

Gal-Petitfaux, N., Cizeron, M., & Auriac-Slusarczyk, E. (2013). Propriétés spatiales et langagières des configurations d'interactions en classe. In E. Auriac-Slusarczyk (Eds.), *Apprendre et former : la dimension langagière* (pp. 155-189). Clermont-Ferrand : Laboratoire ACTÉ – Presses de l'Université Blaise Pascal.

Propriétés spatiales et langagières des configurations d'interactions en classe

Mots clés : Anthropologie cognitive – Pragmatique du discours – Configuration d'activité – Education physique – Situation de classe

Keywords : Cognitive anthropology – Pragmatics of the speech – Configuration of activity – Physical Education – Classroom

Résumé :

L'objectif de cette contribution est d'étudier les configurations typiques d'activité en classe sur la base de deux leçons de gymnastique avec un enseignant chevronné en Education physique. Sont articulés deux perspectives, l'anthropologie cognitive et la pragmatique du discours, pour identifier ces configurations. Une configuration de l'activité collective est la forme stable qui émerge des interactions entre l'enseignant et les élèves. Ces configurations se transforment au cours d'une même leçon en fonction du changement d'organisation spatiale imposée aux élèves par l'enseignant. Les données ont porté sur : a) les dimensions spatiales, gestuelles et langagières des interactions enseignant-élèves au cours des leçons ; b) la signification des interactions pour l'enseignant recueillie grâce à un entretien d'autoconfrontation. Parmi quatre configurations identifiées, deux sont décrites : l'une de « face à face » ; l'autre regroupant les élèves autour du professeur dénommée « autour de lui ». Les résultats révèlent une expertise singulière chez l'enseignant, dans chaque configuration, pour organiser ses interactions avec les élèves : il articule de façon indissociable ses gestes, ses paroles et sa position spatiale par rapport aux élèves pour leur faire comprendre ce qu'il attend d'eux ; l'emploi pronominal (*je, tu, vous*) est un indice révélateur de ses conduites verbales professorales.

Abstract :

The aim of this chapter is to study the typical configurations of activity in classroom during two lessons of gymnastics with an experienced teacher in Physical Education. Two theoretical frames, the cognitive anthropology and the pragmatics of the speech are articulated to identify the configurations. A configuration of the collective activity is the stable shape which emerges from interactions between the teacher and the pupils. These configurations change during the same lesson according to the evolution of spatial organization the teacher proposes to the pupil. The data corresponded in: a) the spatial, gestural and linguistic characteristics of the teachers-pupils interactions during the lessons; b) the meaning of the interactions for the teacher collected by an interview of autoconfrontation. Among four configurations identified, two are described: one of « face to face »; other one putting together the pupils around the professor called « around him ». The results show a particular teacher expertise, for each configuration, to organize its interactions with the pupils: he articulates in a inseparable way his gestures, his speech and his spatial position according to the pupils so that they understand for what he expects from them; the use of pronouns (*I, you*) is a good indicator of his professorial verbal behaviour.

1. Introduction

Dans le cadre des recherches en éducation, la classe représente un niveau d'analyse intéressant. Deux raisons au moins expliquent cette focalisation : d'une part, la classe est la structure cellulaire du travail de l'enseignant, et d'autre part elle représente l'unité de lieu et de temps où se déroulent les interactions enseignant-élèves.

1.1. La classe : un niveau d'analyse du travail de l'enseignant

Depuis sa création, l'école est un lieu organisé : cette institution est spatialement et socialement séparée des autres espaces de la vie sociale et quotidienne. Quelle que soit sa taille ou sa localisation géographique, son organisation interne, socio-physique, repose sur un dispositif stable : des classes, c'est-à-dire des espaces relativement fermés, dans lesquels les enseignants travaillent séparément en y accomplissant l'essentiel de leur tâche (Tardif & Lessard, 1999). La classe devient ainsi l'unité de base de l'enseignement ou sa structure cellulaire par laquelle s'instituent en partie les caractéristiques principales du travail enseignant (Lortie, 1975). Selon Van der Maren (1990), elle est le lieu où (1) une personne (adulte) censé savoir (2) est en contacts réguliers (3) avec un groupe (4) de personnes (enfants) censés apprendre, (5) dont la présence est obligatoire, (6) pour leur enseigner (7) un contenu socialement donné (8) par une série de décisions prises en situation d'urgence.

L'institution impose à l'enseignant que la classe soit un lieu social ordonné et relativement stable. C'est un dispositif qui prescrit une organisation à la fois spatiale (où), temporelle (quand) et sociale (avec qui) de l'activité du travail enseignant au cours de la journée scolaire. En même temps, la classe ne relève pas uniquement de cet ordre social pré-donné : « *la classe relève à la fois d'un ordre social relativement stable imposé à travers des normes et des contrôles institutionnels et d'un ordre social construit au fur et à mesure de son déroulement par des interactions entre les enseignants et les élèves* » (Tardif & Lessard, 1999 : 64). La classe relève aussi d'un ordre social construit et façonné par les interactions enseignant-élèves.

1.2. La complexité des activités de travail entre l'enseignant et les élèves

Si la classe est délimitable en tant qu'unité de lieu, de temps et de groupe, les activités qui s'y déroulent sont par contre complexes et difficiles à isoler et découper en unités fonctionnelles. Cette complexité s'explique par trois dimensions constitutives du travail en classe : l'interactivité, la signification (Tardif & Lessard, 1999) et la place importante des interactions souvent décrites comme asymétriques (François & al., 1990).

- **L'interactivité** : les activités de travail que les enseignants et les élèves accomplissent dans la classe sont le produit d'une interactivité, c'est-à-dire qu'elles découlent simultanément de rapports entre les acteurs co-présents qui interagissent les uns en fonction des autres (enseignant-élève, élève-élève), et de rapports avec les espaces et les objets

matériels. Cette interactivité multimodale a des propriétés dynamiques qui font que toute activité, à un instant t , peut être regardée comme un ensemble de relations d'interdépendance entre les individus, les espaces et les objets, cet ensemble étant en transformation permanente.

- **La signification** : la particularité d'une classe est de réunir un collectif d'acteurs dont la propriété fondamentale est d'être des collectifs d'humains. Chaque activité accomplie dans la classe n'est pas seulement un comportement moteur ou langagier, mais elle procède des significations élaborées sans cesse par les acteurs pour interpréter son rapport à la situation présente, comprendre l'action des autres et rendre les leurs compréhensibles aux autres (Bange, 1992). L'activité d'un enseignant ou d'un élève peut donc être regardée comme un cours d'actions constamment reconfiguré par un cours de significations émergent en contexte de classe. Celle-ci devient un lieu où agissent des individus qui sont différents et autonomes, au sens de dotés de capacités d'initiatives.

- **Des interactions *a priori* asymétriques** : l'enseignant travaille sur des collectifs d'acteurs (collectifs d'élèves) dont la particularité, à la différence par exemple des collectifs de travail dans l'industrie ou dans les services, n'est pas une équipe de collaborateurs. Les acteurs se distinguent notamment en raison de l'âge (seul l'enseignant est adulte), mais aussi en raison des statuts, l'institution déléguant l'autorité des savoirs à l'enseignant. Le rôle de ce dernier est d'impliquer le collectif d'élèves dans des interactions propices à l'apprentissage. Or, ces interactions ne sont pas données mais construites et constamment transformées au fil des actions individuelles qu'entreprennent les différents acteurs de la classe. Trois conséquences s'en suivent. D'une part, le collectif-classe constitue à la fois le moyen et la finalité du travail de l'enseignant : c'est-à-dire le matériau avec lequel il travaille, et la cible visée par son travail et qu'il doit transformer. D'autre part, les interactions en classe reposent sur une position postulant l'asymétrie de l'enseignant par rapport aux élèves, asymétrie qui déclarée, ne peut être seulement postulée mais reste à construire dans et par les interactions. Le caractère potentiellement asymétrique de la relation enseignant-élèves confère à l'enseignant un rôle *a priori* particulier dans l'organisation des co- actions entre les individus.

La dimension langagière se trouve, au final, être un lieu de cristallisation (agrégation et stabilisation) des trois dimensions précédemment explicitées. Le langage produit en classe intègre tout autant les modalités de l'interactivité qu'il les construit. Il est aussi le lieu de construction des significations, et il permet le déploiement des jeux de placements sociaux des acteurs (rôles sociaux et places discursives) dans l'espace situé des leçons. Le langage parlé en classe introduit au sein de l'espace-temps de l'interaction un jeu d'ajustement des mots au monde permanent et renouvelé à chaque prise de parole (Vanderveken, 1988, 1992). En classe, comme ailleurs, le déploiement de la conversation est doublement imprévisible et constructible (Trognon, 1995).

1.3. La classe : une totalité continuellement détotalisée et reconstruite

La classe, en tant qu'unité de temps et lieu, a une organisation sociale qui est à la fois imposée par l'institution et construite par les interactions de l'enseignant et des élèves. Comme nous l'avons montré, la relation de l'enseignant à la classe n'est donc pas simplement une relation à une totalité stable (un collectif d'élèves réunis dans un lieu et pour une durée donnée), mais une totalité continuellement détotalisée (Durand, Saury & Sève 2006 ; Elias, 1970/1991) et reconstruite par l'activité (comportement et signification), notamment langagière (Bange, 1992) et gestuelle (Colletta, 2004), de chaque individu composant le collectif. Cette propriété de la classe comme totalité structurée et structurante explique la complexité du travail enseignant.

Comprendre le travail en classe nécessite de repérer l'organisation de cette complexité c'est-à-dire les aspects récurrents qui émergent de la dynamique des interactions multiples qui se déroulent dans la classe. Un point de vue fondateur de l'étude est que, bien que complexe et variable, l'organisation de la classe repose néanmoins sur des configurations typiques d'activités. Ces configurations émergeraient des interactions entre l'enseignant, les élèves et l'environnement physique et elles auraient une stabilité temporelle suffisante pour que l'on puisse les repérer. Elles renvoient à un système dynamique d'interactions ou une totalité à la fois organisée et organisante. Au sens littéral, elles désignent une *figure d'ensemble* c'est-à-dire une forme sociale qui se dégage des interactions. Le caractère « repérable » de ces configurations sociales (Elias, 1970/1991) et scolaires (Vincent, 1994), dans le cours des activités de l'enseignant et des élèves en classe, tient à quatre propriétés :

- a) Leur stabilité temporelle ;
- b) La typicalité de leur structure spatiale ou forme spatialement observable, c'est-à-dire le mode d'organisation spatiale des interactions entre l'enseignant et élèves ;
- c) La régularité des modalités d'interaction (gestuelle, langagière) et/ou les processus qui les sous-tendent (émotionnel, cognitif, perceptif) ;
- d) L'inscription des propriétés précédentes dans des fonctions ou finalités caractéristiques de la culture de l'enseignement scolaire, qui fait qu'on les repère d'emblée comme des configurations propres à des situations scolaires.

