



## Appropriation et partage de règles

Julia San Martin, Philippe Veyrunes

### ► To cite this version:

Julia San Martin, Philippe Veyrunes. Appropriation et partage de règles : Une analyse de la transmission de la culture scolaire lors du cours dialogué. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. <halshs-00769823>

**HAL Id: halshs-00769823**

**<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00769823>**

Submitted on 3 Jan 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Communication n° 152- Atelier 10 : Pratiques pédagogiques****APPROPRIATION ET PARTAGE DE RÈGLES. UNE ANALYSE DE LA  
« TRANSMISSION DE LA CULTURE SCOLAIRE » LORS DU COURS  
DIALOGUÉ**

*Julia San Martin, Doctorante Sciences de L'Éducation*

*Philippe Veyrunes, Maître de conférences, HDR, Sciences de L'Éducation*

*Université de Toulouse II–Le Mirail*

**Résumé**

Cette contribution présente une réflexion relative à la transmission de la culture scolaire en classe et à son appropriation. À partir de l'étude de l'activité d'une enseignante à l'école primaire, l'analyse cherche à repérer les éléments de la culture scolaire qui apparaissent dans une configuration de classe nommée « cours dialogué ». En adoptant le programme de recherche en anthropologie cognitive du « cours d'action » (Theureau, 2004, 2006) qui accorde un primat au point de vu des acteurs, nous mobilisons la définition de culture proposé par Rocher (1968). Les résultats montrent que les interactions se développent en fonction d'une relation que nous dénommons « couplage réponse-question ». Ce couplage rend compte de règles qui sont appropriées et partagées par les acteurs.

**Mots clés :** interactions, configurations de classe, cours dialogué, culture scolaire, appropriation.

**Introduction**

La classe, dès que la forme scolaire (Vincent, 1994) a été stabilisée, a été un espace pour la transmission de certaines capacités associées à l'alphabétisation, cette dernière étant conçue comme un moyen pour préserver, élaborer et contrôler les connaissances scolaires (Gallego, Cole et The Laboratory of Comparative Human Cognition, 2001). Cependant, même si la transmission des savoirs reste l'objectif majeur de l'école, les dynamiques d'interactions maître-élève(s) dans la classe montrent que, dans ce cadre, s'effectue également la transmission d'une culture propre à l'école, la « culture scolaire ».

D'après Chervel (1998), l'école est un agent d'acculturation, qui permet à des individus de modifier leurs modèles de cultures initiaux en les adaptant à la culture scolaire. Dans ce sens, la culture qui se construit à l'école et qui prépare à la vie sociale présente deux facettes (Chervel, 1998). D'un côté, la finalité d'instruction confiée à l'école est explicitée dans les « cahiers de charges » ou les « programmes officiels » qui présentent les connaissances disciplinaires à transmettre aux élèves, d'autre part, l'école produit un ensemble d'effets culturels non anticipés, en toute indépendance des programmes officiels. Ainsi, « *la culture scolaire, à proprement parler, c'est toute cette partie de la culture acquise à l'école, qui trouve dans l'école non seulement son mode de diffusion mais aussi son origine* » (Ibidem, 191).

La définition de la culture scolaire proposée par Chervel (1998) témoigne de la différenciation faite par Geertz (1986) entre « culture globale » et « culture locale »,

cette dernière constituant une composante de la culture globale. D'après cet auteur, la « culture locale » correspond à un réseau de significations qui construisent, donnent forme et caractérisent l'expérience vécue des individus. Ainsi l'école, et plus précisément la classe, n'est pas une institution passive, responsable de la transmission de la culture aux élèves « telle quelle » : au contraire elle est à l'origine de la transmission et de la transformation des dynamiques culturelles propres à l'école. Or, en parlant de « culture scolaire », quelle(s) est (sont) la (ou les) conception(s) de la (des) culture(s) global(es) mobilisée(s)? Quelles sont ses caractéristiques ? À quelles dynamiques de la vie scolaire s'intéresser pour étudier la transmission de cette culture locale ?

Dans cette communication, nous analysons la « culture scolaire » et les interactions en classe que rendent compte de sa dynamique ainsi que de certains éléments que témoignent de sa *transmission* dans la classe. Pour ce faire, nous adoptons le programme de recherche en anthropologie cognitive du « cours d'action » (Theureau, 2004, 2006) qui emprunte aux approches de l'action et de la cognition situées deux idées : (1) l'importance de l'analyse *in situ* de l'activité ; (2) le fait de considérer la cognition comme le résultat d'un couplage acteur-environnement (Maturana et Varela, 1994). Ainsi, nous considérons la cognition et la culture comme des dynamiques qui se construisent dans l'action et en situation (Theureau, 2006).

