

26

Règles, citoyenneté et apprentissages disciplinaire

L'analyse «au plus près» de l'activité des élèves et des enseignants en classe met en évidence que l'activité des uns et des autres à l'école est marquée par l'énonciation continue de règles, le plus souvent par l'enseignant, suivies ou non par les élèves.

Jacques Méard

30

Présenter les règles en classe: imposer, argumenter, masquer ou négocier

Il existe de nombreuses manières de présenter les règles aux élèves, les différences se manifestant essentiellement par la formulation explicite du motif de la règle (argumentation) ou par un questionnement qui laisse le choix aux élèves (négociation).

Robert Moner

32

A l'école maternelle: devenir élève

Celui qui ne maîtrise pas les codes du monde scolaire, c'est-à-dire les règles implicites de l'école, rencontrera des difficultés à l'acquisition des savoirs.

Françoise Bruno



Les règles: une manière de penser l'école...

35

Quand les élèves construisent les règles du travail scolaire

La démarche d'enseignement la plus efficace et la moins coûteuse pour l'enseignant consiste à déléguer la responsabilité de la situation aux élèves, autrement dit à leur faire construire les règles du travail scolaire.

Sylvie Moussay

37

Controverse no 1: les règles du métier d'élève

Les actions scolaires obéissent souvent à d'autres règles que celles énoncées par l'enseignant: aider un pair à avoir une bonne note à l'insu de l'enseignant, faire semblant de s'investir en faisant autre chose, etc.

Annie Blanc

38

Controverse no 2: comment les enseignants suivent-ils les règles?

La façon dont élèves et professeurs négocient les règles en classe ne peut être dissociée des rapports qu'entretient ce dernier avec sa hiérarchie.

Philippe Zimmermann



Règles, citoyenneté et apprentissages disciplinaires

L'approche de l'enseignement proposée ici consiste à ne pas reléguer la question des règles énoncées en classe aux seules finalités de citoyenneté. L'approche située sur laquelle nous nous appuyons ici montre que les règles sont omniprésentes en classe et constituent notamment l'essentiel des apprentissages dans les disciplines. L'activité de l'élève consiste finalement à intérioriser ces règles pour se les auto-adresser.

Ce n'est pas à moi d'éduquer

La mission de l'enseignant est traditionnellement présentée selon deux axes: instruire et éduquer. Instruire en proposant des savoirs (scientifiques, littéraires, artistiques, bref une culture) et éduquer à la citoyenneté, en soumettant les élèves à des règles de vie en collectivité. La double tâche est présente à tous les niveaux d'enseignement mais dans le secondaire, l'intérêt porté à l'une et l'autre de ces deux dimensions est déséquilibré. En effet, l'essentiel du travail consisterait à enseigner des savoirs disciplinaires, c'est-à-dire à instruire.

L'impasse créée par cette vision bipolaire se fait jour notamment quand des conduites passives, perturbatrices, violentes d'élèves apparaissent. Le professeur se tourne alors vers des solutions relatives à la gestion du groupe, des solutions que l'on qualifie de «pédagogiques»: il est contraint alors «d'éduquer» par la recherche d'une activation de la classe par des jeux, par des formes de groupements, ou des recours à l'évaluation certificative, à la menace, à la sanction. Cette option «pédagogique» devient dominante face à des classes difficiles et elle repose sur la gestion des interactions sociales en repoussant à plus tard, voire en se détournant, des questions de culture, de transposition didactique et de conception de contenus signifiants.

Finalement, en envisageant le métier de cette façon, les enseignants «n'éduquent que sous la contrainte», lorsque les élèves les y obligent. Ils se résolvent à contre cœur à quitter l'enseignement exclusif des savoirs «nobles» et des méthodes qui avaient si bien opéré lorsqu'ils étaient eux-mêmes... élèves. Certains même refusent cette part du travail: leur métier, c'est d'instruire en anglais, en lettres ou en mathématiques. Ils délèguent le sale boulot à d'autres (des conseillers d'éducatifs, des surveillants). Alors, si deux adolescents se bagarrent dans le couloir, ils n'interviennent pas parce qu'ils sont professeurs d'anglais, de lettres ou de mathématiques: «Ce n'est pas à moi d'éduquer.»

Sortir de l'impasse

Dans l'enseignement primaire et surtout dans les classes enfantines, cette dichotomie «instruire» versus «éduquer» ne résistent pas à l'observation quotidienne: lorsque les élèves ne savent pas s'asseoir ni écouter en silence, «s'asseoir» et «écouter en silence» deviennent explicitement des objets d'apprentissage, des «contenus d'enseignement» (voir l'article de Bruno dans ce dossier). Mais, dans l'enseignement secondaire, la vision bipolaire persiste et nuit au bout du compte aux apprentissages disciplinaires et sociaux des enfants et adolescents.

Pour sortir de cette perception d'un métier à deux faces, distinctes et concurrentes, l'analyse «au plus près» de l'activité des élèves et des enseignants en classe (Durand, 1996) met en évidence que l'activité des uns et des autres à l'école est marquée par l'énon-



L'enseignant peut être contraint «d'éduquer» par des formes de groupements ou des recours à l'évaluation certificative



ciation continue de règles, le plus souvent par l'enseignant, suivies ou non par les élèves. Ces règles prescrites ne concernent pas seulement la résolution des problèmes relatifs aux relations entre les personnes en fonction de leurs statuts respectifs (lever le doigt avant de parler, ne pas s'insulter, dire bonjour en entrant, vouvoyer l'enseignant, accepter de travailler avec d'autres élèves, écouter l'enseignant, etc.). Les apprentissages disciplinaires également sont énoncés sous forme de règles: accorder l'adjectif avec le nom en français, ne pas accorder l'adjectif avec le nom en anglais, appliquer tel principe en géométrie, s'écarter du porteur de balle en éducation physique, associer une carte, un texte et une figure en histoire, suivre un protocole de montage en technologie, etc. Dans ces cas, les règles désignent des procédés de résolution de certaines catégories de problèmes. Elles correspondent aux opérations à intégrer pour apprendre, opérations (critères de réalisation) qui peuvent être dictées par l'enseignant, induites par un modèle à imiter (apprentissage par observation) mais aussi parfois masquées volontairement par le professeur (mise en situation, résolution de problème).

A la suite de ces observations, on peut affirmer qu'apprendre en sciences, en éducation physique, en espagnol, en mathématiques, c'est suivre des règles énoncées.

Les règles dans l'activité de l'enseignant

L'analyse de l'activité de l'enseignant remet également en cause cette fausse dichotomie «apprentissages disciplinaires-citoyenneté». Dans l'activité de l'enseignant, ces règles sociales et disciplinaires sont entremêlées (Méard, Bertone & Flavier, 2008). Un enregistrement vidéo de quelques minutes suffit à le confirmer, elles sont enchaînées et énoncées indifféremment par l'enseignant. Dans l'extrait ci-dessous, avec des enfants de 7-8 ans en mathématiques, les deux règles qui supportent l'apprentissage disciplinaire (Aligner les chiffres des unités et des dizaines pour Réussir une addition) est ponctuée de règles sociales (Lever le doigt pour parler, Ne pas embêter sa voisine, Faire moins de bruit, Se mettre au travail):

Enseignante: On n'oublie pas... je donne la parole aux enfants qui lèvent le doigt... on n'oublie pas: pour réussir son addition, il faut aligner les chiffres des...

