



HAL
open science

Configurations typiques d'interaction en classe d'E.P.S.: regard croisé de l'anthropologie cognitive et de la pragmatique du discours

Nathalie Gal-Petitfaux, Marc Cizeron, Emmanuèle Auriac-Slusarczyk,
Corinne Marlot

► To cite this version:

Nathalie Gal-Petitfaux, Marc Cizeron, Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, Corinne Marlot. Configurations typiques d'interaction en classe d'E.P.S.: regard croisé de l'anthropologie cognitive et de la pragmatique du discours. N. Wallian; M.-P. Poggi & A. Chauvin-Vileno. Action, interaction, intervention, Peter Lang, pp.151-176, 2014. hal-01076165

HAL Id: hal-01076165

<https://hal.science/hal-01076165>

Submitted on 21 Oct 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Gal-Petitfaux, N., Cizeron, M., Auriac-Slusarczyk, E., & Marlot, C. (2014). 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, M.-P. Poggi & A. Chauvin-Vileno, *Action, interaction, intervention* (pp. 151-176). Berne : Peter Lang.

**Configurations typiques d'interaction en classe d'E.P.S. :
regard croisé de l'anthropologie cognitive et de la pragmatique du discours**

Gal-Petitfaux¹, N., Cizeron¹, M., Auriac-Slusarczyk², E., & Marlot³, C.

Clermont Université, Université Blaise Pascal, Laboratoire PAEDI (EA 4281)

¹MCF (74e), Nathalie.GAL-PETITFAUX@univ-bpclermont.fr, Marc.CIZERON@univ-bpclermont.fr

²MCF-HDR (16^e/7e), Emmanuele.AURIAC@univ-bpclermont.fr

³MCF (70e), Corinne.MARLOT@univ-bpclermont.fr

Résumé

L'étude s'intéresse à l'activité de l'enseignant en relation à celle des élèves dans des dispositifs d'organisation typique de la classe en EPS. Elle analyse les interactions (aspects langagiers et corporels) en s'appuyant sur deux orientations croisées. La première est anthropologique : inspirée du courant de l'action située (Lave & Wenger, 1991 ; Suchman, 1987), elle étudie l'activité des acteurs en situation d'enseignement-apprentissage et la logique intentionnelle de l'acteur principal (le professeur). La deuxième est la perspective pragmatique du discours : elle reprend les acquis de la logique interlocutoire (Trognon, 1991, 1997, 1999) pour mettre à jour les rapports de places (Kerbrat-Orrecchioni, 1987, 1988) à partir des indices pronominaux (je, tu, il, on...). Les résultats issus du traitement des données anthropologiques mettent en évidence quatre configurations d'interactions langagières entre l'enseignant et les élèves, deux d'entre elles sont présentées en détail. Ces configurations révèlent des rôles particuliers tenus par l'enseignant et institués pour les élèves. L'affinement de ces résultats par l'approche de la pragmatique du discours permet d'approfondir la compréhension de la dynamique de construction des « places » dans l'interaction en identifiant le rôle des marqueurs pronominaux « je », « tu », « on », « il ». Cette étude discute l'intérêt du croisement des approches quant à leur enrichissement mutuel pour comprendre la logique des interactions en classe d'EPS.

Mots-clefs : interaction, configuration, anthropologie cognitive, pragmatique du discours, EPS

Introduction

« Le problème de la communication ne se situe pas tant au niveau de ce qui est dit explicitement qu'au niveau, sous-jacent, du sens qui circule sous cette manifestation explicite et à laquelle cette dernière renvoie. L'enjeu de l'acte de langage (aussi bien pour le sujet énonçant que pour le sujet interprétant) n'est donc pas à chercher dans sa configuration verbale mais dans le jeu qui s'établit, pour un sujet déterminé, entre cette configuration et son sens implicite, qui dépend de la relation des protagonistes entre eux et de la relation de ceux-ci aux circonstances de parole qui les unissent. Et c'est bien parce que ce jeu de relation est ouvert, variable, que l'enjeu est multiple » (Charaudeau, 1983, p. 16).

Ce chapitre présente une étude des interactions, notamment langagières, entre l'enseignant et les élèves, au cours de leçons d'Education physique et sportive (EPS). Il propose de recourir à une approche croisant l'anthropologie cognitive et l'analyse pragmatique du discours pour étudier la situation de classe et comprendre comment le sens se construit entre les acteurs au sein des interactions. Un premier objectif de l'étude consiste à nourrir les recherches en EPS s'intéressant aux interactions verbales dans la classe. Si le statut du professeur lui confère le privilège de la parole en classe, il convient néanmoins de s'interroger sur la façon dont les élèves et lui-même utilisent cette parole. L'étude s'est également intéressée à d'autres aspects que verbaux des interactions en classe, et plus particulièrement leur aspect spatial.

Un deuxième objectif consiste à s'interroger sur la pertinence des outils et des méthodes d'analyse empruntés à différentes sciences pour analyser les interactions langagières dans la classe. Ce chapitre se propose ainsi de développer les possibilités d'enrichissement mutuel des deux approches pour décrire les interactions langagières, mettre à jour certains traits de leur organisation et comprendre quelles activités accomplissent les communicants lors de ces échanges langagiers.

Pour répondre à ces objectifs, le chapitre comportera quatre sections. Après avoir exposé les points de convergence épistémologique et théorique minimums entre les deux perspectives, l'anthropologie cognitive et la pragmatique du discours, seront développés les cadres théoriques de chacune. Puis, la méthodologie retenue pour l'étude en question sera présentée, suivie des résultats. La discussion finale portera sur les apports de l'approche croisée retenue.