En donnant une place centrale au travail enseignant, nous nous proposons d'accéder aux caractéristiques de la « culture scolaire » à partir de l'étude des interactions maître-élève(s), notamment à partir des questions posées par l'enseignant et des réponses des élèves lors du « cours dialogué ». Dans notre analyse, nous considérons les interactions maître-élève(s) comme des interactions pédagogiques dans lesquelles les échanges entre enseignant et élève(s) qui se déroulent en classe ont un caractère réciproque et d'action mutuelle (Altet, 1994). De plus, lors du cours dialogué, une configuration sociale (ou de classe), constituée par les acteurs et qui présente un caractère global, changeante et dynamique (Elias, 1970/1991), prend forme à partir de ces échanges.

## **1. La culture scolaire et le cours dialogué**

### **1.1 Culture globale et culture locale : de la notion de culture à la notion de culture scolaire**

La notion de culture est très polysémique et ambiguë. Déjà en 1952, une revue bibliographique conduite par Kroeber et Klickhohn (1952/1963) témoignait de ce caractère multiforme en recensant plus de 250 définitions différentes de la culture dans les publications spécialisées en sciences humaines depuis 1871. Actuellement, autant en France qu'ailleurs, définir la Culture relève toujours de la gageure énoncée par Williams en 1976 : « *Culture is one of the two or three most complicated words in the English language* » (Citée par Gallego *et al.*, 2001, p.953).

On peut repérer deux conceptions opposées de la culture : la *Kultur* au sens allemand et la *culture* au sens anthropologique (Gallego *et al.*, 2001 ; Rocher, 1968). Selon la première conception, la culture est associée à l'accumulation progressive de manifestations caractéristiques de la créativité comme l'art, la science et les connaissances. De plus, cette conception donne plus d'importance à la transmission de génération en génération de l'héritage culturel (Arendt, 1972). Selon la deuxième conception, la culture est un « *ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et*

*habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société* » (Tylor, 1873 cité par Rocher, 1968, p. 107).

Bien que ces deux conceptions de la culture partagent quelques éléments (connaissances, art, sciences...), elles s'éloignent dans la mesure où la vision anthropologique emploie le terme d'« acquisition » tandis que la définition au sens allemand adopte le terme de « transmission ». Cette différence nous renvoie à deux lectures divergentes de la culture : selon la conception de la *Kultur* – comprise comme la transmission de savoirs cumulés – ce qui est transmis est considéré acquis « tel qu'il est », la culture ayant une valeur absolue. En revanche, selon la conception anthropologique de la culture chaque personne recueille et fait sien ce qui a été transmis (Ibidem ; Morin, 2011), selon une conception relative de la culture. Autrement dit, tout héritage culturel implique une appropriation et une transformation.

En lien avec notre approche théorique qui considère la culture comme une construction issue des interactions entre les acteurs et le contexte, nous adoptons ici une conception anthropologique de la culture. Pour étudier la culture scolaire, nous avons retenu la définition proposée par Rocher (1968): la culture est « *un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte* » (p. 111). Plusieurs points sont retenus de cette conception de la culture : (a) la culture concerne toute activité humaine, dans ses dimensions cognitive, affective, conative, sensorimotrice, etc. ; (b) la culture est action et « *c'est à partir de l'observation de cette action que l'on peut inférer l'existence de la culture et en tracer les contours* » (Ibidem, p.112) ; (c) les manières de penser, de sentir et d'agir peuvent être « *plus ou moins formalisées* », suivant qu'elles suivent des règles, des rituels, des protocoles, des connaissances scientifiques, etc., et (d) ces éléments de la culture sont partagés, c'est-à-dire communs à une pluralité de personnes. Finalement, la culture implique un mode d'acquisition ou de transmission dans lequel les traits culturels sont un héritage que chaque personne doit s'appropriier tout en les transformant dans son activité.

Selon cette définition, la « culture scolaire » – entendue comme culture locale – correspond à l'ensemble des connaissances, valeurs, manières de penser, de sentir et d'agir transmises explicitement ou implicitement à l'école. Cette transmission présente une dynamique particulière liée à des règles plus au moins formalisées, partagée par les enseignants et les élèves et qui fait apparaître des phénomènes propres à l'école ou à la classe. Ainsi, nous considérons la culture scolaire, et plus précisément celle de la classe, comme un système organisé de structures de participation et d'activité (Doyle, 1986). Ces structures de participation sont généralement « transparentes » pour les acteurs, c'est-à-dire qu'elles ont été appropriées par eux et sont généralement mobilisées de manière inconsciente. Dans ce sens, l'activité correspond ici à l'unité primordiale pour l'appropriation, l'emploi et la reproduction de la culture (Gallego *et al.*, 2001).