Un élève désigné: Unités!

Enseignante: Des unités, très bien, et... Théo, arrête d'embêter ta voisine... les chiffres des unités et les chiffres des...

Un élève désigné: Dizaines...

Enseignante: Très bien. On fait moins de bruit maintenant et on se met au travail.

Les règles soi-disant sociales et les règles soi-disant disciplinaires s'entrecroisent et se chevauchent dans le discours de l'enseignante. La frontière même entre



© Philippe Martin

les unes et les autres est difficilement définissable: on pourrait dire par exemple que le fait d'apprendre à aligner les chiffres des dizaines et des unités est un objet d'apprentissage mathématique ou au contraire qu'il concerne un savoir méthodologique. On pourrait dire que le fait de se mettre au travail est une règle sociale (le contrat qui lie l'enseignant et les élèves à l'école) mais, en même temps, cette règle concerne le suivi de règles d'apprentissages disciplinaires (aligner les chiffres des unités et des dizaines pour réussir une addition). On le voit, quand on porte la focale sur les règles prescrites au «travailleur-élève» en classe, la distinction entre le savoir disciplinaire et «le reste» vole en éclats.

Les règles dans l'activité des élèves

Cette confusion des règles est identique dans l'activité des élèves. En effet, quand on observe un élève qui



Lorsqu'un élève adopte à un moment des actions de résistance ou de refus, ce revirement concerne l'ensemble des règles.

présente des problèmes d'apprentissages, c'est-à-dire qui ne suit pas les règles de l'action efficace, en éducation physique par exemple, on observe chez lui d'autres actions de transgression ou d'évitement relatives aux règles de sécurité (conduites à risque, seul, avec les autres), aux règles institutionnelles (retards, absences, oublis de tenue, refus de se faire noter, tricheries au cours des contrôles), aux règles groupales (refus de jouer avec untel, évitement des tâches collectives comme le rangement du matériel, difficultés à négocier avec d'autres élèves) et aux règles des jeux sportifs (tricheries, refus d'arbitrer, refus d'être arbitré). Cet ensemble de déviations chez un élève est rare, sauf dans certains cas difficiles; mais des corrélations partielles sont fréquemment observées (Méard et Bertone, 1998).

Plus intéressant, lorsqu'un élève qui suivait les règles prescrites adopte à un moment des actions de résistance ou de refus, ce revirement concerne l'ensemble des règles (soi-disant sociales et soi-disant disciplinaires). Il ne s'intéresse plus au travail prescrit, alors il commence à tricher ou refuse de jouer avec un camarade perçu comme plus faible. Ou alors, parce qu'il est sommé par l'enseignant d'installer le matériel, il se détourne du travail proposé.

Tout se passe comme si, chez l'élève qui ne veut pas apprendre et n'agit pas de façon citoyenne en classe,

les règles énoncées par l'enseignant constituaient un ensemble de prescriptions interdépendantes, une sorte de «rouleau compresseur réglementaire» touchant simultanément les apprentissages sociaux et les disciplines scolaires.

Enfin, ce que mettent en évidence les travaux en ethnométhodologie (Coulon, 1994), c'est que ces résistances d'élèves en classe à propos de prescriptions énoncées rendent les règles mouvantes, sans cesse négociées, amendées, revisitées en situation (Chaliès & Bertone, 2008). Par exemple, il suffit que telle classe ou même tel élève réputé perturbateur manifeste une baisse d'engagement dans un travail prescrit pour que l'enseignant révise sa prescription ou, sans le dire explicitement, ferme les yeux sur des transgressions. Dans la classe, les règles scolaires sont donc remises en jeu en permanence: l'obligation d'arriver à l'heure en cours, l'interdiction de parler sans lever le doigt ou les consignes concernant un exercice de musique ou de grammaire font l'objet d'amendements. Elles sont souvent l'enjeu de négociations plus ou moins implicites entre le professeur et les élèves, négociations qui aboutissent à des arrangements particuliers (Strauss, 1992).

Conclusion: la question du sens

Envisager les questions d'enseignement et d'appren-



tissage en analysant l'activité des protagonistes, selon les règles énoncées en classe, conduit à un réel renouvellement des problématiques. En particulier, si l'on considère que tout savoir transite par l'énonciation de règles en situation d'enseignement, on peut penser que l'activité d'apprentissage de l'élève consiste à intérioriser ces règles énoncées, puis, dans un second temps, à se les «auto-adresser» et à en faire des instruments pour penser et agir. Cette approche coïncide avec le modèle de Vygotski (1997), qui distingue une phase d'apprentissage en situation dissymétrique (dans laquelle les «signes» sont adressés de l'extérieur dans l'interaction) suivie d'une phase de développement (où les signes sont auto-adressés par le sujet). Dans la pratique, cela implique d'une part d'interroger les conditions qui favorisent cette intériorisation, notamment le «sens» que les élèves sont susceptibles d'accorder aux règles énoncées (voir l'article de Moner dans ce dossier), d'autre part de concevoir les savoirs relatifs à la socialisation, à la citoyenneté (et l'activité d'intériorisation de règles qui les sous-tend) comme des savoirs à part entière et donc qu'il faut les programmer, les didactiser (concrètement concevoir des tâches de niveau 1, de niveau 2, etc.) mais sans les séparer des autres objets d'enseignement (les règles d'apprentissage disciplinaire).



© Gianni Ghinghelli

- S. Chaliès & S. Bertone (2008). *L'enseignement*. Paris: EPS.
 M. Durand (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
 A. Coulon (1994). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF.
 J. Méard & S. Bertone (1998). *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*. Paris: PUF.
 J. Méard, S. Bertone, E. Flavier (2008). How fourth grade-students internalize rules during teacher-student(s) transactions. A case study. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 3, 395-410.
 A. Strauss (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: L'Harmattan.
 L. S. Vygotski (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

Bibliographie

Philippe Zimmermann, **Datief**, **IUFM** Célestin Freinet, Université de Nice Sophia Antipolis

La règle comme «raisonnement pratique» chez Ricoeur

► Ricoeur (1986) définit le raisonnement pratique comme le processus par lequel des associations sont co-construites par l'acteur et ses interlocuteurs, entre des actions réalisées (ou à réaliser) et un ou plusieurs motifs d'agir. Si l'on suit cette position (dite «herméneutique»), le format typique des prescriptions sensées est défini par la mise en correspondance d'actions et de motifs (ou raisons) d'agir sous la forme suivante: «pour obtenir cela, faire ceci» ou «faire ceci, de sorte que cela».

Mais au concept psychologique de «motif», Ricoeur préfère celui de «règle» comme «raison d'agir d'emblée collective». En d'autres termes, il

intègre dans le concept de règle la dimension sociale de la raison d'agir. La règle a d'emblée un caractère collectif et public.

Dans les situations d'enseignement en classe, la compréhension d'une action est construite en rapport avec les actions réglées et les prescriptions établies par un groupe. Dans ces situations, le récit de l'action sensée est celui qui présente le format des prescriptions qui ont du sens. Avec Ricoeur, l'association d'actions et de motifs d'agir, permet de rendre compte de la construction du sens de l'action (sémantique) à partir du format (syntaxe) des prescriptions énoncées. Ce processus, dans l'interaction négociée,

concerne l'enseignant et l'élève.

