

Jouer à « faire l'école » : une représentation de l'agir enseignant

> **Caroline SCHEEPERS**

Haute Ecole Lucia de Brouckère, Université catholique de Louvain

> **Alain HERTAY**

Haute Ecole de la Province de Liège

RÉSUMÉ • « Si on jouait à faire l'école ? Je suis le maitre et vous êtes les élèves ». Des enfants de fin de maternelle et de début du primaire ont improvisé des jeux de rôles sur ce thème. Les interactions ont été filmées et analysées en fonction de divers indices potentiellement discriminants. Les observations révèlent chez les enfants des postures apprenantes et des postures enseignantes différenciées.

MOTS-CLÉS • « jouer à faire l'école » - film de classe – interactions didactiques – co-activité maitre-élève – métier d'élève – posture d'enseignant.

A Lou...

Introduction

Cette contribution envisage le travail enseignant au XXI^e siècle de façon latérale et, nous l'espérons, quelque peu originale. Le principe est de demander à de jeunes élèves (fin de maternelle et début du primaire) de « jouer à l'école ». Les interactions ainsi obtenues sont filmées, analysées, puis soumises aux enseignants des enfants. L'hypothèse est que les jeux mis en place par les élèves disent quelque chose de leur représentation de l'école, des membres qui y évoluent, de ce qui s'y « joue », mais aussi de leur métier d'élève (Perrenoud, 2004). Affirmons-le d'emblée : cette recherche est résolument exploratoire, elle en est en effet à ses premiers balbutiements¹. A l'avenir, devraient être enrichis tout à la fois le cadre théorique, les outils interprétatifs, la portée du corpus et des

¹ Nos travaux ne sont, pour l'heure, financés par aucun organisme subsidiant.

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

analyses. Nous pensons en réalité ouvrir un champ de recherche, manifestement inexploré à notre connaissance, mais particulièrement fécond en termes de didactique professionnelle, d'ergonomie du travail enseignant, d'analyse des interactions en classe... Car, comme l'écrit Bucheton (2008 : 13), si le « détail ordinaire du quotidien » des enseignants est encore peu décrit, la didactique s'étant beaucoup focalisée sur les objets à enseigner, ne sont pas du tout élucidées à l'heure actuelle les interactions nouées entre un élève sommé de jouer un enseignant et des élèves tenus de jouer... les élèves. Or, notre intuition, appuyée par nos premiers résultats, nous font penser que la description et l'analyse fines de ces interactions inscrites dans un cadre ludique et relativement fictionnel (« si on jouait à l'école ? ») seraient riches d'enseignements pour les multiples acteurs du champ éducatif : les (futurs) enseignants, les directions d'établissements, les formateurs, les inspecteurs, les élèves eux-mêmes, les chercheurs (de diverses disciplines) et... les parents.

L'origine de notre recherche est multiple. Elle trouve bien entendu sa source première dans l'observation attentive et amusée de jeux improvisés conduits par des enfants de notre entourage. La présente recherche s'ancre en outre dans une préoccupation grandissante pour les représentations que se construisent les apprenants à propos du système scolaire. Ainsi, pour avoir beaucoup travaillé autour des journaux des apprentissages (Scheepers, 2007, 2008 ; Scheepers et Guillaume, 2009), journaux réflexifs au cœur desquels les élèves reviennent sur leurs apprentissages scolaires, nous avons commencé à explorer la perception que les enfants donnent à voir et construisent simultanément de l'école et de ses multiples acteurs. Ainsi, plusieurs extraits de journaux s'avèrent troublants, dont celui qui suit. A la fin du mois de juin, la petite Marine interroge sa tutrice, une future institutrice qui interagit avec elle dans le cadre de son journal dialogué : « Au fait, toi tes exam ça roule ? En tout cas je te souhaite bonne chance car un métier comme ça c'est pas facile : dire aux enfants de s'asseoir, d'aller au coin... Ca doit être embêtant² ». Que dire de la représentation ici donnée de la fonction enseignante ? De manière plus générale, notre expérience relative à l'écriture réflexive à l'école primaire nous conduit à constater que la prise en compte des textes réflexifs produits par les élèves amène presque inmanquablement les praticiens à reconsidérer leurs pratiques d'enseignement. Ces constats se sont couplés à un fort intérêt pour l'utilisation du film en classe, sous toutes ses formes.

