pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

San Martin, Julia; Veyrunes, Philippe

L'appropriation de prescriptions. Le cas du "Plan de Soutien Partagé" (Plan de Apoyo Compartido, PAC) dans le système scolaire chilien

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 35 (2013) 2, S. 275-294

Quellenangabe/ Reference:
San Martin, Julia; Veyrunes, Philippe: L'appropriation de prescriptions. Le cas du "Plan de Soutien Partagé" (Plan de Apoyo Compartido, PAC) dans le système scolaire chilien - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 35 (2013) 2, S. 275-294 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-102739 - DOI: 10.25656/01:10273

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-102739
https://doi.org/10.25656/01:10273

in Kooperation mit / in cooperation with:

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften
Rivista svizzera di scienze dell'educazione
Revue suisse des sciences de l'éducation

http://www.rsse.ch/index.html

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

L'appropriation de prescriptions: le cas du «Plan de Soutien Partagé» (Plan de Apoyo Compartido, PAC) dans le système scolaire chilien[1]

Julia San Martin et Philippe Veyrunes

En analysant l'activité d'une enseignante de l'école primaire lors d'un épisode de classe d'espagnol dans une école chilienne, cet article vise à étudier le rôle de la prescription dans le processus de construction des connaissances. L'étude s'intéresse à la manière dont l'enseignante s'approprie les prescriptions dans son travail quotidien. L'analyse de l'activité, à partir de la théorie du cours d'action (Theureau, 2004), a permis de mettre en évidence les connaissances mobilisées en situation et leur relation avec les prescriptions. Les résultats montrent que l'enseignante actualise des connaissances construites au fil de son expérience sans prendre en compte les prescriptions, ce qui questionne leur place réelle dans l'activité quotidienne des enseignants.

Introduction

Selon Tardif et Lessard (1999), le travail enseignant est codifié d'une part, par des aspects formels comme les prescriptions des autorités scolaires et gouvernementales, d'autre part, par des aspects routiniers comme la présentation de la leçon etc. Ainsi, pour étudier le travail enseignant, il est important de considérer à la fois les composantes institutionnelles et les composantes propres à l'activité dans la classe, fortement imbriquées. Cependant, quelle est la place réelle des aspects formels dans l'activité des enseignants? En effet, le travail enseignant s'effectue dans un «espace clos», protégé (Tardif & Lessard, 1999), qui favorise une posture de résistance (Barrère, 2002) face aux prescriptions.

La présente contribution se donne pour objectif de décrire et d'analyser la place des prescriptions dans la construction de nouvelles pratiques chez des enseignants. Pour ce faire, nous analysons l'activité en classe d'une enseignante de primaire chilien dans une séance d'espagnol au cours de laquelle elle met en place deux prescriptions: la première imposée par le Ministère de l'Éducation (MINEDUC) et la seconde développée par l'équipe pédagogique de l'école. À partir du cadre théorique et méthodologique du cours d'action (Theureau, 2004, 2006), nous rendrons compte de la construction de connaissances dans

l'activité *in situ* en repérant les éléments significatifs pour l'acteur en relation avec ses expériences passées.

Le système éducatif chilien: de l'évaluation à la prescription

Au Chili, depuis 1988, les élèves du primaire, du collège et du lycée sont évalués par le «Sistema de Medición de Calidad de la Educación»[2] (SIMCE ou Système de Mesure de Qualité de l'Éducation). Cette évaluation considère les connaissances et compétences que les élèves des niveaux évalués devraient maitriser en fonction du curriculum national. Les résultats du SIMCE sont publiés sur une plateforme en ligne afin de permettre aux équipes éducatives d'analyser les apprentissages des élèves[3]. Cependant, il y a d'autres types de conséquences liées à la publication des résultats, parmi lesquelles le classement des établissements[4].

Obtenir un bon résultat au SIMCE donne aux établissements un prestige qui s'accompagne généralement d'une augmentation du nombre d'élèves et, par la suite, d'un accroissement de la subvention de l'État. Les établissements mal évalués sont généralement ceux de l'éducation publique, ce qui a produit une migration des élèves vers le système privé et semi-privé (ce dernier reçoit une aide de l'État). La crise du système public a conduit à un grand nombre de mesures, entre autres: (1) des modifications récurrentes dans le curriculum national; (2) la construction de standards déterminant les «bonnes pratiques», notamment le «Marco de la buena enseñanza»[5] (Règles du bon enseignement); (3) la construction de programmes pour aider les écoles défaillantes; (4) une évaluation nationale des enseignants du système public, le «Système d'évaluation des performances professionnelles des enseignants»[6].

Prescription ministérielles: l'exemple du PAC

En 2009, les résultats du SIMCE révélaient que 46% des élèves entre 9 et 10 ans des écoles publiques se situaient à l'échelon le plus bas en espagnol et mathématiques. Suite à ces résultats et suivant des expériences internationales en matière d'évaluation standardisée[7], le MINEDUC a élaboré le «Plan de Apoyo Compartido, PAC» (Plan de Soutien Partagé). Ce plan répond au défi de renforcer les apprentissages des élèves de primaire des écoles ayant des performances insuffisantes, en visant le «développement de bonnes pratiques» chez les enseignants. Il présente cinq objectifs principaux, en relation avec les «Règles du bon enseignement»: (a) mise en œuvre efficace du curriculum; (b) développement d'un climat et d'une culture scolaire favorables à l'apprentissage; (c) optimisation de la gestion du temps d'apprentissage scolaire; (d) surveillance constante de la réussite des élèves et (e) développement professionnel des enseignants.

Dans cette optique, le PAC propose différents outils: (a) une planification annuelle; (b) une planification quotidienne des séances dans un guide didactique

pour l'enseignant; (c) un cahier d'exercices pour les élèves en cohérence avec le guide didactique. Ces outils sont en lien avec de nombreux travaux qui considèrent la gestion du temps comme une variable importante de la réussite des élèves (Berliner, 1979; Martinic & Vergara, 2007).

Dans la séance analysée dans cette contribution, le guide didactique organisait la séance comme suit (Tableau 1).

Bien que dans certaines écoles les directeurs permettent aux enseignants une utilisation flexible du PAC, les évaluations périodiques (toutes les cinq semaines) des contenus traités dans le guide didactique et le cahier d'exercices font du PAC une prescription très forte pour les enseignants.