L'intérêt de la proposition de Ricoeur tient au fait qu'elle éclaire la construction du sens des règles énoncées en classe, sens qui est en même temps individuel et collectif. C'est la règle elle-même qui «tient» le sens de l'action réglée, ce qui rompt avec le schéma cognitiviste qui envisage une liaison directe de l'action au motif. En ce sens, le concept de raisonnement pratique est proche de la conception de Bakhtine, reprises par Clot, qui envisage cette tension entre signification sociale et sens personnel.

P. Ricoeur (1986) *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris: Seuil.

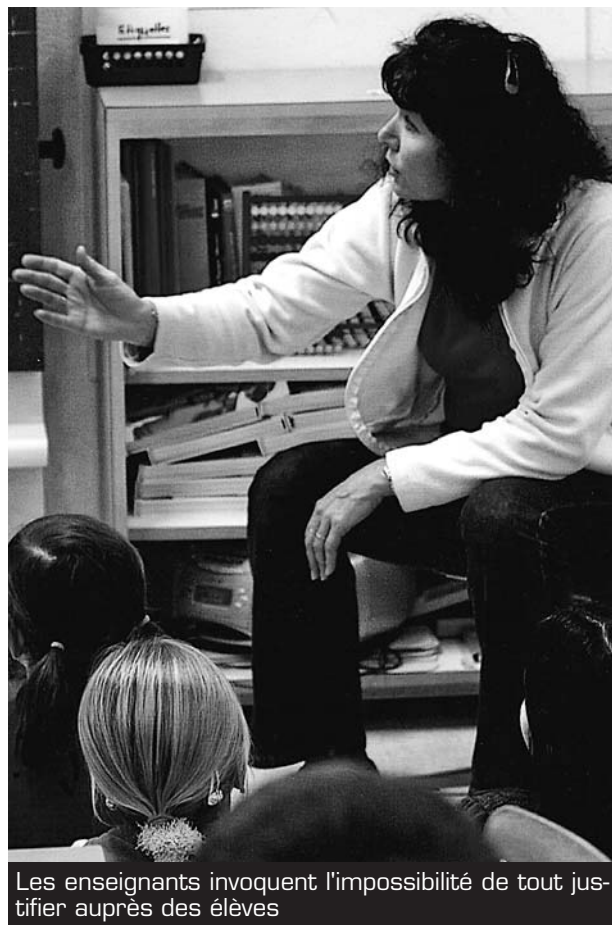
Présenter les règles en classe: imposer, argumenter, masquer ou négocier

Si l'activité d'apprentissage de l'élève revient à intérioriser des règles énoncées, puis, dans un second temps, à se les «auto-adresser» et à en faire des instruments pour penser et agir, il est nécessaire d'interroger les conditions qui favorisent cette intériorisation. En d'autres termes, comment l'enseignant s'y prend-il pour énoncer ces règles? Et quels effets cette présentation a-t-elle sur l'activité des élèves?

► L'intériorisation des règles par les élèves est liée au «sens» qu'ils leur attribuent. Le sens est le lien entre ce que l'élève fait (ici et maintenant) et le but qu'il vise, rapporté lui-même à des motifs plus profonds (Leontiev, 1984). Le sens implique donc la conscience, mais aussi l'inscription des actions dans le temps. Cette attribution ou ce déficit de sens chez l'élève ne concerne pas seulement les objets d'apprentissage disciplinaires mais toutes les dimensions de l'activité scolaire (voir l'article de Méard dans ce dossier). Ainsi, un élève en rupture d'apprentissage est avant tout un sujet qui présente un «déficit global de sens».

(Tableau 1) Types de présentation des règles en classe

(Actions)	Intentions	Opérations	Motifs	
Imposition	«il faut», «il ne faut pas» «il faut essayer/ il faudrait»	«faire ceci» «faire ainsi»	(néant)	Motif absent
			«sinon»	Menace
Argumentation			«parce que»	Motif présent
Négociation	«Faut-il»	«faire ceci ou cela»	«pour?»	Questions partant du motif
	«Que faut-il...»	(néant)	«pour?»	



Les enseignants invoquent l'impossibilité de tout justifier auprès des élèves

Concrètement...

Il existe de nombreuses manières de présenter les règles aux élèves (tableau 1), les différences se manifestant essentiellement par la formulation explicite du motif de la règle (argumentation) ou par un questionnement qui laisse le choix aux élèves (négociation). Les études menées auprès d'enseignants de toutes disciplines en France tendent à montrer que la plupart des interventions sont sur le mode impositif (les règles ne sont pas justifiées, leur motif est absent) (Méard, Bertone & Flavier, 2008). Les enseignants invoquent deux raisons pour expliquer la fréquence des actions d'imposition: d'abord le manque de temps, l'impossibilité de tout justifier; ensuite le fait qu'ils sont convaincus que les élèves savent déjà pourquoi on met en place telle tâche («parce que cela a été dit dans les séances précédentes»). Or ces actions d'imposition sont corrélées avec des résistances ou refus d'élèves: on peut se demander dès lors si les élèves ont véritablement à l'esprit «ce qui a été dit lors des séances précédentes», s'ils perçoivent bien l'articulation entre les règles présentées et le motif auquel elles sont rapportées, si ce lien «est évident» à leurs yeux.



Argumenter

Ces observations poussent à pointer l'effet des actions d'argumentation (justification des règles, évocation explicite des motifs), souvent corrélées avec un engagement des élèves et des initiatives volontaires. Ce type d'action a souvent lieu en début de séance, lorsque l'enseignant expose le travail. Ce qui est prescrit aux élèves est sans cesse rapporté à des buts et des motifs explicites. L'extrait ci-dessous concerne le premier jour de l'année avec des élèves de 7 ans.

A: «Cette année, on va faire quelque chose de nouveau: la grammaire. Vous savez ce que c'est, la grammaire? C'est pour comprendre comment on fait les phrases, comment on les écrit et comment on écrit les mots».

L'enseignante a ensuite répété ce motif régulièrement au cours de l'année.

L'extrait ci-dessous présente une action typique d'argumentation en début de leçon chez un enseignant d'éducation physique avec des élèves de 14-15 ans. L'objectif de la leçon consistait à déplacer l'adversaire en badminton:

T: «Quel avantage de faire un service court? Quelle est la réponse de l'adversaire? Il va renvoyer?...»

Un élève: «Long»

T: «Long? Peut-être. Mais surtout?...»

Un élève: «Haut»

T: «Oui, il va monter, Johan. Donc, vous servez, votre adversaire vous envoie un volant haut, quelle est votre réponse?»

Un élève: «Smash»

T: «Smash! Ca veut dire: une touche de volant, deux touches de volant, troisième touche de volant et j'ai marqué mon point. Moi je ne suis pas fatigué, mon adversaire est fatigué.»

Cette argumentation «en cascade» correspond à ce que Ricoeur (1986) appelle un «raisonnement pratique» (voir encadré de Bruno dans ce dossier): il faut faire un service court (REGLE) parce qu'il faut obliger votre adversaire à renvoyer haut (MOTIF 1) parce qu'il faut pouvoir smasher (MOTIF 2), parce qu'il faut marquer le point (MOTIF 3) parce qu'il ne faut pas être fatigué (MOTIF 4) et parce qu'il faut fatiguer l'adversaire (MOTIF 5).