La question de recherche qui sous-tend notre contribution est la suivante : quelles interactions se nouent entre un élève qui joue le maître (dit « l'élève-maître ») et des élèves qui jouent les élèves (dits « les élèves-élèves ») ? Les jeux de rôles, qui se sont déroulés dans la classe même des enfants, ont concerné trois classes de l'école maternelle ou primaire et ont été filmés. Notre hypothèse générale était que les sujets allaient nous donner à voir des figures enseignantes ou apprenantes outrées,

² L'orthographe initiale a été respectée.

caricaturales : des maîtres autoritaristes et des élèves serviles. Nous verrons que cette hypothèse, pour plausible qu'elle était, est largement infirmée par nos données empiriques. D'un point de vue méthodologique, notre recherche peut être qualifiée de synchronique, ascendante, descriptive, qualitative, tandis qu'elle s'inscrit dans des cadres théoriques multiples, mais convergents.

1. Un faisceau d'éclairages théoriques

L'objet de notre étude implique selon nous de convoquer des champs disciplinaires hétérogènes. Cette exploration théorique nous a notamment conduits à constater que si ont été abondamment conceptualisés et problématisés les concepts de jeu, de jeu à l'école, d'interactions en classe, etc., le jeu qui consiste à mimer l'activité scolaire ne semble pas encore avoir été pris en compte par la recherche.

Que disent les pédagogues du jeu ? Mauriras-Bousquet (2005 : 547) définit le jeu comme étant « toute activité physique ou mentale spontanée trouvant sa satisfaction et son but en elle-même ». Notons qu'en ce qui nous concerne, le jeu est imposé aux enfants, il n'est guère spontané. La chercheuse poursuit en affirmant que le jeu permet d'imiter l'autre et que cette activité mimétique rend possible l'apprentissage du langage, des rôles sociaux, des gestes techniques (2005 : 548). Elle liste en outre les philosophes qui ont considéré le jeu comme un outil naturel au service de l'éducation : Platon, saint Augustin, Montaigne et Rousseau, tout en rappelant les propos d'Alain selon lesquels le jeu a traditionnellement été condamné ou ignoré par l'école (2005 : 549). Mauriras-Bousquet évoque en outre les pédagogues qui ont tenté d'introduire systématiquement le jeu à l'école : Dewey, Decroly, Montessori, Audemars, Lafendel et Piaget (2008 : 549). Elle semble cantonner le jeu de rôles à la formation d'adultes, assimilant le jeu de rôles à un jeu de simulation permettant l'empathie (2008 : 549). Quant à Delhaxhe (1988), elle s'intéresse, dans une perspective piagétienne, aux activités de faire-semblant à l'école maternelle. Plusieurs jeux sont pris en compte : si on jouait au magasin ? Au garagiste ? Avec les poupées ? Au docteur ? A l'hôpital ? Mais n'est pas envisagé le jeu qui consiste à faire la classe.

Du côté des psychologues, la typologie établie par Piaget reste une référence incontournable. Sont distingués les jeux d'exercices, les jeux réglés, les jeux de construction et les jeux symboliques. Les jeux de rôles figurent dans cette dernière catégorie. Commentant les travaux de Piaget, Rufo (2006 : 462) explique que les jeux symboliques ou les jeux de faire-semblant constituent un énorme progrès dans le développement psychique de l'enfant, lequel s'extirpe du réel et de l'immédiat pour créer des situations fictives. Reprenant à nouveau les propos de Piaget, le pédopsychiatre explique que l'enfant peut alors assimiler « le monde extérieur au moi » (2006 : 462). Les jeux permettent à l'enfant de

