

Introduction

Le travail des enseignants se déroule toujours, pour une part essentielle, dans la classe. C'est dans la classe que les élèves passent également le plus clair de leur vie d'élève, soit plusieurs milliers d'heures. Mais, en dépit des transformations que l'École a connues depuis un demi-siècle, la classe reste un lieu relativement clos où les enseignants sont dans un « face-à-face » avec les élèves, sans beaucoup de témoins adultes. En France, pendant longtemps, la classe ne s'est ouverte que pour laisser entrer un inspecteur, venu pour une brève visite. Paradoxalement, cet espace que tout le monde a longuement fréquenté et dont chaque adulte possède une connaissance intime et une représentation complexe reste largement méconnu sous certains aspects.

Depuis une trentaine d'années, la classe s'ouvre progressivement à d'autres adultes que l'enseignant : conseillers pédagogiques, assistants de vie scolaire, enseignants spécialisés, psychologues scolaires, intervenants extérieurs, maîtres surnuméraires, etc. Elle s'ouvre aussi grâce aux évolutions technologiques : des enregistrements vidéo effectués en classe sont de plus en plus fréquemment diffusés à des fins de recherche et/ou de formation. En dépit du poids du milieu social, c'est dans la classe que se jouent en partie les enjeux de l'École en termes d'apprentissages, de réussite ou d'échec des élèves. C'est aussi le lieu principal du travail des enseignants.

De nombreux auteurs, souvent journalistes, observateurs ou polémistes¹ pointent cependant l'immobilisme de l'école et en particulier de la classe. Ces dernières années, on ne compte plus les colloques², forums, débats, ouvrages³ et articles de presse qui portent ces critiques et argumentent pour de nécessaires et urgentes transformations. Si nombre de ces points de vue se centrent sur des questions de structure, d'autres considèrent que rien ne peut changer à l'école sans passer par la classe et par la

-
1. Cet ouvrage est un travail universitaire, fondé sur de très nombreuses recherches citées en référence. Cependant, il ambitionne aussi d'apporter une contribution au débat public à propos de la classe. Cette introduction évoque donc quelques contributions médiatiques, politiques, voire idéologiques à ce débat qui ne relèvent pas de la recherche.
 2. À titre d'exemple, voir le 36^e Colloque de l'AFAE (2014) : « Peut-on réformer l'École ? » sur <<http://www.afaefr.org/spip.php?article391>> (consulté le 10 avril 2014).
 3. Voir par exemple celui d'Antoine Prost (2013) : *Du changement dans l'école*, qui s'empare de la question des réformes essentiellement de structure, que l'école a connues depuis 1936. Nous en citerons d'autres dans la suite de cet ouvrage.

pédagogie. À titre d'exemple, François Taddei ⁴ notait, lors d'un entretien consacré à la question de l'innovation en éducation :

Rien ne ressemble plus à une salle de classe d'aujourd'hui qu'une salle de classe du Moyen-Âge. Même si désormais 150 000 personnes peuvent suivre le même cours sur un MOOC ⁵, la pédagogie, elle n'a pas vraiment changé. Si les possibilités d'accès au savoir se sont élargies, l'échange, lui, est resté largement unilatéral. Comment changer cela ? Comment réinventer la connaissance ? Comment innover ? Combien de nos barrières mentales sont tombées ? Combien en avons-nous encore devant nous ⁶ ?

Dans la même veine, dans un article paru en août 2014 dans le journal *Le Monde*, Aurélie Collas constate que « La classe résiste magistralement ». Elle écrit :

L'enquête Talis sur l'enseignement, publiée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), en juin, montre la prégnance, en France, d'une pédagogie « verticale », où le professeur déverse son savoir. Moins qu'ailleurs, les enseignants français travaillent collectivement. Moins qu'ailleurs, ils font travailler leurs élèves en petits groupes (37 % disent le faire), moins qu'ailleurs, ils lancent des projets d'au moins une semaine (24 %) ou utilisent des outils numériques (22 %). Une minorité affirme différencier sa pédagogie selon le niveau des élèves (22 %) ⁷.

Ces questionnements ne se limitent pas au contexte français : « au moment de la rentrée scolaire, un nombre croissant de parents veulent savoir pourquoi on trouve encore des tableaux, des rangs de pupitres et le "sage sur la scène" dans nos salles de classe », écrit Ron Canuel à propos du Canada ⁸.