À titre heuristique, l'hypothèse que nous adopterons est que les configurations d'activités en classe peuvent être étudiées en les appréhendant à partir de leur structure spatiale. L'idée est que ces configurations sont *a priori* typiques du point de vue de la forme d'organisation spatiale dans lesquelles les interactions sociales enseignant-élèves prennent forme et sens. Cette organisation spatiale des activités en classe est en partie structurée par des aspects architecturaux (salles de cours aux dimensions variées, gymnases, amphithéâtres) et matériels (mobilier scolaire comme les paillasses, tables, chaises, estrade, tableau fixé au mur ou sur pieds ; matériel pédagogique comme les livres, ballons et tapis en sport). Pour un lieu, une architecture, un mobilier scolaire donnés, les enseignants ont une marge d'organisation

spatiale de la classe, cette organisation structurant en retour et au fur et à mesure les activités (dont les interactions langagières) qui s'y déroulent. Nous postulons après d'autres, que parmi ces activités, les interactions langagières sont sous la dépendance du degré d'expertise ou d'expérience professionnelle des enseignants (Grandaty, 2006, 2010). L'étude présentée fera, pour cette raison, une place de choix au système de médiation langagière étudiée en lien avec les configurations spatiales qui les conditionnent et *vice versa*.

1.4. Problématique :

L'étude identifie et analyse des configurations spatiales typiques en classe d'Education physique et sportive (EPS). Elle porte sur deux leçons d'EPS conduites par un enseignant chevronné. Elle vise à comparer, une fois déterminées, ces configurations du point de vue de leur fonction, des modalités d'interaction enseignant-élèves et des processus sous-jacents qui participent à leur émergence. Pour cela, chaque configuration repérée permet :

- De rendre compte de l'activité langagière, gestuelle et cognitive de l'enseignant au sein de ces configurations : que fait-il (gestes), que dit-il (paroles) et que vise-t-il à travers les interactions (significations afférentes aux gestes et paroles) ? Le choix de focaliser l'analyse sur l'activité de l'enseignant renvoie à la détermination du rôle particulier qu'il tient au sein du collectif d'acteurs. Par sa position asymétrique, il est celui qui initie l'organisation spatiale de la classe et qui a un pouvoir d'intervention plus grand que celui des élèves ; et cette position répercute une forme scolaire aux interactions, d'autant plus s'il est chevronné ;

- De préciser les modalités spatiales, gestuelles et langagières, par lesquelles l'enseignant co-construit les interactions avec les élèves. Tout en cherchant à rendre compte du rôle de ces trois modalités dans la construction des interactions, nous tenterons d'éclairer plus largement la place particulière du langage dans la construction des configurations. Nous tenterons, ainsi, d'éclairer la problématique de cet ouvrage relative à la dimension langagière dans les apprentissages.

- De caractériser la façon dont ces configurations, ainsi organisées en grande partie par l'activité de l'enseignant, sont réciproquement organisantes des interactions en classe et vice versa. Il s'agit de rendre évidente la façon dont la configuration émerge grâce aux interactions langagières, gestuelles et les significations afférentes qui la définissent, et en même temps montrer que le type de configuration contribue lui-même à organiser les interactions.

2. Cadre théorique

2.1. Postulats épistémologiques partagés

Les auteurs de cette contribution, au-delà d'une orientation respective, pour les uns en anthropologie cognitive, pour les autres en pragmatique discursive, partagent des postulats épistémologiques communs : ils s'inscrivent globalement dans un paradigme interactionniste.

Ce dernier tire un trait d'union entre la conception située de l'anthropologie cognitive et la perspective pragmatique.

Pour l'anthropologie cognitive, l'intérêt se porte sur l'étude des processus cognitifs enchâssés dans les activités humaines, ce qui les rend en grande partie implicites. La perspective de l'anthropologie cognitive située (Theureau, 2006) ajoute l'idée que ces activités sont elles-mêmes situées, c'est-à-dire fortement ancrées dans des situations. Pour étudier l'activité, il s'agit alors de considérer les circonstances matérielles et sociales dans lesquelles elle s'inscrit et se déroule. L'accent mis sur le présupposé d'autonomie de l'acteur (Varela, 1989), invite également à regarder l'activité comme un *couplage asymétrique* entre l'acteur et l'environnement. L'asymétrie est due au fait que, en tant que « système » autonome, l'acteur possède une phénoménologie propre : il construit à chaque instant ce qu'est la situation pour lui, en spécifiant par son activité les éléments de l'environnement avec lesquels il interagit. Sous cette hypothèse, le sujet agissant et la situation ne sont pas deux entités séparées, en position respective d'intériorité / extériorité. Action et situation sont conçues de façon interactionniste, autrement dit comme étant co-déterminées à chaque instant.

Ce point fondamental est partagé par la perspective pragmatiste. Pour Deledalle (1983), la continuité de l'expérience est en effet une hypothèse commune à tous les pragmatistes. Pour ces derniers, c'est sa description extérieure qui donne l'impression que l'expérience est double : une face intérieure et subjective (pôle sujet) et une face extérieure et objective (pôle environnement). Pour la position pragmatiste, expérience et environnement désignent une même réalité. Dewey notamment adosse le concept d'expérience à la théorie de Darwin et en fait un fondement de l'interactionnisme (Hickman, 2006). Le modèle emprunté qui soutient cette conception interactionniste est celui des échanges qui régissent les rapports entre des organismes et leur milieu. Une des conditions de survie des organismes tient au plein accomplissement de ces échanges, celui-ci transformant l'interaction en une sorte de communion indivise. L'idée de communion indivisible rejoint la thèse désormais classique de l'intersubjectivité (Jacques, 1982) reprise par de nombreux pragmaticiens du discours (Auriac, 1995, 2007 ; Trognon, 1995). La communion indivise n'est autre que l'intercompréhension qui n'apparaît ni à l'un ni à l'autre protagoniste d'un échange.

2.2. De l'anthropologie à la pragmatique : perspectives liées

La perspective anthropologique

Le cadre général de l'étude emprunte la perspective anthropologique. Elle consiste à retenir comme données de recherche l'existence empirique des hommes, c'est-à-dire à ce qu'ils font concrètement et comment ils « pensent ce qu'ils vivent et ce qu'ils éprouvent » (Laplantine, 2001 : 14). Il n'y a pas de démarche anthropologique sans la constitution d'un « terrain » : pour l'étude, il s'agit de la classe et l'ensemble des activités humaines qui s'y déploient. L'inscription de cette orientation scientifique dans le paradigme de l'action située

(Suchman, 1987) porte à considérer que ces activités sont toujours socialement et physiquement situées, et que la situation est essentielle à l'interprétation de l'action (Visetti, 1989). Par situation, il convient d'entendre un ensemble complexe de ressources et de contraintes jouant un rôle significatif, sans nécessairement considérer que ce rôle est réductible à un jeu de représentations mentales préalablement implanté dans le système cognitif des acteurs (Visetti, 1989). Cette orientation théorique a connu un développement important en sciences de l'éducation, tout particulièrement en EPS (Gal-Petitfaux & Durand, 2001 ; Gal-Petitfaux, Sève, Cizeron & Adé, 2010 ; Kirk & Macdonald, 1998). Les recherches qui s'inscrivent dans ce cadre théorique s'intéressent tout particulièrement à la relation acteur-situation, en adoptant l'idée que l'action et la cognition sont incompréhensibles hors situation et doivent être étudiées *in situ*.

Quatre idées-forces caractérisent le cadre théorique de l'action située. Premièrement, l'introduction de l'environnement (i.e. le contexte matériel, spatial, temporel, social) dans l'analyse de l'activité a conduit à réviser de la notion de planification, centrale dans les sciences cognitives classiques. Cette révision a permis de mettre l'accent sur l'auto-organisation émergente de l'activité, sur la réactivité opportuniste et l'improvisation circonstancielle des acteurs (Grison, 2004). La seconde idée est que toute action se transforme continuellement. Elle relève d'une causalité circulaire ou d'un couplage structurel : lorsqu'un acteur accomplit une action, il modifie la situation qui, en retour, modifie les conditions de son cours d'action futur. La troisième idée est que toute action est constitutive d'une expérience vécue par son auteur ; elle donne lieu à l'attribution par l'acteur d'une signification à la situation qu'il est en train de vivre. Empruntée aux fondements phénoménologiques de la sociologie compréhensive et de l'ethnométhodologie (William, 1973), la question du sens est envisagée comme organisateur essentiel de l'action et de son déploiement en contexte. En conséquence, la « situation » (e.g., une situation de classe) correspond en fait à l'interprétation continue qu'en fait l'acteur à chaque instant t de son activité. Enfin, selon la quatrième idée, le fait de parler parfois de façon indistincte d'« action » ou de « cognition » située (par exemple, Theureau, 2004) renvoie à une conception non mentaliste de la cognition. Cette récusation de la tradition cognitiviste classique est contemporaine des idées de cognition incarnée (Varela, Thomson & Rosch, 1993) et de cognition distribuée (Hutchins, 1995 ; Norman, 1994).

Au regard de ces ancrages théoriques, étudier l'activité d'enseignants d'EPS en situation d'interaction avec des élèves consiste à la regarder comme une activité humaine à part entière, lieu d'une expérience vécue. Pour dévoiler son organisation comportementale et cognitive, l'enquête anthropologique recourt à une description ethnographique du comportement des acteurs en situation, suivie d'entretiens les invitant à expliciter le sens de leur expérience vécue. La description ethnographique des activités en classe consiste à repérer le plus finement possible les comportements de l'enseignant et des élèves : leurs placements et

déplacements, leurs gestes, leurs comportements langagiers. Dans une perspective interactionniste, il est important de saisir ces derniers dans leur dynamique interlocutoire. En effet, la démarche anthropologique s'avère pertinente pour mettre à jour les dimensions topographiques, gestuelles, locutoire et illocutoire des interactions. Les dimensions perlocutoire et interlocutoire sont étudiées par les spécialistes du discours, notamment par ceux qui orientent l'étude du point de vue de la pragmatique.