s'essayer à la fonction du rôle, ce jeu sur la réalité permettant de mieux la comprendre. Dès lors, il est légitime de penser que pour certains enfants, jouer au maître ou jouer à l'élève (ce qu'ils sont déjà en réalité) peut les inciter à réfléchir, voire à réguler, leur propre activité d'élève, à questionner la fonction enseignante, les droits et les devoirs de chacun, l'efficacité de telle ou telle pratique, ce qui est « en jeu » à l'école. Dans une perspective vygotskienne (1934), on peut penser que le jeu de rôles fonctionne à la fois comme un levier et un témoin des représentations forgées par l'enfant à propos de l'école, représentations dont nous pensons qu'elles s'avèrent complexes, multiples, parfois contradictoires, mais aussi syncrétiques. En effet, l'activité de l'élève jouant au maître ou à l'élève constitue-t-elle une pure imitation de son enseignant actuel ou résulte-t-elle d'un agrégat de représentations trouvant leurs sources dans l'éducation parentale, les livres lus, les films vus, les propos des copains ou des cousins, l'expérience scolaire construite au fil des années antérieures, etc. ? Nous penchons plutôt pour la seconde interprétation, rejoignant Rufo (2006 : 512) quand il affirme que le jeu constitue un miroir de soi et d'autrui. En outre, nous pensons que ces représentations sont socialement et culturellement marquées, mais aussi différenciées et différenciatrices, donc qu'elles mériteraient d'être élucidées, puis travaillées avec les enfants.

Cela étant, nous devrions prendre en compte les travaux de bien d'autres psychologues, dont ceux de Freud, Winnicott, Bruner, Mendel, Millar ou Château. Notre approche est en outre ergonomique dans la mesure où notre attention porte sur des sujets singuliers, des acteurs (dans tous les sens du terme), leurs actions, leurs activités non ordinaires certes, mais modélisées par la situation interactive qui leur est proposée, inscrite dans une situation de « travail » nettement circonscrite. Nous rejoignons Clot et Faïta (2000 : 9) lorsqu'ils invitent à dépasser les deux dichotomies traditionnelles entre, d'une part, l'activité réelle et la tâche, d'autre part, l'organisation du travail et l'activité du sujet. A leur suite, nous pensons qu'entre ces deux pôles s'insinue « un travail de réorganisation de la tâche, une recréation de l'organisation du travail par le travail d'organisation du collectif ». Pour revenir à notre propos, comment les enfants recréent-ils les interactions didactiques qui se nouent en classe, comment réorganisent-ils les tâches scolaires ?

S'agissant de la didactique, bon nombre de courants pourraient être mobilisés. Outre la didactique professionnelle (Pastré), nous pensons notamment aux récents, mais foisonnants, travaux consacrés aux gestes professionnels, travaux initiés par Bucheton (Bucheton et Dezutter, 2008). Ces chercheurs nous invitent à enfin considérer ce qu'ils appellent les micro-actions des enseignants, de français en l'occurrence. Les gestes professionnels sont définis comme « les arts de faire précis des enseignants » (Bucheton, 2008 : 12), ces gestes (forcément singuliers, ajustés et situés) incluant des gestes langagiers, didactiques, éducatifs,

mais aussi des gestes de travail. Pour notre part, nous préférons l'expression « pratiques didactiques » à celle de « gestes professionnels », qui nous paraît plus connotée et dont le sens habituel s'avère plus réducteur. Nous inscrivons le terme « pratiques » à la suite des études d'inspiration sociolinguistique initiées par Bautier (1995) à propos des pratiques langagières scolaires. Cela signifie que notre approche est descriptive, compréhensive, que nous cherchons à débusquer les modes spécifiques selon lesquels les sujets ont négocié effectivement la tâche qui leur était prescrite. Partant, nous pensons pouvoir recenser des indices et des indicateurs possiblement discriminants, la cooccurrence de la manière dont chaque indicateur étant modulé dans les énoncés concertés nous permettant peut-être de dégager des postures différenciées d'élèves et de maîtres, postures transférables à des constellations idéal-typiques de figures enseignantes ou apprenantes. Des « pratiques enseignantes et apprenantes » relativement homogènes pourront alors être dégagées.