1. Points de convergence épistémologique et théorique

À l'image de la façon dont Mauss (1950) envisageait l'étude du « fait social total », il paraît particulièrement fécond de croiser différentes approches afin de ne pas restreindre l'analyse des activités humaines à certains seulement de leurs aspects. Pour l'étude des interactions maître-élèves en classe, les aspects langagiers de ces interactions paraissent d'emblée suffisamment saillants pour que s'y croisent des regards différemment armés. Néanmoins, une exigence de cohérence épistémologique domine toute collaboration scientifique. En effet, la compatibilité des regards repose moins sur leurs ancrages disciplinaires que sur leur adéquation paradigmatique (Kuhn, 1962). Selon cet auteur, un risque d'incommensurabilité se pose, au sens où en l'absence d'accord minimal sur des postulats théoriques sous-jacents, différentes approches scientifiques ne peuvent pas discuter ensemble. De ce point de vue, les perspectives anthropologique et de la pragmatique du discours partagent quatre points de convergence épistémologiques et théoriques fondamentaux. Le premier point concerne l'objet d'étude : *l'activité*. Les deux approches ont pour centre d'intérêt l'activité, ou l'agir, en situation. Elles accordent une place importante à l'action de l'individu et à son engagement dans la situation et, de ce fait, elles défendent une approche descriptive des activités, notamment conversationnelles, des acteurs. Le deuxième point de convergence porte sur une appréhension de l'activité en tant qu'*interaction* : l'activité est envisagée comme émergeant de l'interaction avec l'environnement spatial, matériel, et humain. Le troisième point de convergence renvoie à la *dynamique* de l'activité dont les deux approches essaient de rendre compte. Un postulat partagé est que pour comprendre les activités humaines et sociales, il n'est pas suffisant de décrire ce qui se passe ponctuellement « ici et maintenant » mais il est nécessaire de s'intéresser aux transformations de la situation, par exemple à la dynamique de construction des échanges entre des personnes. Le quatrième et dernier point de convergence est l'intérêt porté à la compréhension de la *subjectivité* de l'expérience des acteurs dans leurs interactions. Qu'il s'agisse d'aborder l'interaction à partir du « sujet parlant » dans la perspective des actes de langage, ou bien à partir de « l'expérience vécue et des significations » dans la perspective anthropologique, le regard est centré sur la présence de sujets humains dans l'étude de l'action.

Au-delà de ces points d'assise épistémologique et théorique communs, les deux approches diffèrent aux plans théorique et méthodologique. En l'occurrence, l'objet « subjectivité » est appréhendé différemment : soit comme jeu et enjeu de « places », soit comme « vécu subjectif ». De même, pour comprendre les interactions langagières dans l'approche des actes de langage, la méthode porte sur l'analyse des comportements des acteurs en situation ; en anthropologie cognitive, cette

méthode défendue comme nécessaire est considérée comme insuffisante et doit être complétée par des entretiens compréhensifs. Ces différences ne sont pas des obstacles limitant les possibilités de dialogue entre les deux approches ; elles apparaissent comme étant des points d'appui féconds pour enrichir l'étude des interactions langagières en classe.

2. La Pragmatique du discours et l'Anthropologie cognitive : spécificités des cadres théoriques

2.1. La perspective de la « pragmatique du discours »

L'activité d'enseignement peut être étudiée à travers le filtre du discours. Ce dernier, reflet de l'interaction maître-élèves, se produit sous un mode, même minimal, de logique qui explique en partie la réussite de l'enseignement/apprentissage. Le discours scolaire n'est qu'un discours parmi d'autres : il se trouve pris au piège de la langue qui restitue *dans et par* les faits de langues la structure interactive du langage (Auriac, 2007). Au sein de la pragmatique du discours (Austin, 1962), la thèse de la pragmatique intégrée (Berrendonner, 1981) développe plus particulièrement cette idée que la langue porte dans son fonctionnement même (choix des déterminants, du lexique, structure des phrases, intonation, etc.) des instructions de traitement (Caron, 1989) qui permettent de faire agir l'auditeur¹. Ainsi « *La structure de l'énoncé ne se borne pas à informer l'auditeur des intentions du locuteur, elle commande la façon dont l'auditeur traite les informations, et les anticipations qu'il développe. Le signe linguistique [(...)] ne joue pas comme simple indice, mais comme instruction de traitement* » (Caron, 1988). Ces instructions de traitement fonctionnent car elles disposent d'un double repérage, produisant à la fois des marquages 1) de type énonciatif qui représentent les individus présents ou non en rapport avec la situation de communication et 2) de type situationnel qui renvoient aux rapports entretenus par les individus présent et tels qu'ils sont alors référés sur la scène énonciative. L'élève n'agit pas parce que son professeur lui indique ce qu'il faut faire, mais agit parce que son professeur lui donne le mode d'emploi de la manière d'interpréter ce qu'il lui dit quand il lui délivre des informations.

En linguistique, les théorisations portant sur ce que l'on nomme les taxèmes (Kerbrat-Orrechioni, 1987, 1988 ; Charaudeau & Maingueneau, 2002) ont mis en évidence le fait que des rapports de dominance s'installent inévitablement dans le couplage discursif entre deux personnes. L'emploi d'un pronom personnel convoque à la fois des faces (positives *vs* négatives) et des places (rapport dominant-dominé). Dire à un élève : 'très bon !' ou 'tu es très bon aujourd'hui !' agit différemment sur lui : dans le premier cas, il est dominé par le jugement du professeur ; dans le second il est davantage attaqué sur le plan de sa face (car le discours présuppose qu'hier, ou les séances précédentes, il était moins bon). Le professeur domine dans les deux scènes. Charaudeau (1983, pp. 37-57) a fort bien théorisé cette idée que le discours est une mise en scène. Flahault (1978) a de longue date mis l'accent sur le fait que la résultante des couplages discursifs entre individus reposait sur la construction d'un espace de réalisation du sujet : on se réalise par l'intermédiaire de la parole de l'autre. Le couplage discursif se double ainsi d'un couplage réel, tant le marquage interlocutif désigne des manières d'agir associées aux informations véhiculées. Les individus présents à une situation de communication sont systématiquement enrôlés et ne peuvent faire l'impasse de ce qu'on leur dit ; autrement, ils font 'la sourde oreille'. Dans l'étude des interactions scolaires, Clanet (2005a) a mis en évidence que le discours professoral engageait des formes de pérennité de l'adressage qui ancre les élèves dans des statuts différenciés, phénomène décrit comme une différenciation didactique passive (Sensevy, Maurice, Clanet & Murillo, 2008) : le professeur ne s'adresse pas de la même manière aux bons élèves, aux élèves en difficulté et aux élèves de niveau moyen, qui développent ainsi un « capital d'adéquation » à la situation scolaire par l'intermédiaire du discours (Gruson & Marlot, 2011).

¹ À propos des connecteurs : « Les divers connecteurs qui commandent [l']agencement [du discours] fonctionnent moins comme des indications concernant les relations - logiques, causales, temporelles - entre les contenus informationnels, que comme « mode d'emploi » des informations [...] instructions de traitement permettant à l'auditeur de faire usage de ces informations, selon les intentions du locuteur » (Caron, 1989).

