimiser la formation, deux conditions nous semblent requises :

1. Une formation circonstancielle s'avère insuffisante pour espérer changer des habitudes professionnelles très ancrées. La formation est un processus qui devrait accompagner les formés tout au long de la période de la mise en application de tout projet éducatif. Elle ne pouvait pas être assurée par un dispositif provisoire, par des interventions ponctuelles dépendantes du bon vouloir des personnes et par des moyens temporaires.

2. Il s'avère nécessaire pour les formateurs-chercheurs de réfléchir sur la transposition didactique en matière de formation et la traduire en pratiques empiriques comme le souligne fort bien J. Colomb (1992, p. 247) : « De même que les savoirs savants ou les pratiques de référence subissent une nécessaire transposition pour devenir des savoirs scolaires, les résultats des recherches en didactique et en pédagogie doivent subir une transposition analogue pour devenir des contenus de formation. » Cette initiative constituerait une source d'inspiration pour les formateurs et baliserait leurs pratiques de formation.

## BIBLIOGRAPHIE

ALLAL L. (1988). – « Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive », in M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 86-126.

ALLAL L. (1993 a). – « Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative », in L. Allal, D. Rain et Ph. Perrenoud (dir.), *Évaluation formative et didactique du Français*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 81-98.

ALLAL L., CARDINET J. et PERRENOUD Ph. (dir.) (1989). – *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Lang (5<sup>e</sup> éd.), (1<sup>re</sup> éd., 1979).

BEILLEROT J. (1989). – *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*, Paris, PUF.

BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N. (1998). – « Rapport au savoir : éléments théoriques et illustrations cliniques », in *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 1-2, pp. 59-70.

BLOOM B. S. (1979). – *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles, Labor, Paris, Nathan.

CHABCHOUB A. (2001). – « Rapports aux savoirs scientifiques et culture d'origine », in B. Charlot (dir.), *Les jeunes et le savoir*, Paris, Anthropos, pp 117-131.

CHARLOT B., BAUTIER E. et ROCHEX J.-Y. (1992). – *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

CHARLOT B. (1981). – « Pratiques sociales et rapport social au savoir », in *Dialogue*, n° 39.

- CHARLOT B. (1997). – *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997.
- CHARLOT B., BAUTIER E., KOHN R., ROCHEX J.-Y. (1992). – *Rapport au savoir et rapport à l'école dans les zones d'éducation prioritaires*, rapport pour le FAS, Université de Paris VIII, 335 p.
- CHARLOT B. (1985). – *Le rapport social au savoir*, note, Université de Paris-X-Nanterre, 59 p.
- CHARLOT B. (1987). – *L'école en mutation*, Paris, Payot, 287 p.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1992). – *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 253 p.
- CHARLOT B. (1997). – *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 112 p.
- CHARLOT B. (1999). – *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos, 390 p.
- CHARLOT B. (2001). – « La notion de rapport au savoir : points d'ancrages théoriques et fondements anthropologiques », in B. Charlot (dir.), *les Jeunes et le savoir*, Paris, Ed. Economica, pp 5-24.
- CHARNAY R. (1995). – *Préparation à l'épreuve de mathématiques du concours de professeur des écoles*, tome 1, Paris, Hatier pédagogie.
- CHEVALLARD Y. (1989). – « Le concept de rapport au savoir : rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel », *séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique* (1988-89), Université Joseph Fourier – Grenoble 1.
- CHEVALLARD Y. (1989). – *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*, IREM d'Aix-Marseille.
- CHEVALLARD Y. (1992). – « Concepts fondamentaux de la didactique, perspectives apportées par une approche anthropologique », in *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 12, n° 1, pp. 73-112.
- COLOMB J. (dir.), (1992). – *Recherches en didactique: contribution à la formation des maîtres*, actes du colloque, 13-14 et 15 février 1992, INRP, Paris.
- CRAHAY M. (1996). – *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles, De Boeck.
- DEVELAY M. (1992). – *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.
- DEVELAY M. (1997). – « Origines, malentendus et spécificités de la didactique », in *Revue française de Pédagogie*, n° 120.
- GIORDAN A. et DE VECCHI G. (1987). – *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- GIORDAN. A et DE VECCHI G. (1989). – *L'enseignement scientifique, comment faire pour que « ça marche »?* Nice, Z'Éditions.
- HUBERMAN M. (dir.), (1988). – *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- JOHSUA S. et DUPIN J.-J. (1993). – *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF.

- LEGRAND L. (1983). – *Pour un collège démocratique*, Paris, La Documentation française.
- LEGRAND L. (1996). – *Les différenciations de la pédagogie*, Paris, PUF.
- MEIRIEU Ph. (1990). – *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Paris, éd. ESF (5<sup>e</sup> éd.).
- MEIRIEU Ph. (1996). – « La pédagogie différenciée: enfermement ou ouverture », in A. Bentolila (dir.), *L'école: diversités et cohérences*, Paris, Nathan, pp. 109-149.
- PERRENOUD Ph. (1988 d). – « La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste? », in M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 198-233.
- PERRENOUD Ph. (1997). – *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, Paris, ESF (2<sup>e</sup> éd. 2000).
- RAYNAL F. et RIEUNIER A. (1997). – *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*, Paris, éd. ESF.
- VERGNAUD G. (1981). – « Quels enseignements pour la didactique? » in *Revue Française de Pédagogie*, n° 57.
- VERGNAUD G., CORTES A. et FAVRE-ARTIGUE P. (1988). – « Introduction de l'algèbre auprès de débutants faibles. Problèmes épistémologiques et didactiques », in G. vergnaud, G. Brousseau et M. Hulin (éds), *Didactiques et acquisitions des connaissances scientifiques*, Paris, CNRS.



## ANNEXE

## Activité 1

Sur l'origine des erreurs commises par un élève dans la résolution des 4 problèmes suivants (9):

**Problème 1 :** Je possède 137 billes, j'en ai 42 de plus que mon frère. Combien mon frère en possède-t-il?

**Réponse de l'élève :**  $137 + 42 = 137$   
 $\quad\quad\quad + 42$   
 $\quad\quad\quad = 179$

il possède 179 billes.

**Problème 2 :** Monsieur Sadok est chargé de ranger 80 bouteilles dans des casiers. Chaque casier peut contenir 12 bouteilles. Combien de casiers seront nécessaires pour que Monsieur Sadok puisse ranger toutes les bouteilles? Justifie ta réponse.

**Réponse de l'élève :**  $80 \times 12 = 960$   
 sont nécessaires 960 casiers.

**Problème 3 :** Dans une salle de spectacle, il y a 57 rangées de 32 fauteuils chacune. Calcule le nombre de fauteuils de cette salle.

141

**Réponse de l'élève :**  $57 \times 32 = 1824$   
 le nombre de fauteuils est 1824.

**Problème 4 :** Julie a acheté pour un goûter: deux tablettes de chocolat à 8 F chacune, quatre bouteilles de limonade à 6 F chacune, un sac de brioches. Elle a payé 56 F. Quel est le prix du sac de brioches?

**Réponse de l'élève :**  $8^D \times 6^D = 54^D$   
 le prix du sac de brioches est  $2^D$ .

9 - Nous empruntons ces problèmes à Roland Charnay, *Préparation à l'épreuve de mathématiques du concours de professeur des écoles*, tome 1, Paris, Hatier pédagogie, 1995, p. 61.



## LA MODÉLISATION DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

### DE LA LEÇON MODÈLE AU MODÈLE DE LA LEÇON

ALAIN MARCHIVE\*

#### Résumé

Dans cet article, l'auteur propose une réflexion sur l'évolution du statut du modèle dans la formation des enseignants. Une première clarification conceptuelle permet de distinguer deux types de modèles, le premier fondé sur la reproduction (modèle « empirique ») et le second sur la formalisation (modèle « théorique »), correspondant à deux types de vérité : omoiosis et alethéia. L'auteur défend l'idée que la formation des enseignants est à l'articulation de ces deux figures du modèle. Il analyse l'évolution du statut du modèle en formation et montre que ces deux conceptions se retrouvent dans l'activité même de modélisation des phénomènes d'enseignement. L'évocation des conditions de réception et d'utilisation des modèles par les enseignants eux-mêmes, permet enfin d'interroger les enjeux praxéologiques et épistémologiques de ce type d'activité modélisatrice.

#### Abstract

In this paper, the author reflects upon the evolution of the status of the model used in teacher training. An initial clarification of the concepts allows us to distinguish between the two types of models used: the first one is based on reproduction (of an "empirical" model) and the second one is based on formalization (of a "theoretical" model). These two models correspond to two types of truths, omoiosis and aletheia. The author advocates the idea that teacher training is situated at the junction of these two models. He analyses the evolution of the status of the model in teacher training and shows that these two conceptions can be found in the very act of modeling teaching phenomena. By recalling the conditions of the teachers' own reception and use of these models, it is at last possible to study the praxeological and epistemological stakes involved in this kind of modeling activity.

\* - Alain Marchive, Laboratoire DAEST, Didactique et Anthropologie des Enseignements Scientifiques et Techniques, Université Victor Segalen Bordeaux 2.

## ÉLÉMENTS POUR UNE CLARIFICATION CONCEPTUELLE

### Qu'est-ce qu'un modèle ?

Dans son sens le plus commun (par exemple le modèle d'écriture, mais aussi la leçon modèle), le modèle est une production destinée à être imitée ou au moins à permettre une reproduction, la plus proche possible de l'original. Le modèle produit une information ou une action, destinée à servir de base à une reproduction (par imitation le plus souvent). Cette imitation d'un modèle (ou modélisation) désigne « une situation d'acquisition ou un sujet imitant, après avoir observé un sujet modèle, produit une conduite plus ou moins similaire à celle de ce dernier » (Winnykamen, 1990, p. 142). Dans ce cas, le modèle est l'original et ce à quoi vise la modélisation, c'est la conformité au modèle original, celle-ci étant, au mieux, considérée comme la condition préalable à une action future autonome. Cette forme première du modèle n'établit aucune rupture entre le modèle et l'action à modéliser. Son but est moins de rendre l'objet (ou l'action) intelligible que de le (la) rendre « visible » c'est-à-dire reproductible. Le seul discours rendu possible est alors un discours sur le *comment* de l'action, beaucoup plus qu'un discours sur le *pourquoi* de celle-ci. Est-ce à dire que les modélisations de ce type interdiraient toute forme de connaissance ? Ce serait ignorer que toute activité modélisatrice, fut-elle empirique, est déjà une mise à distance et donc une possibilité de transformer des savoirs d'action en savoirs sur l'action.

*A contrario*, ce qui caractérise l'activité de modélisation dans le champ scientifique, c'est la séparation du modèle et de l'objet (ou de l'action). Le modèle théorique est une construction mentale, une édification de l'esprit, destinée à rendre compte du réel et à rendre celui-ci intelligible. Ce modèle n'est cependant pas n'importe quel type de discours sur le monde : ce n'est pas un discours métaphysique, poétique ou phénoménologique se contentant de décrire des phénomènes, c'est un discours le plus souvent de type formel qui obéit à certaines règles et qui s'efforce de proposer une certaine vision du monde. Selon Tiberghien (1991, p. 17) « Un modèle formel peut [...] être défini comme un système relationnel de forme, de structure et de fonction entre deux objets dont l'un est un système formel et l'autre, l'ensemble limité des objets que l'on souhaite décrire et/ou interpréter ». Ici le modèle ne repose plus sur l'imitation ou la conformité, mais sur l'adéquation entre le modèle et l'objet (l'action) modélisé(e). Le modèle théorique n'est donc jamais pure construction mentale. Il est toujours lié, de manière plus ou moins directe, au monde (objet, action) qu'il entend modéliser et a donc toujours, même implicitement, une source empirique.

Si l'on s'en tient à cette première approximation, il apparaît que bien peu d'éléments rapprochent ces deux conceptions et qu'il y aurait un grand risque à confondre modélisation « empirique » (par imitation d'un modèle original) et modélisation « théorique » (par création d'un modèle formel) : une telle assimilation relèverait au

mieux du « jeu de langage », au pire de la confusion intellectuelle. Dans les deux cas pourtant, le modèle révèle, il rend visible ce qui était obscur et renvoie – au moins dans un premier temps – à une vérité de type *aléthéia*, au sens de non-voilement : il est ce qui opère le dévoilement et donne à voir ce qui, jusque là, ne pouvait être vu (1). Mais l'exactitude de la modélisation repose aussi, dans un deuxième temps, sur une forme de vérité de type *adaequatio* : adéquation entre le modèle observé et l'action réalisée d'une part (modèle empirique), entre le modèle construit et l'action modélisée d'autre part (modèle théorique), ce que l'on nomme ailleurs *adaequatio intellectus et rei* (l'accord de la représentation pensante et de la chose) ou encore *omoiosis*, « accord de la connaissance et de la chose elle-même » (Heidegger, 1968, p. 153).