Les indices (plus généraux) ou les indicateurs (d'un grain plus fin) permettant d'observer les interactions filmées sont bien entendu issus des recherches inscrites dans la linguistique de l'énonciation, laquelle s'avère très heuristique dès lors qu'il s'agit d'interpréter ce type de données. Mais notre approche ne sera pas strictement linguistique dans le sens où le caractère spécifiquement didactique des données recueillies sera interrogé.

Au-delà des cadres conceptuels déjà évoqués, nous pourrions en outre mentionner le concept de genre, exploré par Bakhtine (1979) : il y aurait donc un genre « faire la classe/suivre le cours » qui fournirait un répertoire de manières de dire, de se tenir, de penser, d'agir, répertoire que l'élève serait amené à s'approprier, à réinventer, à réélaborer dans le jeu. Dès lors, comment les enfants vont-ils donner à voir ce genre « faire l'école » ? Leurs propos résulteront d'un processus de secondarisation (Bakhtine, 1979), puisqu'ils vont recréer des interactions vécues antérieurement. Les interactions construites par les petits pourraient d'ailleurs s'avérer révélatrices de la manière dont ils ont intériorisé un certain habitus scolaire, de la façon dont ils sont entrés, ou pas, dans la culture (Bruner) scolaire.

2. Le protocole de recherche

Comment avons-nous procédé sur un plan plus empirique ? Nous avons sollicité deux établissements de la région liégeoise dispensant un enseignement maternel et primaire : l'école Don Bosco de Liège et l'école Saint-Joseph de Grivegnée. Une fois l'accord des directeurs obtenu, nous avons sollicité les enseignantes de troisième maternelle (grande section) et de première année du primaire (CP). Nous avons souhaité travailler

avec ce public, car des enfants plus jeunes n'auraient sans doute pas pu mener à bien la tâche prescrite. Il nous semblait que cette tranche d'âge était intéressante, car ces enfants ont déjà une scolarité de deux ou trois ans derrière eux, mais pas davantage : l'école leur est donc familière, mais ils n'en maîtrisent sans doute pas parfaitement tous les rouages. Il s'agit par conséquent d'un âge-charnière, la transition maternelle-primaire nous semblant en outre intéressante à prendre en compte. Les parents des enfants ont été avertis de notre démarche et ont signé un document nous autorisant à filmer leurs enfants dans le cadre de notre recherche. Que tous, directeurs, enseignants, parents et enfants soient ici vivement remerciés pour leur indispensable collaboration³.

Nous allons à présent tenter de spécifier le plus nettement possible le mode de recueil des données, car chaque élément contextuel peut influencer les interactions qui ont eu lieu et car, comme l'écrit Sautot (2008 : 13), de la séance filmée en classe aux publications qu'elle suscite se constitue une chaîne interprétative complexe. Deux types de données ont été recueillies : d'une part, les jeux de rôles mettant en scène les enfants, d'autre part, les réactions des institutrices à propos des interactions négociées par leurs élèves, ces réactions ayant consisté en un entretien filmé ou en un courriel rédigé juste après le visionnement des enregistrements faits en classe⁴.

Les jeux de rôles ont eu lieu dans la salle de classe des enfants, lors des heures de cours ou pendant un temps de midi. Nous n'avons travaillé qu'avec quelques enfants à la fois, non avec la totalité de la classe, ce qui aurait été ingérable avec des enfants de cet âge. En règle générale, les enseignantes des enfants étaient absentes de la classe lors des jeux de rôles, leur présence aurait introduit selon nous un biais. Une même consigne minimale, orale, a été donnée par le chercheur aux enfants : « Vous allez jouer à faire l'école. Qui veut faire le maître ? Toi ? Maintenant, c'est toi le maître ! Les autres seront les élèves ». Nous n'intervenons pas lors des jeux de rôles. C'est un seul chercheur qui a filmé les données, à une exception près. Les interactions ont été filmées au moyen d'une petite caméra posée sur un pied et dotée d'un micro supplémentaire de qualité supérieure. Nous avons filmé en grand angle ou en angle large. La plupart des plans sont fixes, mais nous avons effectué quelques panoramiques. Pour des raisons déontologiques évidentes, nous avons évité les gros plans, les zooms. Avec Guernier (2008 : 187), nous pensons que le film de classe doit être : « [...] considéré comme un embrayeur d'analyse. Il ne montre pas la vérité – l'envisager ainsi serait une aberration – mais il