Le moment de la séance engage différemment chacun de ces statuts (Clanet, 2005a). L'enseignant est très habile dans ses modes d'ajustement (Clanet, 2005b ; Maurice & Murillo, 2008). Par exemple, on peut étudier la progression typique d'une séance où l'enseignant gère des décrochages discursifs de façon très adaptée (Auriac, 2010). On peut aussi opposer des modalités d'interpellation décisive en lien avec le niveau de scolarité : primaire *vs* collège (Auriac & Blasco-Dulbecco, 2010). Ou on peut enfin repérer des glissements dans les jeux d'apprentissage (Marlot, 2009) qui distinguent clairement des enseignants chevronnés et peu expérimentés. Si bien que le contexte dans lequel se place l'enseignant (disposition spatio-temporelle ; rapprochement *vs* éloignement de ses élèves ; interpellations, etc.) a une incidence sur ses manières de dire, la proposition discursive dépendant au final du contexte de l'intersubjectivité (Jacques, 1982). C'est la thèse centrale de la pragmatique du discours lorsqu'elle étudie l'interlocution comme révélatrice du processus d'organisation du monde et des mondes de la pensée (Ghiglione & Trognon, 1993 ; Trognon, 1999 ; Trognon & Batt, 2007, 2008). Il n'y a de pensée qu'interlocutive, tant la conversation est matrice de cognition (Trognon, 1997).

Dans la lignée des travaux dits de pragmatique du premier degré (Armengaud, 2007), un des points essentiels de l'analyse des interactions langagières concerne les marques de personnes envisagées comme des symboles indexicaux pour décrire le couplage discursif enseignants-élèves. Conformément au principe plurifonctionnel de la langue (Caron, 1989), on ne peut attribuer un sens unique à un pronom : nous conviendrons d'un minimum de double sens attribuable par principe à chaque pronom : énonciatif *vs* interlocutif (Chareaudeau, 1989, pp. 58-81). L'enjeu est de décrire le mode de couplage et de mettre en évidence si les instructions de traitements associées à l'emploi pronominal permettent de déduire une certaine orientation du discours par le professeur. Les éléments qui servent l'organisation fonctionnelle de la langue « jouent à la fois le rôle de traces, chez le locuteur d'opérations mentales sous-jacentes, et, pour l'auditeur, celui d'instructions de traitement, concernant la construction et la gestion d'un certain espace discursif, orienté vers un certain but » (Caron, 1984, 1988). Le professeur poursuit-il un but particulier ? Les élèves sont-ils sensibles à ce but ? L'interaction maître-élèves matérialise une certaine logique, la logique interlocutoire (Trognon, 1991, 1999), sous réserve que les composés sous-jacents (implicature, présupposé, conditions préparatoires) adviennent dans des objets de discours (Grize, 1990, 1996) interprétables et par les participants et par l'analyste du discours.

L'étude en question consistera à analyser des configurations d'interaction langagière pour poser une interprétation sur l'orientation de la scène étudiée. Le déploiement logique sera mis à jour si on peut l'atteindre en utilisant d'autres marqueurs langagiers. Tout marqueur peut ainsi devenir un indicateur de poids (opérateur) pour rendre compte des réseaux logiques (Culioli, 2002) que s'efforce d'orienter le professeur, car quand on a un énoncé ou une suite textuelle, on a affaire à un agencement de marqueurs ; les marqueurs, ça pourra être un changement dans la prosodie, un changement intentionnel, une particule, un morphème quelconque ou un ensemble de morphèmes ; les marqueurs sont des représentants de représentations (Culioli, 1990). Il s'agira alors de voir si dire c'est faire dans un sens assez radical (Austin, 1962) pour contribuer à la thèse que les interactions représenteraient un principe organisateur fort des pratiques d'enseignement (Clanet, 2007).

Pour l'étude qui sera présentée, les séquences d'interaction langagière entre l'enseignant et les élèves feront l'objet d'une détermination des pronoms pouvant topicaliser l'ensemble du couplage enseignant-élèves.

2.2. La perspective anthropologique

Ce chapitre met au cœur de l'étude l'activité des enseignants d'EPS en situation de classe, invitant de fait à porter un regard particulier sur l'activité et sur les relations qui unissent les acteurs à l'environnement de la classe. En tant que « Science de l'homme », l'anthropologie étudie l'être humain en tant qu'il se distingue de tous les autres par la raison. Elle étudie plus particulièrement son évolution, son adaptation, sa vie, dans son milieu écologique, à travers ses langues, ses coutumes, ses pratiques, ses croyances, ses mythes, ses institutions, etc. L'anthropologie s'intéresse à 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, p. 14). Sa contribution aux recherches en sciences humaines et sociales s'est considérablement développée en direction des théories « situationnistes ». Ces théories, au carrefour de la sociologie de l'action, de l'anthropologie, des sciences de la cognition et du langage, sont actuellement identifiables sous le paradigme de « l'action située » (Suchman, 1987) et de la « cognition située et distribuée » (Brown, Collins & Duguid, 1989 ; Hutchins, 1995). Elles ont connu un développement important en sciences de l'éducation. Elles permettent notamment de fonder théoriquement l'enseignement ou l'apprentissage comme activités humaines et situées, en EPS tout particulièrement (Gal-Petitfaux & Durand, 2001 ; Gal-Petitfaux, Sève, Cizeron & Adé, 2010 ; Kirk & Macdonald, 1998). Les recherches s'inscrivant en anthropologie cognitive analysent ainsi l'activité d'humains engagés dans des situations sociales diverses : elles s'intéressent à la relation acteur-situation et aux formes de cognition engagées dans l'action, en défendant l'idée que l'action et la cognition sont incompréhensibles hors contexte et doivent être étudiées *in situ*. Quelques postulats essentiels caractérisent l'approche de l'action et de la cognition situées, et ses fondements disciplinaires en anthropologie cognitive.

Le premier postulat concerne l'interaction sujet-contexte comme point de départ de toute analyse. Chaque action, chaque pensée, émerge de la relation du sujet avec ce contexte. « *Tout cours d'action dépend de façon essentielle de ses circonstances sociales et matérielles. Plutôt que d'essayer d'abstraire l'action de ses circonstances et de la représenter comme un plan rationnel, mieux vaut étudier comment les gens utilisent leurs circonstances pour effectuer une action intelligente* » (Suchman, 1987, p. 50). Le deuxième postulat renvoie à l'idée que toute action se transforme continuellement. Elle relève d'une causalité circulaire ou couplage structurel : lorsqu'un acteur accomplit une action, il modifie le contexte qui, en retour, modifie les conditions de son cours d'action futur. Le troisième postulat consiste à définir toute action comme une expérience qui est vécue par son auteur, et qui donne lieu à l'attribution par l'acteur d'une signification à la situation qu'il est en train de vivre (Fornel, de & Quéré, 1999). La question du sens, envisagé comme organisateur essentiel de l'action et de son déploiement en contexte est ici centrale. Enfin, un quatrième postulat souligne qu'au-delà de leur singularité, les activités humaines s'inscrivent dans des communautés de pratique et manifestent des traits de typicalité. Elles sont toujours sociales, porteuses d'une culture qu'elles contribuent à façonner.