La perspective d'analyse interlocutoire des discours scolaires

La contribution des outils de la pragmatique du discours permet de compléter les analyses anthropologiques pour rendre compte de façon détaillée des aspects interlocutoires des interactions langagières. Cet apport est crucial pour mieux comprendre la façon dont se construit une configuration, notamment sur la question des rapports de place discursives enseignant-élèves. Les places discursives (dominant vs dominé) détectées par l'étude du mode de construction du monde interlocutoire (échanges de paroles) sont en lien avec les places spatiales occupées réellement par les acteurs dans le contexte classe. L'activité cognitive et langagière des individus peut être globalement décrite comme le précipité dans un monde symbolique (celui du langage, son usage dont les outils de la langue) du monde des actes réels engageant les acteurs dans des co-actions. La théorie des actes de langage (Austin, 1962 ; Maingueneau, 1996 ; Vanderveken, 1988) ne fait que traduire ce constat en théorie interprétative ; dire c'est faire. C'est ce qu'opérationnalise fort bien depuis une quinzaine d'années l'école nancéienne proposant une logique interlocutoire qui décline deux voies principales d'application (Trognon, 1999) : l'une descriptive, qui décrit au mieux le cheminement cognitif des individus lorsqu'ils font usage de la parole, du discours ; l'autre plus formelle, qui modélise les types de raisonnements à l'œuvre qui expliquent l'accomplissement d'une conversation (Trognon, Batt, Schwartz, Perret-Clermont & Marro, soumis). Une conversation est toujours régie par deux principes : a) un principe de constructibilité (les actes de paroles de A entraînent des réactions, soit des actes de paroles ou des gestes de B), b) un principe d'imprévisibilité : on ne peut au temps t d'émission des actes de parole de A parier d'un déroulement des gestes ou paroles de B à $t + I$. En revanche, dès que l'on possède au minimum deux interventions (à t et à $t+I$), on peut vérifier si $t+I$ valide dans le monde interlocutoire les intentions portées par A au temps t . Lorsqu'un enseignant profère 'tais-toi' à t , on ne peut prévoir quoi que ce soit. Lorsque les élèves se taisent ou profèrent 'chut' à $t+I$, on vérifie que $t+I$ rend vrai l'intention de l'enseignant A dans le monde de l'interlocution construit entre t et $t+I$ donc conjointement par A et B. L'interprétation de la construction de la signification partagée entre individus s'effectue à rebours, en remontant systématiquement d'un tour de parole conséquent au tour de parole antécédent (voir Auriac, 2007 et Auriac-Slusarczyk, 2010, par exemple). L'activité locutoire et interlocutoire est, si ce n'est un décalque total de l'activité, un réceptacle au sein du discours qui construit le monde de l'interlocution, une image assez fiable de ce qui se passe en

réalité pour les acteurs interagissant. L'activité interlocutoire est en synergie avec l'activité d'enseignement /apprentissage qui lie l'enseignant à ses élèves.

2.3. Les configurations d'activité : un objet théorique pour comprendre l'activité collective en classe

Selon l'hypothèse de l'autonomie de l'acteur et celle du caractère situé de l'action et de la cognition humaine, les systèmes vivants - de la cellule à l'individu et aux groupes sociaux - ont donc la particularité de produire leur propre organisation dans leurs rapports avec l'environnement, de sorte que l'organisation du système et son monde propre entretiennent une relation circulaire de co-détermination (Maturana & Varela, 1994). Ce point de vue conduit à étudier les collectifs humains, par exemple les situations de classe à l'école, comme des systèmes complexes et autopoïétiques. Cet intérêt pour la dimension collective de l'enseignement au niveau de la classe se développe notamment depuis la tradition de l'approche écologique (Doyle, 1986 ; Hastie et Siedentop, 2006). Ces recherches étudient la vie collective dans la classe en considérant celle-ci comme un système complexe et dynamique.

Quatre principes fondent la complexité (Morin, 1990) d'un collectif humain (e.g., la classe) : l'imprévisibilité, la récursivité, la totalité, l'intégration des niveaux collectif et individuel (Vors & Gal-Petitfaux, 2011). Premièrement, un système complexe est par principe imprévisible ; son fonctionnement n'est pas prédéfini mais repose sur une dynamique de développement. Cela nécessite de prendre en compte l'histoire du système pour identifier tant les instabilités que les régularités qui caractérisent son fonctionnement. Deuxièmement, la complexité se fonde sur un principe de récursivité ; elle ne se réduit pas à une relation déterministe simple de cause à effet, les produits et effets du système étant eux-mêmes causateurs de ce qui les produits. Troisièmement, la totalité est un principe de la complexité. L'hypothèse est que dans la complexité émerge un ordre stable : les individus sont séparés organiquement mais des formes de relation les unissent localement en fonction des situations. Ces formes ne résultent ni de l'action individuelle, ni de décisions ou règles préalables à l'activité ; elles émergent selon des processus d'auto-organisation à partir de la multitude des interactions entre individus et leur environnement. Ces formes offrent des potentiels d'action permettant aux acteurs d'atteindre les intentions qui sont les leurs. Par exemple, les déplacements de piétons (Helbing, Molnár, Farkas & Bolay, 2001) ou la formation de la « ola » (Farkas, Helbing & Vicsek, 2002) illustrent ces phénomènes. Quatrièmement, l'activité individuelle des acteurs est considérée comme un niveau d'organisation essentiel à partir duquel s'origine l'activité collective. L'activité individuelle renvoie ici au niveau d'interaction qu'un individu construit avec son environnement. L'activité collective résulte alors de multiples points d'articulation entre les activités individuelles c'est-à-dire des relations locales d'interdépendance (*i.e.*, dépendance réciproque). Dans une classe, l'activité collective est du coup une forme émergente qui s'origine dans les activités individuelles, celle

de l'enseignant notamment, de par son rôle particulier dans la configuration de l'activité collective.

Cette idée de « forme » est particulièrement étudiée dans le monde scolaire par un courant de recherche récent. Ces recherches s'intéressent à différents niveaux d'organisation de l'enseignement scolaire : l'école (Maulini & Montandon, 2005 ; Vincent, 1994), ou les situations de classe (Durand, Saury & Sève, 2006 ; Marchive, 2003 ; Veyrunes, 2005 ; Veyrunes, Gal-Petitfaux & Durand, 2007), notamment en Education physique et sportive (EPS) (Saury, Huet, Rossard & Sève, 2010 ; Vors & Gal-Petitfaux, 2008, 2011). Elles étudient les organisations scolaires en tant que formes scolaires (e.g., formes de savoir, formes d'éducation, formes de tutorat, format d'enseignement) ou configuration de l'activité collective, c'est-à-dire un ensemble de relations d'interdépendance entre les individus qui prend une forme stable et qui émerge de leurs relations. La cohérence d'une activité collective tient au fait que les acteurs se trouvent engagés dans des formes typiques d'interaction avec leur environnement social et physique, qui coordonne et cadre leurs actions (Durand, Saury & Sève, 2006). Ce niveau d'analyse appelé « configuration de l'activité collective » est jugé comme pertinent pour comprendre les conditions, la nature et la qualité de l'échange entre le professeur et les élèves dans la classe et les possibilités d'apprentissage offertes aux élèves (ibidem).

Toutes ces études s'intéressant aux formes des interactions scolaires soulignent que tout enseignement, ou apprentissage, est un construit collectif inséparable d'un environnement de travail. Cet environnement de travail est supporté, au cours d'une leçon, par un ensemble de dispositifs d'organisation de la classe, ou formats pédagogiques (Durand, 2001), qui sont installés par l'enseignant et qui structurent la temporalité de la leçon. Par exemple, les dispositifs de co-observation entre les élèves (Saury et *al.*, 2010), les dispositifs de files indiennes (Saury & Gal-Petitfaux, 2003) et d'ateliers (Gal-Petitfaux & Cizeron, 2005), ou les dispositifs de lecture orale et collective (Veyrunes et *al.*, 2007) en sont des exemples. Un dispositif ou format pédagogique se caractérise par trois propriétés (Durand, 2001) : a) un dispositif d'organisation spatio-temporelle des élèves (e.g., des colonnes, files indiennes, vagues, ateliers, cercles) ; b) une matérialisation de l'espace par des marquages et objets variés pouvant jouer un rôle d'artefact (e.g., des fiches, crayons, ballons, tapis, tracés ou lignes de terrain) ; c) des relations sociales particulières déployées par les acteurs.

Quatre hypothèses guident l'analyse des situations de classe en tant que configurations d'activités :

- Ces dispositifs sont susceptibles de configurer de façon spécifique l'activité individuelle des élèves et de l'enseignant, et l'activité collective dans la classe. Pour Brassac (2004), en effet, l'activité humaine, qu'elle s'effectue en situation individuelle ou collective, est incorporée et ne se déploie pas sans recours à un *dispositif technique d'inscription* ; un tel

dispositif technique, objet médiateur (entre le sujet humain et le monde mais aussi entre les sujets humains) configure le processus interactionnel ;

- La configuration des activités individuelles et collectives varie en fonction des dispositifs supports ;

- La configuration des activités n'est pas pré-déterminée par le dispositif mais elle est façonnée progressivement et co-construite par la dynamique des interactions acteurs-dispositif. Cette construction située au coeur du déroulement interactionnel est *un façonnage de formes langagières, corporelles et artefactuelles* qui s'accompagnent de significations (Brassac, 2004). Pour cet auteur, ces formes ne sont pas juxtaposées les unes aux autres, mais elles sont au contraire intriquées. Elles ne sont pas de simples gestes ou paroles, mais elles sont *des formes sémiotiques* c'est-à-dire chargées de sens pour les acteurs. Et elles s'étayent à partir de l'engagement corporel des acteurs dans le dispositif.

