

Activité, action, interaction :
les points en tension
Isabelle Vinatier
Cren

Les équipes de recherches ont constaté une certaine polyphonie dans la théorisation de ces notions, qu'elles utilisent en leur conférant une importance, une signification, un mode d'emboîtement avec la notion de pratique variables selon les problématiques et les axes de recherches développés par chacune d'elles.

Nous allons, tout d'abord, examiner les points en tension tels qu'ils se sont manifestés dans les échanges lors du séminaire, autour de ces deux notions, pour ensuite interroger les conceptions soutenues par chacune des équipes. Pour terminer, nous tenterons d'identifier des besoins, tels qu'ils ont pu être formulés, dans la poursuite des travaux du réseau OPEN et sur ces points particuliers.

I. Un besoin d'éclaircissement conceptuel.

Les notions d'activité, d'action enseignante et d'interaction sont conceptualisées par les équipes en fonction de leurs visées de recherche. C'est pourquoi elles font alors particulièrement l'objet d'un débat. L'équipe de LIRDEF de l'IUFM de Montpellier, par exemple, articule étroitement les visées de transformation et de compréhension de l'activité enseignante sous différentes formes : transformer pour comprendre, comprendre pour transformer, transformer et comprendre. Pour cette équipe, l'activité analysée n'existe pas en soi, elle est une co-construction du chercheur et du praticien. Une visée de transformation à plus long terme est présente, à savoir l'amélioration des dispositifs de formation des enseignants, de documentation des instances de décision, etc. D'autres équipes placent cette visée de transformation dans un temps second en considérant que si, à terme, la recherche en éducation vise bien à améliorer les pratiques des enseignants, ce n'est pas l'objectif premier des équipes.

Si la définition des notions ne faisait pas l'unanimité, les chercheurs étaient du moins d'accord pour considérer qu'il ne s'agissait pas d'inscrire l'activité dans un unique modèle rationaliste de l'homo calculator qui maîtriserait toutes les données d'une situation. En effet, un enseignant, dans l'urgence de l'action, i. e. en situation, est amené à prendre toute une série de micro-décisions qui remettent en cause sa planification initiale.

Cerner des concepts ne passe pas forcément par l'élaboration d'un lexique, et une majorité de chercheurs a pensé qu'il fallait penser autrement la capitalisation des échanges dans les différents groupes de travail. Ceux pour qui l'objet de recherche est l'analyse des pratiques enseignantes, utilisent des paradigmes différents pour leur permettre de comprendre l'activité de l'enseignant.

Questionner l'intelligibilité de la pratique enseignante fait référence à différentes conceptions de la notion d'activité. Comment comprendre ce que l'on entend par activité enseignante par action enseignante et par interaction ? Cette question est traversée par une préoccupation majeure qui est celle du partage, dans l'activité, de ce qui revient à l'individu et de ce qui revient aux institutions. Cette opposition n'est pas propre au champ des sciences de l'éducation : de façon plus générale, elle engage la part entre une grammaire instituée et une compétence propre du sujet. Par ailleurs, dans beaucoup d'activités humaines (ce qui est vrai aussi dans le travail enseignant), il y a bien sûr des routines, des automatismes qui rendent possible la créativité. L'expert a acquis des routines qui lui permettent d'être créatif. Et que fait-on de la résistance, du refus d'agir et de la peur qui sont aussi, dans l'activité de la personne, des formes d'attente par rapport à l'action ? (Il y a aussi, dans les pratiques enseignantes, des refus d'agir). L'activité n'est pas seulement la somme des actions positives puisque le non-agir fait aussi partie de l'activité : par exemple il y a beaucoup d'attente, de la part des enseignants, dans l'encadrement du travail personnel des élèves.

L'analyse des pratiques enseignantes peut aussi avoir une autre entrée, à savoir l'activité de l'élève. Ainsi, pour l'équipe de Genève par exemple, un concept fédérateur est celui de métier d'élève, il reprend la notion « d'activité d'élève », et de travail enseignant dans la mesure où ces notions permettent à l'équipe de rendre étrange l'activité scolaire. Les concepts importés qui ont émergé dans le monde du travail leur semblent intéressants dans le sens où l'école est aussi à considérer comme un espace de travail : travail de l'enseignant interactivement avec le travail de l'élève.

Ces quelques points étant repérés, on peut ainsi poser qu'un éclaircissement conceptuel de ces notions passe par une élucidation des paradigmes et des visées de recherches. De quoi parle-t-on quand on parle d'activité enseignante ? Doit-on parler de temps cognitif libéré, dans le cas d'un fonctionnement d'un enseignant où les routines efficaces s'enchaînent les unes dans les autres, ou de capacités psychiques pour avoir une possibilité de création ?

Que peut vouloir dire rendre compte d'une activité enseignante, au regard des actions de l'enseignant et de l'intelligibilité d'une pratique enseignante ?

