

CAHIER DE RECHERCHE DU GIRSEF



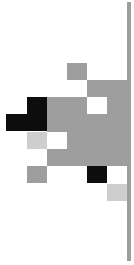
L'activité des enseignants en classe.

*Contribution à la compréhension
de la réalité professionnelle des enseignants*

Stefania Casalfiore (GIRSEF)

N° 6 ● MAI 2000 ●





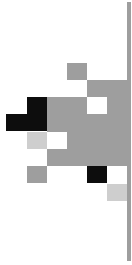
Le GIRSEF dans l'Université Catholique de Louvain

L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Interpellée par ces enjeux au regard de ses missions de recherche et de service à la société, l'Université a créé le GIRSEF : un lieu clairement identifiable dédié au développement de la recherche sur les dynamiques de transformation et de restructuration des systèmes d'éducation et de formation. Le GIRSEF a pour vocation de penser rigoureusement et globalement ces transformations en matière éducative ainsi que leurs implications sociales, culturelles et politiques, dans une perspective pluridisciplinaire (économie, sociologie, psychopédagogie,...). Les recherches qui s'y déroulent se font en lien étroit avec les activités de recherche des départements des différentes disciplines concernées.

La série des Cahiers de recherche du GIRSEF a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein du GIRSEF auprès d'un public de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation ainsi qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes .

Table des matières

Introduction	4
1. L'activité des enseignants en classe : cadres théoriques	5
1.1. Une revue des approches théoriques et méthodologiques classiques de l'activité humaine appliquée à l'enseignement	5
1.2. Les approches de l'action et de la cognition située	9
1.3. Les approches de l'action et de la cognition située : leur pertinence pour l'étude de l'activité des enseignants en classe	14
2. L'activité des enseignants et le contexte de la classe	15
2.1. Les contraintes et les contingences contextuelles	15
2.2. Les fonctions et les normes de fonctionnement des enseignants en classe	15
2.3. Quelle spécificité de l'activité des enseignants en classe ?	17
3. Ouverture aux questions de recherche	19
Conclusion	20
Bibliographie	22



Introduction

Depuis quelques décennies, des chercheurs en sciences de l'éducation s'intéressent à ce que les enseignants font en classe. Un des principaux objectifs de recherche a longtemps été de dégager les comportements des enseignants en classe susceptibles de favoriser l'apprentissage chez les élèves. Depuis quelques années, on voit se développer une préoccupation qui s'éloigne du « contenu » du travail des enseignants en classe pour se focaliser sur sa « forme » et sa nature. A partir d'un regard théorique et réflexif qui se veut original, le texte qui suit aborde la question de l'activité des enseignants en classe en cherchant à la décrire en lien étroit avec le contexte spécifique dans lequel elle se déroule. Ce texte veut donc apporter une contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants.

Dans la première partie du texte, nous présenterons les approches théoriques et méthodologiques dominant la recherche sur l'activité des enseignants en classe. Nous aborderons également les idées principales d'approches théoriques encore peu connues mais qui suscitent de plus en plus d'intérêts chez les chercheurs dans le domaine de l'enseignement : les approches de l'action et de la cognition située. Ensuite, à travers une réflexion critique sur une synthèse de recherches à propos des comportements des enseignants « efficaces » réalisée par Gauthier & coll. (1997), nous tâche-

rons d'illustrer la pertinence d'envisager l'activité des enseignants en classe comme une action et une cognition située en montrant comment l'application de paradigmes qui ont longtemps dominé la recherche sur l'enseignement produit des résultats de recherche qui dénaturent l'activité parce qu'ils la décontextualisent.

Dans la deuxième partie du texte, nous chercherons plus encore à illustrer le caractère « situé » de l'activité des enseignants en classe en montrant comment les caractéristiques propres au contexte spécifique dans lequel elle se déroule contribuent à la définir comme une activité régulatrice de l'im-médiat, qui remplit deux fonctions, et qui est sous-tendue par une intentionnalité prenant forme localement et servant de référence à la structuration des deux fonctions. Nous tenterons aussi d'approcher la nature spécifique de l'activité des enseignants en la considérant non plus seulement *dans le cadre* d'un contexte marqué par des caractéristiques spécifiques mais surtout *en relation avec* ce contexte et ses caractéristiques.

Dans la troisième partie du texte, nous amorcerons la réflexion sur quelques questions de recherche, telles qu'elles pourraient se poser à partir d'une conception situationniste de l'activité des enseignants.

1. L'activité des enseignants en classe : cadres théoriques

Après avoir présenté une revue des approches théoriques et méthodologiques dominant la recherche sur l'activité des enseignants en classe, nous développerons les idées principales d'approches théoriques encore peu connues mais qui suscitent de plus en plus d'intérêt chez les chercheurs dans le domaine de l'enseignement : les approches de l'action et de la cognition située. Ensuite, à travers une réflexion critique sur une synthèse de travaux menés sur l'activité des enseignants en classe (Gauthier & coll., 1997), nous chercherons à illustrer l'intérêt d'envisager l'activité des enseignants en classe comme une action et une cognition située. Nous tenterons enfin de montrer plus généralement la pertinence des approches de l'action et de la cognition située pour l'étude de l'activité des enseignants en classe.

1.1 Une revue des approches théoriques et méthodologiques classiques de l'activité humaine appliquée à l'enseignement

Toute recherche est menée à partir d'une ou plusieurs conceptions du chercheur quant au fondement épistémologique de l'objet de son étude. Selon Shulman & Carey (1984), trois conceptions de la rationalité seraient à la base des approches développées pour définir et étudier l'activité des enseignants. Premièrement, la philosophie traditionnelle défend le point de vue d'une rationalité humaine puissante, capable de se représenter le monde sans biais, en toute objectivité et dans sa totalité. Cette conception est sous-jacente à la vision behavioriste de l'enseignement ainsi qu'aux travaux réalisés selon un paradigme cognitiviste classique. D'autres philosophes, comme Bacon par exemple, prétendent que la rationalité humaine est limitée dans sa nature. Les systèmes perceptifs et cognitifs ne sont pas assez élaborés pour permettre à l'homme d'appréhender directement et totalement le monde, trop complexe. Ces restrictions conduisent les individus à médiatiser leur appréhension du monde par la construction et l'usage de représentations mentales tronquées. Cette conception de la raison humaine sous-tend les approches phénoménologiques de la pensée enseignante. Enfin, le constructivisme social de Dewey et Vigotsky sous-tend l'idée que la rationalité individuelle et décontextualisée est pauvre sinon

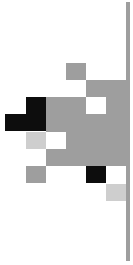
inexistante. Ils développent l'idée d'une rationalité sociale qui émerge de et s'exerce dans l'interaction humaine. Cette conception est sous-jacente aux conceptions interactionnistes de l'enseignement¹.

1.1.1 Les approches behavioristes et cognitivistes de l'enseignement

La vision behavioriste de l'enseignement est construite à partir du paradigme de recherche « processus-produit » (Gage, 1972 ; Dunkin et Biddle, 1974 ; Rosenshine, 1986). Elle définit l'activité des enseignants en classe comme la gestion de l'apprentissage par une activité consistant à résoudre des problèmes en appliquant des comportements dont l'efficacité a été éprouvée (Gauthier, 1997). D'un point de vue behavioriste, l'enseignant se base sur un savoir qu'il aurait acquis en formation initiale ou au cours de sa pratique quant aux comportements susceptibles d'être efficaces face à un problème particulier. Sans être niée, la dimension réflexive de l'activité enseignante est absente des préoccupations de recherche.

Les méthodes de recherche utilisées sont quantitatives. Elles consistent en des mesures objectives des comportements directement observés en classe en termes de nature mais surtout de fréquence. Les résultats de recherche consistent essentiellement en une description et une classification de plus en plus fine des comportements variés des enseignants d'une part, et dans l'établissement de liens plus ou moins significatifs entre ces comportements, et un effet sur les élèves, en termes d'apprentissages divers (pour une synthèse : Brophy & Good, 1986 ; Gauthier, 1997) d'autre part.

1. La manière dont les différentes approches sont décrites dans la suite mérite un mot d'explication. En effet, afin de mieux faire apparaître la spécificité de chacune d'elles, nous avons opéré une catégorisation des recherches dont nous nous sommes inspirés pour effectuer la description. Cette catégorisation est bien sûr discutable, car les travaux de certains auteurs se trouvent cités comme représentatifs d'une approche spécifique, alors que bon nombre d'entre eux se structurent autour de plusieurs approches ou d'approches hybrides.



Les études réalisées selon le paradigme « processus-produit » sont sans doute les premières à avoir pénétré dans la classe et les seules à fournir des mesures objectives sur les comportements des enseignants en classe. Toutefois, plusieurs critiques peuvent être formulées à leur endroit. Tout d'abord, la logique quantificatrice dans laquelle les chercheurs inscrivent leurs démarches conduit ceux-ci à produire un immense catalogue de données sans permettre une théorisation, une intégration des données dans un modèle explicatif (Shuell, 1996). Ensuite, les études « processus-produit » pourtant menées au cœur de la classe arrachent les comportements à leur contexte et perdent par-là une source importante de production de sens de ces comportements. Le caractère arbitraire des résultats produits par les recherches « processus-produit » et leur manque de légitimité à formaliser les savoirs des enseignants ont été soulignés par les études de Townsend (1995) et Wong (1995). En effet, les auteurs ont montré que, sans explication, les enseignants expérimentés ne reconnaissaient pas, parmi un ensemble d'énoncés, les propositions qui renvoyaient aux données récoltées par les recherches processus-produit et qui voulaient traduire des patterns de comportements efficaces.

Nées en réaction aux approches « processus-produit » qui ne permettaient pas de comprendre les mécanismes sous-jacents à la mise en œuvre des comportements observés (Gauthier, 1997), les approches cognitivistes classiques (Shavelson, 1976, cité par Durand, 1996 ; Gagné, 1985 ; Paris et Winograd, 1990 ; Weiner, 1985, cités par Gauthier, 1997 ; Shulman, 1986 ; Leinardt et Greeno, 1984 ; Tochon, 1993) dépassent la partie visible des comportements et considèrent l'acte d'enseigner à partir des activités cognitives qui leur sont sous-jacentes. Les approches cognitivistes considèrent l'enseignement comme une activité complexe de traitement de l'information. Elles définissent l'enseignement comme un processus de prises de décisions en situation, en vue de résoudre des problèmes simples ou complexes, familiers ou non-familiers. Ces approches partagent les postulats du courant de la cognition symbolique (Vera & Simon, 1993) pour lequel toute action effective est l'exécution d'un plan d'abord élaboré cognitivement. Le plan décrit l'action ou la séquence d'actions en considérant les conditions préalables à son exécution² et le résultat à obtenir. Par

2. Les outils nécessaires, des conditions situationnelles favorables

ailleurs, l'individu élaborerait des « scripts » à propos des différentes situations pédagogiques qu'il rencontre quotidiennement. Ces scripts seraient des séquences d'actions stéréotypées et prédéterminées qui définissent les situations quotidiennes ou habituelles. Les plans d'actions sont alors élaborés ou réélaborés à partir des scripts en fonction de la situation rencontrée. Il est important de signaler que même si les plans doivent être modifiés en cours d'action à cause des contingences de la situation, ils restent nécessairement pré requis à l'exécution des actions et émergent d'une délibération mentale rationnelle. Les recherches menées selon cette approche portent en priorité sur les processus de pensée et les cognitions mises en œuvre dans l'action manifeste ou dans les phases pré- et postactives. Elles se centrent ainsi sur les différences concernant la cognition des enseignants experts/novices (Sabers, Cushing, & Berliner, 1991) et le développement des connaissances professionnelles (Edwards & Ogden, 1998 ; Van Driel, Verloop & de Vos, 1998).

