

## La situation d'enseignement-apprentissage : caractères contextuels et construits

*The situation of teaching-learning: contextual and built characters*

Marc Bru et Joël Clanet

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5089>

DOI : 10.4000/ree.5089

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Référence électronique

Marc Bru et Joël Clanet, « La situation d'enseignement-apprentissage : caractères contextuels et construits », *Recherches en éducation* [En ligne], 12 | 2011, mis en ligne le 01 novembre 2011, consulté le 14 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5089> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5089>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

## **La situation d'enseignement-apprentissage : caractères contextuels et construits**

Marc Bru  
Joël Clanet<sup>1</sup>

### Résumé

*La situation rend compte de nombre de conditions et de processus (sociaux, psychologiques, organisationnels, matériels...) dans et avec lesquels se déploient les pratiques enseignantes dans leurs relations aux conduites d'apprentissage. Parmi les dimensions dynamiques caractérisant la situation, nous avons repéré que certaines d'entre elles étaient davantage organisatrices de configurations de pratiques que les autres : la gestion temporelle, la tâche en jeu et les interactions maître-élèves(s) et élève-maître. Des modalités interactives à l'initiative du maître, en lien avec certains degrés de difficulté rencontrée par les élèves face à la tâche proposée par l'enseignant permettent par exemple d'expliquer le degré de maîtrise de la lecture en fin d'année scolaire. La situation ne saurait donc se résumer aux seules données contextuelles caractérisant les conditions dans lesquelles s'actualisent des conduites d'enseignement et/ou d'apprentissage car la situation est construite par les acteurs et tout particulièrement par celui qui porte la charge de la faire fonctionner : l'enseignant.*

### **1. Pour une meilleure connaissance des situations d'enseignement- apprentissage**

Au fil de nos travaux consacrés aux pratiques enseignantes, de l'évaluation de leurs effets sur les apprentissages à l'analyse minutieuse de leur fonctionnement en passant par le repérage et la description de leurs caractéristiques, des notions proches mais distinctes comme celles

d'environnement, de contexte, de milieu ont été intégrées à notre réflexion et, parmi elles, celle de situation.

Résumons la façon dont nous avons été amenés à intégrer la notion de situation. On sait quelle place peut toujours occuper le terme « méthode » pour désigner la manière dont l'enseignant développe ses interventions auprès des élèves. Prenant la méthode d'enseignement comme variable indépendante, dans une perspective expérimentale, plusieurs travaux se sont depuis longtemps appliqués à comparer les effets de cette variable sur les apprentissages des élèves. S'ils ne manquent pas d'intérêt, les résultats de ces investigations sont le plus souvent très généraux ou, lorsqu'ils sont plus précis, manquent de stabilité. Pour exemple, les débats au sujet de la bonne méthode d'enseignement de la lecture en début de scolarité restent toujours ouverts.

Et si résumer la façon dont agit l'enseignant en classe en se contentant d'un étiquetage en termes de méthode était une simplification certes acceptable du langage courant mais de faible pertinence pour qui souhaite mettre en relation les interventions du professeur avec le fonctionnement de la classe et notamment les conduites d'apprentissage des élèves ? Telle a

<sup>1</sup> Marc Bru, professeur des universités, UMR Education, Formation, Travail, Savoirs (EFTS), Université de Toulouse - Joël Clanet, professeur des universités, UMR Langues, Textes et Communication dans les espaces créolophones et francophones (LCF), Université de La Réunion.

été la question qui nous a amenés à mettre au point une procédure analytique permettant de dresser le profil d'action de chaque enseignant observé (Bru, 1991). Après des investigations répétées consistant à observer plusieurs fois chaque enseignant, des constats significatifs pouvaient être établis : même lorsqu'ils font référence à la même méthode des différences notables existent entre la façon d'agir des enseignants considérés ; au fil des séances, le même enseignant agit de façon au moins partiellement différente et parfois de façon très contrastée. Mais le plus important n'était pas de confirmer l'existence d'une variabilité interindividuelle et d'une variabilité intra-individuelle des pratiques enseignantes : à la réflexion ce constat n'était pas vraiment exceptionnel.