## Modèle empirique ou modèle théorique ?

*A priori*, lorsqu'on se place dans le champ scientifique, il ne peut y avoir de modèle que théorique. La science moderne a pris en effet ses distances avec l'empirisme et l'idée selon laquelle les phénomènes donnés ou les informations tirées de l'expérience seraient les fondements le plus certain de nos connaissances (2). Il n'en reste pas moins vrai que l'activité de modélisation, en tant qu'elle est figuration, représentation ou symbolisation (en mathématiques par exemple), n'est jamais totalement coupée du monde empirique. C'est même sa capacité à rendre compte du monde « réel », même de manière très abstraite qui en fait la pertinence : un modèle théorique n'a d'intérêt que lorsqu'il est lié, de près ou de loin avec la réalité qu'il est censé représenter (ou anticiper). La théorie est une fiction. Le modèle, lui, est une figuration, même si l'on ne peut pas assimiler le modèle au schéma (si on peut schématiser certains des aspects du modèle, le modèle se réduit rarement à un simple schéma, il nécessite une présentation plus large).

Si l'on se place dans le champ scientifique, il y a donc une contradiction à parler de « modèle empirique » (par définition un modèle ne peut pas être empirique, puisqu'il suppose précisément une prise de distance d'avec le monde réel). À l'inverse il y aurait redondance à parler de « modèle théorique » puisqu'il ne peut y avoir de modèle que référé à une théorie explicative plus générale. Toutefois il est nécessaire de distinguer modèle et théorie car même si les modèles et les théories entretiennent des relations évidentes, on ne peut réduire l'une à l'autre. « Ce qui différencie les

1 - « À l'origine, vérité (*aléthéia*) veut dire : ce qui a été arraché à une occultation. La vérité est cet arrachement, toujours en mode de dévoilement. » (Heidegger, 1968, p. 143)

2 - Cf. la « rupture épistémologique » établie par Bachelard entre sciences et opinion (Bachelard, 1986).

théories des modèles, c'est d'abord leur degré de généralité : un modèle est une représentation logico-mathématique d'un ensemble limité de phénomènes dans des conditions soigneusement définies ; une théorie scientifique s'applique à un ensemble beaucoup plus vaste de phénomènes. En d'autres termes, une théorie scientifique peut être considérée comme un modèle d'ordre supérieur dont peuvent être dérivés des modèles locaux, c'est-à-dire des réalisations spécifiques, qui s'appliquent à certains objets particuliers et à certaines classes définies de situation. [...] En définitive un modèle local sélectionne beaucoup mais généralise peu, tandis qu'une théorie sélectionne peu mais généralise beaucoup » (Tiberghien, 1988, pp. 14-15). La théorie relève donc d'un plus grand degré d'abstraction que le modèle qui, comme nous l'avons souligné plus haut, reste très lié au monde auquel il renvoie.

Si ces clarifications conceptuelles sont nécessaires, elles restent toutefois insuffisantes pour éclairer les raisons du choix des expressions « modèle empirique » et « modèle théorique », et le sens que nous leur attribuons. En vérité, cette formulation montre que la formation des enseignants est à l'articulation de deux mondes : le monde de la contingence et de la mise en œuvre des pratiques d'enseignement d'une part, le monde de la recherche et de l'étude scientifique des phénomènes d'enseignement d'autre part. Elle illustre les deux figures du modèle successivement à l'œuvre dans la formation des enseignants : la figure la plus ancienne, celle du maître d'application présentant une « leçon modèle » devant des élèves-maîtres ayant pour tâche de s'imprégner du modèle et de le reproduire ; la figure la plus récente, celle du « modèle de la leçon », qui donne une représentation abstraite des phénomènes d'enseignement, afin d'en permettre la compréhension et l'analyse, en vue d'une réalisation effective (et efficace). Ces deux modèles sont différents : dans le premier cas il s'agit de la reconnaissance d'un modèle empirique, propre à être imité ; dans le deuxième cas, la notion de modèle renvoie à la construction d'un modèle théorique fournissant les moyens de l'action. Dans le modèle empirique, le terme de modèle renvoie à une conception triviale du modèle, comme objet, personne, action à imiter ; dans le modèle théorique, il renvoie à la définition scientifique, à savoir une construction intellectuelle, inscrite dans un cadre théorique et se fixant pour but de rendre son objet plus intelligible. Est-ce à dire que nous sommes là, devant deux conceptions de la formation totalement opposées ? Nous nous garderons de l'affirmer, car tout laisse à penser au contraire, qu'entre l'assujettissement à la pratique par l'imitation du modèle (empirique), et l'assujettissement à la théorie par la réification du modèle (théorique), il n'y a qu'un pas, bien vite franchi.

## ÉVOLUTION DU STATUT DU MODÈLE EN FORMATION

### Modèle empirique et « leçons modèles »

La formation des maîtres fut une préoccupation constante des fondateurs de l'enseignement primaire et ce, bien avant que celui-ci ne soit obligatoire. Les premières écoles normales apparaissent avant la loi Falloux (1833) et la loi de 1879 renouvelle l'obligation de création d'une école normale d'instituteurs et d'une école normale d'institutrice dans chaque département. Jules Ferry et Ferdinand Buisson donneront à la formation des instituteurs une organisation durable en officialisant la création des écoles annexes et d'application par décret du 18 janvier 1887. Ce décret sera modifié et complété par le décret du 6 juin 1946, stipulant que « les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses s'exercent à la pratique de l'enseignement :

1. dans les écoles annexes instituées obligatoirement auprès des écoles normales et qui constituent des centres permanents d'expériences pédagogiques ;
2. dans les classes d'application choisies par l'inspecteur d'académie dans les écoles du département et où seront organisés les différents stages de formation professionnelle ».

Les maîtres de ces classes sont recrutés en fonction de leur valeur professionnelle et technique et, si l'on en croit la circulaire du 7 mars 1946, « il est évident que ces maîtres doivent être d'excellents éducateurs ». Ces « maîtres d'application », seront chargés d'accueillir les élèves-maîtres et tout particulièrement, de procéder devant eux, à des « leçons modèles », dont on espère bien évidemment qu'elles seront imitées par les stagiaires, non seulement dans des « leçons d'essai » au cours du stage, mais plus tard, lorsqu'ils seront en charge d'une classe. Comme le souligne Pelpel, « la notion d'application (école, classe, maître... d'application) ne devient intelligible que par rapport à une norme, un modèle agréé de fonctionnement pédagogique qu'il s'agit d'une part de mettre en place vis-à-vis de ses propres élèves, et, d'autre part de proposer comme modèle à reproduire aux enseignants en formation » (1996, p. 71) (3). La réflexion sur la formation des professeurs de l'enseignement secondaire dans les CPR (Centres pédagogiques régionaux créés par décret du 17 avril 1952) conduit également à proposer au stagiaire des « leçons modèles » effectuées par les conseillers et destinées à être critiquées afin d'aider le stagiaire « à

3 - On sait comment Péguy, élève d'une de ces « folies scolaires » qu'était l'école annexe de l'école normale d'Orléans, a rendu hommage aux « maîtres d'école » et comment il a décrit les élèves-maîtres, ces « jeunes maîtres [...] beaux comme des hussards » qui venaient chaque semaine lui faire l'école (Péguy, 1991, p. 25). C'était dans les années 1880, mais on procédait déjà à ces « leçons d'essai » élaborées après avoir assisté aux « leçons modèles » des maîtres d'application.

prendre conscience de ses propres méthodes » (cité par Terral, 1997, p. 45). Une pratique qui n'est pas absente non plus des ENNA (Écoles normales nationales d'apprentissage, créées en 1946) dont la caractéristique principale dans les analyses de leçons sont « au mieux des modèles pédagogiques de référence [...]; au pire une pédagogie du modèle imposé » (*id.*, 1997, p. 65).

On peut penser que la place centrale occupée par le modèle empirique dans la formation des enseignants n'est pas sans lien avec l'importance accordée au modèle et à l'imitation dans les pratiques d'enseignement elles-mêmes. Il n'est pas exagéré de parler de « culture du modèle » dans la formation des enseignants dans les écoles normales. Alain est celui qui incarne le mieux la défense d'une éducation fondée sur l'imitation et sur le culte du modèle que représentent les œuvres des « Grands Hommes » : « Il n'est qu'une méthode pour inventer qui est d'imiter. Il n'est qu'une méthode pour bien penser, qui est de continuer quelque pensée ancienne et éprouvée » (Alain, 1990, p. 136) (4). Il suffit de paraphraser ces propos et de les appliquer au domaine de la formation pour retrouver le discours de la formation par l'exemple : « Il n'est qu'une bonne méthode pour bien enseigner, qui est d'imiter les pratiques des anciens dont les méthodes ont largement fait leurs preuves. » Mais de la même façon que dans l'enseignement Alain ne détache pas l'imitation de l'action et en fait la condition de l'invention et de l'apprentissage, dans la formation, l'imitation du modèle ne saurait être coupée de l'action et la « leçon modèle » s'accompagne toujours de la « leçon d'essai » effectuée par l'élève-maître. Si cette dernière est souvent jugée à l'aune de sa conformité au modèle, c'est la capacité à inventer et à s'émanciper du modèle qui n'en devrait pas moins rester le but ultime de la formation.

148

On aurait tort toutefois, de limiter cette influence aux seuls savoir-faire et de ne pas reconnaître la fonction morale et idéologique du « modèle » dans cette formation. On pourrait reprendre à cet égard les propos de Bourdoncle concernant ce qu'il nomme le « modèle charismatique » de la formation professionnelle et des relations entre le maître et l'apprenti : « Cette forme de transmission artisanale et très ancienne non seulement permet, par imitation du maître, l'acquisition des gestes techniques et des savoirs pratiques, mais aussi favorise, par identification, l'adhésion aux valeurs spécifiques du milieu professionnel. » (1990, p. 59) Le « modèle empirique » a bien une dimension pragmatique, de formation pratique au métier d'enseignant ; mais il a aussi une fonction idéologique, de transmission et d'incorporation des valeurs.

4 - On retrouve des accents assez proches chez Durkheim (1985, 1992) ou Château (1964).



## Évolution de la formation et crise des modèles

L'apparition des « conseillers pédagogiques », dans les années 60, puis la création du certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles annexes et d'application (CAEAA) en 1962 ne va pas supprimer les leçons modèles, mais va progressivement faire évoluer le rôle de l'enseignant vers celui de formateur. Cette évolution sera consacrée en 1973 par l'unification de la fonction sous l'appellation de « maître-formateur » dont la double compétence de maître et de formateur sera consacrée par la création du CAFIMF (certificat d'aptitude aux fonctions de maître formateur) en 1985. Ce concours devra permettre de choisir « parmi les candidats, ceux qui peuvent allier à leur qualité d'enseignants des qualités de formateur d'adulte et d'animateurs pédagogiques ». Cette évolution sanctionne un nouveau modèle de formation, où la démonstration et l'imitation sont insuffisantes, et laissent la place au conseil, à l'aide, à l'information, mais aussi au contrôle et à l'évaluation. Comme le soulignera un peu plus tard Pelpel, « pour de multiples raisons, le modèle purement empirique de la formation a fait son temps : il s'agit pas seulement pour le stagiaire de vivre une expérience, ni de reproduire, par imitation, les modèles auxquels il est confronté. Par voie de conséquence, il ne suffit pas non plus pour le professionnel de montrer son expérience, quelle que soit sa qualité intrinsèque. Il doit aussi prendre en charge, vis-à-vis du stagiaire un certain nombre de rôles nouveaux pour l'aider à se former. [...] En fait on lui demande d'être non seulement enseignant, mais aussi formateur, plus particulièrement formateur d'adultes » (Pelpel, 1991, p. 10) (5).

On retrouve cette évolution vers une professionnalisation de la formation enseignante à tous les niveaux de l'enseignement et si la référence au modèle empirique perdure (la leçon modèle est encore pratiquée), la culture « École normale » va progressivement s'effriter avec entre autres, la suppression de l'internat (1969) et la fin effective du recrutement post-troisième (1977). Parallèlement les savoirs de référence vont évoluer et si la philosophie et la psychologie occupent toujours une place importante dans la formation, on va voir aussi apparaître et se développer la sociologie de l'éducation et la psycho-pédagogie. La création en 1967 des premières chaires de « Sciences de l'éducation » et l'apparition des didactiques dans les années 70 vont renforcer cette évolution vers une nouvelle conception de la formation des maîtres, plus orientée vers les modèles théoriques et les acquis de la recherche (6).

Cette tentative de redéfinition de la formation des enseignants, commencée avec le Colloque d'Amiens en 1968 et poursuivie jusqu'au rapport Bancel en 1989 et la

5 - Pour une synthèse et une réflexion sur la fonction et la pratique des maîtres-formateurs, voir aussi Pelpel (1996) et la publication du Centre de Recherches « Éducation et Formation » de l'Université Paris X Nanterre (Chartier *et al.*, 1993).