## **1.2 Questionner dans la salle de classe : le cours dialogué**

Un élément constitutif de la culture scolaire, notamment du travail enseignant est le questionnement. En effet, questionner est au centre de l'activité en classe : l'enseignant et les élèves formulent des questions et des réponses avec des significations et selon des objectifs différents. Dans le cours dialogué, cette dynamique prend une forme en trois temps qui se répète à des rythmes différents : l'enseignant pose une question, l'élève répond, l'enseignant réagit (Mehan, 1979). Dans le cours dialogué, la plupart des échanges sont dirigés par l'enseignant et se développent selon des

dynamiques différentes en fonction, entre autres, des acteurs qui y participent, des connaissances disciplinaires traités. De plus, par son questionnement, l'enseignant fixe le rythme (quantité et fréquence de questions), l'orientation (types de questions posées) et la distribution (à qui ?) de l'interrogation (Maulini, 2005). D'après Veyrunes et Saury (2009), la dynamique du cours dialogué est liée d'une part à la succession, au rythme et à la nature des questions, des réponses et de l'évaluation des réponses et, d'autre part, aux cours d'actions de l'enseignant et des élèves et à leurs interactions. À partir de l'étude de séances de géographie à l'école élémentaire, ces auteurs présentent une modélisation de la dynamique du cours dialogué en repérant trois structures typiques d'articulation : (a) structure « QRV » (question, réponse, validation). Dans cette structure, l'enseignant pose une question et la (les) réponse(s) est (sont) validée(s) soit explicitement, soit implicitement ; (b) structure « QRI » (question, réponse, invalidation) ; (c) structure « QNQ » (question, non réponse, nouvelle question ou question initiale, reformulée différemment). L'étude de ces structures témoigne de la place centrale que prennent les questions posées par l'enseignant et les réponses des élèves dans la dynamique du cours dialogué. Afin de repérer les caractéristiques et les dynamiques propres de la culture scolaire que construit le cours dialogué ainsi que leur transmission dans la classe, notre étude s'est centrée sur les questions posées par l'enseignant et sur les réponses des élèves.

## **2. Étude du cours dialogué dans une séance de sciences à l'école élémentaire**

### **2.1 De l'activité individuelle à l'activité collective : cadre d'analyse**

Pour repérer les éléments appartenant à la culture scolaire et à leur transmission nous considérons les interactions dans le cours dialogué comme le résultat d'un couplage acteur-environnement (Maturana et Varela, 1994). Ce couplage est asymétrique, dans le sens où la situation est définie en fonction des éléments pris en compte par l'acteur dans son environnement. Ainsi, deux éléments du travail enseignant sont mis en évidence: (a) l'activité « située » et le contexte dans lequel évolue la pratique enseignante et, (b) la place centrale donnée à l'acteur dans son rapport à cette pratique conçue en situation : l'enseignant et les élèves « *opèrent dans et par l'action en situation* » (Masciotra, Roth & Morel, 2008).

Cette approche accorde un primat au point de vue des acteurs. En effet, la cognition et la culture sont construites à partir des significations que l'acteur mobilise dans l'action (Theureau, 2006). Ainsi, trois présupposés relatifs à l'activité humaine ont été mobilisés (Ibidem). Premièrement, pour comprendre la dynamique du cours dialogué, il faut considérer que l'activité individuelle d'un acteur est partiellement, mais fondamentalement autonome : elle consiste à un couplage asymétrique entre l'acteur et la situation. Deuxièmement, l'activité humaine est indissolublement individuelle et collective, cette relation témoigne de la dynamique collective selon laquelle les actions des uns ont une influence sur celles des autres. En d'autres termes, l'activité d'un individu résulte de son couplage avec un autre acteur ou avec l'environnement.

D'après le troisième présupposé, l'activité humaine est cultivée, c'est-à-dire qu'elle est située culturellement. Dans le cas du cours dialogué, les manières de penser et d'agir qui sont apprises et partagées sont inséparables de la dynamique de l'activité collective. Dans ce sens, la situation produit un collectif particulier, avec des règles et une dynamique propres : la classe. En outre, nous soutenons que l'activité collective

n'est intelligible qu'en considérant l'activité individuelle comme individuelle-sociale<sup>1</sup> (Theureau, 2006). Ainsi, nous accédons à l'activité collective à partir de la relation entre les activités individuelles.