Au regard de ces ancrages théoriques, étudier l'activité d'enseignants d'EPS en situation d'interaction avec des élèves consiste à la regarder comment une activité humaine à part entière, lieu d'une expérience vécue, met à jour les conditions de son organisation comportementale et cognitive. L'enquête anthropologique recourt alors à une description ethnographique du comportement des acteurs en situation suivi d'entretiens invitant les acteurs à expliciter leur expérience vécue en rapportant ce qui faisait « sens » pour eux au moment de l'accomplissement de l'action.

3. Intégration des deux approches pour le recueil et le traitement des données

Comme nous l'avons signalé précédemment, l'étude tient son originalité du fait d'avoir adopté une approche croisant la pragmatique du discours et l'anthropologie cognitive. La mise au point méthodologique a consisté en une intégration des deux approches pour mieux comprendre la situation d'interaction langagière.

L'étude a porté sur l'analyse de l'activité en classe d'un enseignant d'EPS lors de trois leçons d'1h30 (n°3, n°4, n°5) avec une classe de 6e de collège, extraites d'un cycle d'enseignement de la gymnastique de 7 leçons. Cet enseignant, que nous nommerons JPA, 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 recevaient d'abord des explications collectives sur l'orientation de la leçon ; puis, l'enseignant poursuivait ses explications pour chacun des quatre ateliers gymnique qu'il avait installés dans le gymnase ; ensuite, il procédait à un échauffement en organisant les élèves en

files indiennes ; enfin, il invitait les élèves à se répartir par petits groupes aux différentes ateliers gymniques pour travailler en quasi autonomie.

Le recueil de données a porté sur les séquences où l'enseignant était en interaction langagière avec les élèves. Deux types de données ont été constituées : i) des données d'observation en classe, avec prise de notes, d'enregistrement audiovisuel et de description de l'activité en classe de l'enseignant ; ii) des données d'entretien post leçons. Les premières données « comportementales » étaient communes aux deux approches. Elles renvoyaient à une description des comportements de l'enseignant à trois niveaux : langagier (contenu et forme de l'énonciation), spatial (positionnement et déplacements de l'enseignant par rapport aux élèves) ; gestuel (gestes et postures). Le recueil s'est particulièrement centré sur les propriétés langagières de l'activité de l'enseignant, mais reliée à ses caractéristiques spatiales et gestuelles. Les secondes données sur « l'expérience subjective » étaient issues d'entretiens d'auto-confrontation (Theureau, 2006). L'enseignant était 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 deux étapes d'analyse, visant à exploiter successivement les deux méthodologies. L'ordre de traitement retenu a reposé sur l'hypothèse que l'étude pragmatique affinerait la compréhension des conditions de construction des places discursives en lien avec des configurations mises à jour par l'approche anthropologique.

La première étape de traitement a cherché à mettre à jour des configurations d'interactions typiques car récurrentes entre l'enseignant et les élèves au cours des leçons étudiées. Pour cela, elle a procédé en deux temps. Premièrement, elle a veillé à reconstruire le cours des actions (comportements langagiers, gestuels et spatiaux à l'instant t) et de leurs significations pour l'enseignant (les intentions, perceptions et interprétations qui l'animaient à l'instant t). Cette reconstruction a consisté à mettre en parallèle la chronique des comportements langagiers, gestuels et spatiaux de l'enseignant avec les verbatims d'entretien d'autoconfrontation. Deuxièmement, elle a cherché à identifier des séquences d'actions et de significations typiques caractérisant les interactions langagières entre l'enseignant et les élèves. La focalisation était alors d'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 ses communications en direction des élèves.

La deuxième étape a cherché à enrichir la compréhension du « rôle » tenu par l'enseignant et celui dévolu aux élèves, par une analyse détaillée du jeu des « places » dans le couplage discursif enseignant-élèves. Il s'agissait de rendre compte des marques de personnes en tant que symboles indexicaux pour décrire ce couplage discursif. L'appui sur la pragmatique des discours a permis d'identifier cette dynamique de construction des « places » dans l'interaction, notamment par l'identification de l'emploi des pronoms « je », « tu », « on », « il ». L'enjeu était alors de mettre en évidence la manière dont ces indices de places variaient en fonction des contextes de production (configurations typiques d'interaction langagières) décrits par la perspective anthropologique lors de l'étape précédente.

4. Résultats

L'analyse croisée de l'activité de l'enseignant d'EPS en interaction langagière avec les élèves au cours des leçons étudiées met en évidence l'existence de configurations typiques d'interaction entre les acteurs. Pour chaque leçon ont été identifiées quatre configurations d'interaction (n°1, n°2, n°3, n°4). Ces configurations organisaient temporellement le déroulement de la leçon, correspondant chacune à un moment précis de la leçon ; et elles étaient récurrentes d'une leçon à l'autre. Nous présentons ci-après ces quatre configurations d'interaction enseignant-élèves.

La configuration n°1 est une configuration d'interaction lors d'un regroupement des élèves « en face à face ». Elle émergeait dès le début de la leçon lorsque l'enseignant se mettait à expliquer une

situation de travail à l'ensemble de la classe. 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 alors 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 à cet atelier. 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 pendant qu'ils défilaient, l'enseignant les corrigeait à leur passage.

La configuration n°4 est une configuration d'interaction lors du travail « en ateliers ». Elle apparaissait dans le prolongement de l'échauffement. 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 avec le mini-trampoline. 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.

Les quatre configurations ont été décrites en fonction de premiers repères langagiers, spatiaux et gestuels qui guident le regard interprétatif : à partir de l'analyse anthropologique, ont été mis en évidence des types d'interactions différents, d'une configuration à l'autre, entre l'enseignant et les élèves. Puis, à partir de la pragmatique du discours, une étude du discours dominant dans chacune de ces configurations a confirmé que la pronominalisation du discours professoral se marque d'instructions situant les élèves. Nous exposons ci-après le résultat de l'analyse détaillée des configurations d'interaction mais pour ce texte, nous ne présenterons que deux de ces configurations à titre d'illustration : la configuration d'interaction lors d'un travail « en file indienne » (n°3), et la configuration d'interaction lors d'un travail « en ateliers » (n°4). L'analyse de la configuration consistera à présenter dans un premier temps le couplage spatial, gestuel et discursif entre l'enseignant et les élèves. Puis, dans un deuxième temps, seront exposées les marques de personnes dans le couplage discursif enseignant-élèves.

4.1. Configurations typiques d'interaction entre l'enseignant et les élèves

Le traitement des données anthropologiques de description comportementale, mises en correspondance avec les données anthropologiques d'entretien, révèle que chaque configuration d'interaction est une configuration d'actions et de communications incarnant une signification particulière pour l'enseignant quant à son « rôle » d'enseignant et à celui qu'il institue pour les élèves. Nous présentons les configurations n°3 et n°4 en pointant les rôles particuliers de l'enseignant et des élèves, et en les illustrant à partir des données comportementales et d'entretien.