6 - Voir Terral (1997) pour une analyse synthétique de cette montée vers la professionnalisation des enseignants. Voir aussi la note de synthèse de Bourdoncle (1993).

création des IUFM s'accompagne d'une remise en cause de la notion de modèle dont on trouve des traces dans la définition de la fonction de formateur, comme nous l'avons vu plus haut, mais aussi dans l'interrogation sur la notion de modèle elle-même : celui-ci devient de moins en moins accepté, tant du côté du formé, qui refuse de se conformer, que du côté du formateur, qui revendique d'autant plus sa perfectibilité que la massification du système scolaire lui pose des problèmes auxquels il n'est pas toujours en mesure de répondre. On retrouve cette interrogation sur le rôle du modèle dans l'enseignement chez Snyders (1975) pour qui il s'agit moins de renoncer aux modèles que de découvrir de nouveaux modèles, qui soient « présents » et en prise directe avec le monde. Défense du modèle empirique donc, mais d'un modèle qui n'implique pas une adhésion aveugle et favorise l'émancipation. Même sentiment chez Gusdorf, qui s'interroge sur la relation maître-disciple et pour qui, quel que soit son charisme, « le maître ne saurait donc être un modèle sur lequel l'élève réglerait son comportement matériel et intellectuel » (1966, p. 194).

## Les IUFM, la didactique et le retour des modèles

La création des IUFM, décidée par la loi d'orientation de 1989 et mise en œuvre à titre expérimental dans trois académies, est généralisée en 1991. L'objectif n'est pas seulement de créer un nouveau statut et d'unifier le corps enseignant, il est de professionnaliser la formation et, comme le souligne Prost (1999), de modifier l'image et le métier lui-même. Le rapport Bancel (1989), qui avait précédé et préparé la création des IUFM insiste sur cette dimension de préparation aux métiers de l'enseignement. Il s'agit de « faire acquérir aux futurs enseignants un solide savoir universitaire au contact des lieux où s'élabore ce savoir, et des compétences correspondant véritablement aux activités concrètes qu'ils devront assumer dans les divers établissements où ils seront affectés ». Ces compétences, centrées sur l'élève et sur la gestion des apprentissages délimitent une « professionnalité globale » commune à tous les professeurs. Il y aurait donc un savoir de l'enseignant, ou plutôt des savoirs professionnels spécialisés, identifiés, dont l'acquisition serait garante d'une certaine rationalité technique et d'une plus grande efficacité de la pratique enseignante.

Certaines conceptions de l'usage des productions des didactiques sont sans doute à l'origine de l'usage pléthorique de la notion de modèle dans les discours sur l'enseignement. Cet usage, pas toujours contrôlé, a souvent dérivé de l'élaboration d'un modèle au service de l'analyse et de la compréhension des phénomènes d'apprentissage et/ou d'enseignement, à l'utilisation de celui-ci comme objet d'enseignement, au service de la conception et la programmation des activités d'enseignement. Il n'empêche que l'on ne peut manquer de s'interroger sur l'importance du phénomène et de se demander si la professionnalisation de la formation ou la « didactification » des enseignements sont bien les seuls responsables de cette évolution. Nous faisons quant à nous l'hypothèse que si les « nouveaux modèles » (i.e. les modèles scienti-

fiques) occupent une telle place aujourd'hui, c'est que l'école avait déjà une « culture du modèle ». La fin des modèles que nous avons qualifié d'empiriques (où le modèle est dans l'action) a permis et peut-être favorisé l'arrivée de nouveaux modèles, « théoriques » ceux-là, où le modèle se distingue de l'action, où il précède l'action et devient même la condition de l'action.

En didactique du français, le modèle de Hayes et Flower, dominant dans le début des années 90, supposé rendre compte de l'activité d'écriture et des diverses opérations intervenant dans la rédaction d'un texte (planification, mise en texte, révision), va non seulement servir de base à l'analyse des situations pédagogiques, mais constituer un modèle de base pour concevoir et programmer des activités d'enseignement (Garcia-Debanco, 1990; Mas, 1991). Dans cette « fièvre modélisatrice » dont Dabène (1995) rapporte les principales étapes, certains vont tracer les contours d'une « pédagogie scientifique du français » (Romian, 1979), alors que d'autres vont analyser le récit et sa construction du point de vue de la psychologie cognitive (Fayol, 1994), s'efforcer de « construire un modèle psychologique de l'activité langagière » (Schneuwly, 1988), proposer « un modèle didactique de la compétence scripturale » (Dabène, 1991), ou encore un « modèle cognitif de la didactique du français » (Brassart, 1990; Brassart et Reuter, 1992). Dans tous les cas, ces modèles vont largement influencer voire directement inspirer des manuels de français à l'usage des enseignants.

On retrouve le même engouement pour les modélisations dans le champ de la didactique des mathématiques, qu'il s'agisse de comprendre « comment les enfants apprennent à calculer » (Brissiaud, 1989), de proposer une « théorie des champs conceptuels » (Vergnaud, 1990), de s'interroger sur les représentations, les conceptions et les compétences des élèves dans l'enseignement secondaire (Bodin, 1992) ou plus prosaïquement, de présenter les « apprentissages mathématiques à l'école élémentaire » dans les livres du maître (Ermel, *Math et calcul*, *Objectif calcul*, etc.). La référence à la psychologie de l'enfant (Piaget, Vygotsky, Bruner) et à la psychologie cognitive et à l'éducation cognitive (Loarer, 1998) et de manière générale au traitement de l'information, sont omniprésentes et constituent les cadres de pensée et les fondements des modèles de l'activité en mathématiques, qu'il s'agisse de l'activité d'apprentissage de l'élève (Fayol, 1990) ou de l'activité du professeur, en particulier de l'enseignant expert (Tochon, 1993). La plupart de ces travaux prennent pour référence des modèles exogènes aux mathématiques et aux activités mathématiques elles-mêmes (7). Peu d'entre eux s'efforceront de construire des modèles ad

7 - Sarrazy (1994, 1995) a bien analysé l'usage des modèles de la psychologie cognitive dans le champ didactique. Voir aussi sa *Réfutation expérimentale d'un modèle d'action didactique fondé sur la théorie du traitement de l'information* à partir de l'algorithme de résolution de problèmes proposé dans l'ouvrage *Objectif calcul* (Sarrazy, 1996).

*hoc*, à partir des situations d'enseignement. C'est le cas des travaux fondateurs de Brousseau (1998), dont nous analysons certains aspects ci-dessous.

## LA MODÉLISATION DES PHÉNOMÈNES D'ENSEIGNEMENT

### Les deux sources de la modélisation des situations didactiques

On retrouve, dans l'activité même de modélisation des phénomènes d'enseignement, les deux aspects précédemment évoqués concernant les modèles eux-mêmes, à savoir la dimension empirique et la dimension théorique. Dans le premier des trois cours donnés en 1995 à la VIII<sup>e</sup> école d'été de didactique des mathématiques et intitulé *Structure et fonctionnement du système didactique*, Brousseau (1996) expose les deux sources de la modélisation de l'activité didactique dans la théorie des situations :

- une source « empirique », « qui consiste à identifier une classe d'observables, un élément pertinent, un phénomène, une composante, etc. puis à décrire et à rationaliser cet objet de la façon aussi simplifiée que possible mais toujours "réaliste", en utilisant les domaines et les instruments les plus appropriés (ex. les connaissances des élèves à tel sujet, la transposition didactique, l'enseignant, une leçon, un problème, une chronique...). Que l'on commence par l'observation ou par le modèle, la justification de la présence de chaque élément est sa signification concrète, c'est-à-dire la présence des deux éléments correspondants, dans le modèle et dans l'observation » (1996, p. 3);
- une source « idéaliste » « qui consiste à définir d'abord un concept, un élément, une composante, un phénomène, quitte à chercher plus tard quels pourraient être les observables auxquels on pourrait le confronter » (*id.*, p. 3). Brousseau précise alors que « dans cette deuxième démarche aussi on trouve des modèles et des réalisations mais elles peuvent rester longtemps théoriques (ex. les connaissances, la conception  $\alpha$  des rationnels, une situation d'action comme automate fini, une chronique comme production d'une connaissance) » (*id.*, p. 3).

Il est intéressant de voir que, pour Brousseau, ces deux conceptions ne s'opposent pas et que « l'activité scientifique s'alimente à ces deux sources » (Brousseau, 1996, p. 3) : modèle empirique et modèle théorique ne coïncident pas forcément, mais on peut en conjuguer les apports, même si c'est, comme le reconnaît Brousseau, « une opération délicate » (*id.* p. 3). Nous dirons que la modélisation des situations didactiques est une modélisation de type *aléthéïa* : elle s'efforce de rendre intelligibles – et par là même observables – des phénomènes didactiques jusque-là non identifiés comme tels. Le fait que le modèle existe indépendamment des observations empiriques ne signifie pas que celui-ci se désintéresse des situations effectives d'enseignement. Bien au contraire, ce modèle *a priori* va ensuite devoir « se

frotter » (8) à la contingence. En vérité, ce modèle est faussement *a priori*, dans la mesure où la modélisation proposée par Brousseau n'est pas le fruit d'un dévoilement fortuit, mais d'un long travail d'élaboration, inséparable d'une fréquentation et d'une observation régulières des situations d'enseignement. C'est ainsi que l'on va voir évoluer le modèle initial, qui va prendre en compte la structuration et le fonctionnement du milieu et permettre la mise en évidence des phénomènes de d'évolution et d'institutionnalisation, corollaires des paradoxes du contrat didactique.

Dans le cours 3, intitulé *Méthodologie de l'analyse des séquences didactiques*, Brousseau (1996) donne un aperçu de cette nouvelle étape. Il évoque ainsi les « analyses à chaud » des situations d'enseignement et l'usage des méthodes quantitatives pour l'analyse de certains corpus issus de l'observation des classes, dont le but est « de déterminer concrètement les objets dont il est question dans les modèles théoriques, c'est-à-dire de définir des observables, de noter leur présence ou non, de les relier par des relations contingentes que l'on peut confronter au modèle pour déterminer son "existence" » (*id.*, p. 32). On est là dans une activité de modélisation de type *omoiosis*. On retrouve cette recherche d'une *adaequatio* dans l'étude des chroniques et plus particulièrement des explications du professeur dans une classe qui montre comment on peut effectuer un travail de modélisation à partir d'un travail d'observation, et la place prépondérante qu'y prend, là encore, l'intuition (Brousseau, 1996, p. 34).

L'activité de modélisation des situations didactiques ne saurait donc se réduire à une construction purement mentale ; elle se nourrit de la connaissance et de la fréquentation de la classe. La première étape, celle de la construction du modèle, n'est jamais une simple description du monde ; elle imbrique étroitement *aléthéia* et *omoiosis*. La deuxième étape n'est pas davantage une simple application du modèle, elle est une forme d'« expérimentation », une mise à l'épreuve de celui-ci (9). Un modèle, pas plus qu'une théorie, n'est jamais définitivement acquis. L'un et l'autre n'ont de valeur et de pertinence que dans leur capacité à rendre compte du « réel »

153

8 - À la manière dont Montaigne disait joliment qu'il aimait à « frotter et limer [sa] cervelle contre celle d'autrui », (Montaigne, 1988, p. 74)

9 - Dans son *Anthropologie structurale*, Lévi-Strauss soulignait la nécessité, pour dissiper tout malentendu, de distinguer les deux niveaux de la modélisation, celui de la construction du modèle et celui de son expérimentation : « L'observation des faits, et l'élaboration des méthodes permettant de les utiliser pour construire des modèles ne se confondent jamais avec l'expérimentation au moyen des modèles eux-mêmes. » (1985, p. 333) Selon Lévi-Strauss, cette distinction permet de comprendre qu'il n'y a pas contradiction, mais « corrélation » entre les deux étapes de la recherche. Il n'est pas sûr en effet que cette distinction soit pertinente autrement que pour des raisons méthodologiques, et qu'il faille distinguer ce qui relève de la construction du modèle, de son utilisation scientifique ultérieure.

d'une part, à résister aux faits d'autre part. Sur ce dernier point, Feyerabend a souligné combien la vigilance est nécessaire: « Jamais une théorie n'est en accord avec tous les faits auxquels elle s'applique, et ce n'est pas toujours la théorie qui est en défaut. Les faits sont eux-mêmes constitués par des idéologies plus anciennes et une rupture entre les faits et les théories peut être la marque d'un progrès. » (1988, p. 55) Aucun modèle, aussi puissant soit-il, ne peut prétendre à l'exhaustivité et à la « vérité ». C'est dans ce double jeu de l'*alétheia* et de l'*omoiosis* que peut se construire le « meilleur » modèle possible, provisoirement (10).

## Les enseignants et la résistance à la modélisation

Les enseignants ont souvent une attitude ambivalente à l'égard des productions de la science et du discours scientifique. Hérauts de l'action, ils voient souvent dans les tentatives de conceptualisation ou de modélisation, des exercices théoriques d'intellectuels, sans lien avec leurs préoccupations quotidiennes et fort éloignés des réponses pragmatiques qu'ils attendent. Mais, représentants du savoir et défenseurs de la Raison, ils attendent aussi de la science qu'elle leur fournisse les moyens d'approfondir leurs connaissances, qu'elle leur permette d'améliorer leurs compétences et d'asseoir leur identité professionnelle. C'est ce fragile équilibre entre désir de savoir et nécessité de réussir, entre attrait de la science et poids de la contingence, qui explique la dimension aporétique de toute formation des enseignants.