Négocier explicitement

Une réflexion est à mener également sur les outils permettant de négocier avec les élèves. En effet lorsque des élèves prennent des initiatives (actions autonomes), cela correspond le plus souvent à des actions de négociation de la part de l'enseignant. Dans ce cas, le professeur offre des alternatives (faut-il faire ceci ou cela?) ou procède par questions ouvertes (que faut-il faire?) par exemple dans les situations de résolution de

problème (voir tableau 1). La négociation peut passer aussi par une délégation de pouvoir, à l'occasion par exemple d'une co-évaluation (voir l'article de Moussay dans ce dossier). Finalement, négocier consiste à «ne pas tout dire aux élèves», à les laisser tâtonner pour qu'ils énoncent eux-mêmes la règle.

Pour négocier vraiment, le professeur doit accepter les propositions (même peu pertinentes) d'élèves, sauf à produire des simulacres de négociations où le questionnement se resserre sur la réponse attendue par le professeur. Dans ce cas, les élèves ne sont pas dupes: la règle est masquée par l'enseignant mais elle va être prescrite et l'action attendue consiste à la découvrir.

Conclusion

Les analyses et suggestions développées ici ne peuvent faire oublier que le mode de présentation des règles par l'enseignant est inclus dans des transactions, donc dépendant des actions d'élèves. On peut penser par exemple que, face à des actions anomiques (rejets ostensibles de la règle par l'élève), l'action adaptée est celle de l'imposition de la règle, avec contrôle strict. Mais ce mode de présentation des règles sans motif ne peut être que transitoire car il porte en germe le risque d'une fixation, une ligne d'arrivée, un but en soi (la pédagogie autoritariste). On constate en effet qu'avec des classes dociles, soumises, le risque d'une «soumission définitive» est bien présent; lorsque les élèves sont «sages», l'enseignant ne cherche pas toujours à proposer des espaces de liberté, à réduire le contrôle (autorégulation) pour, ensuite, provoquer la négociation, la conception de règles par les élèves eux-mêmes (autonomie).

Le fait d'envisager la situation de classe en termes de «transactions à propos des règles de la classe» permet de sortir de la fausse problématique «didactique ou pédagogie», de se convaincre de l'indétermination de la situation d'enseignement (Durand, 1996) donc de l'opportunité d'y avoir un effet comme professeur. De là, on peut poser les éternelles questions de motivation, de réduction des incivilités d'élèves en des termes nouveaux, axés vers des stratégies dans lesquelles l'enseignant est impliqué, comme acteur. L'autonomie de l'élève et celle de l'enseignant sont interdépendantes (voire l'article de Zimmermann dans ce dossier).

- A. Coulon (1994). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF.
 M. Durand (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
 A. Leontiev (1984), *Activité, conscience, personnalité*. Moscou: Éditions du Progrès.
 J. Méard, S. Bertone, E. Flavier (2008). How fourth grade-students internalize rules during teacher-student(s) transactions. *A case study. British Journal of Educational Psychology*, 78, 3, 395-410.
 P. Ricoeur (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris: Seuil.

A l'école maternelle: devenir élève

La formule «devenir élève» (dans les programmes français relatifs aux classes enfantines de 2008) peut apparaître comme un moyen détourné de conformer l'enfant, de nier sa «globalité», un refus de le «rendre acteur, autonome». Ce témoignage cherche à montrer que cette impression première mérite d'être révisée.

De quoi parle-t-on?

Lorsqu'on observe une classe d'enfants qui sont confrontés pour la première fois à l'expérience scolaire, on constate de grandes disparités de comportements:

– Certains enfants ont déjà des repères, ils sont capables de se décentrer pour écouter, de choisir une activité, de quitter une activité individuelle pour rejoindre le groupe. Bref, ils agissent selon une logique d'activité scolaire.

– D'autres, dès l'accueil en classe le matin, ont besoin d'être guidés pour choisir une activité. Ils ne reconnaissent pas les espaces identifiables au premier abord dans la classe: le coin-cuisine, un canapé avec des livres, un tapis avec des jeux de construction, une table avec des papiers et des crayons. Dans la journée, ils papillonnent et ne parviennent pas à se fixer sur une activité. Souvent, ils désirent les objets ou jeux utilisés par les autres enfants, puis les délaissent rapidement. Ces enfants sont peu intéressés par toutes les activités qui impliquent une concentration (lecture, puzzles).

Ces différences entre élèves sont en rapport avec une plus ou moins grande aisance à entrer dans les apprentissages: suivre une consigne simple, mener une tâche à son terme, s'intéresser à une histoire inconnue... Et c'est sans doute à ce niveau que la formule «devenir élève» prend son sens: celui qui ne maîtrise pas les codes du monde scolaire, c'est-à-dire les règles implicites de l'école, rencontrera des difficultés à l'acquisition des savoirs.

Accepter ou agir?

L'écart entre la culture familiale et la culture scolaire explique en grande partie les disparités entre enfants dans ce domaine. Dans des cas de plus en plus nombreux, l'éloignement de la «société familiale» devient tel que l'enfant peine à se «retrouver» à l'école (dans certaines familles, on ne se lève le matin que pour accompagner l'enfant à l'école; dans d'autres, la télévision omniprésente notamment aux heures des repas, empêche toute activité réelle de communication verbale).

De même, l'expérience avant l'école, par exemple à la crèche, peut faire penser également que «des habitudes ont été prises» par certains et pas par d'autres (ne pas pousser du vélo un autre enfant, reconnaître son casier), même si, fondamentalement, la mission de la crèche n'est pas de faire apprendre. Un certain nombre d'enfants qui ont connu la crèche présentent d'ailleurs des difficultés dans le «devenir élève».

Face à cet état de fait, la question du «pourquoi» ne doit être évoquée par l'enseignant que pour mieux traiter celle du «comment faire», et amener tous les enfants à maîtriser les règles du monde scolaire.



Certains enfants commencent l'école en étant déjà capables de choisir une activité; d'autres ont besoin d'être guidés



© Philippe Martin

Rendre explicite l'activité proposée va de pair avec les actions de pointage systématique des tenants et aboutissants des apprentissages

Que faire?

De mon point de vue, plusieurs stratégies peuvent être mises en œuvre par l'enseignant pour favoriser, accélérer l'intégration de ces règles implicites de l'activité scolaire. Ces stratégies concernent les «règles de la classe», donc valent pour tous les enfants-élèves mais sont à accentuer en direction des plus fragiles.

• Rendre explicite l'activité scolaire implicite

L'école est le lieu où tous les apprentissages passent par le langage et ce passage obligatoire de toute l'activité scolaire implique l'utilisation régulière d'outils permettant de laisser une trace de l'activité effectuée. Par exemple, indiquer sa présence en classe (trouver son étiquette-prénom et l'accrocher sur le tableau des présences) et sa participation aux activités (coller une gommette sur sa photo après le passage à l'atelier) marque les liens entre l'individu et le collectif et l'appartenance au groupe-classe.

Dans ce cadre, l'intégration des règles «on n'a pas le droit de faire deux fois le même atelier» et «il faut passer par tous les ateliers» nécessite des argumentations explicites par l'enseignant à propos de ces outils de marquage, argumentations d'autant plus nécessaires que certaines activités ne laissent pas de traces individuelles pérennes (manipulations sensorielles, ateliers de langage...).

Ce travail opère aussi sur la mémorisation: garder trace de ce qu'on a appris, garder mémoire, c'est aussi devenir élève.