³ Pour l'école Don Bosco, remercions M. Vanderstukken, directeur, Mmes Gueubel et Hansenne, enseignantes en 3^e maternelle. Pour l'école Saint-Joseph, remercions Mme Van Aerschot, directrice, Mme Visentin, enseignante en 3^e maternelle et Mme Noens, enseignante en 1^{re} primaire.

⁴ Nous aurions aimé filmer les enseignantes en train de découvrir les vidéos, mais cela ne fut pas possible.

constitue un moyen de mettre en mouvement d'abord l'interprétation puis l'analyse à partir de ce qu'il montre, et surtout à partir de ce qu'il ne montre pas ou de ce qu'il a déformé ». Le tableau qui suit détaille notre corpus.

Ecole/classe	Date	Nombre de jeux de rôles	Durée des jeux de rôles
Don Bosco 3 ^e maternelle / GS	16 décembre 2010	12	20'
Don Bosco 3 ^e maternelle / GS	11 janvier 2011	7	20'
Saint-Joseph 3 ^e maternelle / GS	17 décembre 2011	7	15'
Saint-Joseph 1 ^{re} primaire / CP	16 décembre 2011	6	21'
TOTAL		32	76'

Tableau 1. Données recueillies

Il va sans dire que notre échantillon n'est ni exhaustif ni représentatif : notre recherche est exploratoire et devrait être reconduite par la suite, nos premiers résultats venant renforcer la légitimité et la pertinence de notre entreprise.

3. Les indices et indicateurs des pratiques enseignantes et apprenantes

Pour appréhender les interactions filmées, nous avons pris en compte cinq indices généraux : la négociation de la situation de communication, la didactique, les fonctions remplies par les sujets, le langage para/non/verbal, chacun de ces indices étant décliné ensuite en indicateurs ramifiés de plus en plus fins. Notre analyse n'ayant pas été linéaire, mais dynamique, puisqu'il s'est agi de tisser des liens entre des indicateurs en apparences dispersés, nous avons préféré concevoir un schéma plutôt qu'un tableau pour donner à voir nos indicateurs. Par ailleurs, notre lecture fut à la fois inductive et déductive, selon que les paramètres observés étaient tirés de l'observation de notre corpus ou étaient choisis a priori au départ de la littérature savante.