Une recherche comparative par questionnaire, menée auprès de 130 instituteurs et 119 professeurs des écoles montre que l'expérience est la principale source d'influence de la pédagogie pour 52 % des instituteurs et 42 % des professeurs d'école interrogés (Legrand, 2000) (11). C'est la confirmation de la dimension fortement empirique des pratiques d'enseignement, cette influence augmentant probablement au cours de la carrière (on peut en effet interpréter la différence entre les deux populations par leur place respective dans la carrière, les instituteurs étant plus anciens

154

10 - On sait combien les théories et les modèles sont, dans leur phase d'élaboration, des constructions fragiles qui doivent montrer leur capacité de résistance. Mais alors que certains vont accepter de les modifier, de les adapter, de les transformer (c'est le cas de la théorie des situations didactiques de Brousseau), d'autres vont s'enfermer dans un dogmatisme aveugle, refusant toute remise en cause et préférant adapter les faits au modèle que le modèle aux faits.

11 - Cet article est un volet d'une recherche plus importante: *Instituteurs et professeurs d'école aujourd'hui: Continuités et discontinuités dans les représentations et les images d'un métier*, thèse sous la direction de R. Bourdoncle, Lille III, 1999. La question rapportée ici portait sur ce qui influence le plus la pédagogie. Les items proposés étaient les suivants: inspecteur, formation continue, collègues, expérience, formation EN, formation IUFM, lecture, rien de tout cela (Legrand, 2000).

dans la profession). La lecture n'est citée comme la principale source d'influence de la pédagogie que par 1 instituteur et 3 professeurs des écoles sur 10. Cette différence n'est pas négligeable et pourrait bien être l'indice d'une évolution de la formation personnelle et professionnelle des enseignants. C'est le signe que pour près d'1/3 des professeurs d'école, des savoirs autres que strictement empiriques influencent la « pédagogie ». Il serait intéressant de s'interroger sur la fréquence, la nature, et l'effet de ces lectures sur les pratiques d'enseignement des jeunes professeurs d'école. Quelle est en particulier, l'influence réelle de la modélisation chez ces jeunes professeurs ? À l'inverse, on peut se demander si le fait qu'un seul instituteur sur 10 place l'expérience ou la formation continue comme la première source d'influence sur leur pédagogie (contre 4 professeurs d'école sur 10), ne traduit pas une autre conception de la formation, plus proche de la modélisation empirique qui constitue, historiquement, le modèle de la formation des instituteurs.

Les propos de conseillers pédagogiques, tenus lors d'un entretien réalisé pour les *Cahiers Pédagogiques* (Urbain, 2001, p. 26) confirment l'importance accordée à l'expérience dans la formation et la résistance des enseignants au discours théorique et à la modélisation des pratiques : « On leur parle [aux enseignants] de choses à faire et à assumer en expliquant pourquoi. On se heurte à un refus de réflexion et de théorie. Cela m'atterre de penser que des gens qui appartiennent socialement au monde des intellectuels sont des gens qui sont dans un refus de tout ce qui pourrait ressembler même de très loin à une vague réflexion théorique ». Une critique pour le moins acerbe, reprise par un autre « conseiller » : « Pour moi c'est ce qui m'est le plus pénible : on ne veut surtout pas penser et réfléchir... « *La théorie ça ne sert à rien, les grands mots ça suffit!* » Même des PE3 ou PE2 le disent. Si je parle d'appui théorique possible, ils répondent : « *Non ça suffit, on a été gavés à l'IUFM, maintenant on veut du concret.* » Cette attitude tellement intolérable pour les « conseillers » (12) peut s'interpréter d'une double manière : d'une part comme le rejet d'un discours théorique trop éloigné des contraintes quotidiennes et trop décalé par rapport aux problèmes rencontrés ; d'autre part comme la primauté de la pratique sur la théorie et la défense du caractère irremplaçable de l'expérience dans la formation : « L'expérience instruit plus sûrement que le conseil » disait Gide (1972). Cette résistance exprime sans doute davantage le refus de toute subordination à l'ordre de la

12 - « Conseillers pédagogiques » dont on sait qu'ils ne sont plus chargés d'enseignement et qui n'ont donc plus à affronter le poids de la contingence de la classe. Dès lors, libérés des charges de l'enseignement, leur expertise, renforcée par le jeu de la distinction, passe largement par l'acquisition et la défense de savoirs théoriques. Ces savoirs, dont les conseillers pédagogiques mesurent l'intérêt, de leur *topos*, ne peuvent toutefois présenter un intérêt pour les enseignants que s'ils subissent un travail de transposition et de recontextualisation. C'est probablement une des raisons qui explique la résistance à la modélisation qui est précisément le fruit de l'opération inverse, celle de la décontextualisation et de l'abstraction.

science, que le refus de la science elle-même. Elle n'en pose pas moins la question des relations entre recherche et formation, une question d'autant plus aiguë que le développement de la recherche et les enjeux de la professionnalisation de la formation renforcent les attentes à son égard.

Dans une note de synthèse particulièrement documentée, Bourdoncle (1993) a montré les limites du mythe de la professionnalisation des enseignants et a souligné de manière fort pertinente que « la difficulté majeure vient du rapport de ces savoirs avec les enseignants. Bien que ces savoirs portent sur leur pratique et souvent la prescrivent, ils leur restent largement extérieurs » (*id.*, p. 106). Il n'est donc pas étonnant que les enseignants portent sur ces savoirs, produits par d'autres, un jugement négatif et leur préfèrent les savoirs acquis dans l'exercice du métier (Lessard et al., cités par Bourdoncle, 1993, p. 106). Il n'en demeure pas moins que ces savoirs d'expérience sont souvent dévalorisés au profit de savoirs plus « nobles », de savoirs auxquels le label scientifique donne une légitimité « incontestable ». Dès lors, la question se pose : « Peut-on dire qu'il y ait assujettissement de la pratique à des savoirs prescrits, parce qu'elle ne les produit pas et ne les contrôle pas » ou encore « peut-on parler d'un rapport d'aliénation des enseignants aux savoirs [...] produits, contrôlés et légitimés par d'autres qu'eux ? » (*id.*, p. 107). La réponse des auteurs sus-cités est négative, arguant que les savoirs d'expérience seraient considérés comme centraux par les enseignants. Dès lors on peut se demander si la défense de l'expérience et la résistance à la modélisation (et plus largement à toute forme de théorisation des pratiques), ne sont pas, pour les enseignants, un des moyens de se prémunir contre toute forme d'assujettissement de la pratique à des savoirs prescrits qu'ils n'ont pas produits et qu'ils ne contrôlent pas.

156

## Conclusion

On peut bien sûr s'interroger sur le degré d'objectivité du modèle (avec le mythe du modèle neutre, cohérent et parfaitement conforme aux faits) ou sur le degré de subjectivité du modélisateur (avec le mythe de la transparence et de l'impartialité). Mais c'est surtout la question de l'usage du modèle qui se pose et celle de la relation entre connaissance et action : connaissance *de* l'action et/ou connaissance *pour* l'action (Sarrazy, 1997 ; Jouy, 2000). La question de la modélisation ne saurait en effet se limiter à la construction plus ou moins élaborée de modèles, fussent-ils les plus sophistiqués possibles. Elle ne peut faire l'économie d'une réflexion approfondie sur les enjeux épistémologiques et les arrière-plans théoriques qui en constituent les fondements. Certes on ne peut pas détacher les modèles des conditions dans lesquels ils sont construits, mais on ne peut pas davantage ignorer les choix théoriques qui sont faits en amont. L'interrogation sur la nature et le statut des modèles est en effet indissociable des conditions d'arrière plan qui président à leur élaboration. Ces



conditions portent à la fois sur les sources de la modélisation, sur son cadrage théorique et son rapport à la contingence. La modélisation doit-elle être autre chose qu'un outil de compréhension des phénomènes d'enseignement? À vouloir considérer le modèle comme un objet de formation ne risque-t-on pas de le détourner de sa fonction première et de le prendre pour la chose même qu'il représente?

## BIBLIOGRAPHIE

- ALAIN (1990). – *Propos sur l'éducation suivis de Pédagogie enfantine*, Paris, PUF.
- BACHELARD G. (1986). – *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- BANCEL D. (dir.) (1989). – *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale.
- BODIN A. (1993). – « Réflexions sur les représentations, les conceptions et les compétences, à partir d'une évaluation à grande échelle des programmes de mathématiques de l'Enseignement Secondaire », in J. Colomb (éd.), *Recherche en didactiques : contribution à la formation des maîtres*, Paris, INRP, pp. 39-64.
- BOURDONCLE R. (1990). – « De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation », *Recherche et formation*, n° 8, pp. 57-72.
- BOURDONCLE R. (1993). – « La Professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, pp. 83-119.
- BRASSART D. (1990). – « Une didactique cognitive du français langue maternelle (et des textes écrits plus particulièrement)? » in D. G. Brassart et al., *Perspectives didactiques en français*, Metz, Pratiques, pp. 75-99.
- BRASSART D. G., REUTER Y. (1992). – « Former des maîtres en français: éléments pour une didactique de la didactique du français », *Études de linguistique appliquée*, n° 87, pp. 11-24.
- BRISSIAUD R. (1989). – *Comment les enfants apprennent à calculer*, Paris, Retz.
- BROUSSEAU G. (1996). – « L'enseignant dans la théorie des situations didactiques » in *Actes de la VIII<sup>e</sup> École et Université d'Été de didactique des mathématiques*, IREM Clermont-Ferrand, pp. 3-46.
- BROUSSEAU G. (1998). – *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CHARTIER J. et al. (1993). – *Initier aux savoirs de la pratique. Les maîtres-formateurs sur leur terrain*, Paris, Centre de Recherches « Éducation et Formation », Université Paris X Nanterre.
- CHATEAU J. (1964). – *La culture générale*, Paris, Vrin.
- DABENE M. (1991). – « Un modèle didactique de la compétence scripturale », *Repères*, n° 4, pp. 9-22.
- DABENE M. (1995). – « Quelques étapes dans la construction des modèles » in J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter, *Didactique du français*, Paris, Nathan, pp. 11-32.
- DURKHEIM E. (1985) – *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.

- DURKHEIM E. (1992). – *L'éducation morale*, Paris, PUF.
- FAYOL M. (1990). – *L'enfant et le nombre*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- FAYOL M. (1994). – *Le récit et sa construction*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- FEYERABEND P. (1988). – *Contre la méthode*, Paris, Seuil.
- GARCIA-DEBANC C. (1990). – *L'élève et la production d'écrits*, Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.
- GIDE A. (1972). – *Les foux monnayeurs*, Paris, Gallimard.
- GUSDORF G. (1966). – *Pourquoi des professeurs ?* Paris, Payot.
- HEIDEGGER M. (1968). – « La doctrine de Platon sur la vérité » in *Questions II*, Paris, Gallimard, pp. 121-163.
- JOUY A. (2000). – « La question de l'utilité des sciences de l'éducation est-elle une question pertinente ? », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 33, n° 1, pp. 5-24.
- LEGRAND D. (2000). – « Représentations des pratiques pédagogiques chez les instituteurs et les professeurs d'école : quelques points de divergence... », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 33, n° 3, pp. 5-26.
- LEVI-STRAUSS C. (1985). – *Anthropologie structurale*, Paris, Plon.
- LOARER E. (1998). – « L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser », *Revue Française de Pédagogie*, n° 122, pp. 121-161.
- MAS M. (1991). – « Savoir écrire : c'est tout un système ! Essai d'analyse didactique du « savoir écrire » pour l'école élémentaire », *Repères*, n° 4, pp. 23-47.
- MONTAIGNE M. de (1988). – *Œuvres complètes*, Paris, Seuil.
- PEGUY C. (1991). – *L'argent*, Paris, Gallimard.
- PELPEL P. (1991). – *Conseil et formation. Guide pour les conseillers pédagogiques en IUFM*, Paris, CRDP.
- PELPEL P. (1996). – « Les formateurs de terrain. Crise d'identité et évolution du modèle de formation », *Recherche et Formation*, n° 22, pp. 65-80.
- PROST A. (1999). – « L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990 », *Recherche et Formation*, n° 32, pp. 9-24.
- ROMIAN H. (1979). – *Pour une pédagogie scientifique du français*, Paris, PUF.
- SARRAZY B. (1994). – « Peut-on formaliser les procédures de résolution des problèmes d'arithmétique à l'école élémentaire ? », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 3, pp. 31-54.
- SARRAZY B. (1995). – *La sensibilité au contrat didactique : Rôle des arrière-plans dans la résolution de problèmes arithmétiques au cycle trois*, Thèse de sciences de l'éducation, Université de Bordeaux II.
- SARRAZY B. (1996). – *Réfutation expérimentale d'un modèle d'action didactique fondé sur la théorie du traitement de l'information*, Communication au deuxième colloque « Sciences cognitives, façade atlantique : modèles et statut des modèles », Biarritz.
- SARRAZY B. (1997). – *Les sciences de l'éducation sont-elles des sciences de l'action ou des sciences pour l'action ?* Communication orale, Laboratoire IPPL, Université de Bordeaux II.