Prescriptions locales: l'exemple du programme de «Lectura silenciosa sostenida»

En plus de l'évaluation SIMCE, le système éducatif chilien participe à différentes évaluations internationales: TIMSS *(Trends in International Mathematics and Science Study)*, ICILS *(International Computer and Information Literacy Study)*, PISA *(Programme for International Student Assessment)*, entre autres. Les résultats de PISA en 2009 montraient que, malgré les progrès observés depuis 2000, un tiers des étudiants chiliens (notamment ceux des écoles de milieu défavorisé) n'avaient pas atteint le niveau minimal de lecture (OECD, 2010). En réponse à l'appel du MINEDUC, qui invitait les établissements à améliorer les compétences en lecture en raison de la faiblesse des résultats, l'équipe pédagogique de l'école avait élaboré un plan d'amélioration de la lecture à partir du programme «Lectura silenciosa sostenida» (Lecture silencieuse soutenue, LSS, Condemarin, 1987) qui cherchait à élargir les objectifs généraux du PAC.

Le programme LSS a été construit en prescrivant les points suivants, que les enseignants doivent mettre en œuvre: (1) la lecture doit devenir un exercice habituel et permanent; (2) la lecture silencieuse doit être privilégiée, car la lecture orale n'a pas les mêmes effets; (3) les enseignants doivent lire en silence avec les élèves, car un grand nombre de conduites s'acquièrent par imitation; (4) la lecture doit se faire sans interruption et (5) ce sont les élèves qui doivent choisir les textes qui les intéressent.

Le PAC (au niveau national) et la LSS (au niveau local) sont deux exemples de prescriptions qui visent à transformer les pratiques enseignantes en classe. Cependant, il nous paraît pertinent de nous questionner sur la place des prescriptions dans leur travail quotidien: dans quelle mesure les enseignants se les approprient-elles? Contribuent-elles à la construction de nouvelles connaissances? Et en quoi transforment-elles les pratiques?

Tableau 1: Planification de la séance n° 19 du Programme d'aide partagé (PAC)

Guide didactique de la séance	Traduction
	PLANIFICATION DE LA SÉANCE 19 Période 2: mai Semaine 7 **OBJECTIF DE LA SÉANCE:** - Lire et comprendre le conte: «Le château volant du sorcier» - Découvrir les parties du conte **Début (15 minutes)** - Annoncez aux élèves que cette semaine vous allez lire le conte «Le château volant du sorcier» et que ceci leur permettra par la suite d'écrire leur propre conte. - Demandez quels autres contes ils ont lu et ce qu'ils ont appris. Incitez-les à ne pas donner simplement les titres mais à dire ce qu'ils ont appris des personnages, des actions, des lieux, etc. **Développement (55 minutes)** - Copiez le titre sur une fiche et fixez-la sur le côté du tableau. Lisez le conte et demandez: À votre avis, que va-t-il se passer dans ce conte? Pourquoi? - Sous le titre faites deux colonnes, l'une intitulé «je crois qu'il va se passer…» et l'autre «parce que…». Faites une synthèse des réponses dans les colonnes et ne les effacez pas jusqu'à la fin de la lecture pour que les élèves puissent vérifier leurs hypothèses. **Le château aérien du sorcier** Je crois qu'il va se passer… | Parce que… - Lisez le conte à haute voix, demandez aux élèves de suivre la lecture à partir de leur cahier d'exercices (Activité 1). Incitez-les à comparer leurs hypothèses avec ce qu'il se passe dans le conte. À partir de ces réponses, proposez de questions par rapport aux prédictions faites. Par exemple: pourquoi est-ce différent? Dans quelle mesure les hypothèses se ressemblent-elles? - Lisez une deuxième fois à haute voix avec les élèves et ensuite demandez à six élèves de lire chacun des paragraphes. Avant de commencer, assurez vous qu'ils ont compris ce qu'est un paragraphe et qu'ils savent lequel ils doivent lire. * Après le deuxième paragraphe demandez: qu'est-ce qu'il se passe au début de l'histoire? * Après le troisième paragraphe demandez: quel est le problème des personnages? * Après le dernier paragraphe demandez: comment ont-ils résolu le problème? - Informez les élèves qu'ils vont découvrir les parties d'un conte en réalisant l'activité 2. Une fois finie, corrigez-la avec eux. Si quelques élèves n'ont pas donné les réponses adéquates, demandez-leurs dans quelle partie du processus ils ont pu se tromper et pourquoi. -Demandez de compléter le tableau de l'activité 3 en synthétisant les contenus appris. Répondez aux interrogations des élèves. **Conclusion (15 minutes)** - Vérifiez si les objectifs de la séance ont été atteints en demandant: * Avons-nous lu et compris le conte «Le château volant du sorcier»? * Avez-vous aimé le conte? Pourquoi? * Avez-vous découvert les parties du conte? * Quel est l'intérêt d'identifier les parties d'un conte? * Tous les contes que nous lisons ont-ils les mêmes parties? * Demandez de lire la définition du conte dans le manuel (page 19) * Pour finir, demandez de récapituler oralement le conte à partir du schéma de la page 19 du texte. **Devoir à la maison (5 minutes)** -Raconter le conte à quelqu'un de la famille et faire un dessin dans le cahier d'espagnol montrant comment ils s'imaginent le château volant.

Cadre d'analyse

Le programme du cours d'action propose d'analyser l'activité à partir des travaux de Peirce (1978) pour qui «l'homme pense et agit par signes». Pour Theureau (2006), «avec une vision de la cognition comme incarnée, située (en particulier socialement) et cultivée [nous pouvons] remplacer 'pensée' par 'activité'» (p. 257): ainsi, pour cet auteur, l'activité est une «activité-signe».

Le cadre sémiologique et le signe hexadique

D'après Peirce (1978) les signes sont construits à partir de la relation entre trois catégories d'expérience: la «priméité» (ce qui est de l'ordre du possible, du potentiel), la «secondéité» (ce qui est de l'ordre de la réalité, du choc de l'expérience) et la «tiercéité» (ce qui est de l'ordre de la règle ou de la loi). Il en découle trois modes d'existence au monde, respectivement: le «potentiel» (la pure possibilité ou le possible), l'«actuel» (le pur choc ou réaction) et le «virtuel» (la constitution d'une habitude ou loi incorporée).

Les trois catégories de Peirce ont permis de définir le signe comme une relation triadique «d'un représentamen (R) [Actuel] à un objet (O) [Possible] par la médiation d'un interprétant (I) [Virtuel]» (Peirce 1839-1914, citée par Theureau, 2004, p. 139). Theureau approfondit les trois catégories de Peirce et propose le signe hexadique (2006) qui relie six composantes dont chacune est une catégorie particulière de l'expérience de l'acteur en situation:

1. L'Engagement (E) dans la situation de l'acteur est constitué des préoccupations découlant de ses actions passées.
2. L'Actualité Potentielle (A) est constituée des attentes de l'acteur relatives à sa situation.
3. Le Référentiel (S) est constitué des connaissances appartenant à la culture de l'acteur et issues des cours d'expérience passés.
4. Le Représentamen (R) correspond à ce qui, à un instant donné, est significatif pour l'acteur.
5. L'Unité élémentaire (U) correspond à la fraction de l'activité significative pour l'acteur à un instant «t». Elle est l'expression de son activité.
6. L'Interprétant (I) correspond au processus de transformation des connaissances inhérent à chaque action.