Quantitative à ses débuts, la psychologie cognitive appliquée à l'éducation tend de plus en plus à développer des méthodes qualitatives comme : la verbalisation des pensées, où l'enseignant pense ses démarches à haute voix ; le rappel stimulé qui encourage l'enseignant à commenter ses actions après visionnement d'une vidéo (Allen & Casberghe, 1997), etc. Certaines études ont été menées à partir de l'observation des comportements en classe, desquels le chercheur lui-même inférait les processus cognitifs sous-jacents (Falzon, 1985, cité par Durand, 1996). Durand (1996) prétend néanmoins qu'un grand nombre d'études ont été menées en laboratoire, dans des tâches censées reproduire les conditions naturelles de la classe. Les résultats des recherches s'efforcent de fournir les données permettant de nourrir des modèles à propos de l'activité cognitive des enseignants et de mieux comprendre le développement de l'expertise professionnelle (Berliner, 1986). Ce faisant, elles continuent à fournir des données précieuses pour la formation des enseignants (Kagan, 1992 ; Allen & Casbergue, 1997).

Les approches cognitivistes ont été les premières à s'être sérieusement intéressées aux processus cognitifs qui sous-tendent les comportements enseignants. Cependant, en définissant surtout l'activité enseignante comme un processus de traitement de l'information, elles négligent les aspects socio-affectifs qui la composent et qui peuvent aussi expliquer les comportements manifestes. Elles négligent aussi le

contexte. De nombreuses études ont confronté les enseignants à des tâches de laboratoire simples à exécuter, de manière à isoler les processus cognitifs à étudier. Face à ces tâches simplifiées, les enseignants pouvaient aisément traiter toute l'information en détail. Ces résultats ont amené une vision d'un enseignant rationnel, capables d'analyser les situations qui se présentent à lui en détail et d'adopter des comportements réfléchis, pesés et optimaux, c'est-à-dire de mettre en œuvre un processus fastidieux qui ne trouve pas adéquatement sa place dans des situations où l'interaction se doit d'être immédiate et qui, par conséquent, se prêtent difficilement à l'analyse.

1.1.2 Les approches phénoménologiques et le courant de la pensée des enseignants

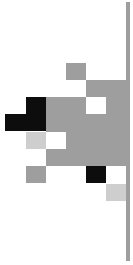
D'après Tochon (1993), la phénoménologie consiste dans l'étude du monde objectal à travers les représentations personnelles que les individus en ont. Le principe qui sous-tend ce courant de pensée est que le monde n'est accessible que par le sens que lui donnent les individus. Mais l'expérience première du monde n'est pas énonçable. Pour acquérir un caractère rationnel, l'expérience doit être réfléchie. Elle acquiert alors le statut de représentation. Cette représentation sert de fondement à d'autres expériences. L'expérience vécue d'une part, et la réflexion sur l'expérience vécue, en tant qu'outil cognitif permettant la construction du sens d'autre part, sont donc les éléments essentiels de la conception phénoménologique de l'appréhension du monde, de ce qui s'y passe, de ce que l'on y fait.

Les approches phénoménologiques de l'enseignement sont aussi nées en réaction aux limites des approches « processus-produit » (Gauthier, 1997). D'après Brophy (1989), la méthode quantitative est inadéquate pour l'étude d'aspects plus subtils et qualitatifs de l'enseignement. La signification des comportements observés ne peut être saisie par une démarche quantitative mais par l'appréhension du sens donné par les acteurs eux-mêmes ou par la description minutieuse des événements qui se déroulent dans la classe (Doyle, 1977, cité par Gauthier, 1997). L'activité des enseignants en classe est vue comme une activité *hic et nunc* qui se crée dans l'expérience vécue et par l'expérience vécue et qu'il s'agit d'interpréter, via une réflexion-en-action (Schön, 1983) pour lui donner du sens. Les expériences vécues conduiraient à la produc-

tion de métaphores, d'images personnelles circonstancielles fonctionnant comme des organisateurs cognitifs de l'activité et qui intégreraient les dimensions intimes du vécu corporel de la situation. Elles seraient le signe d'une appréhension personnelle de la situation et délimiteraient le rapport de l'acteur au monde. Ces formes cognitives, témoignant de connaissances "énactées" (Durand, 1996, p. 197) structureraient la perception, l'action et la compréhension des acteurs au cours de l'expérience immédiatement vécue. Ainsi, après avoir cadré la situation problématique au moyen de connaissances pratiques sous forme d'« exemplaires » de situations-types déjà rencontrées ou de métaphores, l'enseignant définirait interactivement moyens et fins par le biais d'une conversation réflexive avec les problèmes qu'il rencontre sur le terrain.

A travers les approches phénoménologiques, le courant de la pensée des enseignants étudie les expériences individuelles des enseignants et les connaissances qu'ils acquièrent grâce à l'expérience vécue de l'environnement-classe (Gauthier, 1997). Les études portent sur l'investigation de différentes composantes de l'expérience (Elbaz, 1992 ; Clandinin et Connelly, 1986 ; Roth, Masciotra, & Boyd, 1999), sur la façon dont les enseignants donnent sens à leur monde (Freeman, 1996) et sur l'acquisition des connaissances et les diverses formes énoncées que celles-ci peuvent prendre : images, métaphores (Munby, 1986 ; Johnston, 1992, 1994 ; Hawkey, 1996 ; Dooley, 1998). Les méthodes utilisées pour appréhender l'expérience vécue subjectivement sont qualitatives. Le plus souvent, elles consistent en reconstruction par le chercheur de l'expérience individuelle et de ses représentations d'un ou plusieurs enseignants en particulier sur base de matériels narratifs –entretiens libres ou conversation, cahier-journal, observation sur le terrain (Connelly, Clandinin, & He, 1997). Les résultats de ces recherches consistent essentiellement dans des études de cas individuels qui analysent les pratiques d'un enseignant, la signification que cet enseignant leur donne, ainsi que l'évolution de l'enseignant dans l'expérience vécue à travers le vécu émotionnel mais aussi la façon dont les représentations se construisent et à quoi elles aboutissent.

Les études réalisées dans un cadre phénoménologique viennent combler les faiblesses des études « processus-produit » en fournissant un matériel riche, porteur de significations quant aux comportements des enseignants en classe. De plus, elles intègrent fortement la dimension cognitive du travail enseignant en classe tout en tenant compte de sa dimension contextualisée. Contrairement aux approches cognitivistes, les



dimensions affectives ne sont pas négligées. Cependant, les approches phénoménologiques sont limitées par leurs choix méthodologiques. Ainsi, les résultats de recherche ne sont que de simples descriptions détaillées de ce qui se vit dans l'une ou l'autre classe en particulier, avec l'un ou l'autre enseignant en particulier. Les données sont spécifiques au contexte dans lequel elles ont été récoltées et aucune généralisation n'est possible.

1.1.3 Les approches interactionnistes

Pour les interactionnistes, la cognition humaine est un phénomène construit socialement (Levine & Resnick, 1993). Les représentations mentales sont des constructions sociales émanant de *comportements* sociaux, essentiellement langagiers, qui donnent du sens aux objets. Les objets ont une histoire sociale et leur appropriation est fonction du rôle qu'ils jouent à un moment donné dans les activités organisées culturellement. Leur(s) signification(s) se situe(nt) dans leur application ou utilisation actuelle. Elles sont donc changeables en fonction du but assigné à leur application (Garrison, 1995). Les comportements sociaux définissant le sens des objets sont essentiellement des comportements de communication usant du langage comme d'un instrument de construction et de négociation du sens, de développement de connaissances partagées. La rationalité émerge socialement d'une participation au processus social de construction de sens. Elle s'inscrit donc dans un contexte partagé établissant une référence intersubjective liée aux lieux investis et aux événements vécus.

D'après Tochon (1993), les approches interactionnistes envisagent l'activité humaine comme le résultat de la rencontre entre les éléments qui fondent le monde cognitif de l'individu et les éléments constitutifs du monde social dans lequel l'activité est appelée à se réaliser. Plus encore, l'activité, à travers le langage, constitue une interface de signification entre la pensée et le contexte. En effet, non seulement l'interaction pensée / contexte fait émerger une conduite ou un discours, mais en plus, cette conduite ou ce discours va structurer, en leur donnant un sens, les connaissances, les opérations sur les connaissances et les buts assignés, au regard de l'interaction. Les activités d'enseignement seraient alors des séquences de comportements issues de plans socio-cognitifs, dirigées vers des objets spécifiques, au service de buts spécifiques. L'enseignement serait composé d'activités organisées par l'inte-

raction sociale, et dépendant d'un répertoire complexe d'opérations –langagières- sur les connaissances. Ce répertoire complexe d'opérations serait marqué par les interactions sociales préalables qui le structurent. Dès lors, l'enseignement serait une activité structurée à la fois par les plans socio-cognitifs que l'acteur a déjà intégrés suite aux interactions antérieures et par la rencontre entre ces plans et l'information qu'il retire du contexte spécifique de l'activité. Les études menées sur l'enseignement dans le cadre des approches interactionnistes considèrent dès lors le processus d'enseignement-apprentissage comme une unité et cherchent à comprendre la dynamique qui l'anime (Shuell, 1993, 1996). Dans une perspective ethnographique, ces études investiguent la relation entre les demandes de l'environnement, c'est-à-dire les stimuli émanant de la classe, et la manière dont les acteurs y répondent (Erikson, 1982). Les études interactionnistes d'inspiration sociologique orientées vers l'efficacité de l'enseignement investiguent les aspects collectifs et relationnels des apprentissages et des performances scolaires (Mehan, 1992, 1998). Dans une perspective écologique, les interactionnistes étudient le contexte-classe, sa structure et son fonctionnement (Doyle, 1986, Weinstein, 1991). Cazden (1986) et Gutierrez (1995) ont décrit le micro-contexte "classe" du point de vue socio-linguistique en se penchant sur le "discours de la classe" à la fois comme lieu de participation à l'interaction, et comme fondement des règles et normes de fonctionnement implicites propres à la classe, prise comme une collectivité. Les interactionnistes partagent les mêmes procédures de recherche que les tenants des approches phénoménologiques (Gauthier, 1997), mais appliquent beaucoup les méthodes socio-linguistiques d'analyse du discours et de la conversation (Green, & Wallat, 1981 ; Cazden, 1986 ; Watson, 1992 ; Gutierrez, 1995).