4.1.1. Configuration d'interaction lors d'un travail des élèves « file indienne » (n°3)

Dans cette configuration d'interaction, l'enseignant corrige les élèves pendant leur action : ces derniers réalisent une roulade les uns après les autres en défilant devant lui. Au plan du positionnement spatial, des postures et des communications : l'enseignant est immobile, à équidistance par rapport aux élèves. Il contrôle strictement l'organisation spatiale et temporelle des

élèves : le début, la fin, la fréquence et la vitesse de passage dans le défilé. Il corrige verbalement les élèves avec un dynamisme dans la voix, par des corrections courtes et rapides sous la forme d'injonctions qu'il effectue au passage des élèves devant lui. L'extrait suivant illustre ses communications en classe durant cette configuration :

JPA explique aux élèves la consigne de travail avant qu'ils ne s'élancent par vague de cinq à la queue-leu-leu ; puis il corrige successivement les élèves pendant qu'ils défilent :

- « *Vous allez faire des petites roulades, tellement petites que je dois même pas les voir ! tassé tassé sur vous-mêmes ! alors attention, je rappelle, on pose les mains, on rentre bien la tête, hein, et toutes petites hein ! Allez ! vous les comptez sur la longueur du tapis ! c'est parti !* »

- À un élève : « *Petites petites petites ! rentre ta tête ! rentre bien ta tête !* »

- Tout fort et à tous : « *On rentre la tête, on serre les g'noix, on serre les pieds, on se relève sans les mains, tout le monde sait faire !* »

- À tous : « *Vous la faites pas petite vous la faite normale !* » (enseignant se recule)

- À un élève : « *On serre les pieds on a dit, on serre les pieds ! et on serre les genoux !* »

- À un autre élève : « *Ah presque !* »

- À Paul : « *Paul ! on serre les genoux !* »

- À un autre élève : « *on se relève sans les mains garçon !* »

- À un autre élève : « *Ben t'es trop grand, c'est pour ça hein !* »

Les préoccupations de l'enseignant à ce moment, identifiées à partir des entretiens, sont : a) voir tout le monde et être vu de tous ; b) dynamiser le groupe ; c) régler le rythme des passages et obtenir une grande quantité de travail ; d) corriger les élèves à la volée, en donnant tout fort la bonne consigne, précise et au bon moment. Les extraits d'entretien suivants l'illustrent :

« *Ce moment où les élèves exécutent le travail c'est le moment le plus difficile, et voilà comme j'opère moi (...) en fait je fais du cinéma, c'est-à-dire que je me mets dans la position où je regarde bien tout le monde, où je suis vu de tout le monde, je suis dans une position à l'angle du tapis où je peux pas en louper un seul, mais justement parce que je peux pas tous les voir ! c'est un peu contradictoire* ».

« *Là ! ils doivent penser : "là j'ai intérêt à m'appliquer parce que de toute façon je vais pas lui échapper, il regarde tout", je ne vois rien en fait, je peux pas voir, c'est pas possible, je vois ce qui dépasse du lot, l'ensemble est assez flou, c'est pas très grave s'il y en a un ou deux que j'ai pas vus, ma stratégie c'est de regarder tout le monde et puis d'en repérer un ou deux au passage* ».

À ce moment, l'attention de l'enseignant est centrée sur le défilé dynamique des élèves et le repérage de leurs *comportements à la marge* : « *Je vois ce qui dépasse du lot* ». Son interprétation de la situation montre que pour lui, à ce moment-là, c'est la quantité de travail du groupe prime sur le guidage individuel.

4.1.2. Configuration d'interaction lors d'un travail des élèves « en ateliers » (n°4)

Dans cette configuration d'interaction, l'enseignant est à un atelier tout en contrôlant de loin l'activité des élèves aux autres ateliers. Au plan du positionnement spatial, des postures et des communications : l'enseignant stationne à un atelier, en marquant une présence plus marquée à l'atelier jugé le plus dangereux (avec mini-trampoline) ; de temps en temps, il lève la tête pour regarder en direction des autres ateliers. Tout en donnant des explications individualisées et collectives dans l'atelier où il se trouve, il interpelle de loin ponctuellement certains élèves en leur rappelant les consignes. L'extrait suivant illustre ses communications en classe durant cette configuration :

JPA s'est arrêté à l'atelier « mini-trampoline ». Alors qu'il est en train d'aider Elodie, il remarque au loin un élève qui exécute une roulade avant à l'atelier « rotations » :

- « Elodie ? t'as peur ? »

- Elodie : « Non mais l'autre fois je me suis fait mal au dos... »

- À une autre élève : « Ho la la ! ho la la la ! tu sautes, non tu sautes pas tu t'allonges là ! et heu... oui ben enlève pas le tapis quand même pas s'il te plait ! »

- À Elodie : « Allez hop ! allez roulez jeunesse ! Elodie ! feu ! »

- Alors qu'Elodie se prépare à passer, il lui demande : « comment c'est le nom du garçon blond je me rappelle jamais là, celui qui est en train de faire la roulade là-bas ?... Hein ? Florent, Florent ? oui ? ha oui c'est vrai ! vas-y ! »

- À Florent : « Florent ! c'est comme ça que je t'ai demandé de faire ?... Non ? »

- À Elodie : « Ouah ! le cœur en a pris un coup là hein ! »

Les préoccupations de l'enseignant à ce moment, identifiées à partir des entretiens, sont : a) donner les outils d'un travail autonome ; b) rester à proximité de l'atelier dangereux ; c) circuler puis se fixer à un atelier pour aider les élèves ; d) faire croire aux élèves qu'ils sont tous regardés grâce à des interpellations à distance ; e) rester vigilant à la sécurité dans tous les ateliers. Les extraits d'entretien suivants l'illustrent :

« C'est surtout de là où je vois l'ensemble, tout le total dans mon champ de vision, même si je suis à un atelier à un moment donné en train de parler à un gamin, je lève les yeux et je regarde ce qui se passe ailleurs ou je fais semblant comme on disait tout à l'heure et je fais semblant de regarder les autres, c'est du vice ! »

« Je me suis autorisé à m'écarter de l'atelier pour prendre en compte l'ensemble de la classe sur les ateliers, parce qu'il faut dire que lorsque je suis sur un atelier, il est évident que je me décentre de la séance complète, je me perds un peu sur cet atelier-là, mais c'est nécessaire »

À ce moment, l'attention de l'enseignant repose sur une double attention : focalisée sur l'atelier ; et flottante sur l'ensemble de la classe. Son interprétation de la situation montre que pour lui, il est impossible de se rendre disponible pour chaque élève : il est contraint de distribuer son temps sur les différents groupes, de déléguer aux élèves l'autonomie des apprentissages. En même temps, il souligne l'importance de son contrôle à distance.