Etudier une configuration d'activités consiste alors à caractériser la forme sémiotique qui structure cette configuration, et les formes typiques d'activités langagières (les dire), corporelles et artefactuelles (les faire), par lesquelles les acteurs la construisent. En d'autres termes, il s'agit d'étudier « *la génération multimodale de formes sémiotiques* » (Brassac, 2004, p. 26) constitutives des configurations de classe.

3. Méthode

3.1. Participants

L'étude a porté sur l'étude de deux leçons d'E.P.S. (leçons n°3 et n°4 du cycle) conduites par un enseignant expérimenté en classe de 6ème de collège, composée de 11 filles et 15 garçons. Ces deux leçons, n°3 et n°4, sont extraites d'un cycle d'enseignement de la gymnastique de 7 leçons. Cet enseignant était expérimenté : âgé de 50 ans, il enseignait plusieurs cycles annuels de gymnastique en EPS et encadrait de façon hebdomadaire la gymnastique à l'Association sportive du collège. Ancien gymnaste ayant une expérience de la compétition, il était aussi diplômé d'État en gymnastique sportive. Chaque leçon du cycle de gymnastique était organisée de la même façon : les élèves étaient d'abord invités à une phase d'échauffement collectif ; puis ils recevaient des explications collectives sur l'orientation de la leçon ; puis, l'enseignant poursuivait ses explications pour chacun des quatre ateliers gymniques qu'il avait installés dans le gymnase ; ensuite, il procédait à un échauffement en organisant les élèves en colonnes et files indiennes ; enfin, il invitait les élèves à se répartir par petits groupes sur quatre ateliers gymniques différents pour travailler en quasi autonomie. Ainsi, quatre formats pédagogiques composaient l'organisation temporelle de chaque leçon : explication collective des consignes générales pour la leçon ; explication collective des consignes spécifiques à proximité de chaque atelier ; échauffement sous forme de défilés ; travail par petits groupes dispersés dans le gymnase. De ce fait, un repérage de quatre

séquences d'activité peut être assez facilement opéré, à partir desquelles est étudiée la configuration d'activités qui en émerge.

3.2. Recueil de données

Comme le souligne Brassac (2004), l'important, au plan méthodologique, est de se donner les moyens de capter un large ensemble de traces de l'activité humaine en interaction afin de pouvoir identifier la genèse multimodale des formes sémiotiques qui constituent les configurations d'activités. Si les activités prennent formes (configuration), c'est que des significations (sémiotique) s'élaborent sur la base de multiples supports (thèse de la multimodalité : paroles, gestes, dispositions spatiales, relations temporelles situant les moments de l'activité les uns par rapports aux autres).

Deux types de données ont été constituées : i) des données d'observation en classe, avec prise de notes, enregistrement audiovisuel et description des activités de l'enseignant et des élèves pour chacune des quatre séquences ; ii) des données d'entretien post leçons. Les premières données renvoyaient à une description ethnographique des comportements à trois niveaux : langagier (plans locutoire, illocutoire, perlocutoire et interlocutoire) ; spatial (positionnement et déplacements) ; gestuel (gestes et postures). Le recueil a veillé à relever de façon articulée, c'est-à-dire au même instant, les propriétés langagières, spatiales et gestuelles des activités de l'enseignant et des élèves. Les secondes données portaient sur le sens attribué par l'enseignant à ses actions et étaient issues d'entretiens d'auto-confrontation (Theureau, 1992). L'enseignant fut invité, à partir de la présentation de l'enregistrement audiovisuel de sa leçon, à expliciter ses préoccupations ou motifs d'action qui l'animaient à l'instant « t » (ce qu'il visait, ce qu'il cherchait à faire), ses perceptions (ce qu'il percevait à ce moment, ce qu'il remarquait chez les élèves), ses interprétations (ses raisonnements en cours d'action et les savoirs auxquels il se référait pour agir et interpréter la situation).

Le traitement des données a fait l'objet de trois étapes d'analyse.

La première étape de traitement a consisté à rendre compte de la dynamique des interactions enseignant-élèves au sein d'un format pédagogique particulier, en décrivant parallèlement la chronique des comportements (langagiers, gestuels et spatiaux) produits par l'enseignant et les élèves à l'instant *t*, et les significations (issues des transcriptions des entretiens) qui émergeaient pour l'enseignant au même instant (les intentions, les perceptions et les interprétations qui l'animaient). Un tableau de chronique de l'activité a alors été construit pour chaque séquence.

La deuxième étape a consisté à rendre compte des configurations d'activités qui émergeaient lors de chacune des séquences composant les leçons étudiées. En s'appuyant sur les données de l'étape 1, elle a cherché à caractériser la configuration d'activité de chaque séquence, en identifiant les propriétés typiques des interactions langagière, gestuelle et spatiale, ainsi que leur signification pour l'enseignant.

L'analyse a veillé tout particulièrement à identifier le rôle que l'enseignant s'attribuait lors de ces séquences, ainsi que celui qu'il instituait pour les élèves, par son positionnement, ses postures et les communications qu'il leur adressait.

La troisième étape a cherché à enrichir la compréhension du rôle professoral tenu par l'enseignant et des places et rôles discursifs dévolus aux élèves, par une analyse interlocutoire approfondie. Celle-ci a été réalisée sur la base de la logique interlocutoire (Trognon, 1995, 1999) et du repérage des actes de langage (Vanderveken, 1988, 1992). Il s'agissait d'identifier la dynamique de construction des places dans le couplage discursif enseignant-élèves, en procédant à partir de l'identification de l'emploi des pronoms personnels : « je », « tu », « on », « il », etc. L'enjeu était alors double : mettre en évidence la manière dont ces indices de places variaient en fonction des contextes de production c'est-à-dire des formats pédagogiques supportant les séquences ; montrer le rôle spécifique des interactions langagières dans la construction des configurations d'activités. Cette étape s'est basée uniquement sur la transcription des interactions langagières en classe, sans connaissance de l'avis du professeur chevronné, tel qu'il s'est avéré dans les entretiens. L'intérêt de la pragmatique indicielle (Armengaud, 1985 : 49-62) est, en s'appuyant sur des indicateurs strictement linguistiques, de permettre une interprétation du mode d'élaboration des significations partagées entre acteurs. C'est l'usage fait du langage en situation (et non du retour sur le vu et le dit) qui sert de matériau à l'étude pragmatique conduite.

4. Résultats

L'étude des leçons de gymnastique conduites par le professeur d'EPS expérimenté a permis d'identifier quatre configurations d'activité différenciables du point de vue de l'organisation spatio-temporelle de la classe. Chaque configuration est structurée par un ensemble d'interactions langagières, spatiales et gestuelles entre l'enseignant et les élèves, dont on postule qu'elles incarnent une signification particulière pour le professeur quant à son rôle d'enseignant et à celui qu'il institue pour les élèves.

Dans un premier temps, nous présenterons brièvement les quatre configurations que nous avons nommées :

- a) Configuration d'activité lors d'un regroupement des élèves « en face à face » ;
- b) Configuration d'activité lors d'un regroupement des élèves « autour de lui » ;
- c) Configuration d'activité lors d'un travail « en file indienne » ;
- d) Configuration d'activité lors d'un travail « en ateliers ».

Ces quatre configurations apparaissent dans chacune des leçons, à des moments différenciés. Nous schématisons les moments où se situe chaque configuration (Figure 1). Puis, nous développerons en détail les deux premières configurations, les deux dernières ayant fait l'objet d'une publication (Gal-Petitfaux, Cizeron, Auriac-Slusarczyk & Marlot, 2011).

Les deux configurations choisies pour être détaillées dans cette contribution nous semblent pertinentes dans la mesure où elles mettent en évidence des contrastes d'organisations qui, bien que ressemblantes *a priori* (les deux prennent la forme d'un regroupement), s'avèrent différentes dans la façon dont se structurent les interactions enseignant-élèves et dans la place accordée au langage.

Les deux leçons observées étaient structurées de la même façon par l'enseignant, en quatre temps : l'accueil des élèves ; l'échauffement ; l'explication collective de chaque atelier, suivi d'une démonstration par les élèves ; le travail en atelier (Figure 1). Pour chacune des deux leçons, ont été identifiées : une configuration « face à face » au moment de l'accueil, de la présentation générale des tâches à réaliser, ou du rappel collectif de consignes particulières ; une configuration « autour » au moment de la démonstration des exercices à faire aux ateliers par les élèves ; une configuration « file indienne » au moment de l'échauffement ; une configuration « ateliers » au moment du travail plus autonome des élèves en petits groupes.

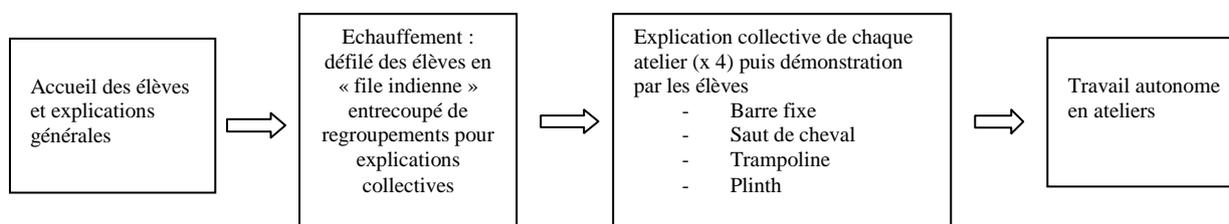


Figure 1 : Les quatre temps d'organisation caractéristiques des deux leçons observées

4.1. Les quatre configurations typiques d'activité au cours des leçons n°3 et n°4

La configuration n°1 est une configuration d'interaction lors d'un regroupement des élèves en « face à face » avec l'enseignant. Elle émergeait dès le début des leçons lorsque l'enseignant expliquait les situations de travail à l'ensemble de la classe, ou au moment où il rassemblait tous les élèves pour leur rappeler collectivement certaines consignes de travail. L'enseignant regroupait alors les élèves et communiquait avec eux selon un « face à face » strict. D'une part, il délimitait strictement les espaces respectifs, le sien et celui des élèves, en demandant aux élèves de se regrouper, immobiles, devant lui, dans un silence général ; d'autre part, il adoptait un ton solennel et ferme pour leur communiquer les consignes de travail.