Il y a différentes manières d'en rendre compte pour les uns et les autres ; certaines équipes vont privilégier une entrée descriptive, d'autres une entrée explicative, d'autres encore une entrée compréhensive...

En tout état de cause, la proposition a été faite de considérer que l'activité, en soi une notion théorique complexe qui intéresse un certain nombre de disciplines, pourrait être pour le réseau OPEN un objet commun susceptible de fédérer les réflexions de différentes équipes pour deux raisons :

- la première renvoie au fait que l'objet activité est en correspondance assez étroite avec des pratiques sociales, comme la formation des enseignants par exemple, qui convoquent l'utilité, et la possibilité même, de passer du champ de la recherche à celui des pratiques. L'objet activité ne mutilant pas trop les pratiques ou raisonnablement ;
- la deuxième renvoie au fait que l'objet activité se retrouve actuellement dans beaucoup d'approches en sciences sociales et en sciences humaines, que ce soit en sociologie de l'action, en psychologie de l'activité, etc. On peut entendre l'activité d'un point de vue sociologique, psychologique, philosophique... Ainsi, la notion d'activité pourrait être fédératrice de

recherches pour construire de l'intelligibilité à partir de différentes logiques disciplinaires. Il ne s'agit pas, cependant, d'une inter-construction d'objets, le problème ici posé est celui du partage des notions, de leur transfert et du champ de leur validité pour pouvoir travailler ensemble.

2 . L'articulation action, activité, pratique enseignante et interaction.

Il a été discuté dans le séminaire des rapports d'inclusion où pourraient se nouer pratique, activité, action et interaction et de l'importance diverse qui leur est accordée par les équipes. Les différences de conceptions entre les chercheurs sont très liées à leurs objets et à leurs paradigmes de recherche qui aboutissent à des grammaires plurielles de l'enseignant en action, en quelque sorte. L'enseignant fait ainsi l'objet d'investigations plus ou moins compatibles entre elles. D'autre part, action, activité, interaction, pratique ne sont pas interchangeables d'un champ de recherches à l'autre, d'un corps disciplinaire à l'autre, elles renvoient d'emblée à leurs corpus d'origine.

Par exemple, l'activité, pour des théoriciens de l'activité humaine dans les champs de la psychologie du travail ou de la psychologie ergonomique, n'est pas du tout réductible à un comportement. Ces notions s'analysent à différents niveaux de globalité, lesquels sont liés, articulés diversement par les équipes.

Pour certaines équipes, dont le CREN, la notion de pratique englobe à la fois l'action et l'activité. L'action est considérée en prenant en compte l'intentionnalité de l'acteur et ses comportements observables alors que l'activité relève de la dimension psychologique de la pratique. Le CREN analyse ainsi la pratique enseignante à l'articulation du sujet singulier et de son groupe d'appartenance, à l'articulation entre les intentions de l'acteur et ses manières de faire observables. Cette analyse est multidirectionnelle, elle est à la fois psychologique, sociologique, pédagogique et didactique. Beaucoup d'actions enseignantes étant des interactions et des transactions en situation dans le cadre du processus complexe enseigner-apprendre, l'interactivité fonctionnelle entre enseignant et apprenants est donc un des concepts majeurs de cette équipe impliquant l'analyse des dialogues, considérés comme des observables significatifs de la co-construction du sens par les acteurs.

Pour l'équipe COAST (GRIC 3) l'interactivité entre l'enseignant et l'élève est également particulièrement au centre de l'analyse des chercheurs : l'étude concerne les interactions enseignant-élèves. Les chercheurs prennent en compte le discours maintenu par l'enseignant et par l'élève au moment de la réalisation d'une tâche. Ils supposent que le discours médiatise le développement de la signification et de la compréhension entre l'enseignant et les élèves, discours guidé et régulé par l'enseignant. Pour l'IUFM de Clermont-Ferrand, les interactions sont révélatrices du rapport au savoir et à la conduite de la leçon pour les élèves. Ces interactions, finalisées par un but (l'objectif visé dans la leçon) constituent un déterminant majeur des décisions de l'enseignant.

En poursuivant la réflexion relative à l'interactivité entre l'enseignant et l'élève, on peut évoquer également les travaux de l'équipe de LIRDEF de Montpellier. Elle a centré d'abord ses recherches sur les équilibres construits dans la classe par les enseignants et les élèves à partir d'un processus de négociation. Dans un deuxième temps, son programme de recherches s'est centré sur l'émergence et la résolution de situations conflictuelles, puis de façon plus large sur la construction et les suivis des règles dans la classe. A ce jour, ses travaux se

centrent sur la construction de connaissance dans l'action (chez l'enseignant et chez les élèves) en relation avec les types d'articulation des cours d'action.