Pour analyser l'activité individuelle et collective dans le cours dialogué, l'étude a mobilisé deux objets théoriques. Premièrement, est utilisé le « cours d'expérience » qui porte sur la construction de l'expérience à travers l'activité. Il correspond à l'activité de l'acteur qui donne lieu à l'expérience à partir des éléments de la situation qui sont significatifs pour lui – ces éléments étant en lien avec son cours d'expérience passé – (Ibidem). Sa définition considère l'hypothèse selon laquelle « *l'activité humaine est accompagnée à tout instant d'une conscience pré-réflexive ou expérience* » (Ibidem, p.42). Cette conscience permet d'accéder à tout ce qui, dans l'activité d'un acteur, est potentiellement montrable, racontable et commentable. Ainsi, elle nous renvoie à ce qui est exprimable par le corps et par le langage. Enfin, son analyse nous permet d'avoir accès aux préoccupations que l'acteur mobilise en action. Deuxièmement, est utilisé le « cours d'in-formation<sup>2</sup> » qui complète le cours d'expérience. En effet, dans l'activité de n'importe quel acteur en situation, des éléments ou événements ressortant du corps, ou de la situation ou de la culture, échappent à l'activité montrable, racontable et commentable, même s'ils sont pertinents pour l'organisation interne de l'acteur à chaque instant. Dans ce contexte, la description de l'activité comme cours d'in-formation permet de prendre en compte ces éléments.

## 2.2 Étude du cours dialogué à l'école élémentaire : contexte et méthodologie

Cette communication porte sur l'analyse de l'activité dans une classe de CE2-CM1 (niveau primaire, élèves de 8-9 ans), lors d'une séance de sciences conduite par une enseignante débutante, sans aucune expérience d'enseignement<sup>3</sup>. Préalablement à la leçon étudiée, trois séances avaient été consacrées à des expérimentations dans le but d'expliquer les processus du cycle de l'eau. Les notions suivantes avaient été abordées : condensation, évaporation, précipitation, infiltration et écoulement. Dans le déroulement de la leçon analysée, l'enseignante cherchait à faire rappeler chronologiquement les expériences développées lors des trois séances précédentes, pour ensuite faire rappeler les « mots-notions » relatifs au cycle de l'eau. Par son questionnement, elle cherchait à obtenir le rappel des termes exacts qui définissent le cycle de l'eau. La séance étudiée a été entièrement enregistrée à l'aide d'une caméra située au fond de la classe. Le recueil des données à partir des enregistrements vidéo a permis, d'une part, de réaliser la séance d'autoconfrontation *a posteriori*, d'autre part, d'analyser l'activité individuelle-sociale à travers la déconstruction puis la reconstruction du cours d'expérience et du cours d'in-formation de l'enseignante et des élèves ainsi que l'activité collective à partir de l'articulation des cours d'in-formation. Lors de la séance d'autoconfrontation, l'enseignante était confrontée aux séquences filmées de son activité en classe, puis invitée à expliciter, montrer et commenter les éléments de son activité significatifs pour elle. Les verbalisations se sont centrées sur

---

<sup>1</sup> Theureau (2006) définit le cours d'action individuel-social comme le rapport entre l'acteur avec d'autres acteurs que ne se limite pas « à ce qu'on a coutume de désigner par « communication » » (p.91)

<sup>2</sup> La notion d'in-formation (du latin *informare* : former de l'intérieur) proposée par Varela (1989) donne une alternative à la notion classique d'information selon laquelle l'information vient de l'extérieur.

<sup>3</sup> En raison de la réforme dite de la « mastérisation » de la formation des enseignants lors de laquelle l'année de stage, dite « PE2 », à l'IUFM a été supprimée, cette enseignante, reçue au concours de recrutement en 2010, n'a suivi qu'une formation professionnelle très succincte avant d'être affectée dans une classe.

les épisodes de cours dialogué pour étudier *a posteriori* l'activité individuelle-sociale et l'activité collective.

L'analyse de ces données a procédé en plusieurs étapes : (a) transcriptions d'épisodes choisis pour leur caractère typique – c'est-à-dire considérés comme représentatifs des épisodes de cours dialogués de la séance – dans un tableau mettant en vis-à-vis les comportements de l'enseignante et des élèves et les verbalisations en classe (placés dans la première colonne du tableau) et les verbalisations *verbatim* en autoconfrontation de l'enseignante (deuxième colonne) ; (b) identification des éléments significatifs de la situation perçus par l'acteur ; (c) déconstruction du cours d'expérience – notamment des préoccupations que l'enseignante mobilisait – et du cours d'information et (d) analyse du cours d'information à partir d'une grille d'observation regroupant les types de questions posées par l'enseignante et leurs fonctions. La typologie de questions utilisée a été celle proposée par Altet (1992) : (a) types de questions : fermée, ouvertes et guides ; (b) fonctions des questions : de progression, de contrôle, d'aide, de redécouverte et de production.