L'apport principal des approches interactionnistes est l'introduction du contexte social et matériel de l'activité comme objet de recherche à part entière et l'analyse du discours comme processus sous-jacent au déploiement de la relation pédagogique. Les modalités environnementales ainsi que les liens complexes qu'elles entretiennent entre elles sont étudiées. Par là, ces approches mettent en évidence la spécificité de l'activité enseignante en classe en la définissant comme une « interactivité » fondée sur le langage et ancrée dans un contexte avec lequel elle est en relation étroite et à partir duquel elle trouve son sens. En ce sens, les approches interactionnistes préfigurent les approches « situationnistes » de l'action et de la cognition.

1.2 Les approches de l'action et de la cognition située

Les approches de l'action et de la cognition située sont encore peu utilisées dans la recherche sur l'activité des enseignants en classe. Elles se fondent sur le double postulat d'une rationalité limitée et d'une rationalité située dans l'interaction.

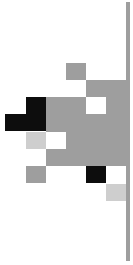
Le courant « situationniste » traverse divers champs disciplinaires issus tant des sciences sociales que des sciences cognitives. L'interactionnisme symbolique (Goffman, 1972) et l'ethnométhodologie (Coulon, 1993 ; Garfinkel, 1986 ; Suchman, 1987), la psychologie écologique (Gibson, 1986 ; Turvey, 1990), mais aussi l'anthropologie et l'ethnographie cognitive (Lave, 1988, 1991, 1997 ; Lave & Wenger, 1991), la sémiologie (Barwise et Perry, 1983 ; Lemke, 1997 ; Whitson, 1997), une psychologie de la cognition et de l'apprentissage (Brown, Collins, & Duguid, 1989 ; Greeno, Collins, & Resnick, 1996 ; Greeno, 1998 ; Cobb & Bowers, 1999), une certaine psychologie du développement (Bronfenbrenner, 1981) et finalement, l'ergonomie cognitive (Durand, 1996, 1998a, 1998b ; 1998c) portent les traces d'une perspective commune, soucieuse de rendre à la situation sociale et au contexte d'action une place fondamentale dans la compréhension de l'activité humaine et des pratiques sociales quotidiennes. Partageant avec les approches interactionnistes les postulats du constructivisme social, les approches de l'action et de la cognition située s'en démarquent par le rejet radical d'un rationalisme dualiste qui marque une scission de nature entre l'individu et le monde qui l'entoure (Lave, 1988). Pour les tenants de ces approches, l'individu et son environnement ne peuvent s'envisager séparément car c'est de leur interaction que la cognition émerge et se déploie. En ce sens, la cognition est située en dehors des structures mentales de l'individu et n'existe que dans l'interaction entre cet individu et le monde qui l'entoure, à travers les significations locales qu'il attribue à la situation changeante. Les approches de l'action et de la cognition située développent une définition du contexte et de la situation qui leur est spécifique. Au-delà des niveaux macro- et méso-social, le contexte de l'activité renvoie à l'ensemble des informations et des ressources issues de l'environnement immédiat qui sont signifiantes pour l'activité à un moment donné, ainsi que des aspects de l'environnement immédiat altérés par l'activité locale. Ici, le contexte n'est pas considéré comme un donné mais

comme un espace dynamique d'élaboration de sens, une « situation » qui entretient une relation dialectique avec l'activité.

1.2.1 Une conception situationniste de l'activité des enseignants en classe

Selon ces approches, l'activité de l'enseignant en classe peut être conçue comme un système dynamique d'actions ou « cours d'actions » dont l'organisation émerge, neuve et imprévisible, du contact avec l'environnement matériel et social de la classe. Plus particulièrement, elle est constituée d'un flux d'actions qui prend forme au gré des significations locales que l'individu attribue à la situation sans cesse changeante et plus particulièrement aux informations qui sont saillantes pour l'enseignant (Conein & Jacopin, 1994 ; Durand, 1998b ; Greeno, 1998). L'enseignant disposerait de cognitions au service de l'action, qui, loin d'être préexistantes à la situation, émergeraient de et dans l'interaction avec le contexte (Durand, 1996). Ces cognitions sont de deux ordres. Elles correspondent d'une part aux significations locales que l'enseignant donne aux éléments saillants qu'il perçoit au cours de la situation. Elles renvoient d'autre part aux « intentions-en-action » (Feldman, 1997) qui émergent suite à la production de ces significations et qui définissent les effets locaux à produire et orientent le cours de l'activité dans l'instant. L'activité de l'enseignant peut donc difficilement être planifiée. Tout au plus, les plans d'actions sont à considérer comme des cadrages de l'activité jusqu'au moment où la rencontre avec la situation permet l'émergence concrète de l'activité et la structuration de son flux (Suchman, 1993). Mais, si la situation telle qu'elle est perçue par l'enseignant oriente son activité, l'activité, en fonction des intentions que l'enseignant lui attribue, oriente aussi le cours de la situation en produisant sur elle des effets locaux qui la transforment. La situation, comme espace d'élaboration de sens, est construite par l'individu au travers de son action. L'activité et la situation s'élaboreraient alors mutuellement.

La classe, comme environnement social, offre un contexte à partir duquel un espace inter-subjectif de construction de sens peut s'élaborer du fait de la présence simultanée d'acteurs amenés à travailler ensemble (Casalfoire & Paquay, à paraître). En effet, l'enseignant n'est pas le seul acteur de la situation. Il est membre d'un groupe social composés d'individus dont les actions, gestes et comportements informent de l'état de la situation et appellent des réactions spé-



cifiques parce qu'ils sont porteur de sens. Ces actions, gestes ou comportements reflètent des modes de fonctionnement privilégiés, dominants ou réguliers. Ils expriment des règles ou des régularités d'actions propres au contexte de leur application. Ces règles opérationnelles concernent les façons d'agir, de donner sens aux événements et de se positionner par rapport à eux. Ces règles ou normes de fonctionnement proviennent d'une négociation de sens continue élaborée par les acteurs au cours de leur interaction. Par là, elles sont susceptibles d'être partagées par les membres du groupe social. Le partage implicite du sens se construit et s'actualise à travers un processus continu et réciproque d'interprétation du contexte car le sens des règles de fonctionnement ne se donne à voir que dans le contexte de leur application, à travers les événements qui définissent la nature de la situation. Dès lors, seule l'interprétation en situation peut guider la conduite. C'est pourquoi les cognitions qui en résultent, les significations locales et les intentions-en-action, sont dites situées.

Les recherches sur l'enseignement réalisées à la lumière des approches situationnistes s'efforcent de documenter la nature des cognitions situées, de décrire la manière dont elles émergent et dont elles fonctionnent au cours de l'activité (Rovegno, 1994 ; Roth, 1998). Elles cherchent aussi à analyser les relations entre le niveau global et planifié et le niveau local et improvisé de l'activité enseignante en milieu scolaire (Durand, 1996). Un des objectifs généraux poursuivis par ces études est la description des pratiques quotidiennes des enseignants en lien étroit avec leur contexte immédiat afin de mieux caractériser leur organisation ainsi que leur déploiement dans l'interaction avec les élèves (Roth, 1996 ; Durand, 1998a, 1998b, 1998c), et d'en mieux cerner les processus sous-jacents. Afin d'appréhender le dynamisme, le mouvement des actions à travers une situation pédagogique en constante transformation, les intentions qui sous-tendent ces actions et les significations que les enseignants leur donnent, les auteurs utilisent des méthodes qualitatives de type ethnographique sur base d'enregistrements vidéo (Roth, 1998), ainsi que des méthodes proches du rappel stimulé, comme l'entretien d'explicitation ou encore l'auto-confrontation (Durand, 1998b). Cette dernière méthode, qui consiste à filmer un segment de leçon, puis à confronter l'enseignant au film afin de recueillir ses commentaires, semble permettre d'accéder aux significations locales que les enseignants donnent aux événements de la classe sans que le discours

produit ne résulte d'une rationalisation a posteriori trop généralisante. A ce jour, les études sur l'enseignement réalisées dans le cadre de ces approches sont surtout descriptives et analytiques. Les résultats de recherche se présentent comme des études de cas qui analysent minutieusement la dynamique de l'activité pour en tracer l'évolution et la caractériser en fonction des intentions qui lui sont sous-jacentes et des contingences contextuelles, et pour révéler la co-définition de l'action et de la situation et la construction pas à pas de leur sens.

Dans la suite du texte, nous cherchons à illustrer l'intérêt d'envisager l'activité des enseignants en classe comme une action et une cognition située en tâchant, par une réflexion critique, de montrer comment l'application de paradigmes qui ont longtemps dominé la recherche sur l'enseignement produit des résultats de recherche qui dénaturent l'activité parce qu'ils la décontextualisent.

1.2.2 *Les résultats de recherches à l'épreuve d'une conception situationniste de l'activité des enseignants en classe*

Gauthier & coll. (1997) ont réalisé une synthèse des recherches menées sur les enseignants ordinaires officiant dans des classes standards à partir d'une quarantaine de revues descriptives et de synthèses de recherches quantitatives.

Le but du travail était de déterminer s'il était possible de construire une « base de connaissances d'action pédagogique » ou « savoirs d'action pédagogique » efficaces, en œuvre dans la classe, à partir de données empiriques convergentes. Gauthier définit les « connaissances ou savoirs d'action pédagogique » comme la formalisation de l'ensemble des savoirs d'expérience qui font jurisprudence et/ou qui se stabilisent en routines, et qui ont été construits par l'enseignant au fur et à mesure de sa pratique. Ces savoirs d'expérience sont constitués d'astuces, de stratagèmes et de manières de faire dont le jugement et les raisons qui sous-tendent leur utilisation n'ont jamais été éprouvées publiquement. L'auteur distingue « base de connaissances » et « réservoir de connaissances ». Tandis que le second couvre des connaissances larges à propos de la profession -comme les savoirs issus des sciences de l'éducation et les savoirs de la tradition pédagogique-, ou utiles à la profession mais qui ne font pas la profession -comme les savoirs disciplinaires ou curriculaires-, la première est

constituée des savoirs de la profession et des professionnels qui se construisent dans la profession par les professionnels.

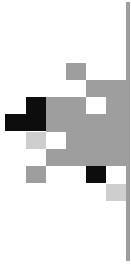
Gauthier conçoit a priori cette base de connaissances en enseignement comme un ensemble d'énoncés qui expriment quelque chose à propos de la pratique enseignante en classe. C'est dire que l'identification et l'analyse d'une base de connaissances en enseignement pose l'enseignant comme un acteur rationnel qui sait ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Dès lors, composée d'énoncés issus de la réflexion des enseignants sur leur pratique ou d'observations en classe, la base de connaissances serait constituée d'énoncés qui exprimeraient des faits dénotatifs ou déclaratifs et d'énoncés d'actions à entreprendre, prescriptifs ou procéduraux. Ces énoncés porteraient sur des faits pratiques relatifs aux procédés d'"instruction" ou de transmission du contenu-matière et aux manières de gérer la classe, de l'organiser de façon à créer un environnement propice à l'apprentissage.