L'équipe du CREF de Paris X Nanterre, s'intéresse plus particulièrement aux interactions de type psychique. Celles-ci ne sont pas des observables délimités par des énoncés verbaux ou des séquences comportementales à proprement parler, mais définies à partir des ressentis contre-transférentiels des chercheurs. La mise en place des rituels en classe, l'instauration des rapports d'autorité, de domination, les questions de don et de dette, les places et rôles de chacun(e) dans leur dimension sexuée sont particulièrement analysées par cette équipe.

L'équipe de Toulouse qui travaille sur la notion d'organisateur de la pratique parle aussi d'interactions lorsqu'il s'agit de penser les rapports entre l'environnement et la pratique enseignante : l'environnement structure la pratique et réciproquement la pratique structure l'environnement. Le niveau de base de leur analyse est celui des actions, englobé par celui des pratiques, lui-même englobé par celui d'activité. L'exemple donné est celui d'une pratique d'évaluation en un temps T. Le terme de pratique n'étant pas ici générique, il s'agit d'une pratique à un moment donné, dans un lieu donné, avec des personnes qui sont présentes en un temps T. Cette pratique en un temps T se réalise selon des modalités dont on peut prendre connaissance à partir d'indicateurs observables. L'hypothèse théorique est la suivante : le système enseignant-situation est considéré comme une variabilité potentielle des pratiques ou comme pratique à un moment donné et son actualisation comporte à la fois une sorte de réduction, et une extension de cette variable potentielle. Autrement dit, au temps T, on ne peut pas mettre en œuvre toutes les modalités d'évaluations possibles et imaginables ; au temps T, on mettra en œuvre quelques modalités d'évaluation qui seront observables. La grande question que se pose l'équipe est : comment s'opère cette réduction ? Ou cette extension, quand, au temps T, émerge une modalité qui n'était pas concevable ou en tout cas prévisible. Deux perspectives s'ouvrent alors :

si cette extension réduction relève du hasard, alors inutile de chercher, s'il existe une grammaire, une organisation particulière de l'activité enseignante dont le résultat s'inscrit dans une pratique à un temps T sous forme de modalités d'actions effectivement observables, le travail de recherche consiste à concevoir une théorie qui en rendrait compte.

Si un certain nombre d'équipe entendent la notion de pratique enseignante comme partiellement ou totalement superposables aux catégories relatives aux pratiques sociales, cette superposition est problématique pour l'équipe de LIRDEF de Montpellier dans la mesure où la recherche implique nécessairement une mise en objet de ces catégories de la pratique. Pour cette équipe, la description de l'activité enseignante passe par la construction de cadres d'intelligibilité de l'activité enseignante construits par et pour la recherche. Il s'agit de proposer d'autres significations que celles que leur confèrent les acteurs pour assurer le passage d'une sémantique de l'activité à une sémantique d'intelligibilité de l'activité.

Ainsi, l'ambition de développer les articulations entre ces notions, amorcée lors du séminaire, est apparue comme fructueuse. Il semble particulièrement intéressant de s'interroger sur les relations de causalité, voire d'identifier des déterminations éventuelles entre ces différents niveaux. En tout état de cause, il semble nécessaire, méthodologiquement parlant, de tenter de clarifier ces différentes notions plus à partir des problématiques de recherche qui conduisent les chercheurs à faire telle ou telle distinction plutôt qu'à tenter de constituer un lexique de termes et de les définir par tel ou tel attribut.

3. Le niveau de l'analyse.

Une autre dimension est convoquée lorsque l'on cherche à comprendre le sens de l'activité de l'action enseignante et des interactions, c'est celle du niveau de l'analyse. Ce qui est alors questionné, c'est la pertinence des recherches qui portent sur l'activité particulière d'un enseignant, ou au contraire sur une activité d'un groupe d'enseignants. Quel est le registre d'interprétation des équipes qui analysent des activités singulières et de celles qui analysent des activités au niveau d'un groupe ? Font-elles appel à des théories de la représentation ? Lesquelles ? Comment peut-on se situer dans des théories plus globales comme celle de la cognition située ?

Les démarches de recherches qui relèvent de l'analyse de la singularité de l'activité enseignante permet-elle une intelligibilité des pratiques enseignantes ? Est-ce que l'intelligibilité du singulier est recevable scientifiquement ? Pour certaines équipes, elle ne l'est pas du tout. Pour qu'une pratique soit intelligible, il paraît cependant nécessaire d'identifier des démarches, des processus que l'on peut retrouver au-delà de la situation particulière qui est analysée. Les analyses qui portent sur une pratique singulière cherchent à dégager des invariants de l'activité enseignante.