La configuration n°2 est une configuration d'interaction lors d'un regroupement des élèves « autour de lui ». Elle apparaissait à la suite de la configuration n°1 : l'enseignant procédait à une explication détaillée de chaque atelier de travail en gymnastique, en invitant un élève à démontrer aux autres l'exercice qui était à réaliser. L'enseignant avait un rôle d'autorité moins marqué. D'une part, il marquait une proximité physique avec les élèves qui formaient un cercle autour de lui, au point que leurs espaces respectifs se fusionnaient. D'autre part, le ton était convivial : l'enseignant recourait à l'humour et les élèves s'autorisaient des commentaires.

La configuration n°3 est une configuration d'interaction lors d'un défilé des élèves « en file indienne ». Elle apparaissait lors de l'échauffement, une fois faite une présentation détaillée de chaque atelier. Pour procéder à l'échauffement, l'enseignant demandait aux élèves de réaliser des roulades sur un chemin de tapis disposé au sol. Les élèves étaient organisés en quatre colonnes ; ils passaient à la queue-leu-leu, les uns à la suite des autres et l'enseignant les corrigeait pendant qu'ils défilaient.

La configuration n°4 est une configuration d'interaction lors du travail « en ateliers ». Elle apparaissait dans le prolongement des explications fournies pour chaque atelier. L'enseignant invitait les élèves à travailler en autonomie par petits groupes aux différents ateliers gymniques. Il se fixait à l'un de ces ateliers, le plus souvent proche de celui qui était le plus dangereux. De là, il s'adressait au groupe d'élèves qui réalisaient l'exercice dangereux à cet atelier, tout en supervisant à distance les élèves des autres ateliers.

4.2. Re-description des configurations du point de vue de la logique interlocutoire

L'habitude d'écoute et de travail du linguiste sur des corpus verbaux permet d'opérer des repérages préliminaires qui orientent l'analyse. Dans le cas de cette étude, le visionnage de l'enregistrement vidéo des deux leçons a permis de repérer de façon saillante l'usage que faisait l'enseignant des pronoms. Au cours de certaines séquences, c'est le couple *je/vous* qui était prépondérant, pour d'autres c'était seulement le *je* ; pour d'autres, c'était le *on* impersonnel qui dominait ; ou pour d'autres séquences encore, l'enseignant privilégiait le *il* impersonnel (quelqu'un là bas, soit un des élèves). Partant de ce premier repérage indiciel (typique de la pragmatique dite de premier ordre, voir Armengaud, 1985, 49-62), l'étude interlocutoire a permis de mettre à jour la logique structurant les énonciations émises à partir des actes de discours du professeur. L'étude a dégagé des dynamiques interlocutoires spécifiant les relations mots-monde vs monde-mots variées au sein des différentes configurations d'activité saisies dans les interactions en classe lors des deux leçons, n°3 et n°4 du cycle.

4.3. Etude de la configuration d'activité en « face à face »

4.3.1. Description ethnographique des interactions langagières, gestuelles et proxémiques

Dans cette configuration d'interaction n°1, l'enseignant interagit avec les élèves selon un « face à face » strict qui, par le démarquage des espaces, délimite des rôles différenciés. Au plan du positionnement spatial, des postures et des communications : l'enseignant est à distance des élèves qui, eux sont regroupés en face de lui ; il les replace systématiquement, les repousse dès que les élèves sont trop proches de lui et commencent à l'entourer, ou les regroupe dès qu'ils s'écartent trop. Le ton employé est solennel et ferme, les élèves sont à l'écoute, immobiles, dans un silence général. Le Tableau 1 illustre un exemple des

interactions langagières, gestuelles et proxémiques entre l'enseignant et les élèves lors d'une configuration en « face à face » extraite de la leçon n°3.

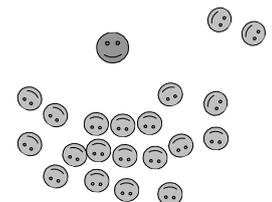
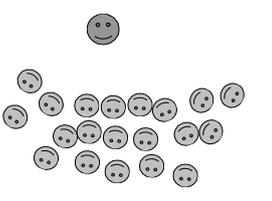
Temps	Actions et communications verbales de l'enseignant (EG) et des élèves (EL) en classe lors de la leçon n°3	Extraits d'entretien entre le chercheur (CH) et l'enseignant (EG)
Echauffement de début de leçon. 1 mn 32 s	Les élèves sont dispersés dans le gymnase. Certains trottinent, d'autres discutent. L'enseignant les arrête et leur demande de se rapprocher de lui. Il fait face à la classe et explique les consignes de travail pour l'échauffement.	CH : Dans ce moment-là de regroupement, est-ce que la manière dont tu leur donnes les explications, tu leur présentes les consignes, c'est quelque chose d'anticipé depuis le début ? EG : C'est pas quelque chose que j'ai forcément préparé mais je sais ce que je vais dire... je sais ce que je vais faire dans la séance, et je sais ce qu'ils ont besoin d'entendre... donc au moment où je les regroupe, je suis certaines règles (...) c'est-à-dire que je me place par rapport aux élèves, déjà systématiquement j'évite, tiens là, il y en a une qui dans mon dos alors ça je supporte pas ça, je leur ai déjà dit une fois, dans une cage, le dompteur il tourne jamais le dos au lion, je suis toujours face aux élèves...
2 mn 48 s	 <p>I1 : EG : Fatigués ? vous êtes fatigués ? non ! moi non plus ! allez ! bon stop ! venez là ! (...) bon, dites moi, lorsque je vous demande de trottiner, je ne vous demande pas de vous arrêter pour bavarder ! mesdemoiselles ! Oui... il y en a quelques-unes là... Subitement, il interrompt son discours pour interpellé deux élèves à sa gauche, décalés sur le côté et placés légèrement dans son dos. Il leur demande de se rapprocher puis il attend 3 secondes que les élèves se replacent.</p> <p>I2 : EG : Bon alors, on repart en trottinant mais pendant que vous courez... c'est là que ça se passe, mettez-vous en face, merci ! ... (silence 3 secondes) L'enseignant attend sans parler, que les élèves interpellés se replacent face à lui. Puis il reprend.</p> 	CH : face aux élèves... EG : Oui, je suis face à eux, ils sont tous face à moi, c'est moi qui parle... c'est moi le chef, c'est-à-dire que c'est moi qui dirige, c'est moi qui vais vous faire faire, donc vous êtes face à moi, vous écoutez ! (...) Quand je sens qu'ils bougent ou qu'ils se tournent... et qu'ils commencent à s'éloigner sur les côtés, derrière là, je rapatrie le troupeau. CH : c'est important qu'ils soient face à toi, groupés et immobiles ? EG : Oui, je pense qu'ils peuvent pas être attentifs s'ils bougent... s'ils bougent ça signifie qu'ils ont une autre intention, ça me montre que ce que je dis ne les atteint pas... (...) mais cette position là elle est super pénible pour les enfants... assis, groupés, attentifs, donc je leur en dis toujours le minimum mais j'ai quand même un système d'intervention, j'ai des règles, je vérifie s'ils écoutent tous...
3 mn 03 s	<p>I3 : EG : Pendant que vous courez, je vous donnerai quelques consignes que vous devrez... bien entendu... respecter, hein ! Il y a des choses à faire... donc vous pouvez courir heu... comme d'habitude, mais écoutez bien !... C'est reparti, on tourne seulement sur cette demi-portion là ! oui, portion... L'enseignant frappe des mains pour donner le signal de départ. Les élèves se dispersent et se mettent à trottiner autour du gymnase.</p>	

Tableau 1 : Exemple d'une configuration d'activité lors d'un regroupement des élèves « en face à face » à la leçon n°3.

Lors de cette configuration d'interaction en face à face de l'enseignant et des élèves, les préoccupations de l'enseignant, identifiées à partir des entretiens, sont :

a) Instauration du face-à-face en délimitant strictement les espaces respectifs, le sien et celui des élèves (« *Je suis face à eux, ils sont tous face à moi* ») ;

b) Instaurer un rapport d'autorité (« *c'est moi qui parle... c'est moi le chef, c'est-à-dire que c'est moi qui dirige, c'est moi qui vais vous faire faire, donc vous êtes face à moi, vous écoutez !* ») ;

c) Créer et vérifier l'écoute de tous les élèves ; dire en peu de mots les choses essentielles sur les consignes de travail et la sécurité (« *je leur en dis toujours le minimum, (...) j'ai des règles, je vérifie s'ils écoutent tous* »).

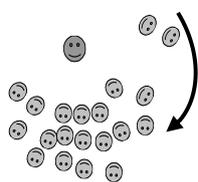
L'attention de l'enseignant est centrée sur les élèves et la forme de leur regroupement (« *Quand je sens qu'ils bougent ou qu'ils se tournent... je rapatrie le troupeau* »). Il interprète la mobilité des élèves et leur sortie de l'espace frontal comme un manque d'attention à ses propos (« *Je pense qu'ils peuvent pas être attentifs s'ils bougent ...* »).

4.3.2. L'étude interlocutoire de la configuration « face à face »

L'analyse des interactions langagières et des rapports de place enseignant-élèves portera sur trois exemples de configurations en « face à face » : le premier exemple est le même que celui présenté dans le Tableau 1 pour la leçon n°3 ; le deuxième et le troisième caractérisent deux configurations en « face à face » de la leçon n°4.

4.3.2.1. Leçon n°3 : l'explication collective en cours d'échauffement

Le regroupement de type « face à face » est repéré dans le premier temps de l'étude des verbalisations de l'enseignant comme très associé à l'emploi récurrent du pronom je. Nous avons assez vite posé l'hypothèse d'une forme de dominance du *je* professoral, qui s'associait aux actes directifs proférés grâce à l'emploi récurrent du *vous*. Dans l'alternance des emplois du *je* et du *vous*, il semble qu'une autorité soit mise en acte dans le discours-même produit par l'enseignant. De fait, c'est par le discours aussi que la configuration s'accomplit. Le processus de cet accomplissement (Extraits 1, 2 et 3) est présenté en reprenant les extraits de verbalisations propres à la configuration de « face à face » du Tableau 1. L'extrait 1 (suivant) présente la situation d'interlocution au moment où l'enseignant rassemble les élèves devant lui.

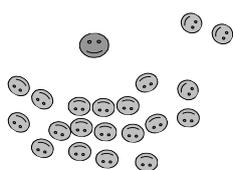


I2 : EG : Bon alors on repart en trottinant mais pendant que vous courez// C'est là que ça se passe Mettez-vous en face. Merci.