- SCHNEUWLY B. (1988). – *Le langage écrit chez l'enfant*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- SNYDERS G. (1975). – *Pédagogie progressiste*, Paris, PUF.
- TERRAL H. (1997). – *Profession : professeur*, Paris, PUF.
- TIBERGHEN G. (1991). – « Modèles de l'activité cognitive » in J.-P. Caverni et al., *Psychologie cognitive, modèles et méthodes*, Grenoble, PUG.
- TOCHON F. V. (1993). – *L'enseignante experte. L'enseignant expert*, Paris, Nathan.
- URBAIN M.-F. (2001). – « L'œil de Moscou ou le tonton d'Amérique », *Cahiers Pédagogiques*, n° 390, pp. 24-27.
- VERGNAUD G. (1990). – « La théorie des champs conceptuels », *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 10, 2-3, pp. 133-170.
- WINNYKAMEN F. (1990). – *Apprendre en imitant ?* Paris, PUF.



## LECTURES

### NOTES CRITIQUES

#### L'INFLATION IDENTITAIRE

BILLOTTE Gilles (2002). – *L'équipe pédagogique. Vers une nouvelle identité professionnelle des enseignants*, Paris, L'Harmattan, 207 p.

GRAVÉ Patrick (2002). – *Formateurs et identités*, Paris, PUF, 200 p.

SABATIER Colette, MALEWSKA Hanna, TANON Fabienne (2002). – *Identités, acculturation et altérité*, Paris, L'Harmattan, 293p.

Identité, que n'écrit-on en ton nom ? Dans l'étroit secteur de la formation des professionnels de l'éducation et de la formation, qui est celui de *Recherche et Formation*, nous n'avons reçu en un an pas moins de trois ouvrages qui affichent dans leur titre ou sous-titre ce mot à la mode. On reçoit pourtant une très faible partie de la production éditoriale. Dans le numéro récent de la même revue (n° 41) consacré à un aspect de ce thème, les stratégies identitaires, Mado Maillébouis ne repère pas moins de 87 références, dont 21 concernant exclusivement l'identité des enseignants et formateurs. Dans une bibliographie plus générale et plus ancienne (1997), elle avait listé à l'époque pas moins de 210 références. Dans le monde anglophone, l'inflation n'est pas moindre, si l'on en croit Stuart Hall, qui écrivait à la même époque (1996) : « Il y a une véritable explosion discursive ces dernières années du concept d'identité. »

Rien d'étonnant à cela. La modernité qui s'est développée en Occident depuis plusieurs siècles a installé puis exacerbé un processus d'individualisation, qui transforme l'identité de chacun, d'un donné fixé, hérité de sa famille et de son milieu social, en une tâche personnelle. Il faut produire et devenir ce que l'on est et remplacer la détermination sociale par la détermination de soi. Pendant longtemps les cadres collectifs (nation, classes sociales, communautés de travail) ont allégé cette tâche pour l'individu, en lui fournissant des cadres d'identification correspondant à son espace de vie géographique et social. Aujourd'hui, la mondialisation et la

précarisation affaiblissent fortement ces cadres et affectent même le rapport au temps, notamment au passé et aux projets possibles, alors qu'ils sont constitutifs du sentiment d'identité, en ce qu'il est aussi un sentiment de permanence et de continuité de la personne.

Faut-il dès lors s'étonner que cette identité, dont on exige que chacun la construise et dont la construction est devenue beaucoup plus difficile, provoque une avalanche de travaux, plus particulièrement dans le secteur de l'éducation, lieu privilégié de construction méthodique des identités, et plus précisément encore, dans le secteur des formations professionnelles, lieu de construction de l'une des plus importantes facettes de l'identité, celle dite professionnelle ?

Les trois livres récents que nous avons reçus, faible échantillon de cette production inflationniste, montrent que derrière l'apparente abondance se cache la diversité des approches d'une notion à la mode.

Le premier livre cité, celui de Gilles Billotte (*L'équipe pédagogique. Vers une nouvelle identité professionnelle des enseignants*), nous montre un exemple d'usage lié à la mode. Car si l'identité est clairement affichée dans le sous-titre, elle n'est, dans la table des matières, présente que dans les titres de deux sous-paragraphes, correspondant à six pages au total. Dans aucun de ces deux paragraphes, elle n'est définie explicitement ou problématisée, la bibliographie ne comprenant que quatre ouvrages, classiques, s'y rapportant explicitement. Il est vrai que l'un de ces deux paragraphes, le plus long, se trouve en conclusion. De plus, il est exactement formulé comme le sous-titre de l'ouvrage: *Vers une nouvelle identité professionnelle des enseignants*. La formulation, la place en sous-titre et en conclusion, l'absence de définition conceptuelle, tout indique un usage plus programmatique que problématique de la notion d'identité.

162

Faut-il en critiquer l'auteur ? Non, car ce n'est pas son objet principal. Il ne s'agit que d'un sous-titre. Le trouvera-t-on dans le titre: *L'équipe pédagogique* ? Pas plus, du moins au début. Le projet portait en effet sur l'innovation, et son premier chapitre est d'ailleurs consacré aux questions théoriques et pratiques que pose cette notion et aux hypothèses initiales de la recherche. Mais l'auteur nous en prévient dès la première phrase de son livre, et nous le montre dès son 3<sup>e</sup> chapitre, après un second chapitre consacré à la méthodologie. Voulant décrire l'innovation dans une école, il a rencontré l'équipe pédagogique, qui la fait vivre. Aussi dans ce 3<sup>e</sup> chapitre décrit-il le projet de cette école et analyse-t-il son fonctionnement et sa dynamique, tandis que dans le 4<sup>e</sup>, il analyse le rapport de ses membres à l'équipe à travers des entretiens semi-directifs. Le 5<sup>e</sup> et dernier chapitre reconstruit à partir de leurs récits, les histoires professionnelles de six membres de l'équipe. Ici reparait le thème de l'identité, puisque ces histoires de vie professionnelles sont bien des épisodes importants du processus d'élaboration identitaire que nous poursuivons notre vie durant.

Peut-on se laisser aller à penser que les titres et sous-titre, plus vendeurs qu'exactes, nous trompent un peu sur la marchandise? On vient de le voir, ils mettent en avant deux notions à la mode, qui sont certes rencontrées au cours de la recherche, mais non centralement traitées. Mieux vaut pourtant abandonner ce reproche, qui ignore la véritable dynamique de ce travail, et remercier plutôt l'auteur d'avoir su dépasser son sujet initial, l'innovation, pour chercher et trouver son moteur fondamental dans les acteurs qui la font, c'est-à-dire des individus, avec leurs problèmes identitaires, et une équipe, avec son dynamisme et ses conflits.

Les deux ouvrages suivants (celui de P. Gravé, *Formateurs et identités* et celui de C. Sabatier, H. Malewska, F. Tanon, *Identités, acculturation et altérité*), ne peuvent encourir un semblable reproche : ce sont des examens beaucoup plus rapprochés de la notion d'identité. Mais chacun examine une facette différente ; l'identité professionnelle pour celui de P. Gravé, l'identité nationale ou communautaire pour celui de C. Sabatier et al. Commençons par ce dernier, qui concerne moins la formation professionnelle que l'autre, mais est bien typique d'un secteur des études identitaires particulièrement dynamique, celui qui porte sur les dimensions nationale et culturelle de l'identité.

Celle-ci, on le sait depuis Erikson, se présente comme une notion quasi aporétique, en ce qu'elle relève à la fois de facteurs individuels et sociaux : elle procède à la fois d'une prise de conscience de soi-même dans sa spécificité individuelle, son « ipséité » comme dit Ricoeur, mais aussi de « soi-même comme un autre », sa « mêmété » (Ricoeur), appartenant, notamment, à certaines catégories sociales et partageant avec leurs membres des points communs qui les distinguent des autres groupes sociaux. Lorsque ceux-ci sont « étrangers », c'est-à-dire lorsqu'ils ne partagent pas les mêmes langues, ni, plus généralement les mêmes codes, ni, encore plus généralement la même culture, cela peut être enrichissant. Le regard d'autrui sur vous autant que le regard de vous sur autrui aident, par les étrangetés réciproques qu'ils révèlent, à mettre à distance, à objectiver sa propre identité. Mais si l'on reste longtemps à l'étranger, peut apparaître une menace identitaire. L'individu est alors obligé de vivre de manière durable selon deux codes culturels parfois contradictoires, ce qui peut l'amener à des choix dans ses références prioritaires et ses appartenances valorisées. Bref, il peut être amené à bouleverser ses perspectives identitaires.

Cet ouvrage explore les processus de formation des identités surtout chez des personnes vivant dans un pays en tant qu'étranger ou immigré. Mais étant donné l'importance de l'autre dans la construction identitaire, et plus encore l'importance de l'altérité dans ces situations interculturelles, sont aussi explorés les processus de représentation et de construction de l'autre et de son altérité.

La première partie de l'ouvrage porte essentiellement sur les relations entre le premier terme du titre, commun aux deux parties et le second, l'acculturation, c'est-à-dire le devenir identitaire du sujet à l'étranger. On trouve alors deux cas de figure : soit on veut s'assimiler et on se met alors en situation de bi-appartenance culturelle ; soit on ne le veut pas et l'on envisage à terme un retour au pays. Les processus en jeu ne sont pas les mêmes. L'immigration est d'autant plus contraignante que le retour au pays est impassible. Il faut bien alors trouver une forme d'adaptation viable à long terme pour survivre dans la société présente et construire et concilier en soi une double identité, celle liée au pays d'accueil et l'ancienne, celle de son enfance, qui n'a pas disparu. Par contre, l'étudiant ou l'immigré à titre provisoire, qui sait qu'il va rentrer dans un délai qu'il connaît, peut présenter des difficultés identitaires différentes : il doit chercher à garder ses codes d'origine, ce qui lui fait vivre sa situation présente dans un sentiment de vie provisoire, alors même qu'il peut s'y attacher par certains côtés. Bref, contrairement à l'immigrant sans retour, il doit éviter à la fois que s'installe une double appartenance et que s'instaure un double attachement.

La seconde partie porte sur les relations entre le premier et le troisième terme du titre, l'identité et l'altérité et plus précisément la manière dont se forment les représentations d'autrui, notamment le processus de stéréotypisation. Sont aussi explorées les manières dont ces représentations stéréotypées peuvent constituer des menaces identitaires, qu'elles agissent en milieu de travail ou plus largement par l'intermédiaire des médias. Cela permet de mieux comprendre les réactions des personnes du groupe dominant à l'altérité et les contextes de formation des identités. On n'explorera pas plus ici les nombreuses contributions de chacune de ces deux parties. La diversité des terrains qu'elles explorent et des disciplines qu'elles mettent en œuvre confirme la puissance et la richesse explicative de la problématique identitaire.

L'ouvrage de Patrick Gravé est entièrement consacré à l'identité des formateurs d'adultes, comme le laisse présager son titre. La multiplicité des dispositifs, organismes et groupes professionnels qu'a engendré le développement de la formation continue depuis trente ans rend particulièrement difficile la réponse à cette question pourtant simple : qu'est-ce qu'un formateur d'adulte ? On peut tenter d'y répondre de quatre manières, comme le montre l'auteur en survolant les études existantes dans un premier chapitre. Et, puisque l'offre de formation a précédé la reconnaissance de la fonction, et que toute formation professionnelle a pour but d'aider à construire son identité professionnelle, il est légitime d'examiner cette formation. Or, elle reste très dépendante des perceptions de ses concepteurs, qui, en prenant en compte les fonctions et rôles des formateurs en perpétuelle évolution, s'éloignent de l'enjeu stratégique d'homogénéisation des formations, nécessaire à la reconnaissance d'une identité spécifique au formateur d'adultes. Seconde optique, l'examen direct de l'identité professionnelle a donné lieu à de nombreuses typologies d'orientation



historiques et psychosociologiques (Pariat), épistémologiques et fonctionnelles, à partir de leurs savoirs et de leurs rôles (Sainsaulieu); descriptives tant sur le plan quantitatif et socio-démographique que sur les plans plus qualitatifs de l'étude des processus de travail et des processus de professionnalisation. Troisième manière, aborder l'identité à travers les recherches portant sur l'activité professionnelle, indissociable des situations de travail, elles-mêmes liées aux compétences et finalement, à travers elles, à l'image de soi et de l'identité. Dernière approche, par le métier ou la profession, à caractère plus normatif, que ce soit à travers les étapes du processus de professionnalisation ou à travers les règles que fixe le groupe professionnel.

Après ce parcours thématique et en ouverture de son chapitre de problématisation, l'auteur périodise les recherches précédemment évoquées pour en montrer les insuffisances. Après les lois de 1971, il y eût une période fondatrice de ce champ de recherche jusqu'en 1980. Suivirent des recherches plus ciblées disciplinairement, l'Université s'intéressant progressivement à ce champ. Les années 90 virent se développer une ouverture pluridisciplinaire. Cependant l'auteur estime que les travaux de ces trois périodes se caractérisent par leur approches partielles sur le plan soit de l'objet, soit du corpus de données, soit du cadre théorique, quand ce n'est pas une combinaison de deux ou trois de ces insuffisances.