### **3. Analyse des interactions maître-élève : le cours dialogué et la culture de la classe**

#### **3.1 Activité individuelle-sociale de l'enseignante**

L'épisode présenté ici a été considéré comme représentatif des structures typiques du cours dialogué. Les élèves participaient en répondant aux demandes de l'enseignante ou en intervenant de façon spontanée. Cet épisode de 15 minutes comptait 224 interactions maître-élève(s). L'analyse du cours d'expérience de l'enseignante nous a permis d'identifier trois préoccupations majeures : « *Faire un rappel des expériences précédentes* », « *Faire rappeler (les expériences, les notions, les 4 types de sols, etc.)* » et « *Amener les élèves à la bonne réponse* ». La préoccupation « *Faire un rappel des séances précédentes* » présentait un caractère général, tandis que la préoccupation « *Faire rappeler* » était en lien avec les connaissances disciplinaires spécifiques travaillées à ce moment-là. Par exemple, l'enseignante cherchait à faire rappeler les expériences selon un ordre chronologique (« *Non, ça c'est la première... la deuxième* ») et la notion d'évaporation (« *de la buée et [...] on avait dit que c'était la formation des nuages. Et comment on avait appelé cette étape ?* »). Ces deux préoccupations sont apparues comme prédominantes et se traduisaient dans les types de questions que l'enseignante posait aux élèves.

L'épisode analysé présentait les quatre types de questions proposés par Altet (1992) : question fermée (Qf), question ouverte (Qo) et question guide (Qg) ainsi que des questions implicites (Qi). Ici, les questions guides et implicites étaient les plus fréquentes. En ce qui concerne les fonctions des questions (Tableau 1), la plupart des questions guides (n=47) étaient en relation avec les préoccupations principales documentées (« *faire un rappel des expériences précédentes* » et « *faire rappeler (les expériences, les notions, les 4 types de sols, etc.)* »), notamment avec la préoccupation d'« *amener les élèves à la bonne réponse* ».

**Tableau 1.** Fonctions et occurrences des types de questions dans l'épisode analysé

Types des questions									
Fonction des questions	Question fermée (Qf)		Question ouverte (Qo)	Question guide (Qg)			Qi	Nc*	Total
	contrôle	Aide	Aide	Progression	contrôle	Aide			
<b>Nombre d'occurrences</b>	7	1	1	33	3	11	34	1	<b>91</b>
<b>Pourcentage d'occurrences</b>	7,69%	1,10%	1,10%	36,26%	3,30%	12,09%	37,36%	1,10%	<b>100%</b>

\* Non catégorisé.

Au début de l'épisode, l'enseignante a posé des questions fermées:

« E : *Sur quoi... on va voir de ce que vous vous rappelez. Sur quoi vous travaillez avec moi ?-*

Ninon: *sur l'eau?*

E: *sur l'eau, plus particulièrement sur... ? Le grand titre, Chloé ?*

Chloé : *sur le cycle de l'eau*

E : *on travaille... c'est bien vous vous rappelez ça déjà... sur le cycle de l'eau (écrit le titre au tableau) »*

Cette réponse est apparue rapidement après deux interventions de la part des élèves. Cependant, la dynamique des interactions maître-élèves(s) a été différente lorsque la classe avait des difficultés pour trouver la réponse attendue par l'enseignante. Cette situation explique l'accroissement des questions guides dans les interactions suivantes. À partir de ce moment, les questions qui visaient à faire un rappel donnaient des éléments pour trouver la réponse. La plupart des ces questions guides pouvaient avoir une fonction de progression ou d'aide (Tableau 1). Dans le premier cas, l'enseignante donnait des éléments des séances précédentes pour faire trouver la réponse attendue. Par exemple, pour faire trouver les mots « perméable » et « imperméable » l'enseignante a interpellé les élèves : « *Et alors, on avait trouvé... je vous avez donné deux mots de vocabulaire par rapport à ça. Suivant si le sol pouvait... suivant si l'eau s'infiltrait vite ou ne s'infiltrait pas dans le sol ?* ». Dans la fonction d'aide, les questions prenaient généralement la forme d'exemples. Ainsi, pour faire trouver les mots perméable et imperméable, l'enseignante a interpellé les élèves: « *si, si. Tout ça passe à la fin. C'était très vite, parce qu'on avait plus le temps, c'était à la fin. Alors, comment... ? Est-ce que vous voyez... vous avez tous un k-way... comment... ?* ». Ici, le temps entre une question et une autre augmentait lorsque les explications ou les exemples qui suivaient les questions guides (posées pour aider à trouver la réponse) prenaient beaucoup de temps.