• Attribuer du sens à la forme de vie scolaire

Rendre explicite l'activité scolaire va de pair avec les

actions de pointage systématique des tenants et aboutissants des apprentissages: «Aujourd'hui, on va apprendre à dessiner des boucles. Ça va être très important pour plus tard quand il faudra écrire votre nom en attaché.» La forme scolaire c'est avant tout sortir du plaisir immédiat pour se projeter dans le désir d'apprendre.

Ce type d'action d'argumentation (voir article de Moner dans ce dossier) doit de mon point de vue être systématique, tout en prenant des formes différentes: lors de la présentation des consignes (ce qu'il faut faire, à quoi ça sert), lors des bilans s'appuyant sur les productions d'élèves, leur permettant de porter un jugement en fonction des attendus (règles) et des perspectives d'apprentissage.

Ce travail d'argumentation est complété par le pointage et l'encouragement de toutes les actions d'élèves réalisées «par hasard», afin de conduire l'enfant à comprendre de mieux en mieux ce que l'on attend de lui en tant qu'élève («Ah tu as fait un dessin. Bravo! Ta maman va être contente. On va le garder mais il faut que j'écrive ton prénom pour le retrouver tout à l'heure. Regarde: j'écris ton prénom.»)

• Guider l'élève dans ses choix

Les enfants qui ne sont pas encore élèves ont du mal à faire un choix, par exemple lors de l'accueil du matin (choix libre parmi plusieurs lieux) ou encore lors des activités en ateliers (graphisme, manipulation...), ils «errent». La stratégie de l'enseignant consiste alors en un fort guidage verbal et gestuel: explicitation détaillée des activités accompagnée de gestes de démonstration et de pointage ostensifs (voir encadré sur

Wittgenstein dans ce dossier). L'enfant a parfois besoin d'être guidé au sens premier, tenu par la main, accompagné par l'adulte dans ses premières expériences scolaires. Avec certains enfants en difficulté, ce guidage peut même prendre la forme d'une suggestion insistante de participation à un atelier et à un jeu.

Ces actions, paradoxales à première vue (guider fortement pour... faire choisir) représentent pour certains une étape nécessaire vers une activité d'élèves autonomes. Refuser ce guidage reviendrait finalement à entériner des choix par défaut des élèves les moins scolaires ou à les laisser errer devant l'étendue, souvent angoissante, de tous les possibles.

• Ritualiser

L'enfant-élève est celui qui sait à quoi s'attendre dans le cadre de la classe, alors que l'enfant non élève ne sait pas à l'avance ce qu'on attend de lui. Dans cette optique, les rituels sont des occasions multiples de savoir à quoi s'attendre:

- un signal sonore indique qu'on va s'asseoir en groupe,
- tous les matins on va consulter le calendrier, on va regarder le temps qu'il fait.
- Etc.

Ces rituels constituent finalement la stratégie la plus commune pour que les enfants deviennent élèves.

Mais dans la démarche présentée ici, il s'agit moins d'habitudes à installer que de règles à faire intérioriser. Tous les jours, tous les événements se répètent dans le même ordre et le fait d'imprimer à la classe un rythme de vie régulier et journalier permet à l'enfant, de mieux anticiper et finalement de gagner en pouvoir d'agir et en autonomie.

Conclusion: décrypter le code

L'école n'est ni la maison, ni la crèche, ni le bac à sable du jardin public. C'est le lieu des apprentissages et de l'acculturation, avec ses codes et ses règles implicites. Un élève est donc un enfant qui connaît et a intériorisé ces codes. Dans cette appropriation de la forme scolaire (voir article de Méard dans ce dossier), l'enseignant a un rôle central à jouer en faisant de ces codes des contenus d'enseignement explicites.

A ignorer cet aspect essentiel du métier, on prend le risque de laisser certains enfants «sur le bord de la route», ceux pour lesquels les règles implicites de l'école resteront énigmatiques. Il faut rompre avec l'illusion d'un enfant libéré des codes et heureux alors que le seul enfant autonome et heureux à l'école, c'est celui qui a intériorisé les règles de la forme scolaire.

Philippe Zimmermann, **Datief**, IUFM Célestin Freinet, Université de Nice Sophia Antipolis

La règle et la prescription chez les ergonomes

► Le modèle théorique des ergonomes français repose sur la démonstration d'un écart entre le «travail prescrit» et le «travail réel» (Ombredane & Faverge, 1955). Pris entre les règles prescrites de la tutelle (l'autorité), mais aussi les contraintes de la tâche, le travailleur ne fait jamais exactement ce qui est prescrit. De plus, dans le travail, il existe une tension constante entre les impératifs de production (l'efficacité) et les impératifs de santé (la recherche de l'économie, du confort, de la réduction du coût physique et psychologique)(Hubault, 1996). Concernant les différentes prescrip-

tions, Maggi (2003) fait la distinction entre les «situations tayloriennes» (la prescription porte sur le but de la tâche mais aussi sur les modes opératoires) et les «situations discrétionnaires» dont la prescription porte sur le but mais dont les modes opératoires, les moyens d'atteindre les buts, ne sont pas définis par le prescripteur. C'est au travailleur de trouver ces moyens.

L'activité des enseignants apparaît comme discrétionnaire. De plus, la contrainte de la tâche (l'activité des élèves) apparaît parfois si forte qu'elle ressemble à une prescription «ascendante». En classe, la dissymétrie de

l'interaction avec le professeur ainsi que la réalisation en temps réel d'une activité que l'on peut immédiatement juger conforme ou non à la prescription minore le caractère discrétionnaire de l'activité de l'élève. Mais celle-ci comporte une autre spécificité : son pouvoir de négociation des règles prescrites.

F. Daniellou (2002). *Le travail des prescriptions*. In Actes du 37^e Congrès de la SELF «Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse», Aix en Provence, 9-16.
 F. Hubault (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse? In F. Daniellou (Ed.). *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse: Octarès.
 B. Maggi (2003). *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse: Octares.
 A. Ombredane, J.-M. Faverge (1955). *L'analyse du travail*. Paris: PUF.



L'acroport

L'acroport est une activité qui rencontre un intérêt croissant en EPS depuis plusieurs années: au croisement des activités de cirque, de danse et de la gymnastique, elle permet à l'enseignant d'introduire de la rigueur dans les unes et d'éviter le rigorisme de l'autre. Il s'agit pour les élèves d'enchaîner des figures à plusieurs. Ces figures (pyramides, équilibres les uns sur les autres, «main à main», etc.), réalisées à deux, à trois, à quatre, peuvent être empruntées à la gymnastique sportive (appuis tendus, planches, ...) mais aussi à la danse. Elles impliquent souvent la définition de trois rôles: le (ou les) porteur(s) (à la base de la figure), le (ou les) voltigeur(s) (sur les positions hautes de la figure) et le (ou les) pareur(s) qui aident à monter et à démonter la figure.

A toutes les classes d'âge, la forme d'enseignement habituelle consiste, comme en gymnastique, à désigner des groupes de 4 à 5 élèves (souvent de niveaux hétérogènes), de leur proposer un certain nombre de figures de niveaux différents, de les faire apprendre, avec une possibilité de choix plus ou moins grande, d'apprendre à chaque groupe à en enchaîner plusieurs en vue d'une réalisation en fin de cycle (6 à 10 leçons). Ces prestations sont évaluées en fonction de critères de réussite proposés (imposés?) par l'enseignant et présentés aux élèves au cours du cycle.