Une autre série de résultats ouvrait des perspectives plus originales. D'une part, les études comparatives ne permettaient pas de dégager de façon bien assurée un ou plusieurs profil(s) d'enseignement qui, davantage que d'autres, serai(en)t associé(s) à de meilleures progressions des élèves dans leurs apprentissages alors que d'autre part, une relation significative se dégageait entre ces mêmes progressions des élèves et la variabilité des profils d'action de chaque enseignant.

S'il n'était évidemment pas question de conclure qu'en elle-même, la variabilité des profils d'action d'un même enseignant est un des facteurs d'une meilleure progression des élèves et qu'il suffit d'augmenter cette variabilité pour que les élèves réussissent mieux, le constat d'une relation régulièrement significative entre la variabilité intra-individuelle de l'enseignement et la progression des apprentissages méritait d'être éclairé. Et ce d'autant plus que la variabilité en question n'était, au regard des données empiriques, nullement exclusive de régularités ou invariances pouvant d'ailleurs concerner les variations (régularité ou invariance des modes de variation) (Bru, 1991).

Dans la perspective de recherche qui s'offrait alors apparaissait la nécessité de porter une attention particulière aux aspects dynamiques des modalités d'enseignement dans leurs rapports aux dynamiques d'apprentissage des élèves. Ainsi s'agissait-il de repérer non pas des « bonnes » variations ou le « bon » dosage entre variations et régularités de l'enseignement mais plutôt d'identifier les « processus organisateurs » (Bru, Pastré, Vinatier, 2007 ; Clanet, 2007) de ces variations et régularités, « processus organisateurs » donnant lieu à ce que nous appelons une adéquation dynamique entre processus d'enseignement et processus d'apprentissage, notion proche d'autres propositions telles celles de « régulation des apprentissages en situation scolaire » et « d'ajustements » (Allal & Mottier-Lopez, 2007) et qui rejoint, par ailleurs, plusieurs propositions récentes consacrées à l'étude de l'efficacité dans l'enseignement (Dumay & Dupriez, 2009).

La notion de situation d'enseignement-apprentissage devenait centrale. Il importait alors de la travailler afin d'en délimiter les contours au regard des approches théoriques aujourd'hui en débat. C'est dans le double objectif de progresser dans l'étude des pratiques d'enseignement-apprentissage envisagées comme *processus en situation* et de définir un positionnement théorique quant à la notion de situation que s'inscrit notre contribution.

Présente dans de nombreux champs de recherche, notamment dans ceux qui relèvent des théories de l'action ou de l'activité, la notion de situation n'est certainement pas facile à saisir en une seule définition qui ferait rapidement consensus. S'il n'est nullement question d'examiner ici toutes les références auxquelles elle a donné lieu pour parvenir, en une improbable synthèse, à une telle définition, il reste nécessaire de préciser nos choix, non pas d'un point de vue général qui prétendrait couvrir tous les champs de recherche mais du point de vue limité qui est le nôtre : mieux appréhender les rapports qu'entretiennent les pratiques enseignantes et les situations de leur actualisation<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Dans le présent article nous ne discuterons pas des différences entre pratiques, activités, action, acte. Notons simplement que ces notions ne renvoient pas à des objets similaires.

Dans la perspective ainsi délimitée, nous avons réalisé un ensemble de travaux prenant appui sur des données empiriques en particulier recueillies par observations et enregistrements vidéo dans des classes du premier degré d'enseignement. Tant dans les choix méthodologiques et les protocoles de recherche que dans les choix des traitements des données, notre préoccupation a été de restituer, dans les limites du matériellement possible, les éléments caractéristiques des dynamiques en jeu. Ainsi avons-nous pu repérer quelques dimensions qui entrent tout particulièrement dans l'organisation de *la situation enseignement-apprentissage*. Nous y reviendrons plus loin après avoir examiné quelques positionnements théoriques principaux quant à la question de la situation en général et de la situation d'enseignement-apprentissage en particulier.