Sur le plan méthodologique, Gauthier & coll. (1997) ont analysé 42 revues descriptives et synthèses de recherche quantitatives publiées dans des revues et « handbooks » de qualité. Il s'agit de recherches de second niveau donc, publiées depuis 1970, portant sur l'enseignement primaire et secondaire, qui analysent le contenu et résument les résultats de recherches menées sur le terrain, dans des classes ordinaires. Les recherches synthétisées dans les revues (+/- 4700) concernent ce que l'enseignant dit « efficace » fait ou pense au cours de son activité en classe. Les études prises en compte renvoient à diverses perspectives épistémologiques et méthodologiques même si la majorité d'entre elles sont de type « processus-produit » et sont sous-tendues par la recherche des comportements « efficaces » des enseignants. Il faut signaler d'emblée que l'hétérogénéité et la valeur méthodologique relative des différentes recherches constituent des limites importantes quant à l'interprétation des résultats de Gauthier et de ses collaborateurs.

Dans leur analyse, les chercheurs ont porté leur attention sur 1) les comportements de l'enseignant qui

Tableau 1 – Distribution des énoncés par catégorie et sous-catégorie (Gauthier, & coll., 1997)

FONCTION DE GESTION DE LA MATIÈRE (600)		
PRÉACTIF (118)	INTERACTIF (458)	POSTACTIF (24)
Enoncés généraux	Enoncés généraux	Enoncés généraux
Buts	Activités d'apprentissage	Evaluation sommative
Contenus	Enseignement explicite	Evaluation formative
Activités d'apprentissage	Questionnement par l'enseignant	Réflexivité
Stratégies d'enseignement	Quantité d'instruction	Autres énoncés
Evaluation	Autres énoncés	
Environnement		
Autres énoncés		
FONCTION DE GESTION DE LA CLASSE (481)		
PRÉACTIF (63)	INTERACTIF (387)	POSTACTIF (31)
Enoncés généraux	Enoncés généraux	Enoncés généraux
Mesures disciplinaires	Mesures disciplinaires	Mesures disciplinaires
Règles et procédures	Règles et procédures	Retour sur les règles et procédures
Représentations et attentes de l'enseignant	Attitudes de l'enseignant	Réflexivité
Autres énoncés	Monitoring de l'accomplissement de la tâche	Relation avec les parents
	Autres énoncés	Autres énoncés



concernent son travail dans la classe: planifier, intervenir, évaluer, etc...; 2) la position de ces comportements sur un axe temporel qui considère trois moments de l'activité enseignante : l'avant-, le pendant- et l'après-action; 3) la fonction de ces comportements déterminée à partir des deux dimensions communément admises: la gestion de la classe et la gestion de la matière. Chaque résultat de recherche a fait l'objet d'une formulation en énoncé qui met en relation un comportement de l'enseignant et un effet produit sur les élèves. 1081 énoncés ont été dégagés par les chercheurs. Ceux-ci ont été classés par type dans 36 catégories de comportements définies a priori en fonction des trois moments de l'activité enseignante et des deux fonctions qu'elle remplit. La liste des catégories est présentée dans le tableau 1.

Par manque de place, nous décrivons brièvement le contenu de la catégorie « activités d'apprentissage » en phase interactive de la gestion de la matière et le contenu de la catégorie « monitoring de l'accomplissement de la tâche » en phase interactive de la gestion de l'ordre dans la classe. Le contenu des autres catégories se structure de manière similaire et inclut des résultats du même type.

La catégorie « activités d'apprentissage » contient des énoncés qui touchent à la mise en application des activités, des travaux, exercices et devoirs. Ils indiquent la nature et la forme des activités ainsi que leur variété relative et leur adaptation aux besoins des élèves. On constate que le rôle et l'approche d'intervention varient selon la forme et le type des activités d'apprentissage. L'enseignement à l'ensemble de la classe est une pratique reliée positivement aux résultats scolaires des élèves, tandis que la gestion d'activités individuelles semblent influencer l'attitude des élèves par rapport à l'école. Cependant, cette dernière pratique n'a d'effets positifs que dans la consolidation ou l'automatisation des habiletés acquises. Donner des occasions d'interagir entre pairs semble stimuler et motiver les élèves.

La catégorie « monitoring de l'accomplissement de la tâche » comporte des énoncés sur la supervision, par l'enseignant, du déroulement des activités. Il s'agit d'énoncés variés à propos du rythme et de la vitesse des leçons, leur continuité, l'enchaînement des activités, la gestion du temps, l'aide ponctuelle apportée aux élèves, la centration de l'action sur les buts et l'apprentissage, l'incitation des élèves au tra-

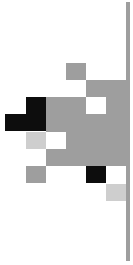
vail, etc. Il semble exister une relation positive entre la supervision active du travail par les enseignants et le succès dans la gestion de la classe. Par exemple, le fait de circuler dans la classe augmente de 10% l'engagement des élèves dans la tâche. Les gestionnaires efficaces utilisent des stratégies visant à maintenir l'attention des élèves sur le contenu. Ils se montrent méthodiques dans le déroulement de la leçon tout en assurant un rythme approprié dans la progression du contenu. Les effets de la supervision active se font aussi sentir sur le climat de la classe qui paraît plus détendu et sécurisant. L'enseignant efficace se montre attentif ou vigilant face au déroulement des activités de groupe. La vigilance est associée positivement à la réussite des élèves. Les comportements sont scrutés attentivement de façon à juger s'ils sont conformes au programme d'action prévu. Les « bons » enseignants interviennent efficacement avant que les comportements non-conformes ne s'amplifient. De plus, la prise d'informations effectuée dans ces moments-là permettent aux enseignants de « prendre le pouls » de la classe, de savoir comment les élèves réagissent au travail demandé et de réagir en conséquence, en fournissant de courtes explications, des rétroactions et des renforcements appropriés. De même, les enseignants supervisent l'allure, le rythme et la durée des événements de la classe, qui varient en fonction des caractéristiques des élèves et du type de travail demandé. Un environnement d'apprentissage efficace se caractérise aussi par le fait que les activités se déroulent sans à-coups ou interruption. Le début et la fin des transitions sont marquées clairement. Celles-ci sont courtes et flexibles. Les enseignants les orchestrent activement et minimisent les risques de flottement durant les changements d'activités.

Les résultats synthétisés par Gauthier & coll. (1997) font émerger des informations sur l'efficacité des comportements fréquemment mis en œuvre ou sur l'adéquation des procédures appliquées. Cependant, les résultats sur l'efficacité des comportements sont fréquemment assortis de conditions tenant aux caractéristiques des élèves, au moment et au lieu d'enseignement, etc. Par ailleurs, d'autres recherches ont montré à quel point les causes et les effets des comportements des enseignants sont hétérogènes. Ainsi, les mêmes causes peuvent conduire à des effets différents (Durand, 1998b). Des feed-backs négatifs peuvent provoquer une diminution de la motivation et de l'engagement des élèves ou au contraire, augmenter

leur investissement dans le travail (Nicholls, 1989, cité par Durand, 1998b). Des causes différentes peuvent conduire à des mêmes effets. Ainsi, le désinvestissement dans une tâche scolaire peut être dû tant au manque de renforçateurs positifs qu'à leur présence trop fréquente (Lepper et Greene, 1978 ; Harter, 1978 ; cités dans Durand, 1998b). De grandes causes peuvent entraîner de petits effets et inversement. Des dispositifs pédagogiques complexes peuvent n'avoir aucune influence sur le climat motivationnel de la classe. Par contre, un feed-back légèrement négatif peut provoquer une perte de confiance durable chez un élève. Des événements considérés comme des causes peuvent aussi s'avérer être des conséquences (Weinstein, 1982, cité par Durand, 1998b). Ainsi, les attentes des enseignants à l'égard du comportement des élèves peuvent être à l'origine de comportements conformes à ces attentes de la part des élèves. Mais elles peuvent tout autant en être les conséquences, dans la mesure où elles sont construites par les enseignants sur base d'une observation du comportement des élèves.

Pourtant, ce n'est pas tant la fiabilité des résultats des recherches que leur traduction en énoncés qui est ici remise en question. Comment est-il possible par exemple de formuler des énoncés prescriptifs sur le rythme « approprié » qu'il s'agit d'imposer à la progression d'une leçon ? La nature « appropriée » du rythme dépend d'une multitude de conditions en interaction et qui renvoient au degré de difficulté de la matière, aux caractéristiques personnelles des élèves, au moment de la journée auquel la leçon est donnée, à l'âge des élèves, etc... A ce stade, nous interrogeons la pertinence d'un projet qui vise à établir une base de « savoirs d'action pédagogiques » formalisés à partir d'énoncés élaborés sur base des résultats de recherche. En effet, ces derniers nous paraissent surtout renvoyer à l'intérêt de définir l'activité enseignante comme une action et une cognition située dans un contexte finement caractérisé. L'activité enseignante considérée comme une action et une cognition située est une activité sociale dynamique qui varie, qui s'affine et qui se construit dans son application. Les caractéristiques de la situation pédagogique montrent à quel point celle-ci est complexe. Cette complexité, les enseignants en action doivent

l'organiser, l'ordonner, lui donner un sens, une direction, en fonction des objectifs qu'ils se donnent. Pour ce faire, ils utilisent leur jugement et leur raison pratique. Perelman (1970) définit le raisonnement pratique comme la prise d'une décision dépendant « (...) essentiellement de celui qui la prend, sans qu'elle découle de prémisses en fonction de règles d'inférence incontestées » (p.193, cité dans Gauthier, 1997, p. 255). Ainsi, les enseignants prennent des décisions rapides sur base des éléments d'information qu'ils peuvent relever dans la situation. Les connaissances ou savoirs auxquels ils font appel sont fonction de leurs intentions-en-action, de leurs intuitions aussi et des opportunités que la situation leur offre. Bien que la justification de leurs actes a posteriori puisse être rationnelle, l'action en situation, elle, n'est pas toujours soumise à la raison pure ou théorique. Ce sont les caractéristiques du contexte dans lequel se déroule l'activité elle-même qui la rendent non-définissable totalement et qui poussent les enseignants à utiliser une raison de l'action plus souvent qu'une raison appuyée sur des connaissances formulées en terme d'énoncés génériques. Le statut et l'usage d'une base de « savoirs d'action pédagogiques » formalisés à partir des résultats de la recherche est dès lors mis en question. L'enseignement considéré comme un ensemble d'actions situées peut difficilement reposer sur une définition établissant des comportements, des savoirs ou des attitudes générales sans considérer les intentions sous-jacentes aux actions et les situations particulières dans lesquelles elles sont appliquées. De même qu' « aucune conclusion provenant de la recherche scientifique ne peut être convertie en règle immédiate de l'art éducatif » (Dewey, 1929, p. 19), aucune conclusion de la recherche en sciences de l'éducation ne pourrait être considérée comme une loi d'action pédagogique que « l'enseignant efficace » applique et que « l'enseignant médiocre » n'applique pas. Les données fournies par la recherche, loin d'être inutilisables, pourraient être considérées comme des ressources devant être contrôlées par celui qui les utilise, qu'il soit praticien ou chercheur ; notamment, en prenant distance par rapport à ces données et en les considérant surtout comme des informations qui lui donnent à penser sur ce qui se passe et sur la façon d'appréhender ce qui se passe.