La démarche proposée

NB – l'enseignement de cette activité ne nécessite pas d'être un spécialiste. La consultation de documents professionnels, le rappel de consignes de sécurité strictes (ex. ne pas s'appuyer sur les lombaires) et l'obligation d'une vigilance constante des élèves dans leur rôle de pareurs sont suffisants. Cette démarche peut être adaptée à des élèves de 8 à 18 ans.

1. Guider les choix

Après un échauffement conséquent, réalisé individuellement, puis à deux puis à quatre, et à la fin duquel des groupes de quatre élèves sont constitués «naturellement» (en veillant néanmoins à ce que chaque groupe soit hétérogène, mixte et d'un niveau comparable aux autres), le professeur propose à l'ensemble des groupes vingt à trente dessins de figures d'acroport à réaliser à deux ou trois (sur une feuille de format A3). Chaque groupe doit tenter deux figures en vue d'en présenter une à l'ensemble de la classe à la fin de la leçon.

2. Faire sentir l'intérêt de l'activité et faire réussir

Chaque groupe réalise une figure devant l'ensemble de la classe. Le professeur commente, demande leurs avis aux élèves spectateurs (qu'est-ce qui vous a plu? qu'est-ce qui était vraiment réussi dans cette figure?) et provoque les applaudissements après chaque passage. Cette phase est suivie d'un autre travail de

Quand les élèves construisent les règles du travail scolaire

La démarche d'enseignement la plus efficace et la moins coûteuse pour l'enseignant consiste à déléguer la responsabilité de la situation aux élèves, autrement dit à leur faire construire les règles du travail scolaire. Un exemple de cette démarche est proposé ici à propos d'un dispositif d'acroport en éducation physique et sportive (EPS) auprès d'élèves de 8 à 18 ans.



Une figure d'acroport



chaque groupe «à propos d'une ou deux autres figures, plus difficiles si possibles», ce qui donne lieu à de nouvelles prestations devant la classe, d'autres commentaires qui sont écrits sur un tableau par le professeur.

3. Faire concevoir

A la fin de ce travail de deux leçons, le professeur demande à chaque groupe d'inventer une puis deux figures (différentes de celles distribuées) destinées à être présentées devant la classe. Ensuite, la question de l'enchaînement («pas très beaux») entre figures ainsi que la nécessité d'un début et d'une fin de l'enchaînement sont introduites. Au cours de chaque passage, l'interrogation «qu'est-ce qui était bien?» est répétée et donne lieu à des critères de plus en plus élaborés: (en fonction des niveaux d'âge) la participation des quatre élèves aux deux figures, le signal explicite d'un début et d'une fin d'enchaînement, la difficulté des figures, la synchronisation des gymnastes au cours des enchaînements, la dimension esthétique, voire humoristique des figures, etc.

A la fin de ce premier travail de conception de figures enchaînées, le professeur indique que l'évaluation de fin de cycle portera sur ce type de prestation (enchaînement de trois figures inventées) selon les critères qui ont été énoncés. Une seule note sera attribuée par groupe (les membres d'un groupe auront tous la même note).

4. Aider à l'apprentissage

Au cours des séances suivantes, le professeur rappelle les critères énoncés, propose des ateliers d'apprentissage ou d'entraînement, éventuellement donne des idées, provoque des rassemblements pour marquer l'avancement du travail et l'évolution des critères.

De plus, le professeur, en fonction du niveau d'âge, peut demander à chaque groupe de faire passer tous les membres du groupe aux trois rôles (porteur, voltigeur, pareur) au cours de l'enchaînement, voire de réaliser la même figure en changeant de rôles (les por-

teurs deviennent voltigeurs, les voltigeurs deviennent pareurs). Ces contraintes supplémentaires introduisent souvent une période de travail intense dans la mesure où les élèves les moins performants gymniquement sont sollicités pour apprendre les éléments réalisés par un camarade (souvent plus performant).

5. Evaluer

Dans les dernières leçons du cycle, les élèves sont régulièrement regroupés pour assister aux prestations des autres, et ainsi placés en situation d'évaluer les autres groupes en manipulant les critères énoncés (c'est-à-dire en simulant l'évaluation finale). Ces moments sont l'occasion de négociations entre eux et avec l'enseignant à partir de désaccords sur telle ou telle appréciation: les critères sont précisés, de nouveaux critères sont introduits, certains sont abandonnés. Le «code de pointage» de la classe s'affine.

Au cours de la dernière leçon, les élèves s'évaluent les uns les autres (le professeur distribue le «code de pointage final», désigne les groupes d'évaluateurs, il peut participer à un ou plusieurs groupes d'évaluateurs, «doubler» la co-évaluation des élèves par la sienne).

Conclusion: on est toujours surpris

On est toujours surpris lorsqu'on met en place ce type de travail de conception et de co-évaluation avec des enfants de 8 ans, avec des adolescents de 12 ou 18 ans, surpris par le sérieux qu'ils accordent à leur rôle d'évaluateurs, par la pertinence de leurs jugements, enfin par l'énergie déployée au cours des apprentissages qui précèdent. Ces observations tendent à confirmer que les règles du travail scolaire ont ici du «sens» (voir l'article de Moner dans ce dossier), règles d'apprentissage (les critères de réussite, les contenus à acquérir pour les atteindre) et règles «sociales» confondues (voir l'article de Méard dans ce dossier).

Pour que ce type de dispositif fonctionne et ne devienne pas «n'importe quoi» (collusion entre élèves, tricheries, disputes...), le rôle de l'enseignant est déterminant: loin d'être «non directif», il doit sans cesse rappeler et relever les exigences, guider tout en laissant le choix. Par ailleurs, il est nécessaire qu'il souligne le positif, les progrès par rapport à ce qui était réalisé précédemment, en évitant les comparaisons entre groupes qui produisent de la hiérarchie (dans cette activité, il n'y a pas de «défaite», ni de «victoire sur l'autre», contrairement aux sports de compétition. Tous les élèves peuvent donc «gagner».)

En faisant inventer et négocier le code (les critères) par les élèves, il rend le travail scolaire signifiant et exigeant. En imposant une prestation et une note par groupe, il favorise les interactions qui obligent les élèves à négocier entre eux à propos du travail, à s'entraider réellement, bref à construire et faire maîtriser les règles sociales.

Oui, dans ces cas, on est toujours surpris par les élèves.

L'utilisation du concept de «règles de métier» est difficile à admettre lorsqu'il s'agit de la situation de l'élève en classe. En première lecture, celui-ci n'exerce pas un métier, contrairement à ce que suggèrent plusieurs travaux de sociologie (La Borderie, 1991; Sirota, 1993). Une analyse en terme de règles de métier peut toutefois être recevable. Ainsi Perrenoud (1994) pointe les contraintes (horaires, performances notées) face auxquelles les élèves composent: faire le strict minimum, accepter sans sourciller toutes les contraintes pour obtenir une confiance de l'enseignant, prendre l'air occupé sans faire d'effort, interrompre et retarder le travail en se déclarant incompétent pour gagner du temps, etc.