## 2. Concevoir la situation

### ■ *La situation d'enseignement-apprentissage : une situation programmée ?*

La préparation de la classe est reconnue comme une étape importante du travail de l'enseignant. La formation professionnelle en fait un point fort de l'apprentissage du métier, les ressources documentaires d'aide à la préparation et à la planification se multiplient surtout depuis qu'elles sont accessibles en ligne. Les enseignants eux-mêmes, en particulier s'ils sont débutants, accordent le plus grand intérêt à la mise au point du scénario de leurs futures séances d'enseignement.

En vue de la mise en œuvre de ses interventions auprès des élèves, l'enseignant conçoit les objectifs qu'il souhaite atteindre et prévoit la façon qui lui apparaît la meilleure pour y parvenir tant du point de vue de la gestion de la matière que de celui de la gestion de la classe. Ainsi, pourrait-on penser que ce qui se passe en classe est, à quelques détails près, ce que l'enseignant a préalablement planifié dans une phase pré-active (Shavelson & Stern, 1981). Dans ces conditions, écrites à l'avance, les situations d'enseignement-apprentissage seraient le résultat d'une programmation sur la base d'un traitement rationnel, notamment pour ce qui est du choix des moyens les plus appropriés pour atteindre les objectifs pédagogiques et didactiques. L'expérience des précédentes situations d'enseignement-apprentissage n'étant pas ignorée, cette programmation peut, pour une meilleure adaptation à la future réalité, s'appuyer sur une anticipation des réactions probables des élèves.

Une des premières limites de cette façon de réduire la situation d'enseignement-apprentissage à la réalisation de sa programmation tient à la multiplicité des objectifs qui se présentent, parfois en concurrence, à l'enseignant. Certes, *a priori*, l'objectif est bien de faire en sorte que dans leur diversité tous les élèves progressent dans l'acquisition des savoirs mais cet objectif doit être composé avec plusieurs autres : faire en sorte que l'ordre en classe soit d'un niveau acceptable, maintenir la participation des élèves, veiller à l'engagement des élèves face aux tâches auxquelles ils sont confrontés, s'assurer que les élèves apprennent de façon régulière (Carver & Scheier, 1982). Nous ajoutons des préoccupations qui, avec plus ou moins d'intensité, apparaissent à la conscience de l'enseignant : ne pas dépasser la charge de travail qu'il pense pouvoir assumer compte tenu de sa disponibilité et de son état de santé, mesurer l'écart entre ses choix pédagogiques et didactiques et les recommandations des autorités institutionnelles dont il dépend, respecter ses engagements militants.

Si déjà dans la phase pré-active, la multiplicité des objectifs tels que nous venons de les énoncer rend difficile une programmation de la situation à venir, la mise en œuvre en classe ne manquera pas de révéler de nouveaux éléments et de conduire l'enseignant à reconsidérer ses anticipations. Ainsi, plusieurs auteurs insistent sur les aspects réactifs de la situation d'enseignement-apprentissage (Peterson & Clark, 1978), pour cette raison non réductible à la résultante d'une programmation préalable. Les dimensions de la situation d'enseignement-

apprentissage<sup>3</sup> telles que les résume Doyle (1980) à partir des travaux de plusieurs auteurs confortent l'idée d'une dynamique, caractéristique de chaque situation, qui se réalise au fil de la séance et qui, sans être forcément indépendante d'une programmation, n'en est pas moins autonome. Dans une perspective qui dépasse le domaine de l'enseignement, les travaux de Suchman (1987) la conduisent à considérer que l'action est toujours située et n'est pas issue d'un plan rationnel. Le déroulement de l'action n'est pas simple exécution d'un déjà conçu, il intègre les circonstances, les contingences, les événements et les occasions d'agir de telle ou telle façon.

■ **La situation lieu d'accueil et d'exercice de l'enseignement : limites d'une conception dualiste**

Au sein de son établissement, dans la classe avec ses élèves, à tel moment de l'année scolaire et à propos de savoirs au moins partiellement identifiés, l'enseignant peut être représenté comme un acteur rationnel, lucide décideur de ses interventions ou de ses abstentions auprès des élèves.