Le signe hexadique et la typologie du signe

L'analyse sémiologique de l'expérience permet de décrire les occurrences singulières de l'activité et les degrés de consolidation des connaissances (Durand, 2008). L'analyse de la dynamique des six composantes du signe permet d'accéder aux processus de construction de connaissances. Dans la situation «ici et maintenant», les composantes du signe peuvent appartenir à l'ordre de la priméité, de la secondéité ou de la tiercéité.

Le Tableau 2 présente les descriptions des relations entre les catégories d'expérience et les composantes du signe hexadique:

Tableau 2: Typologie du signe: relation entre les trois catégories d'expérience et le signe hexadique (d'après Peirce, 1978; Theureau, 2004, 2006).

		Composantes du signe hexadique					
		Représen-tamen (R)	**Engage-ment (E)**	**Actualité potentielle (A)**	**Référentiel (S)**	**Inter-prétant (I)**	**Unité élémentaire (U)**
Catégories d'expérience	**Primé**ité (Qualité ou possibilité)	Éléments significatifs nouveaux ou peu connus.	Préoccu-pations ou émotions (liées au cours d'action passé) nouvelles ou avec lesquels l'acteur est simplement en familiarité.	Attentes (liées à la situation) nouvelles ou avec lesquels l'acteur est simplement en familiarité.	Connaissance acquise qui délimite une préoc-cupation ou qui reprend une préoccu-pation déjà introduite.	Validation ou invali-dation des connaissances acquises en lien avec une préoccupation passée.	Action qui évoque un sentiment, lié aux préoc-cupations pratiques ou aux problèmes théoriques
	Secondité (Le choc, l'existence)	Présence ou absence d'éléments significatifs familiers pour l'acteur.	Préoccu-pations ou émotions d'un acteur poursuivant un problème pratique en lien avec l'histoire de l'acteur.	Attentes d'un acteur poursuivant un problème pratique rencontré en situation.	Connaissance acquise qui détermine une préoccu-pation déjà introduite.	Validation ou invali-dation des connaissances acquises qui détermine une préoccu-pa-tion déjà introduite.	Interpré-tation, action, communi-cation ou inférence pratique.
	Tiercéité (Loi, généralité)	Éléments significatifs de la situation qui renvoie à l'acteur aux règles générales.	Préoccu-pations, émotions ou problèmes «théoriques» véhiculés par des règles.	Attentes ou problèmes «théoriques» véhiculés par des règles en lien avec de préoc-cupations des cours d'actions passés.	Consiste en principes plus généraux d'interpré-tation. Il peut introduire des règles ou changer la force de conviction ou la portée de règles déjà produites.	Validation ou invalidation des principes ou règles mobilisés dans l'action.	Interpré-tation, action, communi-cation ou inférences usuelles qui prennent pour acquis des lois, habitudes, connaissances construites précé-demment, ainsi que la construction de nouvelles lois et habitudes.

L'objectif principal du PAC et de la LSS est le développement de bonnes pratiques chez les enseignants. La typologie du signe permet d'analyser ces processus de construction ou de transformation des connaissances à partir de la dynamique générale des composantes du signe hexadique. D'après Durand (2008), si les éléments des deux premières catégories d'expérience du signe (primé**i**té et secondité) s'actualisent dans l'action, ils peuvent donner lieu à une

généralisation: ainsi, lorsqu'il y a construction dans l'activité d'une connaissance complètement nouvelle, celle-ci est de l'ordre de la priméité; si cette connaissance se répète et est validée dans d'autres situations elle appartient à l'ordre de la secondéité; si elle devient de l'ordre du général, de la règle, elle appartient à la catégorie de la tiercéité. Cependant, pour qu'il y ait construction de connaissances, il n'est pas nécessaire que toutes les composantes du signe soient de l'ordre de la tiercéité.

Opérationnalisation de la typologie du signe

Pour illustrer l'usage que nous faisons de la typologie du signe nous présentons l'analyse de l'activité de l'enseignante étudiée en train de présenter l'objectif de la classe aux élèves (Tableau 3):

Tableau 3: Exemple d'analyse sémiologique à partir de la typologie du signe.

Verbatim	
Verbalisation en classe	**Verbalisation en autoconfrontation**
Enseignante: On va écrire au tableau l'objectif de la séance (elle écrit au tableau). D'accord, l'objectif de la séance d'aujourd'hui, par rapport au PAC, l'objectif est le suivant: on lit *«comprendre …»*, on lit tous ensemble… L'enseignante lit avec les élèves: *«Comprendre un texte narratif et identifier ses parties»*	*Chercheur*: Là, tu présentes l'objectif et tu le lis avec eux. *Enseignante*: Oui, pour qu'ils sachent ce qu'on va travailler et où on va. Le PAC propose un objectif différent, mais je l'élargis, car je pense que ce texte permet aussi de travailler la compréhension en lecture. Je dis toujours l'objectif, car les élèves savent dès le début où on va, ils s'impliquent plus, en fait quand je ne donne pas l'objectif ils le demandent tout de suite.
Analyse sémiologique et typologie du signe du verbatim	
Signe hexadique	**Description**
Engagement (E) ***Tiercéité***	Présenter l'objectif de la séance aux élèves
Actualité potentielle (A) ***Tiercéité***	S'assurer de la connaissance de l'objectif de la séance
Référentiel (S) ***Tiercéité***	Il faut présenter l'objectif aux élèves afin qu'ils s'impliquent dans la séance
Représentamen (R) ***Secondéité***	Les élèves finissent d'écrire l'objectif de la séance dans leur cahier.
Unité élémentaire (U) ***Tiercéité***	Lit avec les élèves l'objectif de la séance écrit dans le tableau
Interprétant (I) ***Tiercéité***	Présenter l'objectif permet aux élèves de s'impliquer plus dans la séance

Cette analyse montre l'articulation des composantes du signe avec l'action de l'enseignante de lecture de l'objectif «Comprendre un texte narratif et identifier ses parties». Le Référentiel (S) du signe «Il faut présenter l'objectif aux élèves afin qu'ils s'impliquent dans la classe» porte sur une règle déjà produite et validée à

plusieurs reprises, ainsi il est classé dans la catégorie de la tiercéité. Dans l'activité de présentation de l'objectif de la classe, l'Engagement (E) et l'Actualité Potentielle (A) sont des préoccupations qui renvoient à la règle «Présenter l'objectif permet aux élèves de s'impliquer plus dans la classe», ces composantes la valident: il s'agit donc ici de l'ordre de la tiercéité. L'Interprétant (I) valide le Référentiel (S), ce processus de validation de connaissances («Présenter l'objectif permet aux élèves de s'impliquer plus dans la séance») permet de les classer dans l'ordre de la tiercéité. Quant à l'Unité Élémentaire (U), elle correspond à une action qui prend pour acquis le type validé (Tiercéité). Enfin, le Représentamen est de l'ordre de la secondéité car il est plus lié à l'événement «Les élèves finissent d'écrire l'objectif de la classe dans leur cahiers» qu'à la règle validée.