1.3. Les approches de l'action et de la cognition située : leur pertinence pour l'étude de l'activité des enseignants en classe

Les enseignants soulignent fréquemment la distance importante qui sépare l'enseignement effectif – la pratique quotidienne dans les classes – et les discours produits à propos de cette pratique dans les universités, que ce soit dans le domaine de la recherche ou dans le cadre de la formation des enseignants. Cette distance pourrait tenir à la dimension généralisante de ces discours, qui loin de permettre à chacun de s'y reconnaître, reflète une image idéale mais peu tangible de la réalité singulière à laquelle chacun est confronté dans l'exercice quotidien de son métier. Ces considérations interpellent les chercheurs sur la validité de leurs travaux et encourage le questionnement des pratiques effectives mises en œuvre par les enseignants compte-tenu de la réalité professionnelle complexe qui participe à la définition de leur spécificité. Ainsi, pour cerner adéquatement les pratiques quotidiennes des enseignants en classe, il faut pouvoir les appréhender dans leur réalité professionnelle et en articulation avec celle-ci. Cependant, les paradigmes de recherche développés par les approches classiques ne permettent pas la mise en œuvre de cette démarche. En effet, chacune des quatre premières approches décrites ci-dessus ne prend en compte qu'une seule dimension de l'activité enseignante en classe. Le paradigme « processus-produit » en analyse l'aspect fonctionnel. Les approches cognitivistes n'investiguent que sa dimension instrumentale. Les approches phénoménologiques s'intéressent surtout à la dimension personnelle, subjective de l'activité et les approches interactionnistes analysent son aspect social. Cette limitation du nombre de dimensions prises en compte nous semblent tenir à la spécificité de l'unité d'analyse sur laquelle toutes ces approches se centrent. Focalisée sur l'individu, ces différentes approches ne peuvent articuler les différentes dimensions de l'activité de enseignants en classe. Selon nous, il

n'est possible de parvenir à cette articulation qu'en prenant une perspective qui dépasse l'individu tout en l'incluant.

Les approches de l'action et de la cognition située nous semblent fournir un cadre théorique et méthodologique qui permet de réaliser cette articulation. D'une part, elles fournissent les éléments conceptuels nécessaires à la définition de la réalité professionnelle du travail enseignant en classe. Celle-ci résiderait dans le lien entre la mise en œuvre d'une activité et la complexité du contexte spécifique de cette activité. D'autre part, elle propose une unité d'analyse qui glisse de l'individu au rapport entretenu par cet individu avec son activité et le contexte de son activité (Lave, 1988, Lave & Wenger, 1991). Les apports conceptuels et l'unité d'analyse spécifique aux approches de l'action et de la cognition située nous paraissent les outils les plus pertinents pour appréhender l'activité enseignante d'une façon globalisante, pouvant intégrer les dimensions privilégiées par les autres approches tout en dépassant leurs limites.

De manière générale, l'on retiendra avec Greeno (1998) que les approches de l'action et de la cognition située constituent une avancée importante parce qu'elles réalisent adroitement la synthèse des approches plus classiques et qu'elles unifient leurs forces.

La suite du texte veut montrer comment l'activité des enseignants en classe se structure en fonction des contingences spécifiques qui caractérisent le contexte spécifique de la classe et qui contribuent à définir l'activité quotidienne des enseignants comme une activité régulatrice de l'immédiat qui remplit deux fonctions : la gestion de l'ordre dans la classe et la gestion de la matière à enseigner. Plus encore, le texte décrit comment, aux deux fonctions que les enseignants remplissent au cours de leur activité s'adjoint l'idée d'une intentionnalité sous-jacente qui prend forme localement et qui sert de référence à la structuration des deux fonctions.

2. L'activité des enseignants et le contexte de la classe

Le milieu scolaire en général est organisé de telle façon qu'il contraint les enseignants à fonctionner tous grosso modo de la même manière en imposant à leur activité une structure globale commune. Cependant, au plan local du déroulement de l'activité enseignante, les contingences environnementales, propres à la situation d'enseignement en classe, contribuent à la définir comme une activité régulatrice de l'immédiat, fortement située, qui remplit deux fonctions et qui est structurée par des objectifs définis localement. A la lumière des propositions soutenues par les approches de l'action et de la cognition située, nous tâcherons de montrer en quoi les contingences propres à la situation d'enseignement en classe et les deux fonctions que les enseignants sont appelés à remplir font de l'activité des enseignants en classe une activité caractérisée par une spécificité qu'il s'agit de qualifier.

2.1 Les contraintes et les contingences contextuelles

Plusieurs auteurs ont montré que l'activité des enseignants en classe était soumise à des contraintes extérieures à elle-même intervenant à tous les niveaux du système scolaire (Gauthier, 1997 ; Tardif & Lessard, 1999).

A un premier niveau, un certain nombre de contraintes explicites inhérentes aux finalités de la tâche enseignante édictées par l'autorité -les programmes et les évaluations obligatoires et régulières des acquis des élèves- et les règles d'organisation définies a priori -le lieu et la durée des séquences de cours, par exemple- sont à la base d'une structure stable fondant la nature de la situation pédagogique dans laquelle l'activité des enseignants s'inscrit.

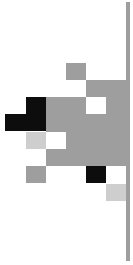
A un deuxième niveau, des contingences environnementales liées à l'établissement et à la population scolaire orientent l'activité des enseignants en classe: la quantité des locaux, la qualité du matériel didactique, la taille des groupes-classe et leur degré d'homogénéité en termes de motivation et de capacités cognitives des élèves jouent sur la manière dont l'activité des enseignants se différencie d'un espace à un autre.

A un troisième niveau, la nature même du contexte-

classe comme environnement interactif spécifique et complexe colore et organise l'activité enseignante, laquelle s'inscrit dès lors dans un environnement contingent et singulier avec lequel elle finit par se confondre. Doyle (1986) en définit les caractéristiques générales. Tout d'abord, le contexte pédagogique offert par la classe est multidimensionnel. Un certain nombre d'événements se produisent et des tâches diverses sont accomplies tous les jours. Ensuite, ces événements sont peu prévisibles et se produisent de façon simultanée. De plus, la réaction des enseignants par rapport à ces événements est soumise à une pression temporelle forte, à une immédiateté qui ne laisse guère de place à la délibération consciencieuse au regard de l'évolution rapide des événements (Durand, 1996). L'action, l'intervention ou la réaction des enseignants est aussi publique. Les élèves en sont les témoins directs. Enfin, cette réaction, action ou intervention est soumise à une historicité. Elle a une incidence sur les événements à venir dans la classe. Ces contingences participent à la complexité de l'activité enseignante et à la singularité de la réalité d'une classe. Pour Durand (1996), elles font de l'activité enseignante en classe une activité non pas structurée par un but ultime, comme les finalités éducatives, mais une activité régulatrice de l'immédiat, structurée par des objectifs définis localement et qui remplit deux fonctions : la gestion de l'ordre dans la classe et la gestion du contenu-matière (Durand, 1996 ; Doyle, 1986 ; Shulman, 1986 ; Gauthier, 1997).

2.2 Les fonctions et les normes de fonctionnement des enseignants en classe

Premièrement, les enseignants orientent leur activité de manière à assurer un fonctionnement organisé de la classe. Selon Gauthier (1997), les activités de gestion de la classe visent à mettre en place et maintenir un environnement ordonné nécessaire au déploiement efficace des activités d'enseignement de la matière et des activités d'apprentissage. L'activité enseignante consiste alors à organiser les groupes d'élèves, à contrôler leurs déplacements, à structurer le matériel proposé, à surveiller le niveau sonore et à réagir s'il devient trop élevé, à régler les prises de paroles, à édicter et rappeler les règles de vie en classe (Durand, 1996), à réagir aux comportements



des élèves par des critiques, des sanctions ou des louanges (Gauthier, 1997) etc...

Deuxièmement, l'activité enseignante orientée vers la gestion de la matière (Gauthier, 1997), ou vers l'enseignement des contenus proprement dit (Doyle, 1986) renvoie aux opérations que l'enseignant met en oeuvre pour faire apprendre aux élèves et concerne l'organisation du contenu des cours, le curriculum, la façon de structurer et de présenter la leçon (Gauthier, 1997; Durand, 1996), les questions posées, les tâches scolaires proposées (Doyle, 1986; Schulman, 1986), les devoirs scolaires (Schulman, 1986), les procédures d'évaluation des apprentissages (Gauthier, 1997; Durand, 1996), etc.

Nombre d'auteurs, ont montré la nature parallèle, complémentaire, contradictoire et enchevêtrée des activités de gestion de la classe et de gestion de la matière (Brophy, 1983; Doyle, 1979, 1986; Lampert, 1985) ainsi que la nécessité de les coordonner (Doyle, 1986). Les relations que ces deux fonctions entretiennent sont complexes et la recherche de leur équilibre est tributaire de la dynamique situationnelle. Tout d'abord, la gestion de la classe et la gestion de la matière sont parallèles. Les actions dirigées vers la conduite de la classe sont affectées par la nature collective de l'environnement social et ses caractéristiques: le taux d'imprévisibilité, la pression temporelle, l'hétérogénéité, etc. Par contre, les actions dirigées vers la gestion de la matière sont plutôt affectées par la nature individuelle des caractéristiques cognitives des élèves (Doyle, 1986). Par conséquent, la nécessité de les coordonner apparaît être un élément essentiel du fonctionnement fluide et structuré de l'activité enseignante (Durand, 1996). Ensuite, elles sont complémentaires. L'ordre est nécessaire au déploiement d'activités scolaires. Cependant, le type d'activités scolaires proposé par l'enseignant aura une incidence sur le maintien de l'ordre dans la classe. Ainsi, des activités à haut degré de difficulté risquent de compromettre la participation des élèves aux activités liées à la matière par leur aspect déroutant. De plus, les fonctions de l'activité enseignante peuvent s'enchevêtrer. Le travail scolaire que l'enseignant propose à ses élèves peut s'organiser de manière telle qu'intrinsèquement, il permette le maintien de l'ordre en plus de favoriser les apprentissages. Enfin, les activités orientées vers la gestion des fonctions sont contradictoires. Elles

peuvent interférer l'une dans l'autre. En effet, les contraintes environnementales, matérielles ou sociales relatives à la situation pédagogique peuvent conduire l'enseignant à privilégier l'une ou l'autre fonction. Si les contraintes relatives à la classe sont importantes (hétérogénéité des classes, nombre d'élèves), la conduite de la classe sera plus complexe à gérer et l'enseignant aura tendance à réduire son niveau d'exigence par rapport aux activités liées à la matière (Durand, 1998b). En revanche, si l'enseignant est sollicité par un élève ou un groupe d'élèves confrontés à des problèmes dans l'exécution de leur travail scolaire, l'enseignant peut négliger le reste de la classe pour s'occuper de ceux-ci. Il est possible qu'alors, l'ordre dans la classe se relâche, le niveau sonore monte, un certain nombre d'autres élèves ne travaillent plus. En conclusion, Doyle (1986) et Schulman (1986) renvoient à l'importance, au travers de l'activité enseignante, de négocier la gestion des deux fonctions, de trouver un équilibre dans leur coordination.