L'articulation activité singulière, activité de l'ensemble d'un groupe renvoie également aux concepts de genre et de style développés par Y. Clot. Elle conduit à une interrogation sur le fait qu'il existe des genres d'activités chez les enseignants partagés par diverses catégories d'enseignants. La question du genre est complexe. Y a-t-il du genre dans l'activité enseignante ? Qu'est-ce qui nous fait identifier un genre ? On parle du genre du début de cours ; mais s'il y a un genre du début de cours, peut-on prendre, tel quel, le discours du professeur sur ce point et alors comment le constituer en objet scientifique ? Il paraît donc intéressant de se poser la question suivante : dans la construction d'un genre donné, quelles sont les catégories de l'action qui sont identifiées, et qu'en est-il des catégories de l'analyse de l'action ? Le genre, tel qu'Y. Clot le définit, est un système ouvert de règles impersonnelles non écrites qui définissent, dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes ; une forme d'esquisse sociale qui ébauche les rapports des hommes entre eux pour agir sur le monde. Le fait que ce soit un système ouvert implique que le sujet individuel s'approprie personnellement le genre pour en faire un instrument de ses actions. L'ensemble des règles d'un métier fait l'objet d'ajustements singuliers. C'est ce qu'il appelle le style et qu'il définit ainsi : Le style traduit l'appropriation psychologique du genre, son ajustement aux situations singulières. Le style soustrait l'expert aux rigidités opératoires ou relationnelles qui peuvent rétrécir l'action du novice en situation dégradée. Pour identifier des genres, Y. Clot met en place des situations d'auto-confrontation croisées, il met deux acteurs face à des traces de leurs activités dans la même activité professionnelle et il essaye de mettre en évidence des oppositions, etc.

Le niveau de l'analyse de l'activité renvoie donc à deux registres : celui du général, du générique et celui du particulier, du singulier, de l'unique. Le chercheur et l'acteur, le praticien, ne sont-ils pas confrontés à l'articulation des mêmes registres, mais à l'envers ;

L'acteur a à agir en partant du générique pour produire de l'occurrence, de l'unique, de l'ici et maintenant.

Le chercheur est confronté à de l'unique, à de l'ici et maintenant, pour remonter vers du général, du générique.

Il y aurait alors à rechercher une sorte d'isomorphisme, ou de cohérence en tout cas, entre les processus que l'on présuppose pour passer du général au particulier et ceux que l'on utilise pour passer du particulier au général.

L'articulation activité singulière, générale ou générique peut se construire à travers la notion de compétence. En effet, on utilise beaucoup cette notion pour décrire l'activité de professionnels à leurs postes de travail. Lorsque l'on parle d'un référentiel de compétences, il semble que l'on essaye d'avoir une approche générique des gestes et des procédures de travail. Ainsi, quand on parle de la compétence très particulière mobilisée par une personne pour faire face à une situation particulière, il faut l'associer au concept de style pour avoir une réponse adéquate à l'ici et maintenant. Pour l'équipe LIFE de Genève le praticien ne puise pas dans un répertoire de procédures standardisées pour agir dans certaines situations. Il mobilise différentes ressources cognitives (schèmes mais aussi savoirs, habiletés, techniques, méthodes, etc) de manière à la fois répétitive et inventive, réfléchie et non réfléchie. Au cœur des pratiques, il y a peut-être un habitus hérité, mais il y a aussi des compétences qui peuvent ou non se perfectionner, et qui offrent un point d'appui théorique pour penser la culture professionnelle.

4 . Le positionnement et l'articulation de ces notions par rapport à différents champs.

Le pôle que représentent les notions de pratique, d'activité, d'action et d'interaction peut être articulé à un deuxième pôle qui recouvre les notions de sujet, d'acteur en interaction, d'agent, à un troisième pôle qui serait celui qui reprend les notions de situation, contexte, dimension écologique et à un quatrième qui serait celui du savoir. Chaque équipe semble investir avec plus ou moins d'intensité chacun de ces quatre pôle qui ne sont pas tous prioritaires suivant les axes de recherches. Chaque pôle recouvre partiellement les trois autres ou en tout cas appelle, et est déterminé par les trois autres de manière dynamique. Il semble par ailleurs utile de préciser qu'aucun de ces pôle ne justifie un niveau de type macro ou micro : on peut avoir des situations micro et des situations macro, des sujets individuels et des sujets collectifs, etc. Il y a de l'indétermination dans toute situation ce qui implique une marge de manœuvre de l'enseignant qui doit composer avec sa pré-organisation du champ de sa pratique. Le vouloir de création de l'enseignant est-il de l'ordre du soi, du sujet ? Est-il d'ordre individuel ou d'ordre collectif ?

Il est question, par rapport au texte de G. Mendel, de l'aventure de l'acte ou de l'acte qui est une aventure. Y a-t-il une liberté des agents, des sujets en situation ? Autrement dit, est-ce qu'à un moment donné il va être question de faire ré-intervenir la psychologie des enseignants ?