Par ailleurs, les chercheurs en éducation s'intéressent depuis longtemps à ce qui se déroule dans la classe, même si les études sur ce sujet ne sont pas si nombreuses en France. Ces travaux en ont proposé des descriptions et des analyses. Ce qu'y voient ces observateurs privilégiés ne varie guère avec le temps, selon leurs dires : en France, les pratiques semblent relativement stables, même si leur évolution est très délicate à saisir en raison même de la nature difficilement appréhendable du travail dans la classe et de la difficulté qu'il y a à généraliser les études réalisées sur cette question. Des modes d'organisation pédagogique semblent traverser les années, sans beaucoup évoluer. À l'école primaire et secondaire, les élèves travaillent souvent individuellement à effectuer des exercices écrits ou des travaux individuels à leur table pendant

-
4. François Taddei, biologiste de formation, est le cofondateur du Centre de recherche interdisciplinaire (CRI). La citation est extraite des Entretiens du Nouveau Monde industriel, où il tente de répondre à la question : comment innover dans l'éducation, comment apprendre à apprendre ? (extrait du blog d'Hubert Guillaud « InternetActu » du 7 février 2014).
 5. MOOC : *Massive Open Online Course*, en français « formation en ligne ouverte à tous », ou « cours en ligne ouvert et massif », ou « cours en ligne ouvert à tous ».
 6. Taddei, 2014.
 7. « La classe résiste magistralement », article d'Aurélie Collas paru dans *Le Monde* du 28 août 2014.
 8. Extrait du texte d'une conférence donnée lors du colloque de l'Association canadienne d'éducation, intitulée « Qu'est-ce qui fait obstacle au changement en éducation ? », <[http://www.cea-ace.ca/fr/blog/ron-canuel/2013/09/4/alors-qu %E2 %80 %99est-ce-qui-fait-obstacle-au-changement-en- %C3 %A9ducation](http://www.cea-ace.ca/fr/blog/ron-canuel/2013/09/4/alors-qu%E2%80%99est-ce-qui-fait-obstacle-au-changement-en-%C3%A9ducation)>.

que l'enseignant « passe dans les rangs » pour les aider ou surveiller leur travail. Fréquemment, ils répondent aux questions des enseignants lors de leçons de français, de mathématiques, d'histoire, de géographie ou de biologie. Plus tard, au lycée et à l'université, ils écoutent d'autres enseignants « faire cours », de façon magistrale et, à nouveau, répondent à leurs questions. Au cours préparatoire les élèves lisent à tour de rôle et à haute voix des textes écrits sur un tableau, noir, blanc voire numérique. En éducation physique et sportive, ils nagent en file indienne ou sautent à tour de rôle.

Ces « formats pédagogiques⁹ » s'observent indifféremment – bien qu'à des degrés divers – à tous les niveaux de la scolarité, dans l'ensemble des disciplines scolaires et dans tous les systèmes éducatifs. Ils semblent très répandus, même s'il est difficile d'estimer la place qu'ils occupent dans l'emploi du temps. Ces dispositifs organisent fortement l'activité des enseignants et des élèves, ainsi que leurs interactions. Ils permettent aux enseignants de maintenir l'ordre dans la classe, de mettre les élèves en activité et, éventuellement, en apprentissage. Quant aux élèves, ils peuvent y développer leur métier d'élève en faisant en sorte, selon les situations et les circonstances, de réussir les tâches demandées, de tenter de les éviter ou de se distraire, seuls ou avec d'autres. Les formats pédagogiques structurent également fortement l'activité collective : ils permettent l'instauration d'un ordre viable dans la classe en facilitant la mise au travail des élèves et leur supervision par l'enseignant, gages d'un certain « confort » et de santé au travail pour les enseignants.

Comment ces formats pédagogiques sont-ils apparus ? Quelles sont les raisons de leur succès, de leur stabilité et de leur pérennité ? Quelle activité les enseignants et les élèves développent-ils dans ces dispositifs ? Quelle est leur efficacité vis-à-vis des apprentissages des élèves ? Comment, pourquoi et à quelles conditions pourrait-on envisager de les faire évoluer ou de les transformer ? Telles sont les questions auxquelles cet ouvrage ambitionne d'apporter des éléments de réponse et de réflexion.

S'il s'appuie sur les travaux conduits au cours des quinze dernières années, essentiellement à l'école primaire, cet ouvrage veut aussi couvrir le secondaire (collège, lycée) et le supérieur (à propos du cours magistral). En outre, il prolonge ces travaux vers le passé et vers le futur. Il tente ainsi d'articuler plusieurs programmes de recherche de manière aussi cohérente que possible. Dans un premier temps, deux programmes de recherche empirique en histoire et anthropologie et, dans un second temps, deux programmes de recherche technologique, l'un en ergonomie des situations scolaires et l'autre en ergonomie-formation des enseignants.