Comme déjà évoqué, la classe est un univers complexe et changeant qui place l'enseignant devant de fortes exigences. Exerçant sa vigilance, il apprécie le jeu des contraintes et des ressources pour décider du choix de la meilleure manière de parvenir à faire progresser, dans leur diversité, ses élèves dans la direction souhaitée. Les décisions qu'il est amené à prendre ne sont pas forcément préconçues comme dans le modèle précédent, elles tiennent compte de ce qui se passe en classe : appréciant l'état de la situation, parmi plusieurs alternatives dont il mesure les avantages et les inconvénients, l'enseignant choisit celle qu'il juge la mieux adaptée. Cette représentation de l'exercice de l'enseignement est assez souvent celle qui fonctionne comme référence lorsqu'en formation il s'agit de faire le point sur la manière d'enseigner. La situation est alors considérée comme le lieu d'exercice de l'enseignement, lieu dont les caractéristiques induisent les interventions de l'enseignant de façon directe (dans une sorte de schéma béhavioriste) ou, ce qui est le plus fréquemment avancé, sur la base de décisions raisonnées selon le modèle du choix rationnel. C'est au dualisme enseignant/situation qu'incline un tel modèle. Au risque de trop simplifier on peut dire que le rapport entre l'action et la situation est de contenu à contenant. « *Pour agir avec quelques chances de succès, les individus doivent se comporter d'une manière adaptée à la situation dans laquelle ils se trouvent, et donc se représenter celle-ci de la façon la plus adéquate possible.* » (De Fornel & Quéré, 1999).

Si dans son développement, l'action de l'enseignant n'est pas dépourvue de toute analyse et de tout raisonnement rationnel conduisant à des décisions qui cherchent à être adaptées, il reste difficile d'en rendre compte sans considérer les limites d'une telle approche. Les dimensions matérielles, sociales et humaines sont nombreuses au point que l'enseignant est vite incapable de toutes les considérer avec assez d'attention pour les intégrer à sa réflexion. La succession rapide des événements rend peu probable une prise de décision raisonnée chaque fois qu'il pourrait se poser la question de son intervention ou de sa non intervention. S'il en était ainsi, les multiples décisions et micro-décisions occuperaient l'enseignant au point de créer des ruptures dommageables au fonctionnement de la classe.

De telles limites conduisent à reconsidérer le rapport de l'action à la situation. Pour Dewey (1993), un organisme n'agit pas *dans* un environnement mais *par le moyen* d'un environnement à travers les transactions auxquelles il procède. L'auteur introduit la notion d'enquête comme processus qui génère, au-delà de l'indétermination initiale, une structuration progressive : la situation pour celui qui agit. L'enquête définit la situation qui, elle-même, participe de l'enquête.

<sup>3</sup> Grand nombre d'éléments en interaction ; multiplicité des dimensions personnelles, interpersonnelles, institutionnelles, sociales, pédagogiques, didactiques ; simultanéité des sollicitations et des événements ; faible prévisibilité ; contraintes temporelles impératives.

■ **L'agir de l'enseignant et des élèves, producteur des configurations de la situation**

Dans une orientation différente de celle de Dewey mais également hors d'une conception dualiste, Lave (1988) distingue l'*arena* qui renvoie à l'environnement général peu différencié et le *setting* résultant de l'exploration de la part de celui qui agit et qui configure ainsi la situation qui est la sienne.

L'interactionnisme (Ecole de Chicago, G. H. Mead, E. Goffman), la phénoménologie sociale (A. Schütz), l'ethnométhodologie (H. Garfinkel) mettent en avant les processus entre acteurs, producteurs des significations relevant du contexte local.

Pour les chercheurs du courant interactionniste attentifs à ce qui se passe lorsque, dans un contexte délimité, se développent des relations interindividuelles, la situation n'est pas donnée, pas plus que les actions menées par les personnes en présence ne sont déterminées par les faits, les normes et les cadres sociaux. La situation est une entité vivante, dynamique, changeante. La situation est créée en continu à travers les interactions et les actions qui la produisent. Les propriétés de la situation ainsi définies et reconnues fournissent des repères aux personnes qui agissent et qui, par leur action, confirment, déplacent ou modifient la définition de ces propriétés.