### 3.2 Articulation collective des cours d'in-formation

L'analyse des 224 interactions de l'épisode, a permis de documenter 90 structures typiques « question/réponse/feedback » (Tableau 2). Leur étude a permis d'identifier deux des trois structures de cours dialogué proposées par Veyrunes et Saury (2009) : « QRV » (question / réponse / validation) et « QRI » (question / réponse / invalidation). L'analyse a permis de repérer si les validations (V) et invalidations (I) étaient implicites (Vi / Ii) ou explicites (Ve / Ie). Dans cet épisode, la difficulté des

élèves pour fournir les réponses attendues devrait se traduire par un grand nombre de structures « QRI ». *A contrario*, la quantification des structures typiques a révélé un taux élevé des structures « QRV » (Tableau 2). Cette situation montre une irrégularité, que nous expliquons en considérant la relation réponse/question : dans l'épisode analysé, l'enseignante cherchait des réponses spécifiques à ses questions (« *c'est pas le mot que je veux* », « *non, c'est pas celui là* », « *ça me plaît pas comme mot* »). Cependant, même si les élèves ne donnaient pas la réponse attendue, beaucoup d'entre eux donnaient des réponses proches. Par exemple, quand l'enseignante cherchait à obtenir le mot « imperméable » un élève a donné la réponse « *ça empêche l'eau de rentrer* », cependant ce n'était pas exactement celle attendue pour l'enseignante. Dans ce type de situation, l'enseignante validait mais précisait que ce n'était pas la réponse attendue, « *oui ... mais c'est pas le mot que je veux* ».

Tableau 2.

Quantification des structures typiques du cours dialogué dans l'épisode analysé

	QRVe	QRVi	QRVe + QRVi	QRLe	QRli	QRLe + QRli	Total structures
<b>Nombre d'occurrences</b>	48	6	<b>54</b>	22	14	<b>36</b>	<b>90</b>
<b>Pourcentage d'occurrences</b>	53,33%	6,67%	<b>60%</b>	24,44%	15,56%	<b>40%</b>	<b>100%</b>

L'analyse des structures typiques du cours dialogué montre (a) une articulation entre l'activité individuelle de l'enseignante et des élèves (les réponses des élèves ont modifié les types de questions et leur fonction) et (b) la manière dont celles-ci donnent une forme particulière à l'activité collective (l'enseignante prenait plus de temps entre une question et une autre). De plus, l'étude de la relation réponse-question, notamment de la dynamique des feedbacks lors des interactions (Rythme, orientations du questionnement et distribution de la parole), témoigne de la relation entre les préoccupations de l'enseignante et les types de questions qu'elle posait aux élèves (tableau 3).

Tableau 3 : Caractéristiques du questionnement lors de l'épisode étudié.

<b>Caractéristiques du questionnement*</b>		
Rythme	Orientation du questionnement	Distribution de la parole
Une question toute les 8 secondes. Fréquence liée aux explications des réponses en raison des difficultés présentées pour trouver les réponses attendues	51,65% Qg pour amener les élèves à la bonne réponse. 37,36% Qi liée à la vitesse de certains passages	Questionnement adressé généralement à l'ensemble de la classe. Quelques questions adressées aux bons élèves pour trouver la bonne réponse
Basculement de « <i>Faire un rappel des séances précédentes</i> » à « <i>Amener les élèves à la bonne réponse</i> »		

\* Maulini, 2005

En outre, la dynamique du cours dialogué obéit aussi à des règles que les élèves et l'enseignante se sont appropriées lors de leurs expériences passées. Ces règles, tantôt implicites, tantôt explicites, témoignent d'une culture propre à la classe. À titre d'exemple, le Tableau 4 présente deux épisodes significatifs du cours dialogué analysé.

Tableau 4 : Extrait du cours dialogué analysé et les éléments de la culture scolaire repérés

Contexte	Verbatim	Eléments de la culture de la classe
L'enseignante (E) demande aux élèves de rappeler les séances précédentes.	(1) E : ... <i>Sur quoi vous travaillez avec moi ?</i> (2) Ninon : <i>sur l'eau ?</i> (3) E : <i>sur l'eau, plus particulièrement sur... ? Le grand titre, Chloé... ?</i> (4) Chloé : <i>sur le cycle de l'eau</i> (5) E : <i>on travail... c'est bien vous vous rappelez ça déjà... sur le cycle de l'eau</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves lèvent la main pour demander la parole,</li> <li>- l'élève qui répond est celui qui a été désignée par l'enseignante, soit d'un geste (Ninon) soit par son prénom (Chloé)</li> </ul>
L'enseignante demande aux élèves de rappeler dans l'ordre chronologique les expériences réalisées lors des leçons précédentes. Un élève se trompe d'expérience. Margot demande la parole puis Cassandra et finalement Dorian.	(20) E : <i>Non, ça c'est la première... la deuxième...</i> (21) Margot : <i>la pluie</i> (22) E : <i>la... pluie et... ?</i> (23) Cassandra : <i>l'eau...</i> (24) Dorian : <i>les nuages...</i> (25) E : <i>la pluie et la formation des nuages.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La réponse donnée par les élèves est correcte quand elle est reprise par l'enseignante (réponse de Margot).</li> <li>- Après la demande de l'enseignante (la pluie et ?) Cassandra sait qu'elle doit compléter la réponse de Margot.</li> <li>- En donnant rapidement la parole à Dorian, celui-ci sait que la réponse de Cassandra est incorrecte et qu'il doit répondre à la même question posée auparavant.</li> </ul>