La construction de connaissances dans l'activité enseignante

L'utilisation de la typologie du signe permet d'accéder à la stabilité de connaissances ou de types que l'enseignante mobilise dans l'activité, c'est-à-dire à la force des référentiels (R) que l'enseignante a construits et validés au cours de son expérience. Dans ce sens, la validation de ces types dans les expériences passées et actuelles donne à l'activité des acteurs une «stabilité dynamique». Cette stabilité permet de décrire des enchaînements de signes dans lesquels la dynamique des composantes ne modifie pas l'ancrage à des situations types antérieures en raison de la force des référentiels mobilisés. Cet ancrage est toujours en relation avec l'engagement et les attentes mobilisées par l'acteur dans la situation en cours.

Construction de types

D'après Rosch (1973), la construction de connaissances résulte d'un processus de typicalisation qui définit l'appartenance d'une situation à une même catégorie en considérant le gradient de typicalité, c'est-à-dire la reconnaissance de cette situation en relation à une situation représentative de sa catégorie, le «prototype». En reprenant cette définition, Theureau (2004, 2006) propose que la construction de connaissances relève d'un processus de typicalisation dans lequel les acteurs manifestent, valident et construisent des connaissances et des modes d'action à tout instant de leur activité en fonction des connaissances construites préalablement, disponibles pour l'action.

La typicalisation d'une situation «ici et maintenant» procède par «jugement d'exemplarité» en fonction d'occurrences types construites lors des expériences passées. Autrement dit, le processus de typicalisation dans la cognition constitue un va-et-vient entre les connaissances issues de la cognition passée et la situation des acteurs. Ces connaissances ont un caractère culturel qui renvoie à l'histoire des acteurs: «L'activité de production de connaissances est elle-même une activité socialement et historiquement située» (Barbier & Durand, 2003, p.105).

Dans la typologie du signe le processus de typicalisation est observé dans la relation référentiel (S) et interprétant (I). Lorsque l'interprétant valide un référentiel qui est de l'ordre de la tiercéité, il est lui aussi de l'ordre de la tiercéité. Dans cette situation il n'y a pas de construction de types sinon un renforcement de généralités mobilisées (voir cette relation dans le tableau 3). Au contraire, si un référentiel qui est devenu une règle est invalidé par l'interprétant, cette invalidation révèle la construction d'une nouvelle connaissance. Cette connaissance n'est pas de l'ordre de la tiercéité car, pour qu'une connaissance devienne un type ou une généralité elle doit être validée dans d'autres situations.

Présupposés sur l'activité humaine et cours d'expérience

L'étude mobilise deux présupposés relatifs à l'activité humaine. Premièrement, l'activité humaine est cognitive: l'acteur manifeste, valide et construit des connaissances et des modes d'action à tout instant. Deuxièmement, l'activité humaine est cultivée, c'est-à-dire inséparable d'une situation à la fois culturelle, collectivement partagée et individuelle à divers degrés (Theureau, 2004). Dans un programme d'anthropologie cognitive située, les éléments de la cognition sont identifiés à travers la construction de types: leur repérage permet de décrire «la culture de l'acteur [culture individuelle] et, lorsqu'ils sont partagés par différents acteurs, les cultures communes [culture collective]» (Durand, 2008, p.103). Leur validation dans des situations perçues comme similaires témoigne d'une certaine stabilité des connaissances. Les connaissances (ou les types) que l'acteur mobilise pendant l'action suivent une règle ou un type (Theureau, 2004), celle-ci est définie comme la situation la plus représentative d'une famille de situations. L'action sera donc l'expression d'une règle «ici et maintenant».

En outre, la situation est définie par un processus continu de couplage d'un acteur avec son environnement. Ce couplage est asymétrique dans la mesure où l'acteur prend dans la situation ce que lui paraît pertinent (Varela, 1989, 1996). Afin d'appréhender la dynamique du couplage et notamment celle du processus de typicalisation, nous analysons le «cours d'expérience» (Theureau, 2006) correspondant à l'activité de l'acteur qui donne lieu à expérience à partir des éléments de la situation significatifs pour lui – ces éléments étant en lien avec son cours d'expérience passé. Sa définition s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle «l'activité humaine est accompagnée à tout instant d'une conscience préréflexive ou expérience» (Theureau, 2006, p.42). Cette conscience permet d'accéder à tout ce qui, dans l'activité d'un acteur, est potentiellement montrable, racontable et commentable. Elle rend possible une description des éléments pertinents pour l'activité des acteurs en fonction de leur histoire.

Méthodologie de l'étude

Cette étude, qui appartient à une recherche plus large, porte sur un épisode d'une séance d'espagnol[8] de 21 minutes (de la 6e à la 27e minute) dans une classe de niveau primaire comportant 30 élèves âgés de 8 à 9 ans. L'enseignante avait une expérience de plus de 15 ans et possédait une formation de professeur des écoles (formation universitaire de 4 ans et demi au Chili) et de psychopédagogie.

Recueil de données

Un contrat entre chercheurs et participants a précisé les conditions de collaboration, la durée de la recherche et les caractéristiques de la méthodologie. En ce qui concerne le cadre légal de la recherche, les chercheurs (l'un sur le terrain et l'autre plus distancié, participant à l'analyse des données) ont respecté la législation relative au droit à l'image. Des autorisations de filmer et de diffusion des enregistrements ont été demandées aux enseignants et aux parents des élèves. De plus, les chercheurs se sont engagés à respecter la confidentialité des données recueillies.

Deux types de données ont été collectés: des données d'enregistrement et des données d'autoconfrontation. Les données d'enregistrement ont été recueillies à l'aide d'une caméra vidéo placée en fond de la classe, ce qui a permis d'enregistrer l'ensemble des actions et des communications de l'enseignante et des élèves. Les données produites à partir de l'enregistrement ont permis de conduire d'une part la séance en autoconfrontation *a posteriori* et, d'autre part, l'analyse du cours d'expérience. L'enregistrement a permis de restituer une partie de la dynamique des interactions et de comprendre ce qui s'est passé à différents moments de l'activité.