D'après Durand (1996) encore, aux deux fonctions que l'enseignant est appelé à remplir au cours de son activité s'adjoint l'idée d'une intentionnalité qui prend forme localement et qui sert de référence à la gestion des deux fonctions. Cette intentionnalité, Durand l'opérationnalise dans ce que nous avons appelé les « normes de fonctionnement ». Il s'agit de représentations pragmatiques qui correspondent à des objectifs opérationnels définis localement et qui renvoient à l'image que l'enseignant se fait d'une action efficace quant : 1) au degré d'ordre à atteindre, 2) au degré de participation des élèves à atteindre, 3) au degré d'engagement actif des élèves dans la tâche scolaire, 4) au degré d'apprentissage que les élèves doivent atteindre et 5) au degré de développement plus global que les élèves doivent atteindre. Ces normes de fonctionnement sont des normes à partir desquelles les enseignants interprèteraient les événements de la classe, leur donneraient sens.

Durand fait l'hypothèse que, dans la gestion de la classe, l'enseignant vise l'obtention d'un ordre, la création d'un climat motivationnel qui va interpeller les élèves et les amener à participer aux activités. Les activités enseignantes orientées vers la gestion de la matière sont structurées par des normes de fonctionnement relatifs au travail scolaire effectif des élèves et

à l'apprentissage que celui-ci est susceptible de provoquer (Durand, 1996). Notons que si l'enseignant peut directement structurer son activité en fonction du travail directement observable des élèves³, il n'en va pas de même en ce qui concerne l'apprentissage (Durand, 1996). En effet, l'apprentissage renvoie aux modifications des structures cognitives des élèves. Il s'agit d'un processus dynamique non-observable directement et particulièrement malaisés à appréhender. Les évaluations habituellement appliquées et visant à donner l'information d'un éventuel apprentissage ne peuvent saisir l'état des connaissances qu'à un moment donné. De même, situés à un haut niveau d'ambition et d'intégration, les objectifs relatifs à l'atteinte d'un certain degré de développement ne peuvent être opérationnalisés qu'à travers les objectifs et les normes de fonctionnement relatifs à l'ordre, la participation et l'engagement actif dans la tâche. De plus, et de la même manière que l'apprentissage, l'aspect dynamique et sous-jacent du développement humain rend difficile son observation directe. Cette absence de repère empêche l'enseignant de structurer son activité à partir du processus d'évolution des élèves (Durand, 1996). Certains indices de l'orientation proprement éducative des activités enseignantes peuvent toutefois être observés. Il en est ainsi des pertes de temps apparentes pour en gagner plus tard, des comportements encouragés au détriment d'une performance immédiate, etc.

Par ailleurs, Durand postule une hiérarchisation des normes de fonctionnement dans la classe. En effet, l'obtention d'un certain degré d'ordre semble être un pré-requis nécessaire à la participation des élèves (Durand, 1996; Gauthier, 1997). De même, il faut obtenir la participation des élèves pour que les tâches scolaires que l'enseignant propose s'effectuent. Ensuite, sans travail intellectuel effectif, on peut supposer que l'apprentissage éventuel sera compromis.

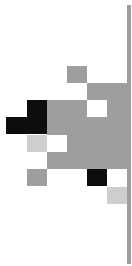
3. Doyle (1986) et Durand (1996) prétendent que les enseignants structurent leurs activités de gestion de la classe et de gestion de la matière autour du travail des élèves. Doyle considère cette dernière variable comme centrale dans le fonctionnement de la classe et Durand la perçoit comme une référence régulatrice directe de l'activité de l'enseignant. De plus, c'est une réalité observable présupposant l'obtention de l'ordre et de l'engagement des élèves dans la tâche. Enfin, les recherches sur l'apprentissage considèrent le travail scolaire comme un bon prédicteur de l'apprentissage...

Enfin, bien qu'il ne soit pas directement déterminé par les apprentissages cognitifs, le développement de l'élève procède en partie de ceux-ci. Durand définirait alors l'activité enseignante comme étant structurée par une série de normes hiérarchisées -l'ordre, la participation active des élèves, le travail scolaire, l'apprentissage et le développement-. Cependant, bien que la logique pragmatique qui guide le raisonnement de Durand confère à cette hiérarchisation un intérêt certain, une remarque s'impose d'emblée. D'un point de vue épistémologique, l'idée d'une hiérarchisation des normes de fonctionnement manque de cohérence. En effet, et Durand le reconnaît lui-même, l'atteinte d'un certain degré d'apprentissage et l'atteinte d'un certain degré de développement ne peuvent correctement s'inscrire à la suite des trois premières car il s'agit de dimensions qualitativement différentes en rupture avec les précédentes. De plus, la nature parallèle, complémentaire, contradictoire et enchevêtrée des deux fonctions de gestion nécessite que l'enseignant coordonne les normes opérationnelles avec lesquelles il fonctionne plutôt qu'il ne les hiérarchise.

Les considérations qui viennent d'être développées nous proposent un modèle quant à la manière dont l'activité des enseignants en classe est structurée et régulée quotidiennement. Elles décrivent les fonctions remplies à travers l'activité des enseignants en classe, les normes de fonctionnement qui servent de référence à la gestion de ces fonctions, dans le cadre d'un contexte caractérisé par des contingences environnementales spécifiques à la situation d'enseignement en classe. Cependant, ces considérations ne nous éclairent pas directement sur la nature spécifique de l'activité des enseignants prise comme un processus qui se déploie au gré de la dynamique situationnelle, c'est-à-dire, qui se déploie non seulement dans le cadre d'un contexte marqué par des contingences spécifiques mais surtout en relation avec ce contexte et les contingences qui le caractérisent.

2.3 Quelle spécificité de l'activité des enseignants en classe ?

L'activité des enseignants en classe est orientée par des finalités éducatives qui la situent dans un cadre social, économique, politique et culturel. Celui-ci définit des contraintes qui la standardisent jusqu'à un certain point. Selon la perspective offerte par les approches de l'action et de la cognition située, l'activité quotidienne des enseignants prend aussi place dans un contexte dont la complexité tient notamment aux



contingences environnementales qui le caractérisent : les événements de la classe et les conduites mises en œuvre sont multiples, simultanés, immédiats, rapides, imprévisibles, publiques et marqués par leur historicité (Doyle, 1986).

Selon nous, l'émergence de ces contingences environnementales tiendrait à deux « réalités » propres au milieu scolaire, et plus particulièrement à leur co-existence dans la classe. La première réalité renvoie aux contraintes légitimes liées aux finalités éducatives. Les finalités éducatives servent de cadre aux activités qui se déroulent dans la classe et sont opérationnalisées au quotidien à travers les normes de fonctionnement qui servent de référence à la gestion des deux fonctions décrites plus haut. La deuxième réalité concerne le caractère interactif particulier du contexte de la classe. En effet, l'activité des enseignants en classe s'inscrit plus largement dans un processus collectif de nature interactive, auquel les élèves et les enseignants participent à divers degrés et de diverses manières, en fonction de motivations propres, en poursuivant des buts qui ne sont pas toujours similaires. Les antagonismes qui naissent de la mise en présence d'acteurs aux intérêts différents et parfois divergents, les multiples dilemmes auxquels les enseignants sont confrontés dans la communication avec leurs élèves, la liberté de résistance des élèves à ce que les enseignants proposent, leur individualité porteuse d'indéterminations, leur instabilité, leur unicité, leur particularité (Perrenoud, 1996 ; Tardif & Lessard, 1999) sont autant de contraintes qui colorent la façon dont les événements de la classe prennent tournure.

L'activité des enseignants en classe consisterait alors à gérer la co-existence des deux réalités, et plus particulièrement les contingences environnementales que cette co-existence génère. Autrement dit, il s'agirait pour les enseignants de faire face à la complexité des événements de la classe de façon telle que l'activité des uns et des autres s'élabore dans les limites du cadre donné. Qu'est-ce à dire, selon une approche « située » ?

Les approches de l'action et de la cognition située inspirent l'idée selon laquelle la classe offre un contexte à partir duquel un espace intersubjectif de construction de sens peut émerger. Nous faisons l'hypothèse que c'est dans cet espace intersubjectif que la spécificité de l'activité des enseignants en classe se donne à voir. Ainsi, à travers l'interaction, les enseignants et les élèves s'engageraient dans un processus continu d'interprétation des événements qui leur permet d'élaborer des significations locales quant aux gestes et aux comportements des autres. Les contraintes liées aux finalités éducatives conduiraient les enseignants à chercher l'instauration et le maintien d'un ordre propice au déploiement d'activités s'inscrivant dans le cadre des finalités éducatives. L'instauration d'un tel ordre nécessite que chacun puisse découvrir et déchiffrer le sens des normes de fonctionnement et les comportements qu'il est nécessaire de mettre en œuvre pour participer pleinement au processus éducatif. Pour ce faire, il est important que chaque partenaire de l'interaction comprennent les événements de la classe de manière plus ou moins similaire et donnent à leurs actions un sens qui puisse être partagé par tous. Plus que dans un processus d'interprétation collective, les partenaires de l'interaction s'engagent alors dans un processus de négociation qui crée un espace commun d'élaboration de sens, c'est-à-dire un espace investi par tous les partenaires de l'interaction, ou le plus grand nombre, et à partir duquel ils peuvent élaborer des significations partagées par la plupart d'entre eux. Dès lors, faire face aux contingences environnementales reviendrait pour les enseignants à assurer la visibilité des événements de la classe et des conduites qu'ils mettent en œuvre de manière à ce que celles-ci soient interprétées au sein d'un espace commun d'élaboration de sens ; ainsi qu'à assumer leur historicité de telle manière que leur sens actuel se fonde sur des significations déjà construites. Les enseignants doivent aussi faire face à l'immédiateté et à la rapidité des événements en veillant à ce que les multiples cours d'actions initiés simultanément par les élèves s'orientent et prennent sens dans un cadre commun, celui des finalités éducatives.

3. Ouverture aux questions de recherche

Dans cette dernière partie, nous souhaitons amorcer la réflexion sur quelques questions de recherche, telles qu'elles pourraient se poser à partir d'une conception situationniste de l'activité des enseignants.