[Reconfiguration face à face]

Extrait 1 : Disposition spatiale des élèves et communications de l'enseignant au moment de l'interaction I2

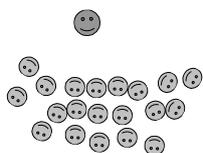
Les actes de paroles présents dans l'intervention I2 (Extrait 1) précisent à rebours ce qui est déjà intentionnellement en actes en I1 (Extrait 2) :



I1 : EG : - Fatigués ? vous êtes fatigués ? non ! moi non plus ! allez ! bon stop ! venez là ! (...) bon, dites-moi, lorsque je vous demande de trotter, je ne vous demande pas de vous arrêter pour bavarder ! mesdemoiselles ! Oui... il y en a quelques-unes là...

Extrait 2 : Disposition spatiale des élèves et communications de l'enseignant au moment de l'interaction I2

L'enseignant précise explicitement en I2 la forme du regroupement attendu (I2 : mettez-vous en face). Il installe ainsi la place du *je* spatialement. Sans proférer *je*, il fait exister sa place discursive dans une confrontation spatiale et frontale (face) au *vous*. *Je* fais face à *vous*. L'acte directif ne laisse aucune marge d'ajustement entre les mots et le monde : le monde doit se conformer aux mots. Les élèves (*vous*) sont sous le joug du *je*. L'extrait correspondant à l'accomplissement de ce mode de rapport d'autorité de *je* sur *vous* peut alors s'accomplir. Une troisième phase de verbalisations se déploie dans ce cadre (Extrait 3). Les actions du *vous* (I3 :- *vous* courrez) sont toujours soumises à l'autorité du *je* (I3 : - *je* vous donnerai (*des*) consignes).

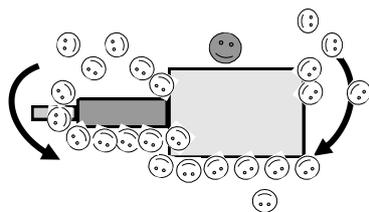


I3 : EG : Pendant que vous courrez, je vous donnerai quelques consignes que vous devrez... bien entendu... respecter, hein ! Il y a des choses à faire... donc vous pouvez courir heu... comme d'habitude, mais écoutez bien !... C'est reparti, on tourne seulement sur cette demi-portion là ! oui, portion...

Extrait 3 : Disposition spatiale des élèves et communications de l'enseignant au moment de l'interaction I3

4.3.2.2. Leçon n°4 : explication collective du travail à l'atelier "plinth"

L'analyse interlocutoire est prolongée sur un autre exemple de configuration en face à face extrait de la leçon n°4. Elle permet de mettre en évidence la façon dont s'accomplit la configuration à travers deux séquences interlocutoires consécutives (Extraits 4 et 5).



I2 : E : - Alors c'est bien ou pas bien qu'il y ait un écart là ?

I3 : Elève : - c'est bien

I4 : E : - c'est bien (?)

I5 : élèves : - Euh non parce qu'on s'prend la tête dans le bid

I6 : E : - hep euh vous avez entendu la question qui vient d'être posée là ?

I7 : Elèves : - non euh y a un écart

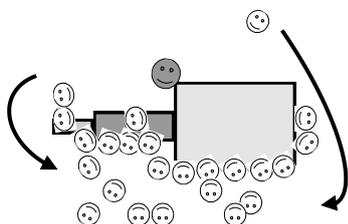
[L'enseignant attrape un élève main posé derrière la nuque et le déplace]

I8 : E : - Humhumhum je vais finir par me fâcher hein là Mettez-vous là-bas / Allez/ là c'est bien ou c'est pas bien qu'il y ait un écart entre euh le plint// et les tapis ?

I9 : Elève // c'est pas bien//

Extrait 4 : Disposition spatiale des élèves et communications de l'enseignant au moment des interactions I2 à I9 (Atelier du « Plinth »)

Alors que l'enseignant sollicite l'avis des élèves sur une question de sécurité, il les interpelle pour les replacer face à lui (Extrait 4). Il convoque l'avis du 'vous', mais de manière implicite. La prise en charge du discours se fait au nom d'un déclaratif de type interrogatif : c'est bien ou pas (I2), sous-entendu, vous me dites, vous statuez. Or, dès I6, le rappel à l'ordre opère, et l'interpellation grâce à l'emploi du *vous* est cette fois explicite. L'adresse est proférée sur une scène de bavardage ou de dispersion que l'enseignant n'accepte pas. Il énonce et annonce alors, suite à un geste de remise en place d'un élève, qu'il va se fâcher. *Je* réapparaît explicitement sur la scène du discours et renforce son autorité en imposant, via des directifs, un ajustement des mots au monde : *mettez-vous là allez* (I8). Le monde, dont la configuration spatiale des élèves, doit se configurer d'après le discours. Les mots configurent l'espace pour que la scène des activités d'apprentissage comme des discours associés puisse fonctionner. Il n'y a aucune échappatoire. Une nouvelle phase s'enchaîne (Extrait 5) après cet incident critique où *je* a dû rappeler qui était le chef, entre *vous* et *je*.



I10 : E : - Mettez-vous tous de ce côté-là

[les élèves se déplacent de chaque côté de l'enseignant pour aller se placer en face de lui]

I11 : Elève : - au revoir qu'est-ce qu'on va me faire je veux savoir

I12 : E : - Ta dernière heure est arrivée allonge toi [proche élève et regard embrassant ou circulaire sur les autres] Cet exercice n'est pas dangereux cependant cependant [geste élève] j'**EXIGE**¹ que vous soyez à côté pour tenir votre camarade et pas la tenir n'importe comment c'est pas la le risque où est le risque sur cet exercice

I13 : Elèves : - brouahah

I14 : E : - Tchou'up Paul : le cou à quel endroit à quel moment

I15 : E : - quand elle a les jambes en l'air

I16 : E : - Voilà quand elle tourne si elle tombait on sait jamais si elle tombait bêtement sur la tête / je t'ai pas demandé d'être là je t'ai demandé d'être là-bas/Merci/

¹ Les mots fortement accentués (intensité sonore) sont portés en majuscules.

Extrait 5 : Disposition spatiale des élèves et communications de l'enseignant au moment des interactions I10 à I16 (Atelier du « Plinth »)

Moment quasi exemplaire, j'EXIGE (I12) se place au centre de la mise en scène discursive où *je* professoral domine le *vous*. Aucune intention consciente de la part du professeur, de notre point de vue, mais un concentré discursif qui amène le *je* à s'installer comme maître unique de l'orientation des activités non seulement verbales mais aussi co-verbales. Après un j'EXIGE (I12), l'effet perlocutoire (exécution des élèves) est attendu. La précaution locutoire (cet exercice n'est pas dangereux mais...) renforce l'effet perlocutoire du *je*. Pour paraphraser, les élèves doivent se soumettre non à une interprétation de la difficulté de l'exercice, mais à l'autorité du professeur qui détient ses propres raisons concernant ses exigences. Je rappelle les règles de sécurité sur lesquelles nul ne peut transiger : le cou (U14) quand elle a les jambes en l'air (I15) car on ne sait jamais : la tête (I16) est ce qui est important. *J'exige* est placé dans le discours avant les raisons qui justifient ces exigences.

4.4. Etude de la configuration « autour de lui »

4.4.1. Description ethnographique des interactions langagières, gestuelles et proxémiques

Dans cette configuration d'interaction n°2, l'enseignant a un rôle d'autorité moins marqué. Il ne fait pas face aux élèves pour leur expliquer les consignes de travail, mais ces derniers sont regroupés autour de lui. Au plan du positionnement spatial, des postures et des communications, il marque une proximité physique avec les élèves qui forment un cercle autour de lui, et il fusionne son espace avec le leur. Il emploie un ton convivial : il recourt à l'humour et les élèves s'autorisent des commentaires.

Le Tableau 2 illustre deux exemples d'une configuration d'activité lors d'un regroupement des élèves « autour » de l'enseignant. Ces deux exemples sont extraits de la leçon n°3 : ils décrivent les séquences durant lesquelles l'enseignant fait démontrer l'exercice par un élève à l'atelier « Barre fixe » puis à l'atelier « Saut de cheval ». Le Tableau 7 rend compte de la configuration de l'activité collective qui émerge à chacun des deux ateliers en décrivant les interactions langagières, gestuelles et spatiales de l'enseignant avec les élèves.

Temps	Actions et communications verbales de l'enseignant (EG) et des élèves (EL) en classe lors de la leçon n°3	Extraits d'entretien entre le chercheur (CH) et l'enseignant (EG)
-------	---	---

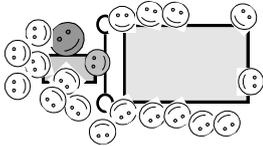
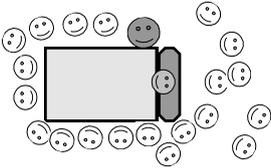
<p>16 mn 58 s</p>	<p>Atelier « Barre fixe » L'enseignant se dirige vers l'atelier de la « Barre fixe ». Les élèves le suivent en se groupant autour de lui à cet atelier. L'enseignant s'adresse à une élève, Fabia, qu'il choisit pour démontrer l'exercice sur les barres.</p>  <p>Il : EG : « Bien, vous devez faire attention à ce que les tapis soient toujours collés les uns aux autres et bien sous la barre, d'accord ? bien ! exercice simple, Mademoiselle Fabia, tu montes ici, tu montes sur la barre... c'est bon (regard enseignant), en appui (ton chaleureux) avec tes deux mains... Vouaala (intonation) tu vas rouler avec tes deux mains en avant tout simplement voiiiiilà... Tu redescends et on ne doit pas... et on ne doit pas entendre les pieds tomber sur les tapis (brouhaha)... tout doux, tout doux ».</p>	<p>CH : Tu passes par chaque atelier, tu leur expliques, tu fais démontrer... les élèves ils te suivent, ils vont d'un atelier à un autre, il y a une espèce de grappe, mais là, la grappe qu'on voit, on a l'impression que c'est un regroupement qui est pas tout à fait le même que tout à l'heure, ils sont autour de toi, là ça te gêne pas là... EG : oui, mais ça c'est normal ça ! Là le centre d'intérêt c'est plus tout à fait moi en fin de compte, je peux faire partie des spectateurs, faire partie du rond, je fais démontrer là... (...) et puis quand je suis avec les élèves, je suis vraiment avec eux et le fait de les faire parler c'est pas une contrainte, c'est au contraire une aide pour moi... il y pas que ce qu'ils font qui est important il y a aussi ce qu'ils disent, et puis je crois que c'est aussi leur rendre un peu de dignité dans leur rôle de sujet là, sujets qui sont dominés par le prof qui est tout seul, les faire participer ça dédramatise un peu cette situation.</p>
<p>18 mn 12 s</p>	<p>Atelier « Saut de Cheval » L'enseignant se déplace vers l'atelier « Saut de Cheval ». Les élèves le suivent et se placent tout autour de l'atelier. L'enseignant se place dans le cercle et il interpelle un élève, placé à côté de lui, pour qu'il démontre l'exercice.</p>  <p>Il : EG : - tu viens là, tu montes là-dessus, tu te mets à plat ventre ! S'il vous plait !... On met les mains sur le gros tapis, on fait une roulade sur le tapis puis une deuxième si on peut, je sais pas si y a la place par contre, j'ai pas bien vérifié, non y a pas la place, bon on n'en fera qu'une pour l'instant ! ça va ? hein ! bon !</p>	<p>CH : T'es plus le maître là ? EG : C'est ça ! je suis plus au centre là je regarde avec tout le monde, je commente puisque c'est moi qui sait, mais en même temps c'est pas sur moi qu'ils doivent être attentifs, c'est sur ce qui se passe et donc la disposition qu'elle soit en rond c'est pas grave...</p>

