

LES CONFIGURATIONS DE L'ACTIVITÉ COLLECTIVE EN CLASSE : QUESTIONS MÉTHODOLOGIQUES ET THÉORIQUES

La communication présente certains aspects théoriques et méthodologiques de l'étude des configurations de l'activité collective en classe (Durand, Saury & Sève, 2006 ; Veyrunes, 2004). Ceux-ci sont illustrés à partir d'une recherche en cours, portant sur l'enseignement de la géographie au CM2, dans une classe de ZEP.

Notre approche se place dans le courant de l'action ou de la cognition situées (Lave, 1988 ; Suchman, 1987). Proposée à partir de la notion de configuration sociale (Elias, 1987/1991), la notion de configuration de l'activité collective permet de décrire des formes auto-organisées qui émergent de l'activité des individus qui composent ces collectifs. Elles ne résultent pas explicitement de la volonté ou des décisions des acteurs, mais permettent aux acteurs d'atteindre les « buts » qui sont les leurs. Par ailleurs, elles rendent possible l'articulation de l'activité des individus qui les composent et, ainsi, elles rendent viables les collectifs. En retour, elles contribuent à structurer l'activité des individus. On rencontre des configurations de l'activité collective à l'école, mais également dans de très nombreux autres contextes sociaux : au bureau, à l'atelier, au restaurant, dans un stade de football, dans un orchestre, etc.

Notre approche est basée sur trois présupposés essentiels. Premièrement, il existe un niveau de l'activité que l'acteur peut, moyennant des conditions éthiques et matérielles favorables, montrer, commenter ou raconter valablement, c'est le cours d'action (Theureau, 2004). Ce niveau d'organisation est relativement autonome par rapport à d'autres niveaux d'analyse de l'activité individuelle, mais il est représentatif de l'activité globale vécue par l'acteur. Deuxièmement, l'activité est une construction permanente de signification (Theureau, 2004). Selon ce présupposé, les configurations de l'activité collective ne peuvent être comprises qu'à partir du sens que les individus attribuent à leur propre activité et à celle d'autrui. Troisièmement, l'activité est partiellement mais essentiellement autonome : elle résulte d'un couplage asymétrique avec la situation (Varela, 1989), au double niveau individuel et collectif. Ceci signifie que les acteurs interagissent seulement avec les éléments qui sont significatifs pour eux dans la situation, en fonction de leur culture, de leur cours d'action passé (de leur histoire personnelle) et de la situation elle-même. Il n'existe donc pas, dans ce sens, de « monde objectif » mais l'acteur est fondamentalement et en permanence engagé dans la construction et la reconstruction d'un « monde propre » (Von Uexküll, 1965).

Nous décrivons et analysons l'action individuelle à partir de la théorie sémiologique du cours d'action (Theureau, 2004), congruente avec ces présupposés. S'appuyant sur certains éléments de la sémiotique de Peirce (1934/1974), cette théorie modélise le niveau de l'action individuelle significatif pour l'acteur. L'action individuelle est analysée comme un flux, qui consiste en un enchaînement de signes dont on peut décrire les composantes et qui traduisent la construction de signification dans laquelle les acteurs sont en permanence engagés.

L'Objet est l'une des composantes du signe. C'est une totalité de possibles, hiérarchisés, délimités mais indéterminés ou déterminés seulement en partie. Ces possibles ne sont pas des possibles objectifs, mais des possibles pour l'acteur. L'objet est essentiellement

¹ Maître de conférences ; GPE CREFI – Université de Toulouse 2 Le Mirail

non conscient, mais sa délimitation peut être consciente et des éléments de cette dernière sont montrables, racontables et commentables. Il traduit dans le signe le caractère situé, engagé, de la cognition, sa dépendance relative à des circonstances particulières qui constituent un tout. L'Objet peut être une « passion », c'est-à-dire traduire un état émotionnel éprouvé par l'acteur, des « sentiments » racontables et commentables. Il peut être également une « histoire », c'est-à-dire une ou des préoccupations pratiques poursuivies par l'acteur. Il peut enfin être une « recherche », c'est-à-dire la poursuite d'une préoccupation ou d'un problème « théorique » c'est-à-dire ne s'intéressant pas seulement à ce qui est le cas ici et maintenant, mais cherchant à constituer et à valider pour lui de nouvelles connaissances.

L'activité collective est un couplage des cours d'action de plusieurs acteurs. Ce couplage résulte lui-même de multiples points de relations locales d'interdépendance entre les composantes des signes. Il peut être décrit à partir de la convergence ou de la divergence des Objets du cours d'action individuel. La configuration d'activité est étudiée à partir de plusieurs éléments : (a) la détermination des Objets des cours d'action des individus qui composent la configuration, (b) l'articulation de ces cours d'action et en particulier leur convergence et leur divergence, (c) les points d'articulation de la configuration, c'est-à-dire les éléments de la situation qui sont perçus comme significatifs par deux ou plusieurs acteurs, (d) la dynamique de la configuration, c'est-à-dire ses tensions et/ou son équilibration.