P. Gravé préfère s'appuyer principalement sur la théorisation relativement complexe et complète de Cl. Dubar. Aussi avance-t-il l'hypothèse centrale que l'identité professionnelle des formateurs d'adultes peut être comprise comme le résultat d'un double compromis impliquant cinq composantes: d'abord synchronique et relationnel entre les identités proposées par les organismes de formation (première composante) et les identités assumées par les formateurs (deuxième composante); ensuite biographique et individuel, entre l'identité héritée (troisième composante), l'identité professionnelle investie dans le présent (quatrième composante) et l'identité visée par les formateurs (cinquième composante). On remarquera au passage que l'auteur a ajouté à juste titre la dimension du présent à la typologie de Dubar. Ces cinq dimensions, qui permettent de prendre en compte les deux pôles structurant de l'identité, pour autrui et pour soi, ont été déclinées en indicateurs, saisies à travers un questionnaire renvoyé par 730 formateurs et analysé non seulement par des tris mono et bi-variés, mais aussi multivariés avec des analyses factorielles de correspondance et en composantes principales, qui ont permis de dégager six typologies.

Les trois chapitres suivant sont consacrés à l'analyse des résultats, divisés très logiquement entre identité pour autrui (3<sup>e</sup> chapitre), identité pour soi (4<sup>e</sup> chapitre) et enfin, dans le 5<sup>e</sup> chapitre, le produit des deux croisées, sous forme de quatre logiques identitaires. La première porte sur la transformation identitaire des formateurs d'insertion, les moins valorisés de tous les formateurs, qui vivent leur métier comme une identité de passage vers d'autres secteurs professionnels voisins ou de

transition vers d'autres fonctions dans le même secteur. L'identité de formateur-animateur, peu valorisée, conjugue un rôle intériorisé de transmission des savoirs, avec un rejet de l'identité présente de formateur d'adultes en raison de la formation initiale reçue. L'identité de formateur technique, qui bénéficie de la plus forte reconnaissance socio-économique, est ancrée dans une identité héritée liée à une double socialisation dans le secteur technique et dans celui de la formation continue, et produit une identité visée de maintien dans leur rôle pour ces formateurs techniques peu diplômés et en fin de carrière. Les identités de conseillers en entreprise et de concepteurs de projets sont revendiquées par suite d'un investissement fort du rôle professionnel depuis longtemps par ces formateurs expérimentés en même temps que d'une assez faible reconnaissance synchronique.

Certes on peut suivre Ph. Zarifian dans sa préface, qui prévenait du risque de toute typologie de produire une sorte d'identité au carré « toute catégorisation étant un procédé d'identification projeté sur les sujets, pour établir un ordre ». N'enferme-t-on pas les sujets dans les quatre logiques identitaires ici présentées, comme l'a fait Dubar lui-même avec ses quatre types identitaires, alors que ces mêmes sujets sont toujours en capacité d'évoluer. Alors que le sociologue ne cesse d'affirmer que l'identité est matière particulièrement labile, toujours en devenir, ne bloque-t-il pas les sujets artificiellement, en vertu de son pouvoir discriminant d'étiquetage? Mais c'est là une remarque qui vise une large part de la sociologie. On doit de toute façon reconnaître à Patrick Gravé le mérite d'avoir fait le grand effort d'asseoir ses propos sur les preuves empiriques tangibles et nombreuses, là où règne en général le discours soit le plus théorique, soit le plus impressionniste.

Raymond BOURDONCLE  
Université de Lille 3

FORQUIN Jean-Claude (2002). – *Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente. Analyse thématique d'un corpus international (UNESCO)*, Paris, L'Harmattan, 413 p.

L'ouvrage est issu d'une thèse de troisième cycle, soutenue sous la direction de L. Porcher en 1978 à l'université René Descartes-Paris V. Son objet est d'explorer une partie de la littérature consacrée à l'idée de l'éducation tout au long de la vie, particulièrement abondante depuis les années 1960.

Le corpus sur lequel a porté l'analyse, résultat d'un travail de sélection et de construction dont les principes sont explicités dans le chapitre d'introduction, est constitué par un ensemble de textes publiés entre 1970 et 1976 par l'UNESCO ou l'IUE (Institut de l'UNESCO pour l'éducation) de Hambourg.

L'auteur a mobilisé 167 références bibliographiques placées à la suite de l'avant-propos pour se demander en historien de l'éducation: « Que reste-t-il de l'idée d'éducation permanente dans le discours international actuel concernant "l'apprentissage tout au long de la vie" ? » La précision du vocabulaire a son importance. L'expression en cause renvoie-t-elle à « *lifelong education* » ou à « *lifelong learning* » (p. 12)? La confusion est aussi souvent faite entre la vie, comme période de temps comprise entre la naissance et la mort, et la vie comme « vécu ». La notion de « *Learning society* » donne lieu à des expressions nullement équivalentes mais rarement discutées: « cité éducative »; « société éducative »; « société pédagogique »; « société cognitive », etc.

L'introduction d'ordre méthodologique porte sur l'objet de la recherche et la présentation détaillée du corpus. Le travail de spécification progressive du champ d'investigation conduit à opérer un regroupement des textes en fonction de trois catégories distinctes:

- 1 - Sept ouvrages ou les « textes principaux »;
- 2 - Sept textes courts (quelques pages);
- 3 - Dix-neuf articles de périodiques.

Le chapitre 1 analyse le plan de progression des sept textes principaux du corpus (P. Legrand, 1970; J. Dumazedier, 1972; J. Kotasek, 1972; E. Faure, 1972; G.W. Parkyn, 1973; R.H. Dave, 1973; H.W.R. Hawes, 1975), pour permettre de trouver un fil directeur pour l'interprétation de l'ensemble, en considérant le « contenu assertif » (doctrinal) des textes. Le contexte social de l'éducation permanente est problématisé dans le chapitre suivant. Les tendances lourdes concernent l'accroissement et le renouvellement du savoir scientifique et de la technologie ainsi que les changements dans les qualifications et les emplois. Ce qu'il faut penser, ce n'est pas simplement la révolution scientifique et technique, mais probablement une mutation de la culture, avec ses changements démographiques et « démocratiques », d'ordre socioculturel (loisirs, mass médias, crise des modèles, des idéologies et des valeurs).

167

L'accélération du changement social souligne les insuffisances des systèmes scolaires d'éducation. Dans un chapitre central (ch. 3), l'auteur analyse le matériel qualitatif en utilisant les méthodes de l'analyse du discours (p. 147). Le lecteur appréciera la formalisation de la présentation des typologies sous la forme de tableaux descriptifs synthétisant les propositions essentielles des textes retenus.

Comment passons-nous de l'éducation des adultes (cours du soir) à la « formation continue professionnelle », puis plus largement à l'éducation permanente? La question des origines ne doit pas être confondue avec la question des fondements. C'est pourquoi le chapitre IV aborde la justification d'une éducation étendue sur toute la durée de la vie et toutes les composantes de l'existence dans une éducation intégrée en « système ». C'est une philosophie du développement humain qui est convoquée, ouverte au regard anthropologique (thèse de l'inachèvement de l'homme).

La société est un réservoir de ressources éducatives multiples. Les voies et moyens d'éducation sont divers, les sources d'apprentissage sont plurielles. La « société éducative » est en partie tributaire de l'orientation politico-culturelle globale (capitalisme *versus* socialisme).

Le chapitre V aborde l'autodidaxie et envisage l'éducation comme coopération et dialogue.

L'avant-dernier chapitre est consacré à l'examen de la notion de curriculum d'enseignement, avec en arrière-plan la question de l'orientation (préparation à la vie). A partir d'une critique du savoir encyclopédique, bon nombre d'auteurs aboutissent à la conclusion que les méthodes d'évaluation scolaires et d'orientation professionnelle des élèves se modifieront, de même que la certification sociale des compétences. Le dernier chapitre interroge la nature spécifique de l'éducation scolaire. Comment les différents modèles d'organisation éducative s'articulent avec la nécessité d'une éducation à chaque âge de la vie ? Jusqu'où la thèse d'une « société sans école » est-elle tenable ?

En conclusion générale, l'auteur revient sur les divers régimes d'intentionnalité et sur les « niveaux de pertinence » des textes sélectionnés. Distinguant une « lecture par items » d'une « lecture par auteurs », J.-C. Forquin constate que le « découpage principal s'est fait selon des critères thématiques, selon une logique des aspects ou des « composantes » de l'idée d'éducation permanente, en fonction de laquelle nous avons « convoqué » les auteurs séparément, ponctuellement et « occasionnellement ». L'année 1965 semble être le point de repère pour identifier l'émergence de la « thématique » de l'éducation permanente. Cet ouvrage de référence qui mérite qu'on y revienne, se termine sur une « question vive » placée au cœur de notre post-modernité : « Dans quelle mesure les pratiques de formation continue sont-elles vraiment génératrices de compétences utiles, créatrices de richesses sociales et porteuses de satisfaction pour les individus, ou si elles n'entrent pas, au contraire, dans un contexte d'hyper-compétition stérile et de course-surenchère à l'adaptabilité ayant pour principal effet d'entretenir ou d'aggraver chez les individus un sentiment de perpétuelle inadéquation ? ».

Francis DANVERS  
Université de Lille 3

GARCIA Patrick, LEDUC Jean (2003). – *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 320 p.

Pour P. Garcia et J. Leduc, si l'on s'accorde à reconnaître que la généralisation de l'enseignement de l'histoire est contemporaine de l'enracinement de la Troisième République, les premières ébauches de son apprentissage sont beaucoup plus loin-

taines et datent de l'Ancien Régime, de l'époque de Louis XIV. Aussi l'entreprise à laquelle se livrent ces deux auteurs : traiter de l'enseignement de l'histoire de l'Ancien Régime à nos jours et, grâce à un ouvrage de plus de 300 pages, d'apporter quelques éléments de réponse à des questions majeures telles que la place et l'identité de l'histoire enseignée, les finalités qu'on lui assigne, les programmes, les rapports de l'histoire scolaire avec l'histoire universitaire et enfin la manière dont se déroulent les cours et leur impact sur les élèves.

Au fil des pages le lecteur découvrira que si certaines de ces questions sont déjà posées dès le XVIII<sup>e</sup> siècle, la plupart surgissent au cours du XIX<sup>e</sup> et beaucoup d'entre elles sont encore en débat à la fin du XX<sup>e</sup>.

En matière de présentation peut-être aurait-il été judicieux de traiter chacune de ces grandes questions de manière transversale afin d'en faire percevoir les ruptures et les continuités ? P. Garcia et J. Leduc ont opté pour une présentation chronologique plus classique en onze chapitres. La table des matières en laisse apparaître une répartition fort bien équilibrée : deux chapitres pour la période s'étalant de l'Ancien Régime jusqu'à la fin de la Restauration, trois chapitres pour la période 1830-1900, trois chapitres pour la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle et enfin trois derniers chapitres pour la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Dès l'introduction, P. Garcia et J. Leduc précisent qu'au travers de cette répartition des chapitres, ils tentent de faire percevoir non pas quatre grandes périodes distinctes mais quatre mouvements aux rythmes différents que l'on pourrait caractériser de la manière suivante : le temps de l'ébauche et des hésitations, celui de l'implantation et de la modélisation, celui de la continuité et enfin celui de la remise en cause.

Durant le premier mouvement, s'étalant de l'Ancien Régime à la fin de la Restauration, les auteurs confrontant certains points de vue, notamment ceux de F. Furet et d'A. Chervel, se posent la question de l'émergence de la discipline Histoire. S'appuyant, entre autres, sur le *Traité des études* de 1728 de C. Rollin, affirmant que « l'histoire est l'école du genre humain », ils rappellent que l'histoire a été très tôt considérée comme nécessaire à la formation morale, au moins, des responsables de l'état. C'est durant la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, qu'apparaît la véritable diversification et, avec elle, la nécessité d'un enseignement de l'histoire ne se limitant plus à l'explication des textes antiques. Avec la période 1789-1799, P. Garcia et J. Leduc sont tout naturellement conduits à évoquer les projets de réforme de l'enseignement de Condorcet et Talleyrand. Ils se livrent à une analyse comparative montrant que la grande différence réside alors non pas dans les contenus fortement orientés sur le progrès des droits de l'homme mais surtout dans l'âge d'apprentissage. Après une approche de l'enseignement de l'histoire sous le Consulat et l'Empire et les premières définitions d'un programme national, le lecteur découvre que la Restauration fonde, certes avec des hésitations et des réticences, des usages qui vont durablement marquer l'enseignement de l'histoire, notamment la mise en place dans le secondaire de professeurs spécialisés.