Les données d'autoconfrontation ont été recueillies *a posteriori* lors d'une séance au cours de laquelle l'enseignante, confrontée à l'enregistrement de son activité a été invitée à l'expliciter, la montrer et la commenter en présence du chercheur (Theureau, 2004). Ce moment a permis de documenter les émotions, les préoccupations, les attentes, les perceptions et les connaissances mobilisées par l'acteur. Il a été proposé à l'enseignante de commenter la lecture du conte tel qu'elle l'avait organisée: (a) la lecture silencieuse des élèves, (b) la lecture au tour de rôles des élèves et (c) la lecture magistrale. Durant l'entretien, les relances du chercheur avaient pour but de remettre l'enseignante dans la situation pour éviter interprétations, généralisations ou explications. Ces relances insistaient sur l'«ici et maintenant»: Que ressens-tu à ce moment-là? Que penses-tu à ce moment-là? Que te dis-tu en ce moment?

Traitement des données

L'analyse des données a été réalisée en trois étapes: (a) transcription des verbalisations en autoconfrontation; (b) déconstruction et reconstruction du cours

d'action de l'enseignante à partir de l'analyse sémiologique; (c) identification des catégories d'expérience des composantes du signe hexadique (cf. Tableau 3).

Pour identifier les composantes du signe et reconstruire *a posteriori* le cours d'expérience de l'enseignante, les questions suivantes ont été posées:

1. Engagement (E): quelles sont les préoccupations en lien avec l'élément significatif, saillantes chez l'enseignante?
2. Actualité potentielle (A): quelles sont les attentes prolongées par les préoccupations de l'enseignante à l'instant étudié?
3. Référentiel (S): quelles sont les connaissances mobilisées par l'enseignante à l'instant étudié?
4. Représentamen (R): qu'est-ce qui fait signe pour l'enseignante à l'instant étudié?
5. Unité élémentaire (U): que fait l'enseignante?
6. Interprétant (I): quelles sont les connaissances construites, validées ou invalidées à l'instant étudié?

La reconstruction du cours d'expérience de l'enseignante à partir de l'analyse sémiologique a révélé l'existence de similitudes entre les signes appartenant à un même moment de la lecture. Considérant qu'ils représentaient une «séquence», ces signes ont été regroupés en fonction d'une cohérence séquentielle relativement forte c'est-à-dire lorsque les actions présentaient d'une part, une continuité dans le temps et d'autre part, les signes possédaient un Engagement, une Actualité Potentielle et un Référentiel identiques ou apparentés (Theureau, 2004).

Résultats

L'analyse est présentée suivant les trois moments de la lecture commentés en autoconfrontation: lecture silencieuse, lecture à tour de rôle et lecture magistrale. Dans notre étude, les séquences repérées sont composées de signes qui présentent les mêmes éléments dans leurs six composantes ce qui révèle une cohérence séquentielle très forte.

Lecture silencieuse

Dans un premier temps l'enseignante a réalisé une LSS. Elle a lu le conte silencieusement accompagnant ainsi la lecture individuelle des élèves: «Ça, c'est très important […] je lis le texte […] c'est très important qu'ils voient que l'enseignant est avec eux en classe. S'ils lisent je ne peux pas tricoter, non!... je fais la même chose»[9]. Bien que concentrée sur la lecture du conte, elle observait discrètement les élèves. La dynamique des composantes du signe de la séquence 1 (Tableau 4), montre que R et U n'entraînaient pas de transformation de l'attente (A), de la préoccupation (E) et des types (S) mobilisés dans la situation. Les

catégories de l'expérience des six composantes relevaient de l'ordre de la tiercéité et participaient à la mobilisation et à la validation du type: «La lecture silencieuse renforce la qualité de la lecture» (I).

Tableau 4: Séquences de la lecture silencieuse

Séquence 1		**Séquence 2**	
Engagement (E) ***Tiercéité***	Construire une ambiance de travail pour renforcer la lecture	Engagement (E) ***Tiercéité***	Construire une ambiance de travail pour renforcer la lecture Être attentive à l'agitation des élèves
A. potentielle (A) ***Tiercéité***	Maintenir le silence	A. potentielle (A) ***Secondéité***	Eviter l'agitation des élèves Continuer l'activité
Référentiel (S) ***Tiercéité***	La lecture silencieuse renforce la qualité de la lecture	Référentiel (S) ***Tiercéité***	L'agitation des élèves indique qu'ils ne lisent plus
Représentamen (R) ***Tiercéité***	Silence des élèves pendant la lecture	Représentamen (R) ***Secondéité***	L'agitation de certains élèves
Unité élémentaire (U) ***Tiercéité***	Se focalise sur le niveau sonore des élèves	Unité élémentaire (U) ***Secondéité***	Commence la deuxième partie de l'activité
Interprétant (I) ***Tiercéité***	La lecture silencieuse renforce la qualité de la lecture	Interprétant (I) ***Tiercéité***	L'agitation des élèves indique qu'ils ne lisent plus

La séquence 2 était constituée du regroupement de signes similaires portant sur le repérage de l'agitation des élèves: «Je lis et je me rends compte qu'ils commencent… (elle bouge son corps en imitant le mouvement des élèves) ou qu'ils commencent à bouger la tête. Ils ne le savent pas (qu'elle est attentive même si elle lit)… Ce sont des techniques qui me sont propres. L'agitation commence, ils sont prêts». En comparaison avec la séquence 1, où toutes les composantes du signe sont de l'ordre de la tiercéité, les composantes de la séquence 2 sont liées à l'événement (A-R-U) dans l'ordre de la secondéité. Cette situation, relative à l'absence d'une posture de travail chez les élèves, relevait d'un problème pratique (secondéité) où l'action (U) «Commence la deuxième partie de l'activité», témoignait d'une transformation des attentes (A) pour continuer l'activité. Ici, l'enseignante est passée de l'attente «Éviter l'agitation des élèves» à l'attente «Continuer l'activité». La dynamique de la séquence 2 montre que, même si quelques composants sont de l'ordre de la secondéité, il y a une validation du référentiel par l'interprétant.

Lecture à tour de rôle

Après la lecture silencieuse, l'enseignante a invité les élèves à une lecture à tour de rôle à laquelle ils ont tous participé. L'enseignante manifestait des préoccupations différentes par rapport aux séquences 1 et 2: «Maintenant, le texte que j'ai lu, ils le lisent un par un… pour… parce que là j'évalue comment ils lisent: la rapidité, la fluidité, s'ils font des omissions, s'ils changent l'ordre des mots […], s'ils respectent la ponctuation». La séquence 3 est représentative de ces préoccupations (Tableau 5).