## 4. Discussion

### 4.1 Cours dialogué et culture scolaire

D'après Gallego *et al.* (2001), l'école est concernée par les deux conceptions de la culture rappelées supra : la notion de *Kultur* au sens allemand et la notion de culture au sens anthropologiques (Figure 1).

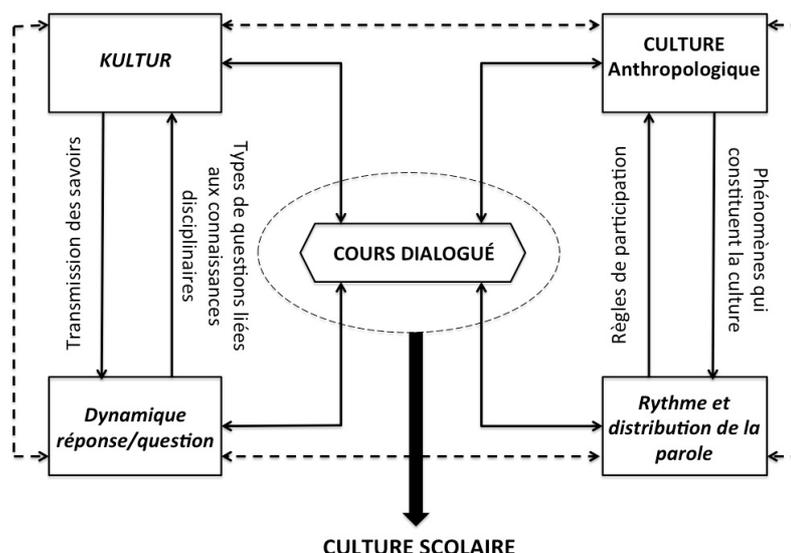


Figure1 : Éléments des deux conceptions de la culture mobilisés lors des interactions maître-élève(s) en classe lors du cours dialogué.

Lors de l'épisode analysé l'enseignante travaillait des connaissances proposées dans les « programmes officiels » et relatives au cycle de l'eau. Celles-ci guidaient autant les questions de l'enseignante que les réponses des élèves. La dynamique de la relation réponse/question dépendait notamment des réponses des élèves (point 3.1). La partie gauche de la Figure 1 montre comment la transmission du savoir – mais pas son appropriation – contribue à l'émergence du cours dialogué. De même, la dynamique réponse/question qui apparaît dans la transmission du savoir est en lien avec le rythme et la distribution de la parole lors des interactions. En effet, la partie droite de la Figure 1 montre que ces dernières caractéristiques font apparaître des phénomènes qui constituent la culture, notamment des règles de participation appropriées en situation (point 3.2).

Les constats précédents confirment l'ambivalence de la notion de culture dans le monde scolaire et la pertinence d'une double définition de la culture : (a) au sens anthropologique, plus précisément au sens de Rocher (1968), pour qui la transmission de la culture (incluant les connaissances disciplinaires, la *Kultur*) implique une appropriation de la part des acteurs ; (b) comme l'ensemble des connaissances, valeurs, manières de penser, de sentir et d'agir transmises et appropriées explicitement ou implicitement à l'école et dans la classe.

#### 4.2 « Transmettre » oui, mais quoi ?

Les interactions dans la classe, considérées comme des échanges réciproques entre enseignants et élèves, sont sous-tendues par des perceptions réciproques des attentes qui interagissent mutuellement (Altet, 1994). Cependant, dans nombre de travaux, cette caractéristique centrale des interactions maître-élève(s), qui implique des « échanges et perceptions réciproques », n'a pas été étudiée en termes d'« interactions mutuelles ». *A contrario*, ces relations ont été abordées « à partir de la seule action du maître en présence des élèves » (Clanet, 2002, p.78). Il nous paraît nécessaire (a) de considérer les interactions maître-élève(s) comme une dynamique d'activité collective résultant de l'articulation des activités individuelles-sociales des acteurs ; (b) de

considérer les pensées et les émotions des acteurs comme essentielles pour rendre compte des éléments significatifs de leur activité.