Avec la notion d'« action située » que l'on doit à Suchman, le rapport action-situation s'inscrit dans une perspective renouvelée : « *J'introduis l'expression - action située - pour souligner que tout cours d'action dépend de façon essentielle de ses circonstances matérielles et sociales. Plutôt que d'essayer d'abstraire l'action de ses circonstances et de la représenter sur un plan rationnel, mieux vaut étudier comment les gens utilisent les circonstances pour effectuer une action intelligente.* » (1987, p.50, traduit par Beguin et Clot, 2004, p.37). C'est dans la logique de cette définition que, comme nous l'avons vu plus haut, Suchman critique la conception de l'action qui serait la réalisation d'un plan préalable après analyse des ressources et des contraintes, elle réfute la notion de déterminants de l'action préférant mettre en avant la « complexité changeante des situations », « l'auto-organisation émergente » de l'activité ou encore de la « réactivité opportuniste des acteurs face aux contingences environnementales » (cité par Grison, 2004).

De telles approches apportent à n'en pas douter un éclairage au constat de la variabilité inter et intra-individuelle des pratiques enseignantes telle qu'évoquée plus haut. Sur la base des théories interactionnistes et de l'action située on peut saisir en quoi le même enseignant peut, au fil des séances, agir de façon semblable ou nettement différente et en quoi des enseignants qui s'appuient sur les mêmes orientations méthodologiques agissent parfois de façon très contrastée.

Partant du point de vue de la didactique professionnelle, Mayen (2004) met en avant tout l'intérêt de l'étude du couple activité-situation à propos de l'analyse du travail. Il propose de caractériser la situation à partir de trois dimensions : la diversité, la variabilité et l'extensivité.

Son approche ne s'enferme pas dans l'une ou l'autre des formes de radicalisme auxquelles sont exposées les approches cognitivistes (tout est dans les plans préalables que les acteurs ont conçus ou tout tient dans le traitement rationnel de la situation) ou situationnistes (tout revient à la situation présente). Pour lui, dans « *la relation active des humains au monde [...] les constituants des situations ne sont pas des données prêts à porter, que les sujets n'auraient qu'à endosser. Dans l'activité même qui vise à se les approprier, ils participent à leur définition et à leur évolution et ce processus de définition et d'appropriation doit être analysé.* » (p.31). C'est par l'agir en situation que s'apprennent les usages des situations, car « *d'une part, en tant que formes culturelles, elles comportent les appuis qui permettent leur apprentissage, et d'autre part, parce que d'autres humains sont aussi présents pour y aider.* » (p.31) Avec les artefacts, les humains médiateurs des objets culturels sont, de façons diverses, présents dans la situation. La référence aux travaux de Vygotski est claire.

Une situation est unique, spécifique et contingente, toutefois elle appartient à une classe de situations avec lesquelles elle partage une même configuration (Pastré parle de « structure conceptuelle d'une situation »). Les études des configurations des situations d'enseignement-apprentissage auxquelles nous nous sommes livrés ont montré que certaines des dimensions constitutives du couplage activité-situation, *les interactions*, en étaient un des organisateurs les plus prégnants.

### 3. Travaux toulousains

Nos travaux toulousains, à propos des pratiques enseignantes et plus précisément des actions d'enseignement en situation d'enseignement-apprentissage, se centrent actuellement sur les dimensions particulièrement organisatrices des processus ; il s'agit de la gestion temporelle (Maurice & Allègre, 2002), de la tâche (Maurice, 2005), des actions-interactions maître-élève(s) et élève-maître (Clanet, 1997, 2007) et du taux de réponses positives des élèves (Murillo, 2008). A propos des interactions par exemple, il ne faut pas appréhender cet organisateur comme une des variables centrales de l'action enseignante qui déterminerait en grande partie les apprentissages des élèves. Cette vision mécaniste n'est pas la nôtre. La puissance organisatrice des interactions, comme de la tâche, vient de leur capacité à stabiliser notamment les configurations de pratiques que nous étudions. Par configurations nous entendons l'ensemble des relations qui s'instaurent entre les diverses dimensions rendant compte de l'activité des acteurs au sein de la situation d'enseignement-apprentissage. Notons également que certains organisateurs ont un degré de prédictivité important quant à l'avancée du processus étudié (d'enseignement comme d'apprentissage).