4.2. Les marques de personnes dans le couplage discursif enseignant-élèves

Les configurations d'interaction analysées du point de vue anthropologique ont fait l'objet d'une détermination d'un pronom unique qui topicalisait l'ensemble du couplage enseignant-élèves, tant il renfermait, à la simple écoute de l'enregistrement une manière de surdéterminer les quatre scènes. Les résultats suivants mettent en évidence la manière dont les indices de personnes varient, correspondant à un couplage discursif particulier en fonction de chaque configuration. Les quatre configurations sont exposées, avec ensuite une analyse approfondie sur les deux configurations n°3 (en file indienne) et n°4 (en ateliers).

4.2.1. Mise en évidence de la topicalisation sur les extraits de discours correspondant aux quatre scènes

Les quatre configurations identifiées apparaissent selon notre interprétation comme des scènes discursives dans la mesure où le couplage discursif enseignant-élèves est très net et différencié. Nous avons repéré que la configuration n°1 est une scène discursive au nom du JE, la n°2 une autre au nom du TU, la n°3 au nom du ON et la dernière au nom du IL. A chaque fois :

- L'emploi du 'je' signifie : J'exige que VOUS ;

- L'emploi du 'tu'est générique. Il signifie : 'tu' donnes l'exemple sous injonction implicite. L'élève Fabia est une élève générique, elle sert d'exemple, d'exemplaire d'activité à reproduire ;

- *L'emploi du 'on'* est impersonnel. Il désigne tout le monde : dans la file indienne, partagée par tous les élèves, la roulade est une routine, on ré-évoque les savoirs de la on-classe ;

- *L'emploi du 'il'* désigne une personne dont on méconnaît l'identité : lui, là bas, parmi la classe est interpellé.

Pour la première scène (configuration n°1 en face à face), le professeur, quelle que soit la phase, domine la scène. 'Je' incarne, au sens de symbolise, le fait que le professeur est central, qu'il mène le cours, et que c'est lui qui décide : *'Mettez-vous en face'*. L'interpellation de la classe entière comme collectivité est sous le joug du JE.

Pour la deuxième scène, l'adresse aux élèves se fait par personnage interposé : Fabia est choisie pour représenter ce personnage. Non que l'on sache si l'enseignant choisit, en connaissance de cause cette élève, mais parce que l'enchaînement du discours place Fabia comme l'élève qui incarne le 'tu' dans cette scène. Fabia ne semble pas être une élève tout-venant : elle a peut-être été choisie en raison de ses performances, et va servir de relais du 'tu' (n'importe quel élève auquel l'enseignant peut s'adresser) au 'on' (élève représentatif de ce que la classe, au nom du 'on' peut ou saura faire). Fabia est sommée de faire : 'tu' montes, 'tes' deux mains, 'tu' vas rouler, 'tes' deux mains... jusqu'au 'on' ne doit pas entendre. Fabia est la marionnette qui accomplit les gestes pour que la classe ('on') parvienne à ne pas faire de bruit en exécutant 'comme elle', soit 'comme tu'.

Les résultats suivants présentent l'étude détaillée des scènes discursives associées aux deux configurations choisies n°3 et n°4.

4.2.2. La scène n°3 du 'on' : en file indienne

Dans la troisième scène, le discours met les élèves en scène dans une forme d'activité qui fait référence au passé : 'on' sait déjà de quoi il s'agit. L'adresse discursive de l'enseignant aux élèves met les uns et les autres dans ce couplage destiné à rappeler ce que l'on sait. L'enseignant ne commente donc pas ce que font les élèves. Il ne s'agit pas d'une description pure et simple de ce qui se passe.

Nous avons repris l'extrait de discours produit par l'enseignant en portant en majuscule les traces d'emploi du 'on'.

- ON rentre la tête, ON serre les g'noux, ON serre les pieds, ON se relève sans les mains, *TOUT le MONDE* sait faire !

- *Vous la faites pas p'tite vous la faites normal (enseignant se recule)*

- *ON sert les pieds ON a dit ON sert les pieds... et puis ON serre les g'noux !*

- Ah presque !

- Paul ! ON serre les genoux !

- ON se relève sans les mains garçon !

- Ben t'es trop grand, c'est pour ça hein !"

Nous avons choisi cette scène en ce qu'elle est typique, très marquée quant au rôle qu'y joue le pronom 'on' comme instruction de traitement de l'information. Rien dans le discours n'est compliqué ; les élèves exécutent des mouvements, et lors de ces mouvements l'enseignant double les mouvements accomplis par ce rappel : 'on' sert les g'noux, 'on' serre les pieds, 'on' s'élève... Ce n'est pas, bien qu'elle y participe, la répétition du 'on' qui guide notre interprétation. C'est que le 'on' met en scène l'élève à la place du professeur dans ce couplage. L'enseignant paraît s'effacer pour commenter les mouvements, alors qu'il réapparaît en maître des figures à réaliser : *'Vous la faite plus p'tite, vous la faites normal'*. L'enseignant recule physiquement après avoir dit cela, signe qu'il délègue ou dévolue le problème aux élèves. Les élèves sont ainsi enrôlés dans une scène qui les englobe comme acteurs principaux. Il semble qu'ils décident de faire, alors que l'insistance de l'enseignant, non comme précédemment pour l'interpellation de Fabia, prouve que c'est encore lui qui guide la bonne forme à exécuter : la forme est une forme idéale, la p'tite roulade, normale. C'est de ce standard que résonne le 'on', dans un emploi

plus énonciatif qu'interlocutif, qui libère du coup les élèves de leur variations. Certains roulent mal, d'autres ne serrent pas assez les genoux ou les pieds, mais là n'est pas l'important. L'important est dans la désignation qu'effectue cet enseignant pour repérer cette forme savante : une roulade normale est celle où l'on serre les genoux et les pieds, où on se relève et que tout le monde sait faire. Les faces des individus, non interpellés directement, sont protégées par ce 'on', et l'enseignant peut alors décliner ses commentaires 'ah ! presque'. La remarque ne vaut pas directement pour l'élève, mais en ce que la forme est presque parfaite. Tout un art de rapprochement du savoir à atteindre et non de l'individu, est là en jeu qui montre que l'enseignant est expert.

4.2.3. La scène n°4 du 'il' : mise en réseau 'il'/'je'

La mise en scène repérée lors du travail en ateliers permet également de comprendre en quoi la pronominalisation (dire) joue un rôle dans l'injonction (faire). Nous n'avons pas déterminé lors de l'analyse liminaire que le je professoral dominait, en comparaison avec le contexte de la scène 1. Alors que l'ensemble des scènes précédentes concourent à dresser le portrait d'un enseignant qui fait autorité sur ses élèves et met en place des adressages discursifs clairs et fructueux, dans cette dernière scène, la révélation de ce tour d'autorité passe par l'interpellation d'un inconnu. Même l'enseignant ne sait qui est cet élève car là, n'est pas l'important.