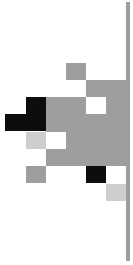
Tout d'abord, il nous semble important de comprendre et d'illustrer empiriquement la conception situationniste selon laquelle l'activité des enseignants en classe renvoie à un système d'actions dont la structuration émerge plus du contact avec l'environnement immédiat que d'une planification des intentions réalisée a priori. Dans le cadre d'une étude actuellement menée au GIRSEF, (Casalfoire & De Ketele, à paraître), nous avons élaboré un questionnaire à échelles visant à mesurer l'importance avec laquelle huit éléments⁴, inspirés des normes de fonctionnement énoncés par Durand (1996), étaient susceptibles de servir de référence aux enseignants pour structurer les composantes⁵ de leur activité en classe. A travers l'administration de cet outil auprès de plus de 3000 enseignants, nous cherchons à tester l'hypothèse selon laquelle les éléments à partir desquels les enseignants sont susceptibles de structurer les comportements qu'ils disent mettre effectivement en œuvre pour faire face aux événements de la classe sont différentes des intentions générales qu'ils formulent. Plus encore, les caractéristiques sociales et matérielles du contexte de la classe influenceraient beaucoup plus la nature des normes de fonctionnement qui pourraient structurer les comportements que les enseignants disent effectivement

mettre en œuvre pour faire face aux événements de la classe que la nature des intentions qu'ils formulent. Les premiers résultats vont dans le sens de ces hypothèses. Si ces dernières se confirment réellement, l'on pourrait effectivement penser que l'activité effective des enseignants est plus structurée par des objectifs opérationnels définis en fonction des circonstances locales que par des buts définis à l'avance et que l'activité des enseignants en classe est une activité régulatrice de l'immédiat. Cependant, pour comprendre réellement comment la structuration de l'activité émerge du contact avec l'environnement et comment l'activité se développe au gré de la dynamique situationnelle en fonction des significations locales que les enseignants attribuent aux éléments saillants du contexte, l'étude qui vient d'être évoquée est absolument insuffisante, car elle n'envisage pas l'activité comme un processus et ne fait aucun cas des fluctuations de la situation à laquelle les enseignants sont confrontés. Pour être à même de cerner la dynamique de l'activité et la dynamique de la situation, il faudrait faire appel à des méthodes qui permettent d'appréhender les variables plus finement et plus qualitativement qu'un questionnaire. L'observation et la méthode de l'« auto-confrontation » (Durand, 1998b), proche du rappel stimulé, seraient plus pertinentes.

La deuxième question soulevée ici est suggérée par la proposition situationniste selon laquelle activité et situation sont à concevoir conjointement, comme une unité à part entière. A travers le concept de cognition « partagée » ou distribuée (Resnick, 1991), les approches de l'action et de la cognition située permettent d'envisager non plus seulement l'activité d'un individu, comme l'enseignant, mais l'activité de la classe, comme une activité collective à laquelle chacun, à des degrés divers et de différentes manières, apporte sa contribution. Etudier l'activité des enseignants en classe reviendrait alors à étudier la contribution des enseignants à l'activité collective, à examiner l'impact de cette contribution sur le développement et l'orientation de l'activité collective. A ce titre, il pourrait être intéressant de se pencher plus avant sur les espaces intersubjectifs d'élaboration de sens dont il a été question plus haut. Comment et dans quelle mesure les enseignants investissent ces espaces intersubjectifs d'élaboration de sens ? Investissent-ils les mêmes es-

4. Les questions de discipline ; les question d'organisation de la classe ; l'attention des élèves ; l'intérêt des élèves, le travail des élèves ; la co-opération entre les élèves et l'enseignant ; l'acquisition de la matière et le sens que les élèves donnent à ce qui se fait en classe (Casalfoire & De Ketele, à paraître).

5. Les auteurs ont retenus 5 composantes : l'orientation de la perception (vers quoi l'enseignant dirige-t-il son attention ?) ; la confrontation à l'information issue de l'environnement (qu'est-ce que l'enseignant voit, remarque dans ce qui se passe ?) ; l'intervention directe (face à quoi l'enseignant ressent-il la nécessité d'intervenir ?) ; les intentions générales et les résultats souhaités (Casalfoire & De Ketele, à paraître)



paces que les élèves ? De quels élèves en particulier ?

Enfin, il est aussi possible d'envisager l'activité au-delà d'une classe et en élargir la dimension spatio-temporelle en cherchant à l'étudier comme un processus à long-terme. Les questions pourraient alors s'orienter vers la problématique des changements susceptibles de marquer le processus, notamment, en termes de développement d'une « expertise à agir » en milieu scolaire comme enseignant, comme élève, comme dyade enseignant-élève ou encore comme groupe social, selon l'unité d'analyse choisie. A cet égard, les approches de l'action et de la cognition située proposent plusieurs concepts originaux susceptibles d'éclairer la question. Ainsi, Bronfenbrenner (1981) a élaboré le concept de « développement-en-contexte », qui renvoie au processus développemental à travers lequel les individus en action acquièrent une perception de plus en plus étendue, de plus en plus différenciée et de plus en plus valide de leur contexte d'action. C'est aussi le processus à travers lequel les individus se rendent de plus en plus capables de s'engager dans des activités de plus en plus complexes, qui visent à maintenir le contexte tel qu'il est ou, au contraire, à le restructurer, le modifier au gré des besoins. De même,

à travers la notion d' « apprentissage situé », plusieurs autres auteurs, dont Lave & Wenger (1991), ont développé l'idée selon laquelle l'expertise s'acquiert via une immersion progressive mais néanmoins régulière des novices dans les activités du groupe social auquel il se réfère de façon telle qu'ils observent les comportements des experts et les pratiquent *in situ*. Les novices découvrent alors les modes d'actions mis en œuvre par les experts, les interprètent et commentent à leur donner du sens. Ce faisant, ils dégagent les règles de fonctionnement sous-jacentes aux pratiques. Plus encore, à force d'agir, ils se rendent aptes à pratiquer les règles, mais aussi à s'en écarter, les adapter, les transformer dans leur usage concret (Coulon, 1993) : ils découvrent l'étendue de leur application et exploitent leurs potentialités d'usage. Fondées sur un cadre théorique qui intégrerait ces conceptions, les préoccupations de recherche pourraient porter sur le développement de la capacité à pratiquer les règles, implicites ou explicites, ainsi qu'à déduire du contexte informant, via une interprétation des éléments saillants de l'environnement, la façon adéquate de s'engager dans l'activité. Enfin, les préoccupations de recherche pourraient aussi porter sur la manière dont « les cognitions » qui émergent du contact avec l'environnement se capitalisent.

Conclusion

Après avoir revu les approches théoriques et les paradigmes qui ont dominé, ou dominent encore la recherche sur l'activité des enseignants en classe, nous avons proposé de porter un regard sur des approches qui permettent d'envisager cette dernière en lien étroit avec le contexte spécifique de son déroulement : les approches de l'action et de la cognition située. A travers une réflexion critique, nous avons cherché à illustrer sinon la pertinence de ces approches, au moins leur intérêt pour l'étude de l'activité des enseignants en classe.

Nous avons ensuite cherché à montrer comment les contingences environnementales propres à la situation d'enseignement contribuaient à définir l'activité des enseignants comme une activité située, régula-

trice de l'immédiat, remplissant deux fonctions et structurée par des objectifs définis localement. Nous avons tenté de définir le caractère situé de l'activité des enseignants en avançant l'idée selon laquelle sa spécificité émerge de la nécessité de faire face aux contingences environnementales propres à la classe : il s'agirait pour les enseignants d'investir un espace où le sens des événements de la classe se construit en interaction avec les élèves, dans le cadre d'un processus qui se veut éducatif.

La troisième partie de ce texte avait pour but d'ouvrir aux questions de recherche suggérées par les approches de l'action et de la cognition située. La première question propose d'investiguer l'hypothèse selon laquelle l'activité effective des enseignants est plus structurée par des objectifs opérationnels définis en

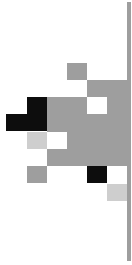
fonction des circonstances locales que par des buts définis à l'avance. Si cette hypothèse est amenée à se confirmer à travers un nombre d'études suffisant, les études menées dans ce cadre contribueraient à approcher la réalité professionnelle des enseignants, à la définir, et à la qualifier localement comme une réalité aux visages multiples non seulement du point de vue des caractéristiques structurelles du contexte-classe que de l'appréhension subjective que les enseignants en ont. Ainsi, un des objectifs de la recherche menée au GIRSEF est de montrer en quoi, en fonction d'un ensemble de caractéristiques propres à l'enseignant (âge, sexe, etc.), aux élèves (niveau socio-économique des élèves, niveau de retard scolaire, etc.), à la classe (nombre d'élèves dans la classe, etc.), au contexte dans lequel la classe se situe (filière d'enseignement, année d'étude, etc.), les enseignants déclarent appréhender les événements de la classe différemment, et disent agir face aux événements de la classe en référence à des normes de fonctionnement différentes. Si un grand nombre d'études nous amène à tirer ces conclusions, sans doute devra-t-on réfléchir au fait éventuel selon lequel tous les enseignants ne font pas le même métier et penser aux implications que ces conclusions entraîneraient sur le plan de la formation. En effet serait-il peut-être vain de prescrire des normes liées à « l'enseignant idéal », de faire intégrer dans les universités une vision de l'enseignement efficace que les enseignants, une fois en exercice, ne pourront peut-être partager qu'au prix d'une frustration où le contexte-classe apparaît comme une contrainte contre laquelle il faut lutter plutôt qu'une ressource qui alimente l'action.

La deuxième question de recherche, qui propose d'étudier l'activité des enseignants en classe comme une contribution à une activité collective, rejoint la tendance actuelle selon laquelle il est important d'envisager les processus d'enseignement et d'apprentissage comme un processus unique auquel chacun contribue à divers degrés (Shuell, 1993, 1996). En effet, l'enseignant n'est pas seul dans la classe. Selon une perspective situationniste, son activité prend son sens à partir des effets qu'elle produit sur les élèves et ne peut se comprendre qu'en fonction des spécificités de ceux-ci.

La troisième question de recherche, relative au développement en contexte de l'expertise des acteurs à agir adéquatement dans la classe, ouvre aussi des

pistes pour l'étude des transformations du métier d'enseignant à travers le temps; transformations auxquelles les jeunes enseignants contribueraient, en devenant experts à leur tour. En effet, l'expérience conduit les enseignants à s'approprier les règles de fonctionnement propres au métier. Mais au-delà de cette appropriation, les enseignants transforment ces règles de fonctionnement à mesure qu'ils en découvrent de nouvelles potentialités d'usage. Ils leur donnent un sens différent en fonction du contexte dans lequel ils les appliquent, en fonction des interactions vécues et des espaces nouveaux d'élaboration de sens créés avec des élèves dont les caractéristiques sont elles aussi changeantes. Le métier d'enseignant se transformerait donc à force d'être exercé.

Cette question du développement en contexte de l'expertise des enseignants interroge aussi en filigrane la question de l'apprentissage du métier d'enseignant et des structures offertes pour réaliser cet apprentissage de manière pertinente. Elle interroge en particulier la manière dont est organisée l'immersion des futurs enseignants (stages) dans les réalités du métier qu'ils seront appelés à rencontrer. Ainsi, les stages en formation initiale sont organisés de telle manière que les futurs enseignants puissent profiter de nombreuses occasions pour approcher les réalités du métier et partager leur vécu avec d'autres – enseignants expérimentés, formateurs et pairs –. Cependant, l'entrée en exercice s'accompagne très souvent d'un sentiment de solitude, parfois même d'abandon, que certains n'ont encore jamais expérimenté et face auquel ils se sentent démunis. Selon nous, le passage du contexte de formation au contexte d'exercice du métier est somme toute trop brutal. Les approches de l'action et de la cognition située semblent conseiller, à travers une conception de l'apprentissage situé, un passage beaucoup plus tempéré d'un contexte à l'autre, où l'immersion progressive se poursuivrait au-delà de la formation initiale, pendant les premiers mois, voire la première année d'exercice. Plus encore, les approches de l'action et de la cognition située tendraient à suggérer une démarche de formation plus « professionnalisante », à l'image des formations suivies par les médecins, au cours de leur internat ou des avocats, dans le cadre de leurs stages en cabinet. Évidemment, une formation de ce type requerrait que les enseignants expérimentés accompagnent les novices au jour le jour, « fassent leur éducation » jusqu'au moment où ils considéreraient que leur « protégé » est prêt à voler de ces propres ailes.