Les données de l'ergonomie, elles aussi, mettent en évidence les tractations des comportements conformes monnayés en notes ou en appréciations positives, comme un salaire que l'on échange contre une activité laborieuse (Durand, 1996, pp.136 seq). Même si on ne l'exerce qu'une période donnée (une quinzaine d'années pour la quasi totalité des élèves suisses), même si le bulletin de notes n'est pas exactement un bulletin de salaire, l'activité scolaire comporte les attributs de l'exercice d'un métier: elle est obligatoire, prescrite et donne lieu à rétribution.

Le signe le plus évident de l'existence de ce «métier» est représenté par les règles implicites que doit suivre le collectif d'enfants et d'adolescents: ne pas dénoncer un autre élève, ne pas montrer trop d'implication dans le travail prescrit, même s'il est très intéressant, se moquer de tel ou tel, ne pas porter tel type de vêtement... Ces codes ressemblent à ce que Cru (1995) appelle des «règles de métier» (règles implicites, non négociables, qui s'imposent à tous et qui excluent les contrevenants). Ainsi, les actions scolaires obéissent souvent à d'autres règles que celles énoncées par l'enseignant: aider un pair à avoir une bonne note à l'insu de l'enseignant, avoir une bonne note sans se distinguer trop ouvertement des pairs, masquer les efforts réalisés, faire semblant de s'investir en faisant autre chose, s'habiller et parler de telle façon et non de telle autre, etc.

Ces codes délimitent précisément l'acceptable et l'inacceptable, et intègrent ou non l'adolescent dans le collectif de travail. Les infractions à ces règles implicites sont rappelées brutalement: il y a «ce qui se fait» et «ce qui ne se fait pas» en classe. Ces règles viennent en concurrence avec celles énoncées par l'enseignant. Le métier d'élève combine donc des actions publiques, légitimes, enchâssées dans un réseau de communications illégal, dissimulé à l'enseignant. L'aspect frappant de ce tableau est que les règles du métier d'élève sont beaucoup plus coercitives que celles énoncées par l'enseignant (qui sont négociées, voir articles de Méard et de Moner dans ce dossier).

La question centrale devient: comment l'enseignant fait-il valoir son propre système réglementaire? Comment envisage-t-il la concurrence avec l'intransigeance des règles du métier d'élèves?

Controverse n°1: les règles du métier d'élève

Le fait d'envisager l'activité de l'élève comme un métier, bien qu'il soulève de nombreuses oppositions, repose sur plusieurs arguments forts et renouvelle la perception que l'on a de l'enseignement. Notamment il permet de repérer les «règles de métier», implicites et non négociables, auxquelles l'enfant et surtout l'adolescent sont contraints de se soumettre, sous peine d'être évincés du «collectif».



Il y a ce qui se fait et ce qui ne se fait pas en classe

- D. Cru (1995). Règles de métier, langue de métier: dimension symbolique au travail et démarche participative de prévention. Mémoire EPHE, Paris.
 M. Durand (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
 R. La Borderie (1991). *Le métier d'élève*. Paris: Hachette.
 P. Perrenoud (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.
 R. Sirota (1993). Le métier d'élève. *Revue Française de Pédagogie*, 104, 85-108.

Controverse n°2: comment les ensei- gnants suivent-ils les règles?



Quelle autonomie ai-je en tant qu'enseignant-e?

Le postulat de départ de cette réflexion est que l'autonomie de l'enseignant et celle qu'il va développer chez les élèves sont en interaction. La façon dont l'un et l'autre suivent (ou ne suivent pas) les règles sont dépendantes l'une de l'autre. Dès lors, la question à se poser est: quelle autonomie ai-je en tant qu'enseignant?

La recherche d'autonomie de l'élève traduit l'urgence de la question du sens à l'école et les difficultés que nous avons à y répondre. Le plus surprenant est que cette réflexion omniprésente à propos de l'autonomie de l'élève n'est jamais accompagnée d'une réflexion sur l'autonomie de l'enseignant. Or, comment s'interroger sur la façon dont nous faisons intérioriser les règles par les élèves sans se questionner sur celle dont nous les intériorisons nous-mêmes en classe, dans notre institution, ou dont nous les avons intériorisées au cours de notre formation (Méard et Castany, 2000)?

En effet, selon Ardoino (1977), le rapport enseignant-élèves n'est qu'une «question-écran». Il doit être

envisagé comme le dernier maillon d'une chaîne institutionnelle de rapports Ministre-recteurs-inspecteurs-chefs d'établissement-enseignants. La façon dont élèves et professeur négocient les règles en classe ne peut être dissociée des rapports qu'entretient ce dernier avec sa hiérarchie.

D'abord, dans la classe, faire intérioriser les règles aux élèves implique un enseignant qui les pose explicitement, qui soit capable de les argumenter, c'est-à-dire d'y trouver du sens lui-même, et de les négocier (voir article de Moner dans ce dossier). Rien de pire qu'un enseignant qui récite strictement les directives ministérielles, qui se cache derrière les programmes. Un professeur qui rend ses élèves autonomes n'a pas un rôle transparent, ne se contente pas d'être une sorte de CD-ROM vivant, jamais contrariant.

Selon moi, cela conduit à définir l'identité d'un professionnel de l'enseignement qui s'approprie mais aussi

Philippe Zimmermann, Datief, IUFM Célestin Freinet, Université de Nice Sophia Antipolis

La règle comme objet de transaction chez Strauss

► L'interactionnisme (Strauss, 1992) ainsi que la sociologie institutionnelle (Ardoino, 1977) apportent un éclairage sur la dimension négociée des interactions en classe. Strauss utilise le concept de «transaction» pour décrire les marchandages, les résistances, les tensions qui caractérisent les interactions dans les situations de travail, en particulier dans le milieu hospitalier. Dans les situations d'enseignement, on peut poser que les interactions négociées entre professeur et

élèves sont des transactions à propos de règles: concrètement, face à un enseignant, l'élève adhère mais aussi, dans certains cas, résiste explicitement ou implicitement, décide de rejeter, de transgresser la règle. L'ensemble des travaux sur les interactions en classe convergent pour montrer ces négociations implicites ou explicites entre enseignants et élèves dans l'activité quotidienne en classe (Coulon, 1994) ainsi que les actions variées d'élèves pour «esquiver la pres-



adapte les règles de l'institution, les programmes, les injonctions rectorales. Cette autonomie ne peut se confondre avec l'indépendance de celui qui, refermant la porte de sa classe, croit qu'il n'a de comptes à rendre à personne. Mais l'enseignant doit rester acteur de ses choix et de ses orientations pédagogiques et refuser de n'être qu'un agent. Ce n'est pas un hasard si, en France au moins, les plus grands novateurs furent aussi de grands contestataires vis-à-vis de leur hiérarchie (Freinet, Lourau, Defrance...).

Le problème est que la formation des enseignants est souvent conformante. Lorsque tout travail donne lieu à évaluation externe, lorsque toute visite par un formateur repose sur une mesure systématique d'écart avec ce qui est suggéré par les Programmes officiels, ce type de formation n'est pas propice à la prise d'autonomie par le travailleur-enseignant et ne l'aide pas à

sortir des modèles qui installent des attitudes de dépendance? L'apprentissage de savoirs morcelés et les procédures d'évaluation et de notation chez l'enseignant, depuis sa formation jusqu'au moment où il exerce sa profession, agit directement, nous en faisons l'hypothèse, sur la représentation que lui et l'élève se font de leurs rôles respectifs. Et si le système de formation lui-même produisait de la dépendance?