La tâche choisie par l'enseignant et à laquelle vont se confronter les élèves est une dimension centrale de la situation. Certains élèves pour qui la tâche est difficile auront une faible probabilité de la réussir, alors que la probabilité de réussite sera élevée pour d'autres. La connaissance de la « Distance à la Performance Attendue » pour chacun des élèves de la classe est une information caractérisant la situation et donc les conditions d'apprentissage comme d'enseignement. Cette évaluation contextualisée a été systématiquement effectuée par le chercheur le lendemain ou le surlendemain et consiste à proposer à chaque élève, pris individuellement, de rencontrer les mêmes tâches et micro-tâches que celles qui se sont présentées lors de la séance que nous avons observée. Le pari sous-jacent est que les élèves en difficulté le jour de l'évaluation l'étaient *a minima* tout autant la veille ou l'avant-veille. J.J. Maurice a montré combien, le degré de difficulté de la tâche qui est proposée par le maître à chacun de ses élèves les positionnait à des degrés de difficulté (très faibles ou très importants) comparables tout au long de l'année scolaire.

Pour ce qui est des travaux portant sur l'enseignement-apprentissage de la lecture au « cours préparatoire » (première primaire), lors de ces évaluations contextualisées, nous n'appréhendons pas le « niveau de lecture » de l'élève, nous apprécions les capacités de l'élève face à la situation qu'a choisi de leur faire vivre le maître. Cette information qui concerne les « capacités » de l'élève face à la situation de lecture va être mise en relation avec l'activité déployée par l'enseignant auprès de chaque élève de sa classe.

Dans un ancrage piagétien nous pourrions considérer que les apprentissages étant l'aboutissement de la rencontre élève/situation, la connaissance du degré de difficulté de l'obstacle que représente la tâche pour chacun des élèves constitue une avancée dans la connaissance des processus d'apprentissage dans leurs liens aux processus d'enseignement. Ce cadre théorique ne saurait suffire car force est de constater, à l'observation des situations d'enseignement-apprentissage, que l'activité de l'enseignant ne se résume pas au seul choix d'une tâche à réaliser par les élèves. Il déploie également une activité conséquente à « faire vivre la situation » en dynamisant, encourageant, sollicitant... les élèves, afin qu'ils réalisent la performance qu'exige d'eux la tâche. La médiation de l'enseignant dans la rencontre élève/tâche s'accorde davantage avec des conceptions vygotkiennes et brunneriennes. L'observation

vidéoscopée de situations d'enseignement-apprentissage nous a permis de décrire quelles actions-interactions l'enseignant noue avec la classe ainsi qu'avec chacun de ses élèves. Au-delà du seul aspect descriptif, il nous est possible, en analysant les liens existant entre actions d'enseignement et Distance à la Performance Attendue (DPA)<sup>4</sup> de chaque élève, d'avancer certains éléments explicatifs des liens existant entre processus d'enseignement et apprentissages. A titre d'exemple, en matière de maîtrise de la lecture au « cours préparatoire » (première primaire), nous avons pu observer combien les liens variaient, pour chacun des élèves de la classe, entre le degré de difficulté de la tâche à réaliser, l'activité interactive maître-élève(s) et élève-maître, et le degré de maîtrise de la lecture. Si l'on distingue, en début d'année scolaire, trois groupes d'élèves à partir de leur degré de maîtrise de la lecture (les élèves « en difficulté », les élèves « à l'heure », et les élèves « en avance », ne connaissant pas de difficulté face aux tâches de lecture du moment), nous pouvons constater que les élèves « en difficulté » face aux tâches de lecture observées, comme ceux qui ne le sont pas du tout, ne verront pas leur trajectoire modifiée<sup>5</sup>, quelles que soient la qualité et la fréquence des actions-interactions dans lesquelles ils ont été enrôlés. En revanche, parmi les élèves à l'heure (la grosse majorité), ceux que nous avons constatés être fréquemment en relation avec l'enseignant se retrouvent être de bons lecteurs en fin d'année scolaire alors que ceux qui sont peu ou rarement en interactions avec le maître se révèlent être des lecteurs en difficulté. Les liens entre les deux organisateurs que sont « les rapports à la tâche » et « les actions-interactions » ne sont donc pas univoques.