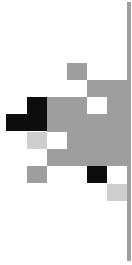
Malheureusement, une telle démarche demande de la part des enseignants expérimentés une disponibilité qui relève de l'utopie. Cette vision de la formation des enseignants ne peut passer que par l'accroissement du nombre d'enseignants en exercice, la valorisation du corps enseignant comme groupe social constitué faisant autorité dans le domaine de l'enseignement, et une plus grande concertation entre les enseignants expérimentés et les formateurs exerçant dans les écoles normales ou les universités.

De manière générale, les deux dernières questions de recherche montrent aussi comment les approches de l'action et de la cognition située proposent des pistes pour synthétiser plusieurs approches classiques utilisées pour investiguer l'activité des enseignants en classe. En effet, elles offrent des outils conceptuels qui permettent d'envisager le système-classe comme un tout social et cognitif. Mais il reste encore à travailler la manière d'appréhender empiriquement ce système-classe de manière rigoureuse et pertinente...

Bibliographie

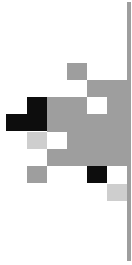
- Allen, R. M., & Casbergue, R. M. (1998). Evolution of novice through expert teachers' recall: implications for effective reflection on practice. *Teaching and Teacher Education*, 14(5), 513-534.
- Barwise, J., & Perry, J. (1983). *Situations and attitudes*. Cambridge MA: MIT Press.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.
- Brofenbrenner, U. (1981). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge (Mass): Harvard University Press.
- Brophy, J. E. (1989). *Advances in research on teaching*. Greenwich: JAI Press.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In Wittrock Merlin C. (Editor), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New-York: Macmillan.
- Brown, J. S., Collins, A. M., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Casalfiore, S., & Paquay, L. (à paraître). 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 (Editor), *La qualification des enseignants, problème d'évaluation?* Bruxelles: De Boeck.
- Cazden, C. B. (1986). Classroom discourse. In Wittrock Merlin C. (Editor), *Handbook of research on teaching* (pp. 432-463). New York: Macmillan.

- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1986). Rhythms in teaching: the narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms. Teaching and Teacher Education, 2(4), 377-387.
- Cobb, P., & Bowers, J. (1999). Cognitive and situated learning. Perspective in theory and practice. Educational Researcher, 28(2), 4-15.
- Conein, B., & Jacopin, E. (1994). Action située et cognition : le savoir en place. Sociologie Du Travail, 36(4), 475-500.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. Teaching and Teacher Education, 13(7), 665-674.
- Coulon, A. (1993). Ethnométhodologie et éducation. Paris: PUF.
- Dooley, C. (1998). Teaching as a two way street: discontinuities among metaphors, images, and classroom realities. Journal of Teacher Education, 49(2), 97-107.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Editor), Handbook of research on teaching (pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Dunkin, M., & Biddle, B. J. (1974). The study of teaching. New-York: Holt, Rinehart & Winston.
- Durand, M. (1996). L'enseignement en milieu scolaire. Paris: PUF.
- Durand, M. (1998a). L'enseignement comme « action située » : éléments pour un cadre d'analyse. Communication présentée à la 4^e Biennale de l'Education et de la Formation. Paris, avril.
- Durand, M. (1998b). Les effets de l'intervention en motricité en milieu scolaire. Communication présentée au colloque "Intervention en motricité humaine: quels effets?". Louvain-la-Neuve, Mars.
- Durand, M. (1998c). Teaching action in physical education : a cognitive anthropology approach. Paper presented at The José Maria Cagigal Lecture at the AIESEP World Congress. Adelphi, July 14-17.
- Edwards, A., & Ogden, L. (1998). Constructing curriculum subject knowledge in primary school teacher training. Teaching and Teacher Education, 14(7), 735-747.
- Elbaz, F. (1992). Hope, attentiveness, and caring for difference- the moral voice in teaching. Teaching and Teacher Education, 8(5-6), 421-432.
- Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: relationship between academic task structure and social participation structure in lessons. In L. C. Wilkinson (Editor), Communicating in the classroom (pp. 153-182). New York: Academic.
- Feldman, A. (1997). Varieties of wisdom in the practice of teachers. 13(7), 757-773.
- Freeman, D. (1996). "To take them at their word": language data in the study of teachers' knowledge. Harvard Educational Review, 66(4), 732-761.



- Gage, N. L. (1972). Teacher effectiveness and teacher education : the search of an scientific basis. Palo Alto (CA): Pacific Book.
- Garfinkel, H. (1986). Ethnomethodological studies of work. London: Routledge & Kegan.
- Garrison, J. (1995). Deweyen pragmatism and the epistemology of contemporary social constructivism. American Educational Research Journal, 32(4), 176-740.
- Gauthier, C. (1997). Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Bruxelles: De Boeck.
- Gibson, J. J. (1986). The ecological approach to visual perception. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Goffman, E. (1972). Where the action is. London: Lane.
- Green, J. L., & Wallat, C. (1981). Ethnography and language in educational settings. Norwood, NJ: Ablex.
- Greeno, J. G. (1998). The situativity of knowing, learning, and research. American Psychologist, 53(1), 5-26.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. In R. C. Berliner, & R. C. Calfee (editors), Handbook of educational psychology (pp. 15-46). New York: Macmillan.
- Gutierrez, K. D. (1995). Unpackaging academic discourse. Discourse Processes, 19, 21-37.
- Hawkey, K. (1996). Image and the pressure to conform in learning to teach. Teaching and Teacher Education, 12 (1), 99-108.
- Johnston, S. (1992). Images - a way of understanding the practical knowledge of student-teachers. Teaching and Teacher Education, 8(2), 123-136.
- Johnston, S. (1994). Conversations with student-teachers: Enhancing the dialog of learning to teach. Teaching and Teacher Education, 10(1), 71-82.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. Review of Educational Research, 62(2), 129-169.
- Lave, J. (1988). Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1991). Situated learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Editors), Perspectives on socially shared cognition (pp. 63-84). Washington DC: American Psychological Association.
- Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. In D. Kirshner, & J. A. Whitson (Editors), Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives (pp. 17-36). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning : legitimate peripheral participation. New-York: University Park Press.

- Leinhardt, G., & Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. Journal of Educational Psychology, 78 (2), 75-95.
- Lemke, J. L. (1997). Cognition, context, learning : a social semiotic perspective. In D. Kirshner, & J. A. Whitson (Editors), Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives (pp. 37-55). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Levine, J. M., & Resnick, L. B. (1993). Social foundations of cognition. Annual Review of Psychology, 44, 585-612.
- Mehan, H. (1992). Understanding inequality in schools: the contribution of interpretive studies. Sociology of Education, 65(1), 1-20.
- Mehan, H. (1998). The study of social interaction in educational settings: accomplishments and unresolved issues. Human Development, 41, 245-269.
- Munby, H. (1986). Metaphor in the thinking of teachers: An explanatory study. Journal of Curriculum Inquiry, 18, 197-209.
- Resnick, L. B. (1991). Shared cognition: Thinking as social practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Editors), Perspectives on socially shared cognition (pp. 1-20). Washington DC: American Psychological Association.
- Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées: un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. In M. Crahay, & D. Lafontaine (Editors), L'art et la science de l'enseignement (pp. 81-97). Bruxelles: Labor.
- Roth, M. W. (1998). Science teaching as knowledgability: a case study of knowing and learning during coteaching. Science Education, 82(3), 357-377.
- Roth, W. M. (1996). Teacher questioning in an open-inquiry learning environment: interactions of context, content, and student responses. Journal of Research in Science Teaching, 33(7), 709-736.
- Roth, W. M., Masciotra, D., & Boyd, N. (1999). Becoming-in-the-classroom: a case study of teacher development through coteaching. Teaching and Teacher Education, 15(7), 771-784.
- Rovegno, I. (1994). Teaching within a curricular zone of safety. School culture and the situated nature of student-teachers pedagogical content knowledge. Research Quarterly for Exercise and Sport, 65(3), 269-279.
- Sabers, D. S., Cushing, K. S., & Berliner, D. C. (1991). Differences among teachers in atask characterized by simultaneity, multidimensionality, and immediacy. American Educational Research Journal, 28(1), 63-88.
- Shön, D. A. (1983). The reflexive practioner. How the professional think in action. New-York: Basic Book.
- Shuell, T. J. (1993). Toward an integrated theory of teaching and learning. Educational Psychologist, 28(4), 291-311.
- Shuell, T. J. (1996). Teaching and learning in a classroom context. In R. C. Berliner, & R. C. Calfee (Editor), Handbook of educational psychology (pp. 726-764). New York: Macmillan.



- Shulman, L. S., & Carey, N. B. (1984). Psychology and the limitations of individual rationality : implications for the study of reasoning and civility. Review of Educational Research, 54(4), 501-524.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In Wittrock Merlin C. (Editor), Handbook of research on teaching (pp. 3-36). New-York: Macmillan.
- Suchman, L. (1987). Plans and situated actions: the problem of the human-machine communication. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suchman, L. (1993). Response to Vera and Simon's situated action: a symbolic interpretation. Cognitive Science, 17, 71-75.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Saint-Nicolas: Les Presses de l'Université Laval.
- Tochon, F. V. (1993). L'enseignant expert. Paris: Nathan.
- Townsend, M. (1995). Effects of accuracy and plausibility in predicting results of research findings on teaching. British Journal of Educational Psychology, 65(3), 359-365.
- Turvey, M. T. (1990). Coordination. American Psychologist, 8, 938-953.
- Van Driel, J. H., Verloop, N., & de Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. Journal of Research in Science Teaching, 35(6), 673-695.
- Vera, A. H., & Simon, H. A. (1993). Situated action : a symbolic interpretation. Cognitive Science, 17(1), 7-48.
- Watson, D. R. (1992). Ethnomethodology, conversation analysis and education : an overview. International Review of Education, 38(3), 257-274.
- Weinstein, C. S. (1991). The classroom as a social context for learning. Annual Review of Psychology, 42, 493-525.
- Whitson, J. A. (1997). Cognition as a semiotic process: from situated mediation to critical reflective transcendence. In D. Kirshner, & J. A. Whitson (Editors), Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives (pp. 97-150). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wong, L. (1995). Research on teaching. Process-product research findings and the feeling of obviousness. Journal of Educational Psychology, 87(3), 504-511.

Cahiers de Recherche du GIRSEF

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec : quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Si vous souhaitez obtenir d'autres numéros de ces cahiers, vous pouvez les obtenir au secrétariat du GIRSEF au prix unitaire de 250 frs, Place Montesquieu 1 bte 14, B-1348 Louvain-la-Neuve, Tél : 32-10-472066, Fax : 32-10-472400, email : girsef@anso.ucl.ac.be

Un résumé des textes parus dans ces cahiers est disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahiers.html>.