Ici, le Référentiel (S) «L'erreur de lecture des élèves nécessite une correction» validé par l'Interprétant, renforce les préoccupations et les attentes de l'enseignante. Les éléments qui constituaient les attentes (A) étaient de l'ordre de la tiercéité: même s'ils s'actualisaient à partir d'un problème pratique (erreur de lecture des élèves), ils traduisaient le type (S) construit lors des expériences passées.

Comme pour la séquence 1, les composantes des signes qui constituaient la séquence 3 ne transformaient pas la dynamique de la situation. Ils validaient le type (S): «Ceci je l'ai appris quand j'ai fait mon stage. […] À l'université nous apprenons la théorie, mais finalement la pratique t'apprend plus». La stabilité des connaissances a été observée dans la situation (R-U): les significations et les actions contenaient des éléments du type validé «L'erreur de lecture des élèves nécessite une correction», ceci les plaçait dans l'ordre de la tiercéité.

Tableau 5: Séquences de la lecture à tour de rôle

Séquence 3		**Séquence 4**	
Engagement (E) ***Tiercéité***	Faire respecter les règles de ponctuation	Engagement (E) ***Tiercéité***	Faire participer tous les élèves à la lecture.
A. potentielle (A) ***Tiercéité***	Corriger la lecture des élèves	A. potentielle (A) ***Secondéité***	Situer l'élève dans la lecture Assurer le suivi de la lecture
Référentiel (S) ***Tiercéité***	L'erreur de lecture des élèves nécessite une correction	Référentiel (S) ***Tiercéité***	Suivre des yeux le texte permet aux élèves de se maintenir engagés dans la lecture
Représentamen (R) ***Tiercéité***	Erreur de lecture des élèves	Représentamen (R) ***Secondéité***	L'élève ne reprend pas la lecture du texte au bon endroit
Unité élémentaire (U) ***Tiercéité***	Corrige les erreurs de élèves	Unité élémentaire (U) ***Secondéité***	Indique à l'élève l'endroit de la lecture
Interprétant (I) ***Tiercéité***	L'erreur de lecture des élèves nécessite une correction	Interprétant (I) ***Tiercéité***	Suivre des yeux le texte permet aux élèves de se maintenir engagés dans la lecture

Quant à la séquence 4, elle présentait une dynamique liée à un problème pratique: quelques élèves ne suivaient pas la lecture du texte. Ici, l'Engagement (E) «Assurer le travail de lecture chez les élèves» a été transformé dans l'action par les composantes liées aux événements (A-R-U). Ceux-ci sont en relation directe avec les difficultés présentées par les élèves dans la lecture. Cependant, même si A-R-U appartenaient à l'ordre de la secondéité, ces composantes transformaient la situation pour répondre et, en même temps pour valider le type «Suivre des yeux le texte permet aux élèves de se maintenir engagés dans la lecture».

Lecture magistrale de l'enseignante

Pour terminer la lecture, l'enseignante a lu à haute voix pendant que les élèves suivaient des yeux. Les signes regroupés dans la séquence 5 (Tableau 6) révélaient les caractéristiques et objectifs de la lecture de l'enseignante: «Après je lis le texte à haute voix. Pourquoi? Pour qu'ils voient comment il faut lire… les temps, tu vois comment je lis, très… en respectant les temps, les signes d'exclamation…».

La totalité des composantes des signes de cette séquence était dans l'ordre de la règle, de la généralité. L'Engagement (E) «Donner l'exemple d'une bonne lecture magistrale» était l'expression, dans les préoccupations de l'enseignante, du Référentiel «Donner l'exemple d'une bonne lecture renforce la qualité de la lecture des élèves». Ceci le plaçait dans l'ordre de la tiercéité. Le Représentamen (secondéité) portait sur un élément conventionnel (la ponctuation) et il ne transformait pas l'Engagement. Enfin, les actions de l'enseignante (U) n'entraînait pas de transformation de ses attentes (A).

Tableau 6: Séquences de la lecture magistrale

Séquence 5		**Séquence 6**	
Engagement (E) ***Tiercéité***	Donner l'exemple d'une bonne lecture magistrale	Engagement (E) ***Tiercéité***	Assurer le suivi par les élèves de la lecture magistrale
A. potentielle (A) ***Tiercéité***	Suivre les normes d'une lecture magistrale	A. potentielle (A) ***Secondéité***	Repérer le niveau d'attention des élèves
Référentiel (S) ***Tiercéité***	Donner l'exemple d'une bonne lecture renforce la lecture des élèves	Référentiel (S) ***Tiercéité***	L'agitation des élèves indique qu'ils ne lisent plus
Représentamen (R) ***Tiercéité***	La ponctuation du texte	Représentamen (R) ***Secondéité***	Élève ne suit pas des yeux la lecture magistral
Unité élémentaire (U) ***Tiercéité***	Lit en accentuant les signes de ponctuation	Unité élémentaire (U) ***Secondéité***	Touche le livre de l'élève pour le remettre dans la lecture
Interprétant (I) ***Tiercéité***	Donner l'exemple d'une bonne lecture renforce la qualité de la lecture des élèves	Interprétant (I) ***Tiercéité***	L'agitation des élèves indique qu'ils ne lisent plus

Tout en lisant à haute voix, l'enseignante se déplaçait entre les rangs: «Je vois toute la classe parce que je me déplace parmi eux pour voir qui est attentif et qui ne l'est pas». Les éléments de la séquence 6 montraient que l'attente (A) mobilisée par l'enseignante, liée à un problème pratique, lui permettait de repérer les élèves qui ne suivaient pas la lecture (secondéité). Ici, les préoccupations de l'ordre de la tiercéité correspondaient au type (S) «L'agitation des élèves indique qu'ils ne lisent plus», également confirmé dans la séquence 2. Enfin, l'action (tiercéité) correspondait à une action inconsciente: «Ah, oui! Je ne me suis pas rendu compte de ça [le fait de toucher le cahier d'exercices des élèves]. Là, j'ai touché son livre […] c'était inconscient, c'était corporel, je ne m'interromps pas. Je pourrais dire: attention, nous sommes en train de lire! Mais dans ce cas je risquerais d'interrompre ceux qui sont concentrés». Cette action ne transformait pas l'engagement et les attentes mobilisées. Effectivement, elle n'interrompait pas la dynamique du cours d'action de l'enseignante.

Discussion

Pour les six séquences décrites, l'activité de l'enseignante était principalement orientée vers l'amélioration et le renforcement de la lecture des élèves. Cependant, quelles étaient les relations entre cette orientation et les prescriptions (PAC et LSS)?