Le mode de collaboration entre le chercheur et les participants, enseignants et élèves, précise clairement les conditions de la recherche et l'aide qu'elle peut leur apporter. L'engagement dans la recherche est basé sur l'obtention du consentement éclairé des participants. Le thème de recherche est ainsi défini en fonction des intérêts et des préoccupations des enseignants. Dans la recherche en cours, l'enseignante a souhaité travailler sur un domaine qui lui paraît difficile à enseigner dans sa classe de ZEP, celui de la géographie. Les conditions éthiques et déontologiques de déroulement de la recherche ont été présentées aux élèves et à l'enseignant. Elles concernent par exemple la restitution systématique et immédiate des données (enregistrements et transcriptions, etc.), les garanties de confidentialité et d'anonymat, le respect du droit à l'image, le droit de retrait des participants.

La méthode est basée sur des observations de type ethnographique en classe conduites sur une durée de plusieurs mois. Ces observations sont filmées au moyen d'une caméra numérique sur pied, placée en fond de classe et effectuant seulement des mouvements panoramiques. Ces observations sont suivies, rapidement et dans un lieu proche de la classe, d'entretiens d'autoconfrontation. Au cours de ces entretiens, l'enseignant, puis des élèves, sont confrontés au film de leur action et amenés à commenter, montrer ou raconter ce qu'ils font, ce qu'ils perçoivent, ce qu'ils pensent, ce qu'ils ressentent à chaque instant significatif pour eux dans la situation. Les relances du chercheur visent à éviter les commentaires trop généraux, les explications, les rationalisations *a posteriori*.

La recherche présentée fait partie d'un programme de recherche plus vaste qui porte sur les configurations de l'activité collective typiques dans l'enseignement. Nous présentons une étude exploratoire, portant sur l'enseignement de la géographie dans une classe de CM2² comptant 18 élèves. L'enseignante est très expérimentée (37 ans de métier). Elle exerce dans cette école de Zone d'Éducation Prioritaire à 9 classes depuis 6 ans. Elle enseigne la

² Le CM2 correspond à la dernière année de l'enseignement primaire en France (élèves âgés de 10 à 11 ans)

géographie au CM2 dans le cadre d'un échange de service³, à des élèves qui ne sont pas ceux dont elle est chargée habituellement. Plusieurs séances sont en cours d'observation et d'analyse dans cette classe. Six élèves sont également engagés dans cette recherche et sont autoconfrontés, après chaque séance, au film de leur action. Nous décrivons successivement l'activité individuelle de l'enseignante, celle des élèves, les points d'articulation de l'activité collective et la configuration de l'activité collective telle qu'elle apparaît au cours de plusieurs des séances analysées.

L'activité des élèves est caractérisée lors de ces séances, par sa dimension émotionnelle. Les Objets des signes sont fréquemment de type « passion ». Les élèves éprouvent couramment des sentiments variés et nombreux. Les plus fréquents sont des sentiments liés au fait d'être questionné oralement ou de devoir aller au tableau. Ces sentiments sont ambigus et complexes dans le sens où beaucoup d'élèves désirent fréquemment être interrogés et éprouvent, en même temps, de la crainte de se tromper, de ne pas « être à la hauteur » ou d'être ridicules. Lorsque ces sentiments de crainte dominent, ils entraînent une absence d'intervention des élèves, y compris lorsqu'ils connaissent les réponses aux questions posées. Lorsqu'ils demandent la parole, il s'agit, par exemple, de faire plaisir à l'enseignante, de montrer qu'ils savent ou de donner une bonne image d'eux-mêmes. Les élèves éprouvent également lors de ces séances, des sentiments d'ennui qui les conduisent à rechercher fréquemment les distractions individuelles (jouer avec le matériel scolaire) ou collectives (bavarder ou jouer avec les voisins). Cette dimension de l'activité des élèves n'est pas exclusive de préoccupations d'ordre pratique : des Objets de type « histoire » apparaissent aussi fréquemment, parfois conjointement à des Objets de type « passion ». Ils caractérisent les moments où les élèves sont engagés individuellement dans la recherche de réponses aux questions posées ou dans la construction de significations relatives à l'activité de l'enseignante ou aux documents supports des tâches qu'ils ont à réaliser. Ces préoccupations sont évidemment plus vives lorsque les élèves sont questionnés ou appelés au tableau.