Ne nous étonnons pas d'avoir du mal à faire intérioriser les règles par nos élèves.

J. Ardoïno (1977). *Education et politique. Propos sur l'éducation II*. Paris: Gauthier-Villars.
 J. Méard & J. Castany (2000). Editorial du dossier. L'autonomie de l'enseignant. *Cahiers pédagogiques*, 384, 12.
 P. Zimmermann, J. Méard & E. Flavier (2010). Existe-t-il une identité professionnelle spécifique de l'enseignant débutant? Analyse d'un cas. In Actes du 7^e COLLOQUE INTERNATIONAL CDIUFM: *Recherche(s) en éducation et en formation*. Développement professionnel des enseignants. Mont St Aignan. Juin 2009.

Bibliographie

Etiennette Vellas

Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants

Un livre original de Jacques Méard et Françoise Bruno¹

Les règles du métier... Les termes peuvent nous faire courir le risque de rejeter l'ouvrage, avant de le lire. Tant ils flirtent vite dans nos têtes avec les mots *règles à inculquer*, *à appliquer* et l'idée d'une institution désirant assurer un contrôle bête et méchant du métier d'enseignant. Ce serait dommage! Parce que les auteurs sont des formateurs d'enseignants qui, non seulement entendent les plaintes des

étudiants dans leur IUFM, mais décident, en pédagogues, d'y remédier en proposant leur propre «théorie pratique». Ils ne renvoient ainsi pas à la normalité – on tend si souvent à le faire – la critique des étudiants jugeant leur formation comme ne leur permettant pas d'apprendre le métier; ils ne se contentent pas plus de qualifier leurs revendications de «demandes de recettes». Ils proposent, en revanche,

cription tout en faisant croire qu'on la suit» (Doyle, 1990). De son côté, l'enseignant est amené à compléter, étayer, nuancer, amender la prescription en fonction de la réaction des élèves. Ces données confèrent aux règles énoncées un caractère instable dans les transactions en classe.

Ces négociations se développent principalement à travers la participation ou la non-participation des élèves aux situations d'enseignement, ce qui conduit l'enseignant à adapter

sans cesse ses actions, parfois à diminuer les exigences du travail scolaire, à fermer les yeux sur certaines actions non souhaitables ou à recourir à la sanction.

J. Ardoïno (1977). *Education et politique. Propos sur l'éducation II*. Paris: Gauthier-Villars.

A. Coulon (1994). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF.

W. Doyle (1990). Classroom knowledge as a foundation for teaching, *Teachers College Records*, 91, 347-360.

A. Strauss (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: L'Harmattan.

aux étudiants et aux formateurs un changement. Une entrée inhabituelle: clarifier ensemble les *règles du métier*. Pour démasquer ce qu'est réellement le «savoir enseigner».

Les auteurs dénoncent ainsi le phénomène récurrent d'une certaine dissimulation de son savoir enseigner par un formateur qui n'ose pas, aujourd'hui, dire les *règles du métier*. Ils voient à la source de cet état de fait, la croyance des formateurs en un métier qui doit être découvert par les étudiants. Et rendent responsable une conception constructiviste (que nous nous permettons de juger comme étant celle de formateurs ayant mal compris les théories constructivistes de l'apprentissage), entraînant une vision négative de la prescription, qui finit par camoufler son existence. Ils ciblent les effets pervers de ce brouillage floutant le métier: une recherche en solitaire de l'étudiant des règles implicites chez chacun de ses formateurs, au lieu d'être mis au courant de celles qui font le métier; un déficit de confiance en sa propre pratique par manque de repères stables; un risque de conviction affaiblie dans le métier.

Les auteurs proposent de remédier à cette situation en redonnant un contour et une épaisseur au métier par la mise en relief de ses règles. Ils font émerger certaines d'entre elles de 26 situations de formation décrites avec précision. Des règles dénichées dans des injonctions, prescriptions, conseils, critiques donnés par divers acteurs: formateurs IUFM, de terrain, inspec-

teurs, collègues, ancien professeur. Et pouvant être repérées, jusque dans les discours des parents et des citoyens, comme dans les réactions des élèves. Ces *règles de métier* sont ainsi présentées comme pouvant être judicieusement énoncées, analysées, répertoriées, comparées, discutées, critiquées.

Cette élucidation, comprenant la clarification des liens tissés entre les règles de divers niveaux (des règles les plus générales aux plus circonstanciées), est ainsi proposée comme moyen de découvrir le *savoir enseigner*. A condition de rendre visible cette présence des règles au cœur des dilemmes et controverses du métier. Et, pour les étudiants, de mettre toute règle en relation directe avec des expériences réelle du métier à leur faire vivre. Le concept de «règle» est-il vraiment le plus approprié pour parler des éléments mis sous cette appellation dans cet ouvrage? Il englobe des éléments si divers

qu'il est nécessaire d'éprouver la proposition. Mais ce qui est certain, c'est que ce livre propose tant une *démarche d'analyse* du métier, qu'une *méthode de formation* originales. Marquées par les valeurs, les pratiques et les théories de référence des auteurs, dont les intéressantes sciences du travail. Cherchent-ils à convaincre que la voie proposée est la bonne? Oui et c'est leur droit le plus absolu! Aux enseignants et formateurs de tester la proposition très bien argumentée.



© 2009, Toulouse: Octares éditions.

Philippe Zimmermann, Datief, IUFM Célestin Freinet, Université de Nice Sophia Antipolis

La règle comme «lien» chez Wittgenstein

► Selon Wittgenstein, une règle naît de l'établissement d'un «lien de signification» entre deux expériences: une expérience pour montrer «l'exemple exemplaire» (contextualisation), et une expérience pour nommer (étiquetage par la règle): «Pour établir une pratique, les règles ne suffisent pas, il faut des exemples.» Chaque règle constitue donc une «raison pratique» qui tient l'action. Dans cette compréhension, la règle est indissociable de l'action, et entretient avec celle-ci une «relation interne»; toute action est tenue par une règle.

L'apprentissage consiste dans cette optique en l'établissement par le sujet d'un lien de signification entre une

expérience et le mot qui la désigne. Cette remarque fait apparaître l'importance dans l'apprentissage de l'expérience qui va constituer un «mètre-étalon» pour juger les expériences ultérieures soutenues par la règle.

Selon Wittgenstein, les règles sont tenues les unes aux autres. «Nous n'apprenons pas la pratique du jugement empirique en apprenant des règles; on nous apprend des jugements ainsi que leur lien avec d'autres jugements. C'est une totalité de jugements qui nous est rendue plausible.» L'apprenant se constitue donc peu à peu un système de ce qu'il croit, où certains éléments sont fixés et d'autres sont plus ou moins mobiles, ce qui est

fixé l'étant parce que «solidement maintenu par ce qu'il y a autour». Ce système de certitudes repose sur l'appartenance à une communauté.

Wittgenstein fait reposer l'apprentissage sur le rapport dissymétrique dans lequel l'enseignant doit opérer une désignation et une explication ostensives (montrer et nommer). Les propositions sur lesquelles vont se fonder l'accord entre professeur et élèves vont permettre de maintenir solidement tout le système de règles (en les soustrayant au doute) permettant à l'acteur de juger son action et d'attribuer du sens.

L. Wittgenstein (2004). *De la certitude*. Paris : Gallimard.