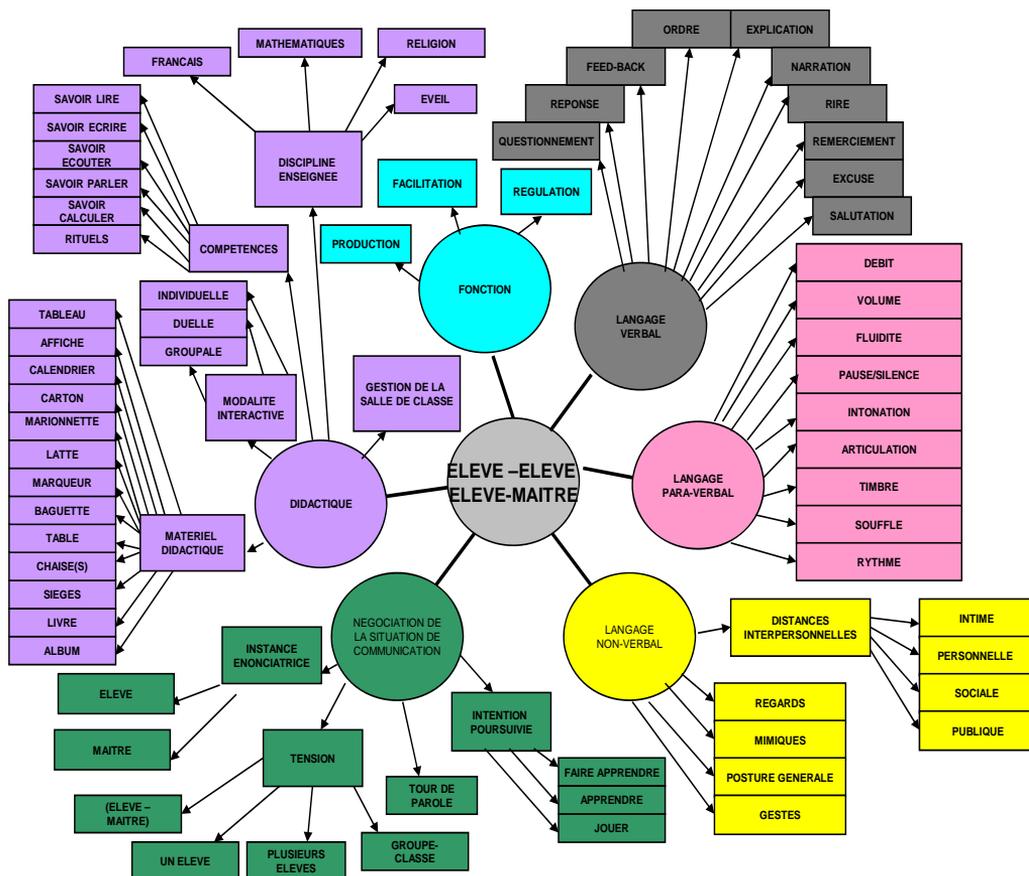


Tableau 1. Outil interprétatif

Examinons chacune des dimensions envisagées. Du point de vue de la *négociation de la situation d'énonciation*, quelle instance énonciative est adoptée par le sujet ? Se positionne-t-il en tant que maître ou en tant qu'élève ? S'adresse-t-il à l'élève-maitre, à un élève-élève, à plusieurs d'entre eux ou à toute la classe ? Comment sont réglés les tours de parole ? Quelle intention semble poursuivie : apprendre ? Faire apprendre ? Jouer ? S'agissant de la *didactique*, dans quelle discipline les sujets inscrivent-ils leur action ? Quelles compétences sont travaillées ? Quel matériel est utilisé ? Quelles sont les modalités interactives : individuelles, duelles ou groupales ? Comment la salle de classe est-elle investie ? Quelle(s) *fonction(s)* est/sont mobilisée(s) par le sujet (Saint-Arnaud, Masse, Aubry, 1974) ? Une fonction de production (la préoccupation porte sur l'issue des échanges, leur contenu), une fonction de facilitation (le sujet est attentif à la manière de travailler ensemble) ou une fonction de régulation (le climat du groupe est central) ? Sur le plan du *langage verbal*, quels actes langagiers sont posés par les interactants :

ils questionnent, ils ordonnent, ils saluent, ils remercient... ? Comment caractériser le *langage para-verbal* : débit, volume, fluidité du discours, etc. ? Comment qualifier le *langage non-verbal* : gestion des distances interpersonnelles (Hall, 1971), regards, mimiques, posture générale, gestes... ?