Tableau 2 : Exemple d'une configuration d'activité lors d'un regroupement des élèves « autour » de l'enseignant aux ateliers *Barre fixe* et *Saut de Cheval* de la leçon n°3

Lors de chaque configuration d'activité qui émerge aux différents ateliers, les préoccupations de l'enseignant à ce moment, identifiées à partir des entretiens, sont différentes de celles identifiées pour la configuration en « face à face ». L'attention de l'enseignant est centrée sur l'élève qui démontre et la participation des autres élèves. Son interprétation de la situation montre qu'il s'attribue un autre rôle et qu'il engage aussi les élèves dans un nouveau rôle plus participatif par rapport au savoir ou savoir-faire en construction : pour lui, l'intérêt des élèves est plus grand lorsqu'un de leur camarade

démontre et l'autorité du maître sur le savoir n'est plus nécessaire. Quatre préoccupations principales ont été identifiées :

a) Se fondre dans le groupe classe (Atelier *Barre fixe* : « Là le centre d'intérêt c'est plus tout à fait moi en fin de compte, je peux faire partie des spectateurs, faire partie du rond... ») ;

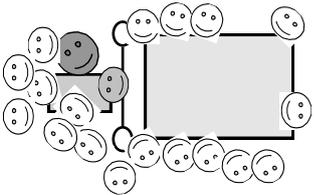
b) Quitter momentanément son statut autoritaire de maître (Atelier *Saut de cheval* : « j'ai pas besoin de demander aux élèves d'être attentifs, ils sont toujours très intéressés par ce que font leurs camarades, beaucoup plus que par ce que moi je pourrais dire, donc j'ai pas besoin de faire la preuve d'une aussi grande autorité ») ;

c) Participer comme alter-ego avec les élèves (Atelier *Barre fixe* : « c'est aussi leur rendre un peu de dignité dans leur rôle de sujet là, sujets qui sont dominés par le prof qui est tout seul, les faire participer ça dédramatise un peu cette situation ») ;

d) Favoriser une circulation de l'information par une interaction non frontale (Atelier *Saut de cheval* : « je suis plus au centre là je regarde avec tout le monde, je commente puisque c'est moi qui sait, mais en même temps c'est pas sur moi qu'ils doivent être attentifs, c'est sur ce qui ce passe »).

4.4.2. Etude interlocutoire d'un exemple de configuration « autour de lui »

Pour ne pas surcharger la présentation, nous avons sélectionné un seul des deux extraits, celui correspondant à la situation langagière de l'Atelier « Barre fixe » (Tableau 8) : il rend compte, à titre d'exemplaire, de la logique interlocutoire déployée autour de l'emploi saillant du pronom personnel *tu*².

	<p>I1 : EG : - Mademoiselle Fabia tu montes ici tu montes sur la barre I2 : EG : - c'est bon [regard de l'enseignant adressé à Fabia] I3 : EG : - en appui [ton chaleureux] avec tes deux mains voi :::là [intonation marquée] tu vas rouler avec tes deux mains en avant tout simplement voi:::là tu redescends et on ne doit pas et on ne doit pas entendre les pieds tomber sur les tapis. I4 : Elèves : - brouhaha I5 : EG :- tout doux tout doux</p>
---	---

Extrait 6 : Disposition spatiale des élèves et communications de l'enseignant au moment des interactions I1 à I5 (Atelier « Barre fixe »)

Dans cette configuration, l'extrait est totalement soumis à l'emploi du *tu*. Le discours est globalement adressé : c'est ce qui produit le mode d'ajustement des mots au monde typique où *tu* existe dans le monde de l'interlocution. Fabia est doublement présente : a) dans le monde de l'interlocution grâce à l'interpellation, b) dans le monde réel en tant qu'élève

² Les mots qui font l'occasion d'un prolongement syllabiques sont notés avec le signe ::: Ainsi voi :::là indique que l'enseignant allonge le son 'oi' dans le mot, ce qui indique une forme d'insistance.

physiquement agissant. Le monde est réduit au *tu*. Seul *on* non personne statue sur le résultat des actes de *tu*. L'enseignant est donc en accompagnement et s'efface au niveau de la prise en charge du discours : seul *tu* est utilisé comme repère sur la scène énonciative. L'interlocution se réduit à la réalisation du sujet Mlle Fabia. Tout se passe comme si Fabia faisait autorité sur la scène discursive, et l'autorité de l'enseignant transite dans cette figure du *tu*. Dans ce cadre l'absence de risque permet au *tu* de se réaliser. L'enseignant délègue l'activité. Ce sont alors les marques intonatives qui indiquent qu'il y a accompagnement, mais les rapports du *je* au *vous* se marquent très différemment des scènes discursives liées à la configuration de type « face à face » étudiée précédemment.

5. Conclusion : l'expérience professorale, une expertise discursive et proxémique

Les résultats issus de l'étude des deux configurations de classe - regroupement « face à face » et regroupement « autour de lui » - ont mis en évidence les propriétés proxémiques et langagières associées qui structurent les interactions enseignant-élèves. La dimension spatiale de ces configurations d'activité collective a un caractère organisé et organisant. D'une part, l'enseignant organise spatialement son interaction avec les élèves : il délimite les espaces respectifs de chacun (le sien et celui du groupe d'élèves) ainsi que les comportements des élèves selon qu'il les tolère ou pas dans cet espace. D'autre part, ces configurations cadrent réciproquement son activité et celle des élèves.

Dans la configuration de classe lors d'un regroupement « face-à-face », l'enseignant crée les conditions d'une relation frontale avec les élèves en démarquant de façon stricte son espace et le leur. Par le ton qu'il adopte, ses regards et questionnements, il rend visible aux élèves son intention de transmettre un contenu important, de solliciter leur attention et leur écoute. Il institue de la sorte un rôle de superviseur directif. Simultanément, il dévolue aux élèves un rôle réceptif qui les fige pour un temps dans une attitude adaptée, silencieuse, immobile et vigilante au *je*. L'enseignant a conscience après coup des caractéristiques interactionnelles de ce format, qui lui apparaissent comme presque humiliantes pour les élèves, mais qu'il considère comme nécessaires dans la situation (« *mais cette position là elle est super pénible pour les enfants... assis, groupés, attentifs, donc je leur en dis toujours le minimum mais j'ai quand même un système d'intervention* », Tableau 1)

La configuration de classe lors d'un regroupement « autour » montre une configuration contrastée des interactions entre l'enseignant et les élèves. En fusionnant partiellement son espace avec celui des élèves, l'enseignant donne les signes d'une relation moins directive, soit d'une coopération au sein de laquelle les rapports strictement statutaires et inégalitaires enseignant-élèves se transforment. Il sollicite la participation des élèves et leur dévolue un rôle de médiateur dans la transmission des contenus gymniques : les élèves sont mis face au savoir et non plus face à lui. En même temps qu'il leur cède cette part de son propre rôle, il transforme le contrôle exercé sur eux. Il institue davantage un climat ou une atmosphère

(Bucheton, 2008) que l'on pourrait qualifier de partage avec la classe. Les élèves adoptent un comportement qui s'ajuste à ce que permet le format configuré : ils se distribuent autour de l'enseignant et de l'élève qui démontre l'exercice et s'intéressent à ce qui se dit et se fait sans y être spécialement contraints. L'enseignant le sait et n'interprète pas ce nouvel « ordre » spatial comme une transgression, mais comme une organisation collective adéquate à ses intentions de médiation du savoir dans cette situation, et il leur rend leur « *dignité* » (cf. Tableau 2, en annexe).