L'ensemble de ces programmes de recherche, qui sont soit assez avancés soit de l'ordre programmatique, est fondé sur une étude de l'activité humaine comme « expérience vécue ». L'activité est abordée ici, de façon très simple, comme « tout ce que fait un

9. Les formats pédagogiques sont des dispositifs d'organisation du travail en classe, tels le cours magistral ou le cours dialogué (suite de questions de l'enseignant, de réponses des élèves et de *feedbacks* de l'enseignant). Cette notion sera définie plus précisément dans le chapitre un.

acteur dans le cadre d'une pratique sociale¹⁰ ». De façon un peu plus complexe, elle peut être définie comme un ensemble « d'interactions [...] donnant lieu à une expérience » selon Jacques Theureau¹¹ ou encore comme la prise en compte du point de vue de l'acteur, de manière complémentaire à celui de l'observateur. Nous y reviendrons.

Cet ouvrage se présente en trois parties. Nos travaux portant sur l'activité individuelle et collective en classe en constituent le cœur (deuxième partie) : ils montrent la manière dont les acteurs, enseignants et élèves, interprètent au quotidien et en situation les formats pédagogiques classiques de l'école dans leur activité. Les chapitres III, IV et V sont donc principalement étayés sur nos travaux de recherche dont ils présentent les résultats sous forme de description et de modélisation de l'activité individuelle et collective en classe dans les principaux formats pédagogiques. Des analyses fines de situations de classe, considérées comme typiques et, donc, dans une certaine mesure, représentatives de ce que l'on rencontre ailleurs, sont proposées. L'activité des enseignants et celle des élèves y est analysée, mais également l'activité collective. Sont ainsi mises en évidence les dynamiques collectives dans le cours dialogué, le travail individuel écrit ou la lecture au tableau. Ces travaux sont, chaque fois que possible, mis en discussion avec des travaux proches ou plus éloignés. Mais cet ouvrage ambitionne aussi de montrer la manière dont ces dynamiques d'activité sont inscrites dans une culture scolaire, et donc dans une histoire.

Le découpage auquel renvoie le titre de l'ouvrage est fondé sur l'histoire scolaire française, même si de nombreuses références sont faites à d'autres systèmes éducatifs. La première partie (chapitres I et II) porte sur la période qui s'étend du XVII^e au XX^e siècle. C'est celle qui a vu l'apparition et la généralisation de la forme scolaire actuelle et donc des formats pédagogiques encore en vigueur aujourd'hui. La deuxième partie (chapitres III, IV et V) est consacrée à la période récente, marquée en France par ce que l'on a appelé la « massification scolaire ». C'est en gros la période qui s'étend des années 1965-1975 à aujourd'hui. C'est une période marquée par de profonds bouleversements du système éducatif français, dont on retrouve également les traces dans la plupart des pays développés. C'est celle de la « Crise de l'école » et de la remise en cause du modèle sur lequel elle est fondée. La dernière partie (chapitres VI et VII) se veut plus prospective. Elle s'appuie autant sur des recherches récentes que sur des essais qui questionnent l'école et ses évolutions. Elle explore les solutions qui sont envisagées face à la remise en question de la forme scolaire.

Les dimensions culturelles et historiques sont développées dans la première partie de l'ouvrage. Celle-ci inscrit dans l'histoire les formats pédagogiques archétypiques présentés. Elle montre comment ces formats sont le produit d'une histoire longue, mais aussi de choix idéologiques, politiques, pédagogiques effectués à des moments cruciaux. Elle caractérise les formats pédagogiques dans ce qu'ils ont de stable et qui

10. Durand, 2009, p. 849.

11. Theureau, 2015.

en fait des formes culturelles. Nous avons également tenté d'approcher l'activité des élèves et des enseignants dans les formats pédagogiques au cours des siècles passés.

La dernière partie est consacrée aux implications et aux prolongements possibles de ces travaux et donc à une réflexion sur les évolutions possibles de la classe et de l'activité qui s'y développe. Elle met en évidence des dimensions cognitives et culturelles de l'activité individuelle et collective négligées par la recherche, par la formation et par les décideurs. Elle montre comment ces caractéristiques constituent des obstacles aux tentatives de transformation de la classe. Enfin, elle examine ces tentatives de transformation, à travers les diverses réformes pédagogiques, l'innovation pédagogique au quotidien, mais aussi à travers les réflexions relatives à l'architecture et à l'ergonomie scolaires.