Dernier exemple, dans ses travaux de thèse, A. Murillo (2008) montre que le taux de réponses positives pour l'ensemble de la classe, comme pour chacun des élèves de la classe, quel que soit son « statut scolaire », oscille peu autour d'une constante qui se situe aux alentours de 60% de réponses positives. Cet exemple illustre d'une autre manière l'existence de savoir-faire en actes qui permettent de « tenir la classe » dans un climat acceptable, ni trop dur (beaucoup de questions difficiles et donc beaucoup de réponses fausses) ni trop facile, ce qui pourrait être démobilisateur. Notons que les élèves en difficulté peuvent avoir une idée relativement positive de leur activité scolaire, l'enseignant les ayant installés dans des situations interactives (question/réponse) desquelles ils se sont majoritairement bien sortis.

## Conclusion

Notre démarche investigatrice est assez habituelle en sciences de l'éducation : tenter d'appréhender un objet à partir d'un questionnaire issu à la fois de préoccupations heuristiques (comment mieux connaître les processus d'enseignement-apprentissage ?) et de préoccupations praxéologiques (comment améliorer la qualité de l'enseignement ?). Notre option étant alors de considérer que, sauf à procéder par des comparaisons *a priori* et à attendre que l'une d'entre elles révèle LA solution pour améliorer la qualité de l'enseignement, il est important de chercher à mieux connaître les processus qui expliquent la façon dont se déploient, en situation, les pratiques enseignantes dans leurs rapports aux conduites d'apprentissage. Le pari que nous faisons est que la connaissance de ces processus permettra de mieux identifier les caractéristiques de l'adéquation dynamique entre enseignement et apprentissage. Cette connaissance devrait nous permettre de savoir à quoi tient la qualité de l'enseignement au bénéfice de la formation des enseignants et des progressions des élèves dans leurs apprentissages.

Nous rejoignons en cela les propositions de Bronckart (2001) pour qui les sciences de l'éducation se singularisent par leur objet principal : « *les processus de médiation formative, tels qu'ils sont conçus, gérés et mis en place par les sociétés humaines* ». L'une des tâches des sciences de l'éducation consistant à étudier « *les processus d'enseignement-apprentissage tels qu'ils se déploient réellement sur les terrains de formation. Comment les formateurs agissent effectivement pour former ? Quels problèmes rencontrent-ils dans la gestion de leur activité ?* »

<sup>4</sup> La DPA (Distance à la Performance Attendue) permet d'appréhender le degré de difficulté que représente la tâche proposée par le maître pour chacun des élèves de la classe.

<sup>5</sup> Ceux qui étaient en difficulté le resteront et ceux qui étaient performants le seront toujours en fin d'année.



*Qu'est-ce que les formés apprennent réellement et comment le font-ils ? Comment rendre plus adaptés et plus efficaces ces processus ? » (p.139)*

Reconnue comme centrale lorsqu'il s'agit de mieux connaître les processus d'enseignement et d'apprentissage en classe, fortement liée aux modèles de l'action ou de l'activité, la notion de situation peut relever de choix théoriques différents et parfois divergents. Le nôtre a consisté à considérer la situation hors d'une vision dualiste selon laquelle les pratiques enseignantes et les conduites d'apprentissage entretiendraient avec la situation une seule relation de contenu à contenant réduite le plus souvent à des effets de contexte. Pour nous, la situation n'est ni la réalisation point par point d'un plan préalable, ni un simple cadre de l'activité qui s'y adapterait toujours guidée par des choix rationnels. En agissant, les protagonistes de l'enseignement-apprentissage constituent et reconfigurent chaque situation à travers des rapports dynamiques toujours renouvelés. L'aspect situé n'est pas parmi d'autres une simple propriété de l'agir, il en est constitutif. Pour autant, la conception que nous défendons ne revient pas au choix d'une sorte de situationnisme enfermé dans l'ici et maintenant. La situation est aussi celle de protagonistes, enseignant et élèves, qui participent à des systèmes historico-culturels.