La perspective de la pragmatique du discours a permis d'approfondir l'analyse de l'institution et du déploiement de ces rôles respectifs chez l'enseignant et les élèves. Qu'indiquent tels qu'analysés les emplois saillant d'un *je*, d'un *tu* et d'un *vous* ? Les marques pronominales, en tant que déictiques et donc renvois aux personnes présentes dans l'espace-temps de la verbalisation, ne sont en soit que des marques de discours obligatoires. Aucune langue au monde ne peut se dispenser de marquer, en même temps qu'elle s'emploie ces renvois aux personnes. Ce qui est important, c'est que l'emploi récurrent d'une de ces marques, ou le rapport entre les emplois respectifs du *je* et du *vous* dominant la scène discursive sont associés aux configurations typiques repérées par la perspective anthropologique. Il n'y a pas d'alternance ou de variation trop rapide chez cet enseignant. Le discours signe, au sens d'un sceau, ce qui se passe dans la réalité des configurations sociales et spatiales que l'enseignant, consciemment ou non, construit. Dire c'est faire (Austin, 1962) et l'enseignant illustre cette théorie pragmatique : son discours paraît quasiment et systématiquement performatif tant ses verbalisations sont en adéquation aux configurations spatiales qu'il organise corollairement. En ce sens, si l'enseignant paraît faire davantage autorité lorsqu'il oppose le *je* au *vous* dans la configuration de regroupement en « face à face », il reste cependant maître à bord de son discours dans chacune des configurations. Il sait où il en est, ce qu'il veut et son discours trace explicitement des rapports consistants entre les mots et le monde : c'est ce que l'étude de ses propos dévoile. L'enseignant explicite clairement dans les entretiens son passage assumé d'un emploi du *je* à celui du *tu* : il se dit au centre (face à face : emploi du *je*) ou en phase de décentration au profit des élèves (autour de lui : espace du *tu*). Comme repéré dans la précédente étude portant sur les autres configurations (Gal-Petitfaux, Cizeron, Auriac-Slusarczyk & Marlot, 2011), il y a congruence entre a) les types de configurations (face à face *versus* groupement autour de lui), b) les verbalisations *in situ* et c) les verbalisations *post situ*. C'est de notre point de vue sans doute dans cette congruence et ces marquages délibérés des places et des rôles que se manifeste le degré d'expertise des enseignants (Auriac-Slusarczyk, Morge & Marlot, à paraître). Entre « *je suis face à eux, ils sont tous face à moi, c'est moi qui parle... c'est moi le chef, c'est-à-dire que c'est moi qui dirige* » (Tableau 1) et « *leur rendre un peu de dignité dans leur rôle de sujet* » (Tableau 2), l'enseignant navigue en expert d'une scène discursive à l'autre.

Pour conclure, l'étude de cas menée indique que l'enseignant chevronné produit des gestes professionnels ajustés à la situation matérielle et sociale où la dimension langagière s'avère à la fois prépondérante et maîtrisée.

Bibliographie

Armengaud, F. (1985). *La pragmatique*. Paris : Que sais-je, Presses universitaires de France.

Auriac, E., (1995). *De l'usage du « bon » médiateur. Etude développementale de l'opérateur « bon » en situation de communication référentielle chez des enfants de 5 à 9 ans*. Université de Nancy 2 : Thèse 3^{ème} cycle en psychologie, soutenue le 9 Décembre 1995.

Auriac, E. (2007). *Argumenter-Discuter-Raisonner à l'école primaire*. Habilitation à Diriger des Recherches : Université de Nancy 2. [http : site archive HAL](http://site.archive.hal.fr), en cours de création.

Auriac-Slusarczyk, E. (2010). Etude psychosociale d'une séquence d'enseignement de la lecture au cours préparatoire, *Travail & Formation en Education. Revue européenne interdisciplinaire de recherche*. Revue en ligne : <http://tfe.revues.org/>

Auriac-Slusarczyk, E., Morge, L., & Marlot, C. (à paraître). La cohérence discursive des professeurs comme indice d'efficacité d'enseignement : étude exploratoire, *Education & Didactique, accepté, en révision*.

Austin, J.L., (1962). *How do things with words*, trad. franç., 1991, *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.

Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Didier (LAL).

Brassac, C. (2004). Action située et distribuée et analyse du discours ! : quelques interrogations, *Cahiers de Linguistique Française*, 26, 251-268.

Bucheton, D. (2008, dir.) *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

Colletta, J-M. (2004). Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition. Bruxelles : Mardaga.

Deledalle, G. (1983). *La philosophie américaine*. Lausanne : De Boeck Université.

Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: An ecological analysis, *Journal of Teacher Education*, 28, 51-55.

Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement : Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'Education Physique*. Paris : Revue EP.S.

Durand, M., J. Saury, & C. Sève. 2006. Apprentissage et configuration d'activité: une dynamique ouverte des rapports acteurs–environnements. In, J.M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (pp. 61-84). Paris : PUF.

Élias, N. (1970/1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.

Farkas, I., Helbing, D., & Vicsek, T. (2002) Mexican waves in an excitable medium., *Nature*, 419, 131-132.

François, F., Bautier, E., Castaing, C., Dérédia-Deprez, M., Langumier, M., Nonnon, E., Van der Straten, A., & Vvasseur, M-T. (1990). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Paris : Delachaux & Niestlé.

Gal-Petitfaux, N., & Cizeron, M., (2005). Le travail par ateliers en Education Physique : activité de l'enseignant et activité des élèves, Actes du 5ème Colloque International Recherche(s) et Formation, « Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences », Février, IUFM, Nantes.

Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (2001). L'enseignement de l'Education physique comme action située : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, 79-100.

Gal-Petitfaux, N. Cizeron, M. Auriac-Slusarczyk, E., & Marlot, C. (2011, à paraître). Configurations typiques d'interaction en classe d'E.P.S. : regard croisé de l'anthropologie

cognitive et de la pragmatique du discours. In, N. Wallian (Dir.), *Interactions langagières et enseignement/apprentissage : à la croisée des praxis et des interprétations*. Besançon : Presses universitaires de Franche-comté.

Gal-Petitfaux, N., Sève, C., Cizeron, M., & Adé, D. (2010). Activité et expérience des acteurs en situation : les apports de l'anthropologie cognitive. In, M. Musard, G. Carlier & M. Loquet (Eds), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (pp. 67-85). Paris : Editions Revue EP.S.

Grandaty, M. (2006). Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe. In, B. Schneuwly & T. Thévenaz-Christen (Dir.). *Analyses des objets enseignés, le cas du français* (pp. 93-110). Bruxelles : De Boeck.

Grandaty, M. (2010). L'activité d'un enseignant novice et son guidage, *Travail et formation en éducation*, 5. [En ligne], mis en ligne le 14 juin 2010. URL : <http://tfe.revues.org/index1218.html>.

Grison, B. (2004). Des sciences sociales à l'anthropologie cognitive. Les généalogies de la cognition située, *@ctivités*, 1(2), 26-34. <http://www.activités.org/v1n2/grison.pdf>

Hastie, P. A., & Siedentop, D. (2006). The classroom ecology paradigm. In, D. Kirk, M. O'Sullivan, & D. Macdonald (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 214-225). London: Sage.

Helbing, D., Molnar, P., Farkas, I.J. & Bolay, K. (2001) Self-organizing pedestrian movement, *Environment and Planning*, 28, 361-383.

Hickman, L.A. (Eds) (2006). *The influence of Darwin on philosophy and others essays in contemporary thought / John Dewey*. Southern Illinois University.

Hutchins, E. A. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge: The MIT Press.

Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité*. Paris : Aubier Montaigne.

Kirk, D., & Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education, *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 376-387.

Laplantine, F. (2001). *L'anthropologie*. Paris : Payot & Rivages.

Lortie, D.C. (1975). *School Teacher : A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.

Maingueneau, D. (1996). *Les termes clefs de l'analyse des discours*. Paris : Seuil.

Marchive, A. (2003). Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire: comment s'instaurent les règles de la vie scolaire ?, *Revue Française de Pédagogie*, 142, 21-32.

Maturana, H., & Varela, F. (1994). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*. Amsterdam: Addison-Wesley France.

Maulini, O., & Montandon, C. (dir.) (2005). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck.

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.

Norman, D. (1994). Les artefacts cognitifs, *Raisons pratiques*, 4, 15-33.

Saury, J., & Gal-Petitfaux, N. (2003). L'inscription temporelle et spatiale de l'activité : le cas des entraîneurs sportifs et des enseignants d'éducation physique. In, J.M. Barbier & M. Durand (dir.), *L'analyse de l'activité : approches situées. Recherche et Formation*, 42, 21-33.

Saury, J., Huet, B., Rossard, C., & Sève, C. (2010). Dispositifs de co-observation et configurations d'activités en EPS. In, D. Adé & I. de Saint-Georges (Eds.), *Les objets dans la formation : usages, rôles et significations* (pp. 143-159). Toulouse : Octarès.

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

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française, *@ctivités*, 1 (2), 11-25. <http://www.activites.org/v1n2/theureau.pdf>

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.

Trognon, A. (1995). La fonction des actes de langage dans l'interaction : l'exemple de l'intercompréhension en conversation, *Lidil Revue de linguistique et de didactique des langues : L'interaction en question*, 12, 67-85.

Trognon, A. (1999). Eléments d'analyse interlocutoire. In, M. Gilly, J.-P. Roux, & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 60-94). Nancy & Aix en Provence : Presses Universitaires de Nancy & Presses de l'Université de Provence.

Trognon, A., Batt, M., Schwartz, B., Perret-Clermont, A. N., & Marro, P. (Soumis). Logique interlocutoire de la résolution d'un problème d'arithmétique élémentaire au sein d'une dyade, *Psychologie Française*.

Van der Maren, J.-M. (1990). Les savoirs et la recherche pour l'éducation. In, G.-R., Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation*. Tome 3 : *Enseignement et apprentissage* (pp. 1023-1031). Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada. Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Vanderveken, D. (1988). *Les actes de discours. Essai de philosophie du langage et de l'esprit sur la signification des énonciations*. Bruxelles : Mardaga.

Vanderveken, D. (1992). La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation, *Cahiers de Linguistique Française*, 13, 9-61.

Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant* (traduction : P. Bourguin & P. Dumouchel). Paris : Seuil.

Varela, F., Thomson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Le Seuil.

Veyrunes, P. (2005). Les configurations d'activité, un niveau d'organisation de l'activité en classe : un exemple en lecture au cycle 2 de l'école primaire. *Actes du 5ème Colloque International Recherche(s) et Formation « Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences »*, Février, IUFM, Nantes.

Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (2007). La lecture orale au cycle 2: configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe, *Repères*, 36, 59-76.

Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés individuelles*. Lyon : PUL.

Visetti, Y.M. (1989) Compte rendu : Lucy A. Suchman, Plans and Situated Actions -The Problem of Human/machine Communication, Intelligent Systems Laboratory, Xerox Palo Alto Research Center, Cambridge University Press, 1987, *Intellectica*, 1, 67- 96.

Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2008). Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS, *Travail et Formation en Education*, 2, mis en ligne le 18 décembre 2008. <http://tfe.revues.org/index724.html>

Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2011). Situations de travail par ateliers et configuration de l'activité collective en classe Réseau Ambition Réussite, *eJRIEPS*, 22, 96-116.

William, R. (1973). *Les fondements phénoménologiques de la sociologie compréhensive : Alfred Schütz et Max Weber*. La Haye : Martinus Nijhoff.