Le PAC dans l'activité de l'enseignante

Le PAC est une prescription très forte, indiquant précisément ce que les enseignants doivent faire lors de la séance (Tableau 1). Cependant, même si les contenus traités dans le PAC sont évalués toutes les cinq semaines, l'activité de l'enseignante s'éloigne considérablement de la prescription. Premièrement elle modifie la formulation de l'objectif de la séance (Tableau 3), ensuite elle commence rapidement la lecture avec les élèves sans suivre les recommandations du PAC (Tableau 1). De plus, l'enseignante organise la lecture d'une façon complètement différente (Tableau 7):

Tableau 7: Relation entre les prescriptions du PAC et l'activité in situ de l'enseignante

PRESCRIPTION PAC	ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANTE
Lisez le conte à haute voix Lisez une deuxième fois à haute voix avec les élèves Demandez à six élèves de lire chacun des paragraphes	Réalise une lecture silencieuse avec les élèves Réalise une lecture à tour de rôles dans laquelle participent tous les élèves Réalise une lecture à haute voix

L'analyse des séquences (Tableaux 4, 5 et 6) montre que les connaissances que l'enseignante mobilise dans la lecture du conte n'ont aucune relation avec la plani-

fication de la séance proposée par le PAC. Ainsi, bien que l'enseignante utilise le texte proposé par cette prescription, l'organisation de la séance répondait principalement à des types construits lors des cours d'expériences passés: «…C'est très important qu'ils voient que l'enseignante est avec eux en classe»; «…Ce sont des techniques qui me sont propres»; «À l'université, nous apprenons la théorie, mais finalement la pratique t'apprend plus». Ainsi, les séquences décrites montrent que les prescriptions du PAC ne participent pas de la construction de nouveaux types.

Ainsi, durant la séance l'enseignante ne suit pas les instructions du PAC, au contraire celui-ci est considérée comme une ressource (en termes d'exercices à proposer aux élèves) et non pas comme une «guide» de ce que l'enseignante devrait faire: il agit comme un plan ressource (Suchman, 1987) pour l'action «ici et maintenant». Cette situation révèle que chez l'enseignante l'utilisation de tâches proposées par les prescriptions consolide ses propres connaissances construites dans l'expérience.

La LSS dans l'activité de l'enseignante

En outre, nos résultats montrent que le type de la séquence 1 «La lecture silencieuse renforce la qualité de la lecture» mobilisé par l'enseignante suivait trois des cinq critères du programme de la LSS mis en place par l'équipe pédagogique de l'école: (1) la lecture silencieuse doit être privilégiée, car la lecture orale n'a pas les mêmes effets (l'enseignante propose dans un premier moment une LSS); (2) les enseignants doivent lire en silence avec les élèves, car un grand nombre de conduites s'acquièrent par imitation (l'enseignante lit dans son bureau pendant la lecture des élèves) et (3) la lecture doit se faire sans interruption (l'enseignante est attentive au comportement des élèves). Cependant, pouvons-nous dire que ce type a été construit à partir des prescriptions de la LSS?

Bien que la LSS indique des critères à respecter, ces derniers correspondent à des types appartenant à la culture du métier. En effet, le travail collectif (équipe pédagogique et enseignants) à l'école constitue une validation des critères de la LSS: dans leur mise en place ils valident ces grands principes, car ils sont en lien avec les types construits par l'ensemble des enseignants de l'école dans l'enseignement de la lecture. La validation des critères de la LSS dans l'activité ainsi que leur stabilité renvoient donc à l'expérience passée et à des types construits avant la mise en œuvre du projet pour l'amélioration de la lecture dans l'école. Dans ce sens, les critères de la LSS sont convergents avec la culture de l'enseignante dans la mesure où ils ressemblent aux types construits lors de son expérience passée.

De la stabilité des types vers la stabilité de l'activité enseignante

Les séquences 2, 4 et 6 montrent des situations en lien avec des difficultés rencontrées par l'enseignante: «L'agitation de certains élèves», «L'élève ne reprend pas la lecture du texte au bon endroit» et «Élève ne suit pas des yeux la lecture

magistral». Cependant le petit nombre de signes qui les composent (quatre signes similaires pour la séquence 2, cinq pour la séquence 4 et quatre pour la séquence 6) dévoilent une expertise de la part de l'enseignante qui lui a permis de continuer dans son engagement principal «Construire une ambiance de travail», «Faire participer tous les élèves à la lecture» et «Assurer le suivi par les élèves de la lecture magistrale».

La stabilité des signes constituant les séquences 2, 4 et 6 relevait des types mobilisés dans le référentiel (R) – «L'agitation des élèves indique qu'ils ne lisent plus», «Suivre des yeux le texte permet aux élèves de se maintenir engagés dans la lecture» et «L'agitation des élèves indique qu'ils ne lisent plus», respectivement – validés à plusieurs reprises lors de cours d'expérience passés. Cette stabilité permet à l'enseignante de continuer sans difficultés. Le caractère stable des séquences est fortement lié à la force du référentiel mobilisé. Donc, même lorsque les séquences présentent de composantes de l'ordre de la secondéité liées à de problèmes pratiques, c'est le référentiel et la construction ou validation de types dans l'interprétant qui montre la stabilité de la situation.

Conclusion

Nos résultats montrent que même dans un contexte fortement prescrit, ce sont les éléments appartenant à la culture individuelle et partagée du métier qui sont mobilisés par l'enseignante observée. Même s'il faut rester prudent quant aux généralisations possibles de cette étude, ceci met en question la place des prescriptions dans la pratique des enseignants. Bien que, du point de vue de l'observateur «externe», l'utilisation du PAC et de la LSS dans la classe puisse être un indicateur de leur appropriation, l'analyse sémiologique mobilisée montre que les prescriptions entrent en convergence avec les pratiques et les types que l'enseignante a construits lors de son expérience

De plus, cette étude montre que les prescriptions que l'enseignante doit mettre en place dans son travail quotidien ne contribuent pas à la construction de nouvelles connaissances. Dans ce sens, ces dispositifs constituent donc une source de connaissances, parmi lesquelles celles qui sont significatives pour l'enseignante sont celles qui ont déjà été mobilisées et validées lors de cours d'action passés. Cette situation réaffirme d'une part l'importance du travail en situation dans la construction et le renforcement de connaissances et d'autre part, la place des éléments appartenant à la culture de l'acteur qui émergent dans son activité «ici et maintenant».