Nous avons repris l'extrait de discours produit par l'enseignant en portant en majuscule les traces d'emploi du 'Je'.

- « *Comment c'est le nom du garçon blond JE me rappelle jamais là, celui qui est en train de faire la roulade là-bas ?... Hein ? Florent, Florent ? oui ? ha oui c'est vrai ! vas-y !*
- *Florent ! c'est comme ça que JE t'ai demandé de faire ?... Non ?*
- *Ouah ! le coeur en a pris un coup là hein ! »*

Dans le cadre de l'étude de l'interpellation en contexte scolaire, nous avons mis à jour que celle-ci est de deux types : policière ou parlementaire. Dans un cas, l'individu est interpellé au nom d'une demande de renseignement permettant de vérifier qui il est, dans l'autre elle vise l'approfondissement en une 'demande d'explication formulée (...) adressée à un ministre (Auriac-Slusarczyk & Blasco-Dulbecco, 2010, sous presse). Dans le cas de cet enseignant d'E.P.S., on est plutôt dans le registre policier : qui est cet individu là-bas ? Quel est son nom ?

Peut-on alors topicaliser une scène d'enseignement ? Certainement. L'enseignant demande à une élève, Elodie, de faire le relais. On quitte directement, en ce cas, la métaphore policière au sens strict, Elodie n'accomplissant pas de dénonciation, mais renseignant le professeur de manière collégiale. Si bien que dès ce moment de la scène 'il' est à la fois inconnu et connu. 'Allez roulez jeunesse !' : telle est l'entrée dialogale auprès de sa classe choisie par l'enseignant quand il aperçoit 'il'. Autrement dit, pendant que la jeunesse roule et que l'enseignant, conformément à ce que nous avons interprété pour la 'on' classe, dévolue à la jeunesse cet art de la roulade, le hic se produit : la dévolution cesse. Un individu n'est plus dans le 'presque' de la scène précédente. Il est hors jeu, hors forme standard. Il y a quelque chose qui cloche. C'est alors que le professeur va réapparaître en force : '*c'est comme ça que je t'ai demandé de faire ?*' Pour organiser cette adresse, le professeur devait alors cibler non pas quiconque mais bien Florent. Le fait qu'il n'est pas souvenir du prénom renseigne sur le fait qu'il ne pointe pas, et ce, comme précédemment, un individu pour l'apostropher en fonction de ce qu'il connaît de lui. Il l'apostrophe de manière individualisée, pour que les autres se sachent non concernés. Et il l'interpelle pour que lui, et lui seul, prenne la remarque au sérieux, soit, comme dans la scène 1, selon une scénographie de face à face avec le professeur. En somme en très peu de mot, toute une disposition de rapports de place s'institue.

5. Conclusion et discussion

L'objectif de cette étude était de croiser deux approches scientifiques, la pragmatique du discours et l'anthropologie cognitive, pour examiner les interactions langagières en classe entre un enseignant d'EPS chevronné et ses élèves. Il s'agissait précisément d'identifier et d'analyser des configurations d'interaction, en particulier les formes typiques d'interaction langagière entre les acteurs, et rendre compte de leurs processus de construction du sens. Un des enjeux était de tester les possibilités de complémentarité, d'enrichissement mutuel de ces deux approches scientifiques pour comprendre comment une situation d'enseignement scolaire s'établit entre l'enseignant et les élèves à partir de leurs interactions langagières. Après avoir exposé les points d'appuis épistémologiques communs aux deux approches, nous avons présenté en détail les ancrages théoriques et méthodologiques essentiels spécifiques à chacune d'elles.

Les résultats obtenus ont confirmé l'opportunité d'intégrer les deux approches pour analyser les interactions maître-élèves en classe. La perspective anthropologique a permis de mettre à jour des configurations d'interaction typiques entre l'enseignant et les élèves d'une leçon à l'autre. Le concept de configuration renvoie à l'idée que l'activité de l'enseignant revêt une « forme » ou « figure d'ensemble », relativement stable, qui se maintient durablement ou se reproduit dans le temps au cours des leçons (Durand, Saury & Sève, 2006 ; Vors & Gal-Petitfaux, 2008). Les résultats ont mis en évidence quatre configurations d'interaction qui émergent en cours d'activité en classe et sont confirmées par la signification que l'enseignant attribue après coup à la situation. L'analyse détaillée de chaque configuration a révélé l'existence de rôles particuliers de l'enseignant et des élèves, émergeant du couplage gestuel, spatial et langagier entre eux.. 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. Plus précisément, cette approche a mis en évidence l'importance de l'emploi par l'enseignant des pronoms « je », « tu », « on », « il » dans la dynamique de construction des « places discursives » de chacun. Ainsi, les résultats montrent un contraste quant aux indices de places entre les configurations identifiées. Les résultats ont également révélé une forme d'autorité de l'enseignant qui signifierait une grande expertise quant à la dévolution aux élèves de problèmes clairs à résoudre (Auriac-Peyronnet, 1996). Au sens où Clanet parle d'organisateur de conduite, les modalités d'interaction de cet enseignant seraient le signe de sa compétence à enseigner (Clanet, 2007 ; Gal-Petitfaux, Cizeron, & Auriac-Slusarczyk, en cours). Il a été notamment montré à travers l'étude des scènes de classe que le couplage enseignant-élèves très serré révèle l'adaptation fine de l'enseignant pour régler les jeux d'apprentissage (Marlot, 2009). Ces analyses nous invitent à considérer que la compétence langagière de l'enseignant représente un geste professionnel central chez l'expert (Cizeron, Gal-Petitfaux & Auriac, 2008).

Les résultats acquis par l'étude ont ainsi fait apparaître la valeur ajoutée du croisement des regards scientifiques. La description ethnographique et l'analyse interprétative ont contribué à mettre à jour des configurations typiques d'interaction maître-élèves ; et elles ont permis de caractériser le sens vécu pour l'enseignant de ses interactions avec les élèves. L'analyse de la pragmatique du discours a fait émerger les dynamiques de places respectives qui se jouaient entre l'enseignant et les élèves au cœur de ces configurations. Le croisement des deux approches a permis d'affiner l'analyse en pistant de façon conjuguée les processus par lesquels s'accomplissent à chaque instant en classe des actes qui instituent des formes particulières d'interaction entre l'enseignant et les élèves. Une des conclusions de l'étude est que cet enrichissement mutuel des deux approches a fourni une base heuristique suffisamment féconde pour que leur croisement soit désormais poursuivi, notamment sur l'analyse approfondie des deux autres configurations d'interaction identifiées, présentées mais non détaillées.