4. Des postures enseignantes et apprenantes différenciées

Les limites draconiennes imposées à cette contribution ne nous permettent pas de donner à voir nos résultats dans toute leur finesse. Quelques résultats généraux doivent d'abord être évoqués. Le premier est le contraste saisissant entre les pratiques relevées en 3^e maternelle et en 1^{re} primaire. En primaire, les rôles sont mieux maîtrisés et mieux admis par les différents interactants. La volonté de bien faire est plus nettement perceptible, les sujets « se scolarisent », les styles se figent, les élèves sont davantage dans le mimétisme de l'enseignante. En apparence tout au moins, les élèves de maternelle se montrent nettement plus transgressifs, le jeu semblant être le prétexte pour outrepasser les règles en vigueur en classe. Un autre résultat transversal est la focalisation quasiment exclusive faite par les enfants sur une même activité : le calendrier en maternelle et la lecture (écriture) en primaire. Pourquoi ? On peut penser que le calendrier est la première activité quotidienne chez les petits, la plus ritualisée, tandis que la lecture s'inscrit au cœur des apprentissages du début de primaire. En maternelle, une seule élève-maitresse lit un album (narrant la naissance de Jésus) et un seul élève-maitre demande aux élèves-élèves d'effectuer des additions. En primaire, en revanche, un seul élève-maitre demande que l'on complète le calendrier. Mais tous les élèves-maitres proposent des tâches différentes autour de la lecture-écriture : faire lire des phrases tirées du manuel *Ratus* affichées au tableau, faire lire des syllabes constituées des lettres issues de *La planète des Alphas*, faire écrire sur des ardoises son prénom ou le mot « auto ». Pour ce faire, les élèves mobilisent un très grand nombre d'auxiliaires : marionnettes, baguette, affichettes, affiches, lettres en plastique... Il est symptomatique de noter qu'à Don Bosco, dès l'élève-maitre désigné, celui-ci, sans exception, s'empresse de grimper sur la chaise de la maitresse, installée devant le tableau, la chaise semblant être le premier indice, parfois le seul ?, de la prise de fonction enseignante. Un dernier résultat général est que, contrairement à notre hypothèse, l'élève-maitre ne se montre pas autoritariste ni même autoritaire (le jeu autorisant pourtant une prise de pouvoir sur les pairs) et les élèves-élèves ne se montrent pas forcément serviles, ni même dociles, ce dernier aspect étant

moins vrai au primaire.

En maternelle, quatre figures enseignantes émergent : le « maitre maitre », le « maitre tuteur », le « maitre assisté » et le « maitre clown ». Le « *maitre maitre* » est incarné par la seule Jeanne : cette posture voit se corréler divers indicateurs épars. A une activité centrée sur le calendrier, Jeanne fait suivre un savoir-écouter centré sur un récit biblique. Des élèves protestent, mais elle tient bon. Elle remplit les trois fonctions, car elle se montre soucieuse d'arriver au but fixé, elle organise et structure les apprentissages (répétition du « et alors », « après, je vais lire une histoire », « maintenant, tu peux lire la belle phrase ») et elle est la seule à se préoccuper du chambard en classe, qu'elle parvient relativement à canaliser. Elle se répète volontiers. Jeanne multiplie les actes langagiers : elle narre un récit, elle désigne les élèves et leur attribue des tâches précises, elle valorise les élèves (« très bien »), elle corrige les élèves (« non, pas comme ça », « non, c'est pas celui-là ») et elle aide l'élève en difficulté (« je vais te montrer »). Quand elle fait travailler un élève, elle ne perd pas de vue le reste de la classe. Le volume est fort, mais elle ne crie jamais. Le discours est fluide, l'articulation bonne, le timbre agréable, le rythme adéquat. De plus, elle semble instaurer un silence intentionnel : elle observe la classe turbulente, se tait, fronce les sourcils, attend posément et reprend son activité quand le calme est revenu. Jeanne est une des rares élèves-maitres qui ne se laisse pas envahir dans son territoire. Le champ visuel est large. Si l'on excepte le balancement des jambes sur la chaise qui semble trahir une certaine nervosité, les gestes sont assurés, multiples et appuient le discours tenu : elle frappe dans les mains pour obtenir le silence, elle indique où l'élève doit écrire, elle croise les bras, elle feint de lire l'album, puis le montre avec dextérité à toute l'assemblée...

Le « *maitre clown* » ne tient pas son rôle d'enseignant : il est pris de fou rire, se cache, grimace, adopte une posture grotesque... Le « *maitre assisté* » subit les injonctions des élèves-élèves : « tu dois d'abord dire qui fait le calendrier », « tu dois dire qui est le premier du rang », « tu tiens le livre à l'envers »... Un élève-maitre peine à noter au tableau les additions que doivent effectuer les enfants et des élèves-élèves viennent écrire à sa place. Un autre lui explique comment faire, puis sur un ton narquois, lui tend le marqueur en disant : « bye bye ! » Quant au « maitre tuteur », il interagit avec un « élève tutoré », il s'agit en fait de duos de filles : toutes deux très consciencieuses, elles se centrent uniquement sur les tâches à

accomplir, fonctionnent dans leur bulle indépendamment du groupe-classe, se parlent toutes deux à mi-voix, donc de façon inaudible pour autrui, tournent le dos au groupe-classe.