La dimension émotionnelle est généralement peu présente, dans l'activité de l'enseignante, sans doute du fait de sa grande expérience. Lorsqu'elle évoque cette dimension, c'est le plus souvent pour faire état de ses sentiments de confiance dans le déroulement de la séance ou dans l'implication et les « capacités » des élèves. Elle évoque parfois des sentiments de léger malaise liés à la pression temporelle qui s'exerce sur ce type de séance, du fait de l'horaire fortement contraint par l'échange de compétence. Son activité est caractérisée par le questionnement des élèves (c'est le « cours dialogué ») entraînant une évaluation de l'activité des élèves (par des validations/invalidations de leurs réponses). Cette activité manifeste le plus souvent des préoccupations pratiques, traduites par la présence d'Objets de type « histoire », reflétant la grande expérience de l'enseignante. Ainsi, elle envisage fréquemment les dimensions transversales de l'enseignement de la géographie et conduit les élèves à lire et/ou à construire des tableaux, des graphiques, des cartes, des photographies. Par son questionnement, elle s'assure régulièrement de la compréhension par les élèves de ces documents et elle les guide pas à pas lorsqu'ils ne comprennent pas ou ne trouvent pas.

Nous décrivons plus particulièrement deux des points d'articulation qui caractérisent cette configuration de l'activité collective : (a) la présence d'artefacts ; (b) le mode d'interaction question / réponse.

Les artefacts utilisés sont des cartes, graphiques, tableaux, textes et photographies. Ils structurent fortement l'activité individuelle et contribuent à l'émergence de la configuration

³ L'échange de service permet à un enseignant d'enseigner une discipline dans une autre classe que celle dont il est chargé habituellement (ici, la géographie). L'enseignant de la classe dans laquelle il se rend assure en échange l'enseignement d'une autre discipline (ici, l'anglais) dans sa classe.

de l'activité collective. Ils sont les supports du questionnement de l'enseignante et des réponses des élèves. Fréquemment, ils permettent aux élèves de conduire, collectivement, des « enquêtes » au cours desquelles les réponses qu'ils fournissent évoluent en prenant en compte les questions précédentes de l'enseignante et les réponses déjà apportées. Ils sont les supports qui permettent à l'enseignante d'obtenir la « participation » des élèves, d'évaluer leurs réponses et de poursuivre ses visées d'ordre pédagogique (développer les compétences transversales des élèves ou leurs connaissances géographiques).

Le mode d'interaction est caractéristique du « cours dialogué », étudié notamment par le courant de l'écologie de la classe (Doyle, 1986). De très nombreuses questions sont adressées aux élèves (parfois plus de 200 questions en 45 minutes de cours). Ce questionnement ouvre et ferme sans cesse des « fenêtres d'interaction ». Ces fenêtres sont aléatoires, du point de vue des élèves : en effet, ceux qui demandent la parole ne sont pas certains d'être interrogés (et peu le sont du fait du grand nombre de demandes) alors que ceux qui ne la demandent pas peuvent être sollicités. Cette dimension aléatoire du questionnement contribue à la charge émotionnelle du cours dialogué pour les élèves. Ce mode d'interaction conduit également l'enseignante à évaluer sans cesse les réponses des élèves et à ajuster le questionnement en fonction de celles-ci.

Cette configuration de l'activité collective est des plus fréquentes à l'école, sans être explicitement enseignée dans les centres de formation. Elle a été jusqu'alors peu étudiée et jamais en tant que configuration de l'activité collective. On la rencontre dans de nombreuses disciplines, au collège mais également à l'école primaire, en particulier au cycle 3, comme l'illustre l'exemple présenté. En revanche, elle est typique de l'école et n'a pas d'équivalent dans d'autres contextes sociaux. Bien que marquée par des tensions entre des préoccupations à dominante pratique de l'enseignante et la dominante émotionnelle de l'activité des élèves, elle produit un équilibre qui la rend viable pour tous, en permettant la coexistence d'une pluralité de régimes d'engagement des acteurs (Thévenot, 2006). Une meilleure compréhension des conditions d'émergence de cette configuration pourrait permettre d'en expliquer la fréquence et la pérennité.

Références :

- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp.392-431). New York : Macmillan.
- Durand, M., Saury, J. Sève, C. (2006). Les configurations d'activité dans l'apprentissage : une dynamique ouverte des rapports sujets – environnements. In J. M. Barbier & M. Durand (Eds.). *Sujets, activités, environnements*. Paris : P.U.F.
- Elias, N. (1987/1991). *La société des individus*. Paris: Fayard.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge, UK. : Cambridge University Press.
- Peirce, C.S. (1978). *Écrits sur le signe*. Paris : Editions du Seuil.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La Découverte.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.
- Veyrunes, P. (2004). *Les configurations d'activité : un niveau de description de l'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves. Etude située en mathématiques et en français à l'école primaire* ». Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (non publiée). Université de Montpellier III.
- Von Uexküll, J. (1965). *Mondes animaux et monde humain*. Paris : Denoël.