Durant le deuxième mouvement s'étalant des années 1830 à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle naissent véritablement le goût et le besoin d'histoire qui sont, pour reprendre l'expression de P. Joutard, une « passion française » qui a fait dire du XIX<sup>e</sup> siècle qu'il est « le siècle de l'histoire ». C'est à cette caractéristique que P. Garcia et J. Leduc s'intéressent avant d'envisager dans les chapitres suivants les modalités concrètes de l'enseignement de l'histoire et leur évolution. La période 1830-1870, celle allant de Guizot à Duruy, va permettre l'introduction de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire et son renforcement dans le secondaire. Pour P. Garcia et J. Leduc, en l'état actuel de la recherche, il est bien difficile de dire dans quelle mesure l'éventualité de l'enseignement historique à l'école primaire ouverte en 1833 par Guizot, a été réellement exploitée jusqu'au début de la Troisième République. Dans l'enseignement secondaire, l'histoire est désormais présente à tous les niveaux et dans toutes les filières de l'enseignement public. Toutefois, c'est à partir du Second Empire que sont publiées des instructions officielles définissant avec précision la manière de mettre en œuvre les programmes. Après avoir rapidement évoqué la situation en 1871 en prenant appui sur le rapport général de Himly et Lasseur, qui y dressent un constat accablant en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire à l'école primaire et un bilan fort pessimiste dans le secondaire, P. Garcia et J. Leduc, pour clore le deuxième mouvement, celui de l'implantation et de la modélisation, consacrent le cinquième chapitre à Lavisse. Dans ce chapitre intitulé à juste titre « Le moment Lavisse », ils s'attachent à décrire la manière dont l'histoire s'est institutionnalisée pleinement dans la recherche comme dans l'enseignement. Ils montrent par ailleurs comment est née à partir des années 1880 la pédagogie de l'histoire.

170

Le troisième mouvement – celui que l'on pourrait qualifier des permanences –, est abordé au travers de trois chapitres évoquant les controverses et les pesanteurs de la fin de la Troisième République ainsi que la continuité de la seconde guerre mondiale et de la décennie d'après-guerre. Après la politique éducative de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, qui visait essentiellement la généralisation de l'enseignement primaire et la réorganisation de l'enseignement supérieur, l'aube du XX<sup>e</sup> siècle voit surtout s'affirmer la volonté d'une partie de la classe politique de moderniser l'enseignement secondaire. Ce point largement abordé dans le chapitre six – avec la querelle des anciens et des modernes et le problème des cycles –, permet aux auteurs de développer des questions centrales telles que la place et l'usage du document dans l'enseignement de l'histoire et le rapport entre l'épistémologie et l'histoire enseignée. Ce même chapitre permet ensuite d'évoquer l'enjeu politique que représente l'enseignement de l'histoire à la veille de la première guerre mondiale. Dans le chapitre suivant – relatif aux pesanteurs –, P. Garcia et J. Leduc, par le biais d'une analyse comparative de programmes du secondaire, soulignent que malgré de fréquents changements, leur contenu n'évolue guère entre 1902 et 1938. S'intéressant ensuite à la formation initiale des professeurs, ils constatent que celle-ci continue à ne sanctionner que les savoirs. Le chapitre huit permet au lecteur de découvrir que Vichy n'a

constitué ni rupture, ni parenthèse dans l'enseignement de l'histoire. De fait, malgré l'action répressive prenant la forme soit de la révocation d'enseignants, soit de la censure de manuels, les contenus d'enseignement sont finalement fort peu affectés. Avec la décennie d'après-guerre, la continuité l'emporte dans le primaire et l'innovation reste expérimentale dans le secondaire.

Le dernier mouvement est celui de la remise en cause. Celle-ci commence dans le troisième quart du XX<sup>e</sup> siècle, avec les enjeux liés à l'explosion des effectifs du second degré et le recrutement massif de professeurs. Dans un contexte d'interrogations sur les contenus à enseigner et de réduction d'horaires ressurgit la question des démarches nouvelles. Dans les années 1968-1969, on parle alors de la pédagogie de l'éveil à l'école et au collège qui ne tarde pas à être critiquée. Cette autre remise en cause amène tout naturellement P. Garcia et J. Leduc à évoquer, dans le dixième chapitre – au titre suggestif de « Ils ne font plus d'histoire » –, le « grand débat » médiatique et politique intervenu au tournant des années 1980 à propos de l'enseignement de l'histoire et le rapport Girault qui, au regard des critiques formulées à l'égard de l'éveil historique, recommandait de rendre sa « dignité » à un enseignement de l'histoire. L'ultime chapitre permet d'aborder les questions qui, depuis une vingtaine d'années, sont à l'origine d'une inflexion civique et patrimoniale. Après avoir évoqué, entre autres, le nouveau type de « sensibilité au passé » qui traverse la France contemporaine et qui débouche sur le devoir de mémoire, P. Garcia et J. Leduc s'intéressent à la question de la professionnalisation par la didactique ainsi qu'à celle de la modification des pratiques enseignantes par le recours à l'épistémologie. Ce dernier point leur permet d'aborder l'une des questions nodales de l'enseignement de l'histoire : la mise en activité des élèves par l'utilisation du document.

Au total, cet ouvrage, complété par quelques documents annexes fort utiles notamment les programmes d'histoire de l'enseignement secondaire général, secondaire féminin, secondaire spécial, primaire, primaire supérieur et des cours complémentaires, intéressera quiconque se préoccupe – pour reprendre l'expression de ses auteurs – de l'identité culturelle collective et des débats politiques et intellectuels qui l'accompagnent.

Marc LOISON  
IUFM Nord-Pas-de-Calais

VAN ZANTEN Agnès, GROSPIRON Marie-France, KHERROUBI Martine et ROBERT André (2002). – *Quand l'école se mobilise*, Paris, Éditions La Dispute, 2002, 270 p.

Cet ouvrage vise à analyser les effets des transformations récentes de notre système éducatif sur les mobilisations, les dynamiques et les identités professionnelles des agents de ce système. Deux mouvements y sont privilégiés, en tant qu'ils ont profondément modifié le fonctionnement et l'organisation interne des écoles et établissements et le rapport au métier des enseignants et autres professionnels de l'éducation : le mouvement de « massification » de l'accès à l'enseignement secondaire, au collège puis au lycée, qui a entraîné la transformation en retour des missions des segments antérieurs du système éducatif, et le mouvement de décentralisation et d'accroissement de la marge d'autonomie des établissements, qui fait peser sur ceux-ci des responsabilités nouvelles et conduit à accorder une plus grande attention aux contextes locaux, aux dynamiques qui s'y nouent, et à l'influence du contexte d'exercice dans la définition et la régulation du travail éducatif.

Les auteurs ont choisi d'étudier les processus en cours dans des établissements réputés « difficiles », parce que l'écart important entre les conceptions professionnelles et les conditions réelles d'exercice du métier, y accroît considérablement l'importance du travail de révision de ces conceptions premières, du travail de socialisation secondaire en situation. Les auteurs s'efforcent ainsi d'étudier le rôle que jouent, dans ce processus de socialisation secondaire, non seulement les élèves, mais également les collègues, les autres professionnels et les chefs d'établissements. Ils le font en adoptant une approche localisée et une démarche de type ethnographique considérant « le local » « comme une construction sociale dotée d'une certaine cohésion interne et d'une autonomie relative mais, en même temps, articulée à des logiques plus globales à travers des rapports de domination et d'interdépendance », selon une problématique déjà développée par Agnès van Zanten dans *L'école de la périphérie* (1). Le postulat des auteurs est que, pour étudier les processus auxquels ils s'intéressent, il est particulièrement pertinent de focaliser le regard sur des établissements « mobilisés », « c'est-à-dire des établissements où une partie tout au moins des personnels s'efforce de mener des actions dotées d'une certaine cohérence pour réduire les difficultés ».

Trois établissements de ce type font donc l'objet d'un tel regard « rapproché » : une école, un collège et un lycée, tous les trois situés dans des quartiers « difficiles » de la banlieue parisienne, et étudiés durant deux ans au milieu des années 1990. Ces

1 - Agnès van Zanten, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2001.



trois enquêtes de terrain donnent lieu à trois monographies, qui composent la première partie de l'ouvrage. Dans une seconde partie, le regard des chercheurs se déplace « de la cohérence interne qui caractérise chaque établissement vers la recherche d'éléments de comparaison, permettant de dégager des catégories d'analyse transversales aux trois établissements et susceptibles d'être transposées à d'autres contextes de travail, scolaires et non scolaires ». Trois chapitres sont alors consacrés à ces trois problématiques transversales que sont : la mobilisation des établissements ; l'évolution des carrières, des attentes et des pratiques enseignantes ; les nouveaux modes de coordination, de division et de régulation du travail éducatif entre les différents acteurs des établissements.

L'école, le collège et le lycée étudiés ont en commun non seulement de recruter des élèves massivement issus des milieux populaires et de l'immigration, mais aussi de se voir par là même conférer une réputation d'établissements « difficiles » et d'être l'objet de conduites d'évitement de la part des familles les moins défavorisées. Contexte auquel ils font face à partir d'une réputation de dynamisme et de mobilisation, basée sur une histoire, voire une tradition, d'innovation, de réflexion et d'action collectives. Cette histoire contribue tout à la fois à la stabilisation d'une part non négligeable des enseignants qui exercent dans ces établissements, et à un fort sentiment d'appartenance et de collégialité qui facilite l'accueil et l'intégration des nouveaux collègues, ou l'entraide face aux difficultés rencontrées. Elle peut être également à la source du sentiment de n'avoir pas attendu les prescriptions et les incitations officielles pour mettre en œuvre une démarche de « projet », assise sur un travail de réflexion collective centrée sur les pratiques quotidiennes, image de « précurseurs » non dénuée toutefois d'une certaine ambivalence à l'égard des nouvelles exigences normatives de l'institution, notamment en matière d'évaluation des acquis des élèves. Les processus et les dynamiques de mobilisation dépeints et analysés dans les trois monographies ont, à suivre les auteurs, de nombreux points communs qui seront développés dans les analyses transversales de la seconde partie. Ils semblent néanmoins différer quant à leur centration plus ou moins grande sur l'apprentissage des élèves et sur la visée de transmission des connaissances constitutive des métiers enseignants. Cette centration paraît moindre au collège, où les logiques d'adaptation contextuelle semblent prendre le pas sur les logiques de maîtrise et de développement professionnels, alors que les auteurs des monographies consacrées à l'école Pasteur et au lycée Suger insistent plus sur la place centrale prise par la réflexion pédagogique. Différences conjoncturelles ou dues à la nature et à l'importance des difficultés rencontrées par les agents de chacun de ces trois niveaux d'enseignement, ou encore dues au regard des auteurs de chacune des trois monographies ? Il est difficile au lecteur de trancher, à la fois parce que la plupart des données recueillies et analysées sont de l'ordre du déclaratif, et parce que les différentes monographies ne paraissent pas accorder le même poids aux pratiques enseignantes ordinaires ou aux moments et figures « héroïques » (stages ou actions

plus ou moins extraordinaires, directrice de l'école Pasteur ou proviseurs du lycée Suger lors des toutes premières années de sa création). De telles nuances dans le regard porté par les chercheurs sur les établissements et les processus étudiés paraissent également sensibles dans la seconde partie de l'ouvrage.

Le premier chapitre de cette seconde partie porte sur la mobilisation des établissements et de leurs enseignants. Ceux-ci n'ont évidemment pas le même degré de mobilisation : aux côtés des « mobilisés en puissance », dont la carrière semble, dès l'origine, « marquée par la recherche d'une dynamique professionnelle », figurent les « mobilisés conditionnels » qui « sans être à la pointe du mouvement, y participent néanmoins régulièrement, ne le font ni contraints ni forcés mais en décidant du degré de transformation professionnelle qu'ils auront à assumer », puis les « mobilisés conditionnés » qui ne le sont que par un effet d'entraînement par le collectif. Souci de prendre en considération l'évolution des publics scolaires, conception plus collective de l'exercice du métier, diversification des tâches, refus du clivage entre instruction et éducation, recherche de nouvelles normes, tendance à l'effacement des références au statut au profit de la valorisation des choix et engagements personnels : telles sont les composantes majeures des dynamiques observées dans les trois établissements étudiés, dynamiques qui ne gomment toutefois pas toutes les différences entre ordres et traditions primaires et secondaires.

Le deuxième chapitre porte sur les carrières enseignantes. L'objet en est la socialisation secondaire des enseignants qui « font carrière » dans des établissements dits « difficiles ». Trois logiques peuvent y être distinguées : la logique de retrait ou de désengagement, la logique d'adaptation contextuelle et celle de développement professionnel. Cette dernière ne touche qu'une minorité d'enseignants qui, déplaçant leur regard de l'enseignement vers l'apprentissage, de la discipline vers les élèves, font des difficultés de ceux-ci moins un obstacle qu'un défi professionnel, et dont l'engagement éthique relève pour l'essentiel d'un processus de recontextualisation locale de valeurs universelles, souvent référées à la lutte contre les inégalités et l'exclusion. La logique d'adaptation contextuelle est, selon les auteurs, à la fois la plus répandue et la plus méconnue. Il s'agit d'un véritable travail de construction de normes pratiques de ce qu'il est possible, pertinent et nécessaire de faire dans ce type d'établissement. Ce travail apparaît néanmoins bien plus problématique en matière d'enseignement qu'en matière de maintien de l'ordre, et le sentiment de maîtrise et de satisfaction professionnelles y est bien moins important. Il semble même porteur d'un certain nombre d'effets pervers au regard des visées d'apprentissage et de transmission des connaissances : important travail de simplification des tâches demandées aux élèves, processus par lequel « l'attente de résultats en termes de connaissances et de compétences spécifiques cède la place à l'attente de résultats en termes de motivation et de rapport au travail des élèves ».