S'agissant des élèves, nous pouvons par conséquent identifier des «élèves assistants du maitre », « des élèves tutorés » et « des élèves chambardeurs », majoritaires. D'ailleurs, les premières visions des vidéos sont crispantes : le spectateur a envie de rétablir le calme dans la classe, il peine à voir autre chose que le chaos. Si un même élève-maitre se fige dans une posture unique, les élèves-élèves peuvent assumer différentes postures au cours du même jeu de rôles. Si un même élève-maitre se fige dans une posture unique, les élèves-élèves peuvent assumer différentes postures au cours d'un même jeu de rôles.

Conclusion

Si des pratiques enseignantes et apprenantes différenciées ont pu être dégagées, il faudrait bien entendu élargir l'échantillon et, éventuellement, dupliquer les jeux de rôles pour une même cohorte au fil du temps. Les propos des enseignantes apportent des contre-points intéressants à nos analyses. Elles soulignent que certains élèves très posés en règle générale deviennent ici très turbulents et le contraire : le jeu serait-il une occasion d'endosser une posture inverse ? Les institutrices se reconnaissent dans tel ou tel détail : les bras croisés, une consigne... Elles déplorent le caractère très scolaire des tâches... L'une d'elles semble peiner à voir autre chose qu'un « bazar complet dans la classe ». Or, si l'on observe bien, apparaissent bien d'autres éléments, de subtiles et complexes négociations de significations qui donnent à voir des images inédites de l'agir enseignant ou de l'agir apprenant.

Caroline SCHEEPERS

[Haute Ecole Lucia de Brouckère & Université catholique de Louvain]

caroline.scheepers@uclouvain.be

Alain HERTAY

[Haute Ecole de la Province de Liège]

alainhertay@hotmail.com

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE M. (1979). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BAUTIER E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.
- BUCHETON D. et DEZUTTER O. (dir.) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles : De Boeck.
- CLOT Y. et FAITA D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». In *Travailler*, pp. 7-42.
- DELHAXHE A. (1988). *Agir ses représentations*. Bruxelles : Labor.
- GUERNIER M.-C. (2008). Conclusion, In SAUTOT J.-P. (éd.). *Le film de classe. Etude sémiotique et enjeux didactiques*, Limoges : éd. Lambert-Lucas.
- HALL E. T. (1971). *La dimension cachée*. Paris : Seuil.
- MAURIRAS-BOUSQUET M. (2005). « Le jeu ». In CHAMPY Ph. et al., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz.
- PERRENOUD Ph. (2004). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- RUFO M., SCHILTE Chr. (2006). *Elever bébé*. Paris : Hachette.
- SAINT-ARNAUD J., MASSE J.-M., AUBRY J.-M. (1974). *Entraînement au travail en équipe*. Montréal : éd. du Centre interdisciplinaire
- RUFO M. (2006). *Elever bébé*. Paris : Hachette.
- SAUTOT J.-P. (2008). (éd.). *Le film de classe. Etude sémiotique et enjeux didactiques*, Limoges : éd. Lambert-Lucas.
- SCHEEPERS C. (2007). « Interactions multiples autour du lire-écrire ». In *Caractères*, n°25, pp. 27-39.
- SCHEEPERS C. (2009). « Former des enfants réflexifs ». In *Repères*, n°38, pp. 99-100.
- SCHEEPERS C. et GUILLAUME S. (2009). « Miroirs de papier ». In *Enjeux*, n°74, pp. 67-92.
- VYGOTSKI L. (1934-1997). *Pensée et langage*. Trad. par SEVE Fr. Paris : La Dispute.