C'est sur la base de ce positionnement théorique que nous cherchons à connaître les éléments et les processus organisateurs des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. Ce projet rend nécessaire des protocoles de recherche exigeants car ce n'est qu'avec une patiente minutie qu'il est possible d'analyser ce qui se passe en classe. Dimension temporelle, nature des tâches auxquelles sont confrontés les élèves, modalités des interactions en classe ont été repérées comme jouant un rôle privilégié dans l'organisation et la dynamique des rapports enseignement-apprentissage. Elles sont au cœur de la situation qu'elles constituent et reconfigurent en permanence. Reste bien sûr à approfondir la notion d'organisateur et à consolider les premiers résultats de nos investigations, toujours dans le double but de mieux expliquer ce qui se passe en classe et de rassembler des résultats susceptibles d'apporter de nouveaux repères en faveur du développement professionnel des enseignants et d'apprentissages réussis pour les élèves.

### Références bibliographiques

ALLAL L. & MOTTIER LOPEZ L. (dir.) (2007), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles, De Boeck.

BEGUIN P. & CLOT Y. (2004), *L'action située dans le développement de l'activité*, Consulté le 2 avril 2009 sur le site : <http://www.activites.org/v1n2/beguin.fr.pdf>

BRONCKART J.-P. (2001), « S'entendre pour agir et agir pour s'entendre », *Théories de l'action et éducation*, J.-M. Baudouin & J. Friedrich (éd.), Bruxelles, De Boeck, pp.133-154.

BRU M. (1991), *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Editions Universitaires du Sud.

BRU M., PASTRE P., VINATIER I. (2007), « Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspectives croisées », *Recherche et formation*, n°56.

CARVER C. S. & SCHEIER M. F. (1982), « Control theory : A useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology », *Psychological Bulletin*, n°92, pp.111-135.

CLANET J. (2007), « Un organisateur des pratiques d'enseignement : les interactions maître-élève(s) », *Recherche et formation*, n°56, pp.47-65.

CLANET J. (1997), *Contribution à l'intelligibilité du système enseignement-apprentissage. Stabilisations du système et interactions en contexte*, Thèse de Doctorat Nouveau Régime en Sciences de l'Education sous la direction de Marc BRU, Université de Toulouse II le Mirail, Non publiée.

De FERNEL M. & QUERE L. (1999), *La logique des situations*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

DEWEY J. (1993), *Logique. La théorie de l'enquête*, Paris, Presses Universitaires de France.

DOYLE W. (1980), *Classroom management*, West Lafayette, Kappa Delta Phi.

DUMAY X. & DUPRIEZ V. (dir.) (2009), *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*, Bruxelles, de Boeck Université.

GRISON B. (2004), *Des sciences sociales à l'anthropologie cognitive. Les généalogies de la cognition située*, Consulté le 2 avril 2009 sur le site : <http://www.activites.org/v1n2/grison.pdf>

LAVE J. (1988), *Cognition in practice : mind, mathematics and culture in everyday life*, Cambridge, Cambridge University Press.

MAURICE J.-J. (2005), « Les tâches proposées aux élèves : des instruments de pilotage de la classe », *Former des enseignants-professionnels, savoirs & compétences*, V<sup>e</sup> colloque international, IUFM Pays de la Loire, Nantes.

MAURICE J.-J. & ALLEGRE E. (2002), « Invariance temporelle des pratiques enseignantes : le temps donné aux élèves pour chercher », *Revue Française de Pédagogie*, n°138, pp.115-124.

MAYEN P. (2004), « Le couple situation-activité, sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle », *Recherches contextualisées en éducation*, J.-F. Marcel & P. Rayou (dir.), Lyon, INRP, pp.29-39.

MURILLO A. (2008), « Le niveau de difficulté des tâches scolaires : des indicateurs à l'interface du didactique et du pédagogique », Actes du colloque international *Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation*, 18-20 septembre, Bordeaux.

PETERSON P. L. & CLARK C. M. (1978), « Teachers' reports of their cognitive processes during teaching », *American Educational Research Journal*, n°15(4), pp.555-565.

SHAVELSON R. J. & STERN P. (1981), « Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior », *Review of Educational Research*, n°51, pp.455-498.

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