Références

- Armengaud, F. (2007). *La pragmatique*. Paris : PUF (1^{ère} Edition 1985).
- Auriac, E, (2007). Quels indicateurs retenir pour progresser dans l'étude des discours scolaires ? In A. Specogna (dir), *Enseigner dans l'interaction* (pp. 33-56). Paris : L'Harmattan.

- Auriac-Slusarczyk, E. (2010). Etude psychosociale d'une séquence d'enseignement de la lecture au cours préparatoire. *Travail et Formation en Education*, 5, <http://tfe.revues.org/index1219.html> mis en ligne le 30 juin 2010.
- Auriac-Slusarczyk, E., & Blasco-Dulbecco, M. (2010, sous presse). Quand et comment survient l'interpellation en classe : étude comparative d'oraux en maternelle et au collège. *Corela*, N° spécial 16, *L'interpellation : prédication, récurrences discursives et variation*.
- Auriac-Peyronnet, E. (1996). Construction d'un rôle d'autorité autour du fonctionnement de l'opérateur discursif « bon » dans l'échange conversationnel. *Interaction & Cognitions*, 1(2-3), 293-327.
- Austin, J-L. (1962). *How do things with words*. Trad. franç., 1991, *Quand dire, c'est faire*. Paris : Essais Seuil.
- Berrendonner, A. (1981). *Eléments de pragmatique linguistique*. Paris : Ed. Minuit.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Caron, J. (1984). *Les opérateurs discursifs comme instructions de traitement*. *Verbum*, 7, 149-164
- Caron, J. (1988). « Schémas de sens » et « effets de sens » : la sémantique des termes fonctionnels. In Actes du Colloque de l'A.R.C., *Cognition et Connaissance : où va la Science Cognitive ?* (pp. 283-297). Paris : A.R.C.
- Caron, J. (1989). *Précis de Psycholinguistique*. Paris : PUF.
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours*. Paris : Hachette Université.
- Charaudeau, P. (1989). Le dispositif socio-communicatif des échanges langagiers. *Verbum*, XII, 13-25.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (Dir.) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Cizeron, M., Gal-Petitfaux, N., & Auriac E. (2008). Le geste professionnel de l'enseignant, entre praxis et signification : une étude de cas en Education physique et sportive. Actes des Deuxièmes rencontres scientifiques universitaires Montpellier-Sherbrooke « La notion de gestes professionnels : entre analyse de l'activité, épistémologie et ingénierie de formation ». IUFM de Montpellier, 19-21 juin (http://chabanne.jeancharles.perso.neuf.fr/jtudGP_site/gp_Par_auteurs.html).
- Clanet, J. (2005a). Actions/interactions maître-élève et statut scolaire de l'élève. In L. Talbot (dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 35-48). Ramonville Saint-Agne : Edition érès.
- Clanet, J. (2005b). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement. Caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires. *Dossier des Sciences de l'Education*, 14, Toulouse : PUM.
- Clanet, J. (2007). Un organisateur des pratiques d'enseignement : les interactions maître-élève(s), *Recherche & Formation*, 56, 47-65.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation, Opérations et représentations*, Tome 1. Paris : Ophrys.
- Culioli, A. (2002). *Variations sur la linguistique. Entretien avec Frédéric Fau*. Langres : Klincksieck.
- Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. In J.M. Barbier, & M. Durand (Eds.), *Sujets, activités, environnements : approches transverses*, pp. 61-84. Paris : PUF.
- Flahault (1978). *La parole intermédiaire*. Paris : Seuil.
- Fornel, M., de & Quéré, L. (1999). La logique des situations. *Raisons Pratiques*, 10. Paris : EHESS.

- 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., 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.
- Gal-Petitfaux, N., Cizeron, M., & Auriac-Slusarczyk, E. (2011, sous presse). Quatre configurations 'typiques' des gestes professionnels d'un enseignant chevronné en E.P.S. In. Auriac-Slusarczyk, E., *Sphère Educative*. Clermont Fd : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Ghiglione, R., & Trognon, A. (1993). *Où va la pragmatique, de la pragmatique à la psychologie sociale*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Grize, J-B. (1990). *Logique et langage*. Paris : Ophrys.
- Grize, J-B. (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action : point de vue logico-discursif. In J-M. Barbier (dir), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp.119-129). Paris : PUF.
- Gruson, B., & Marlot, C. (2011). Caractérisation du phénomène de différenciation didactique passive dans deux disciplines, sciences de la vie et anglais. Deuxième colloque international de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD). *Les contenus disciplinaires*. Villeneuve d'Ascq (France) les 20, 21 & 22 janvier 2011.
- Hutchins, E. A. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge : The MIT Press.
- Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité*. Paris : Aubier Montaigne.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1987). La mise en places. In J. Cosnier & C. Kerbrat Orecchioni, *Décrire la conversation* (pp. 319-352). Lyon : PUL.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1988). La notion de "place" interactionnelle ou les taxèmes qu'est-ce que ça ? In C. Gelas, J. Cosnier, & C. Kerbrat-Orecchioni, *Echanges sur la conversation* (pp. 185-198). Lyon : PUL.
- Kirk, D., & Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 376-387.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Laplantine, F. (2001). *L'anthropologie*. Paris : Payot & Rivages.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University press.
- Marlot, C. (2009). Glissement de jeux d'apprentissage scientifique et épistémologie pratique de professeurs au CP. *Aster*, 49, 109-136.
- Maurice, J-J, & Murillo, A. (2008). La distance à la performance attendue : un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève. *Revue française de pédagogie*, 162, 67-79.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.
- Sensevy, G., Maurice, J-J., Clanet, J., & Murillo, A. (2008). La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration. *Les dossiers des sciences de l'éducation*. N°20, pp. 105-122. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge, England: CUP.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.

- Trognon, A. (1991). La fixation de l'intercompréhension des énoncés dans l'interaction conversationnelle. In G. Vergnaud (Ed.), *Les sciences cognitives en débat* (pp. 219-227). Paris : Éditions du CNRS.
- Trognon, A. (1997). Conversation et raisonnements. In J. Bernicot, J. Caron-Pargue, & A. Trognon (Eds.), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif* (pp. 253-282). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- 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 Universitaire de Nancy & Presses de l'Université de Provence.
- Trognon, A., & Batt, M. (2007). Comment conduire l'examen d'un fragment d'interlocution au moyen de la logique interlocutoire ?, In A. Specogna (Ed), *Enseigner dans l'interaction* (pp. 13-33). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Trognon, A., & Batt, M. (2008). A unified framework for studying conversational interaction. In P. J. Thibault & C. Prevignano (Eds.), *Interaction Analysis and Language: Discussing the State of the Art*. John Benjamins Publishing Company.
- 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>].