Notes

1 Cet article a été conçu dans le cadre d'une thèse doctorale avec le financement de CONICYT, programme BecasChile.

2 Seulement quelques niveaux sont concernés chaque année. Pour plus d'information http://http://www.agenciaeducacion.cl

3 Pour plus d'information : http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/

4 Ces classements sont publiés chaque année dans différents médias avec les résultats du SIMCE. En 2010, le MINEDUC a réalisé un système de classement du type «Feux tricolores» : la couleur verte signalait les établissements ayant obtenu de bons résultats, la jaune les établissements ayant obtenu des résultats moyens et la rouge ceux dont les résultats sont considérés comme insuffisants. Ce système a été retiré à cause des critiques qui lui ont été portées. Actuellement, l'organisme qui coordonne le SIMCE propose un système nommé « Ordenación » qui consisterait en un classement des établissement en quatre catégories : Haute, moyenne, moyenne-basse, insuffisante. Le Conseil National de l'Éducation n'a pas encore approuvé la méthodologie qui sera utilisé. Pour plus d'information : http://www.agenciaeducacion.cl/ordenacion/que-es-la-ordenacion/

5 Le «Marco para la buena enseñanza» ou «cadre du bon enseignement» indique les quatre domaines fondamentaux à accomplir dans le processus enseignement-apprentissage: (1) La préparation (planification) de l'enseignement; (2) la construction d'une ambiance adéquat pour l'apprentissage; (3) enseigner pour l'apprentissage de tous les élèves; (4) les responsabilités professionnels. Chacun de ces domaines présente de critères que les enseignants doivent accomplir. Pour plus d'information http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf

6 Au Chili, les enseignants du système public sont évalués par «le système d'évaluation des performances professionnelles des enseignants». Cette évaluation comporte quatre éléments: un portfolio constitué par deux modules: 1) planification d'une unité d'apprentissage et 2) l'enregistrement de cette classe (60%), une autoévaluation (10%), une entretien avec un évaluateur (20%) et lettres de recommandation (10%). Les résultats permettent de classer les enseignants dans quatre niveaux de performance: insatisfaisant, basique, compètent (performance minimale attendue) et distingué. Pour plus d'information consulter le site www.docentemas.cl

7 De telles expériences ont été conduites dans les états suivants: Angleterre, Minas Gerais (Brésil), Madhya Pradesh (Inde), Le Cap (Afrique du Sud) et New Orleans (USA).

8 Langage et communication dans le curriculum chilien.

9 Les verbalisations ont été traduites par l'un des auteurs de l'espagnol au français.

Bibliographie

Barbier, J.-M. & Durand, M. (2003). L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et Formation*, *42*, 99-117.

Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? *Sociologie du travail*, *44*, 481-497.

Berliner, D.C. (1979). Tempus Educare. In P.L. Peterson & H.J. Walberg (Ed.), *Research on teaching: Concepts, Findings and Implications* (pp. 120-136). Berkeley,CA: McCut-Chan.

Condemarin, M. (1987). *El programa de lectura silenciosa*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Education & Didactique*, *2* (3), 97-121.

Martinic, S. & Vergara, C. (2007) Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos de Jornada Escolar Completa en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *5* (5), 3-20.

OECD (2010). PISA 2009. *Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in*

Reading, Mathematics and Science (Volume I). Consulté le 3 novembre 2012 dans http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en.
Peirce, Ch. S. (1978). *Ecrits sur le signe* (rassemblés, traduits et commentés par G. Deledalle). Paris: Seuil.
Rosch, E. (1973). Natural cognition. *Cognition Psychology*, *4* (3), 328-350.
Suchman, L.A. (1987). *Plans and situated actions*. Cambridge: Cambridge University Press.
Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.
Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse: Octarès.
Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse: Octarès.
Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris: Seuil.
Varela, F. (1996). *Introduction aux sciences cognitives*. Paris: Seuil.

Mots-clés: Travail enseignant, prescription, typicalisation, appropriation, culture.

Die Bedeutung von Anleitungen zur Unterrichtsgestaltung: Der Fall des «Plans der geteilten Unterstützung» (Plan de Apoyo Compartido, PAC)" im chilenischen Bildungssystem

Zusammenfassung

Aufgrund von Schulleistungserhebungen in den Fächern Spanisch und Mathematik, die ungünstig ausfielen, erarbeitete das Chilenische Ministerium für Bildung den sogenannten «Plan de Apoyo Compartido (PAC)», der fünf Zielsetzungen und detaillierte Ausführungen zur Unterrichtsgestaltung enthält. Der vorliegende Beitrag geht nun der Frage nach, welche Bedeutung solche didaktischen Anleitungen für den Aufbau von professionellem Wissen haben. Dazu werden die Aktivitäten einer Primarschullehrperson in einer chilenischen Schule während einer Unterrichtslektion analysiert und zwar anhand der Theorie des «Handlungsverlaufs» von Theureau (2004). Sie erlaubt Aussagen über das in der Situation aktualisierte Wissen und dessen Beziehung zu den didaktischen Anleitungen. Die Resultate zeigen, dass die Lehrperson ihr Wissen entlang ihrer Erfahrung aktualisiert, jedoch ohne die didaktischen Anleitungen zu berücksichtigen. Dadurch wird deren Bedeutung für die täglichen Unterrichtsaktivitäten der Lehrpersonen in Frage gestellt.

Schlagworte: Lehrerarbeit, didaktische Anleitung, professionelles Wissen, Unterrichtskultur

L'appropriarsi delle prescrizioni: il caso del «Piano di sostegno condiviso» (Plan de Apoyo Compartido, PAC) nel sistema scolastico cileno

Riassunto

Attraverso l'analisi dell'attività di un'insegnante di scuola elementare, nel corso di una lezione di spagnolo in una scuola cilena, questo articolo si propone di studiare il ruolo della prescrizione nel processo di costruzione della conoscenza. Lo studio si concentra su come l'insegnante si appropria delle prescrizioni nel suo lavoro quotidiano. L'analisi dell'attività, a partire dalla teoria del «corso d'azione» (Theureau, 2004) ha permesso di evidenziare le conoscenze mobilizzate in situazione e il loro rapporto con le prescrizioni. I risultati mostrano che l'insegnante attualizza le conoscenze costruite nel corso della propria esperienza senza tenere conto delle prescrizioni, cosa che pone interrogativi sul valore reale delle stesse nel lavoro quotidiano degli insegnanti.

Parole chiave: Lavoro insegnante, prescrizioni, tipicalizzazione, appropriazione, cultura

The appropriation of prescriptions: the case of the «Shared Support Plan» (Plan de Apoyo Compartido, PAC) in the Chilean scholar system

Abstract

This article reports the study of the role of prescription within the knowledge-building process by analyzing the activity of an elementary school teacher during a Spanish class period in a Chilean school. The research focuses on the way the teacher takes ownership of the prescriptions in her daily work. Activity analysis, following the «Course of action» theory (Theureau, 2004), allowed to emphasize the knowledge required in this situation and its relation with prescriptions. Results show that the teacher updates the built knowledge throughout her experience without taking into account the prescriptions; this finding questions their actual place in teachers' daily activities.

Key words: Teacher's work, prescription, typicality, appropriation, culture