Nos résultats témoignent de la manière dont la dynamique des interactions maître-élève(s) peut orienter les actions de l'enseignante vers des objectifs différents de ceux qu'elle avait au début de la leçon. En effet, au début de l'épisode, l'enseignante participante a posé principalement des questions fermées (Qf) liées aux préoccupations : « faire un rappel des expériences précédentes » et « faire rappeler (les expériences, les notions, les 4 types de sols, etc.) ». Cependant, les difficultés rencontrées par les élèves pour répondre l'ont conduite à poser des questions guides (Qg). Ces dernières étaient en relation directe avec la préoccupation d'amener les élèves à la bonne réponse. De même, ces préoccupations étaient en lien avec la dynamique des interactions, c'est-à-dire avec les ajustements permanents du questionnement de la part de l'enseignante en fonction des réponses des élèves.

L'analyse de la dynamique des interactions maître-élève(s) lors du cours dialogué révèle que le rythme, l'orientation du questionnement et la distribution de la parole dans le couplage réponse-question (Tableau 3) sont accompagnés par des règles partagées et validées autant par l'enseignante que par les élèves. Ce sont ces règles qui donnent une certaine stabilité à la configuration et qui font apparaître les structures typiques du cours dialogué (Tableau 4). Dans ce sens, le cours dialogué correspond à un construit culturel qui fait partie de la culture de la classe et dont les règles sont transmises implicitement et appropriées et par les acteurs. Le couplage réponse-questions ainsi que la dynamique des interactions lors du cours dialogué, révèle une appropriation des règles et des éléments de cette configuration que les acteurs intègrent dans leur culture individuelle. Bien que cette intégration soit individuelle, c'est-à-dire spécifique à chaque individu, un partage de ces règles est repérable dans la dynamique du couplage acteur-environnement. Dans ce contexte, le couplage question-réponse correspond à une construction dynamique du cours dialogué observable *in situ* et qui témoigne de la culture comme action (Rocher, 1968). De plus, la dynamique des règles d'interaction est en lien avec la cognition comprise comme un phénomène culturel.

Cette étude adopte la définition de la culture proposée par Rocher (1968), considérant trois éléments principaux : (a) la culture est action ; (b) la culture permet une formalisation et un partage des règles et (c) la culture implique une appropriation des éléments qui la constituent. Dans notre analyse, considérer la culture comme action renvoie vers une prise en compte des contextes et des situations dans lesquels celle-ci apparaît. De plus, considérer que la culture concerne toute activité humaine (y compris la cognition) nous renvoie à l'idée que celle-ci participe de la construction de la culture. Ainsi, l'analyse du cours d'expérience montre la forte corrélation entre les préoccupations mobilisées par l'enseignante et la dynamique du cours dialogué. En ce qui concerne la formalisation de règles et le partage d'éléments caractéristiques de la culture (y compris la culture scolaire), l'analyse du couplage réponse-question témoigne du partage collectif de règles. Finalement, le cours dialogué relèverait de l'appropriation des éléments qui permettent sa stabilité.

## Bibliographie

- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 107, 123-139.
- Altet, M. (1992). Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche : modes cognitifs et modes d'ajustement. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1-2, 27-58.
- Arendt, H. (1954/1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Clanet, J. (2002) Gestion et organisation de l'interaction maîtres-élèves. In Bressoux, P. (Dir.). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Rapport de recherche pour Cognitive, Programme Ecole et Sciences Cognitives, Ministère de la Recherche*.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on teaching* (pp. 392-431). New York : Macmillan.
- Durand, M., Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 47-60.
- Elias, N. (1970/1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Pandora.
- Gallego, M.A., Cole, M., The laboratory of Comparative Human Cognition (2001) Classroom culture and cultures in the classroom. In V. Richardson (ED.). *Handbook of Research on teaching* (pp. 951-997). Washington : American Educational Research Association.
- Geertz, C. (1986). *Savoir local. Savoir global*, PUF, Paris.
- Kroeber, A. L., Kluckhohn, C. (1952/1963). *Culture : A critical review of concept and definitions*. New York : Vintage Books.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner & pour apprendre*. Paris : ESF
- Masciotra, D., Roth, W-M., Morel, D. (2008). *Enaction. Apprendre et enseigner en situation*. Bruxelles : De Boeck.
- Maturana, H., Varela. F. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris : Addison-Wesley.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge: Harvard university press.
- Morin, O. (2011). Comment les traditions naissent et meurent. La transmission culturelle. Paris : Odile Jacob.
- Rocher, G. (1968). *Introduction à la sociologie. L'action sociale*. Québec: HMH
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.
- Veyrunes, P. Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 67-76.
- Vincent, G. (Ed.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.