Le dernier chapitre de l'ouvrage s'intéresse à la « division du travail éducatif » entre les différents professionnels de l'éducation (en ce sens, il concerne plus les établissements secondaires), à la construction de solidarités collectives et de normes communes, et aux éventuels conflits de territoires et de compétences, dont le risque ne peut que s'accroître avec l'élargissement des missions de chacun. Là encore, c'est la question de la discipline, du maintien de l'ordre et du contrôle des élèves qui est la plus problématique, entraînant de nombreux processus de délégation en cascade du « sale boulot », selon l'expression de J.-P. Payet, souvent préjudiciables à la recherche de solutions durables aux problèmes rencontrés.

Dans une conclusion générale, après avoir résumé les conclusions de leurs enquêtes dans des écoles et établissements « difficiles » et « mobilisés », les auteurs insistent sur le fait qu'une telle mobilisation « n'apparaît pas en rupture avec les pratiques quotidiennes dans les établissements étudiés, (parce) qu'elle s'inscrit en fait dans un processus plus durable d'évolution des rôles professionnels ». Ce processus n'est cependant pas spécifique aux établissements « difficiles », dont la « frontière » avec les établissements « ordinaires » serait d'ailleurs bien délicate à établir. D'où l'hypothèse tout à fait légitime selon laquelle les processus étudiés et mis au jour dans les établissements « difficiles » pourraient faire l'objet d'une généralisation prudente et limitée: « L'étude de la mobilisation et des dynamiques professionnelles en milieu scolaire "difficile" peut donc apporter un éclairage plus global sur les changements du système scolaire. » C'est dire tout l'intérêt de ce livre pour tous ceux qui se préoccupent, scientifiquement et politiquement, de la situation des écoles et établissements « de banlieue » et, plus généralement, du devenir de notre système scolaire.

Jean-Yves ROCHEX  
Université de Paris 8

175

## NOUS AVONS REÇU

BILLOTTE Gilles (2002). – *L'équipe pédagogique. Vers une nouvelle identité professionnelle des enseignants*, Paris, L'Harmattan, 207 p.

Collectif du Moulin (2002). – *Intégrer les formations ouvertes*, Paris, L'Harmattan, 238 p.

ÉTIENNE Richard, GROUX Dominique (dir.) (2002). – *Échanges éducatifs internationaux: difficultés et réussites*, Paris, L'Harmattan, 253 p.

FERRY Gilles (2003). – *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, L'Harmattan, 132 p. (nouvelle édition)

FORQUIN Jean-Claude (2002). – *Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente: analyse thématique d'un corpus international (UNESCO)*, Paris, L'Harmattan, 413 p.

GRAVE Patrick (2002). – *Formateurs et identités*, Paris, PUF, 200 p.

LAROSE François (2003). – *Difficultés sociales ou scolaires et intervention éducative*, Sherbrooke, Éd. du CPR, 223 p.

LEMAÎTRE Denis (2003). – *La formation humaine des ingénieurs*, Paris, PUF, 200 p.

MESNIER Pierre-Marie, MISSOTTE Philippe (2003). – *La recherche-action. Une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris, L'Harmattan, 325 p.

MOISSET Jean-Joseph, PLANTE Jean, TOUSSAINT Pierre (sous la dir.) (2003). – *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 439 p.

SEMBEL Nicolas (2003). – *Le travail scolaire*, Paris, Nathan-Université, 128 p.

## BON DE COMMANDE

À retourner à INRP - Vente à distance -

Centre Léon Blum, place du Pentacle, BP 17, 69195 Saint-Fons cedex

Nom ou établissement .....

Adresse .....

Localité ..... Code postal .....

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	Prix	Total
N° 18 (1995) RR018			
N° 19 (1995) RR019			
N° 20 (1995) RR020			
N° 21 (1996) RR021			
N° 22 (1996) RR022			
N° 23 (1996) RR023			
N° 24 (1996) RR024			
N° 25 (1997) RR025			
N° 26 (1997) RR026			
N° 27 (1998) RR027			
N° 28 (1998) RR028			
N° 29 (1998) RR029			
N° 30 (1999) RR030			
N° 31 (1999) RR031			
N° 32 (1999) RR032			
N° 33 (2000) RR033			
N° 34 (2000) RR034			
N° 35 (2000) RR035			
N° 36 (2001) RR036			
N° 37 (2001) RR037			
N° 38 (2001) RR038			
N° 39 (2002) RR039			
N° 40 (2002) RR040			
N° 41 (2002) RR041			
<b>Total</b>			

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 2004)

France (TVA 5,5 %) : **15 € ttc** (98,39 F.)

**Toute commande d'ouvrages doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes INRP.**

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-MO-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.



## BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner à INRP - Publications  
29, rue d'Ulm, 75230 Paris cedex 05

Nom ou établissement .....

Adresse .....

Localité ..... Code postal .....

Payeur s'il est différent : .....

Nom ou établissement .....

Adresse .....

Localité ..... Code postal .....

Date

Cachet et signature :

**3 numéros par an  
format 15 x 21 cm - 160 pages environ par numéro**

**Abonnement - tarif jusqu'au 31 juillet 2004**

**France (TVA 5,5 %) : 34 € Htc (223,03 F)**

**Corse, DOM : 32,90 € Htc (215,81 F)**

**Guyane, TOM : 32,23 € (211,41 F)**

**Étranger : 40 € (262,38 F)**

### **Abonnements couplés**

**Si vous souscrivez un abonnement à *Recherche et Formation* et un autre soit à *Perspectives documentaires en éducation* soit à la *Revue Française de Pédagogie*, vous bénéficiez d'une remise de 10 % sur le montant des abonnements; dans le cas où vous seriez déjà abonné à l'une de ces revues, merci de rappeler votre référence d'abonnement pour justifier la remise.**

**Toute souscription d'abonnement doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes INRP.**

*Selon le décret du 29 décembre 1962 (instruction générale M9.1) Article 169 (extrait)*

*"... certaines dérogations à la règle du service fait ont été acceptées, notamment en matière de : (...) - abonnements à des revues et périodiques."*

**Une facture proforma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.**

Dans chaque numéro vous trouverez une série d'articles consacrés à un grand thème, les rubriques "Entretien", "Autour des mots", "Actualités", des informations et des notes critiques.

## AU SOMMAIRE DES NUMÉROS DISPONIBLES

- N° 15** - 1994. *Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ?* Entretien avec Pierre Léna. Autour des mots : enseignement supérieur et université.
- N° 16** - 1994. *Les professions de l'éducation Recherches et pratiques en formation.* Entretien avec René Tijou. Autour des mots : Ingénierie.
- N° 17** - 1994. *Recherche et développement professionnel.* Point de vue : Jean-Marie Van der Maren et Jean Guy Blois. Autour des mots : recherche et développement professionnel.
- N° 18** - 1995. *Les enseignants et l'Europe.* Entretien avec Antonio Ruberti. Autour des mots : Les enseignants et l'Europe.
- N° 19** - 1995. *Recherches sur les institutions et pratiques de formation.* Note de synthèse : Une revue des travaux sur la formation des formateurs 1970/1989. Autour du mot : Professionnalité.
- N° 20** - 1995. *Images publiques des enseignants.* Entretien avec D. Monjardet et Cl. Herzlich. Autour des mots : « Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant ».
- N° 21** - 1996. *Images des enseignants dans les médias.* Entretien avec Marguerite Gentzbittel. Note de synthèse : retour sur le micro-enseignement.
- N° 22** - 1996. *La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises.* Entretien avec Harry Judge.
- N° 23** - 1996. *Pratiques de formation initiale et continue des enseignants.* Entretien avec Francine Dugast-Portès. Autour du mot : Institution.
- N° 24** - 1997. *Conscience éthique et pratiques professionnelles.* Entretien avec Jean-Pierre Rosenczweig. Autour des mots : Éthique ou morale ?
- N° 25** - 1997. *L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle.* Entretien avec Mireille Cifali. Autour des mots : Didactique, discipline scolaire, pédagogie.
- N° 26** - 1997. *Les nouvelles technologies : permanence ou changement.* Entretien avec Monique Linard. Autour des mots : Des technologies "nouvelles" en éducation.
- N° 27** - 1998. *Les savoirs de la pratique : un enjeu pour la recherche et la formation.* Entretien avec Arlette Forge. Autour du mot : Pratique.
- N° 28** - 1998. *Éducation à la santé : rôle et formation des personnels d'éducation.* Entretien avec J.-P. Deschamps, B. Pissarro, L. Gaudreau. Autour des mots : Éducation sanitaire, promotion, prévention, éducation à la santé.
- N° 29** - 1998. *Les sciences humaines et sociales dans la formation des ingénieurs.* Table ronde organisée par M.-L. Chaix et O. Bardel-Denonain. Autour du mot : Ingénieur.
- N° 30** - 1999. *La gestion des compétences dans l'Éducation nationale.* Questions/Réponses : La parole aux syndicats. Autour des mots : Gestion et compétences.
- N° 31** - 1999. *Innovation et formation des enseignants.* Entretien avec Michel Callon. Autour des mots : L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens.
- N° 32** - 1999. *Formation continue des enseignants : les MAFPEN et après...* Regards croisés sur les MAFPEN de Jean Guglielmi.
- N° 33** - 2000. *Mobilité internationale et formation : dimensions culturelles et enjeux professionnels.* Entretien avec J.-P. Loheurte. Autour des mots : Management interculturel, l'éducation cosmopolite en Allemagne, mondialisation et éducation.
- N° 34** - 2000. *Innovation et réseaux sociaux.* Entretien avec M. Gather Thurler.
- N° 35** - 2000. *Formes et dispositifs de la professionnalisation* Entretien avec D. Bancel. Autour des mots : Professionnalisation, formes et dispositifs.
- N° 36** - 2001. *Le praticien réflexif : la diffusion d'un modèle de formation.* Entretien avec N. Faingold, J. Donnay et E. Charlier.
- N° 37** - 2001. *Les emplois-jeunes entre emploi, formation et professionnalisation.* Entretien écrit avec M. Aubry. Autour des mots : formation et professionnalisation des emplois-jeunes.
- N° 38** - 2001. *La fabrication de l'enseignant professionnel : la raison du savoir.* Conversation entre T.S. Popkewitz et A. Novoa. Autour des mots de A. Novoa.
- N° 39** - 2002. *Analyses des pratiques : approches psychosociologique et clinique.* Entretien de C. Blanchard-Laville et D. Fablet. Autour des mots : Analyse de pratiques.
- N° 40** - 2002. *Les savoirs entre pratique, formation et recherche.* Entretien avec Jean-Louis Martinand.
- N° 41** - 2002. *Les dynamiques identitaires : questions pour la recherche et la formation.* Entretien de C. Dubar. Autour des Mots : Stratégies identitaires, dynamiques identitaires.





**ÉDITORIAL** de Jean-Marie BARBIER  
et Marc DURAND

Luc RIA et Sébastien CHALIÈS – Dynamique  
émotionnelle et activité : le cas des  
enseignants débutants

Jacques SAURY et Nathalie GAL-PETITFAUX –  
L'organisation temporelle et spatiale de  
l'activité : le cas des entraîneurs sportifs  
et des enseignants d'éducation physique

Paul OLRy et Éliane BAUTZER – Diagnostic  
kinésithérapique : les conditions d'une  
coproduction

André ZEITLER – Émergence de types et  
construction de forme signifiante pour  
l'action chez un enseignant débutant

Carole SEVE et Serge LEBLANC – Exploration  
et exécution en situation : singularité  
des actions, construction de types  
et apprentissage dans deux contextes  
différents

Philippe ASTIER – La fonction « situante »  
de l'activité : le cas d'une blanchisserie  
industrielle

Stefania CASALFIORE, Stefano BERTONE,  
Marc DURAND – L'enseignement scolaire :  
une articulation signifiante d'activités dans  
la classe

#### **QUESTIONS-DÉBAT**

Jean-Marie BARBIER et Marc DURAND – L'activité :  
un objet intégrateur pour les sciences  
sociales ?

**AUTOUR DES MOTS** – Les approches situées de  
l'action : quelques outils de P. ASTIER,  
N. GAL-PETITFAUX, S. LEBLANC, C. SEVE,  
J. SAURY, A. ZEITLER

\*

\* \*

Mohamed LAMINE – Quelques idées pour la  
réussite d'un projet d'éducation  
et de formation

Alain MARCHIVE – La modélisation dans la  
formation des enseignants : de la leçon  
modèle au modèle de la leçon

## L'analyse de l'activité

### Approches situées

**INRP**

**INSTITUT NATIONAL  
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

Service des publications

29, rue d'Ulm • 75230 PARIS Cedex 05

Tél. 01 46 34 91 56

[www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)



9 782734 209416

ISBN 2-7342-0941-1 • ISSN : 0988-1824