

Le travail enseignant, en tension entre didactique et pédagogie : une approche par l'analyse pragmatique des énoncés des enseignants

Thierry PIOT

Université de Caen Basse-Normandie, CERSE (EA 965)

RÉSUMÉ • La didactique professionnelle des métiers adressés à autrui - dont l'enseignement- invite à penser l'opposition entre pédagogie et didactiques disciplinaires non pas comme une aporie mais comme une tension didactique et féconde. L'activité réelle de l'enseignant, dont témoigne l'analyse de *corpus* d'énonciation en situation d'interactions langagières en classe, articule plus qu'elle les clive les postures professionnelles enseignantes du pédagogue et du didacticien : celle-ci procèdent plus d'un *continuum* que d'un antagonisme dans la conduite et la régulation des situations d'enseignement-apprentissage.

MOTS-CLÉS • Travail enseignant ; Didactique ; Pédagogie ; Énonciation ; Pragmatique.

1. Introduction : éléments de problématisation concernant la tension entre didactique(s) et pédagogie

Le travail enseignant est un objet de recherche relativement nouveau au sens ergonomique du terme, avec notamment les recherches sur la professionnalité enseignante (Altet, 1994) les approches de Tardif et Lessard (1996), Durand (1996), Barrère (2002). De leur côté, Vinatier (2007) et Piot (2009) indiquent l'intérêt épistémologique qu'il y a à suivre les perspectives ouvertes par l'émergence de la didactique professionnelle (Pastré, Vergnaud et Mayen, 2006) pour analyser l'activité réelle des enseignants et des formateurs.

Ces perspectives permettent de dépasser le clivage classique et idéologiquement marqué entre les didactiques disciplinaires et les pédagogies : les premières, centrées sur la segmentation pertinente et la logique interne propre aux différents savoirs disciplinaires ainsi que sur les

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



processus d'enseignement qui permettent leur appropriation par les apprenants, sont globalement plus proches du modèle *Républicain* ; les pédagogies, centrées sur la globalité du sujet qu'est chaque apprenant, mettent pour leur part l'accent sur les dispositifs institutionnels et les processus de régulation à la fois cognitifs, affectifs et sociaux qui permettent d'articuler socialisation scolaire et instruction.

D'un point de vue historique, cette tension est devenue plus vive et plus visible à l'occasion de deux événements concomitants : d'une part , l'entrée à la fin des années 1960 dans la seconde modernité, qui est marquée par des changements permanents, des incertitudes générées par la mise en cause structurelle des institutions : nous pensons particulièrement aux institutions symboliques comme la culture, l'autorité et le savoir, historiquement structurantes de toute activité humaine, et notamment des activités professionnelles adressées à autrui comme l'enseignement et la formation, activités qui sont en expansion depuis la seconde partie du siècle dernier ; d'autre part la fin du processus institutionnel de démocratisation dans la logique de l'école unique, avec la loi Haby sur le Collège unique (1975) -même si des travaux (Dubet & Duru-Bella,2000) ont montré le caractère discutable des effets réels de ce processus-.

Nous prenons acte des débats qui affirment que cette tension entre les didactiques disciplinaires et les pédagogies scolaires est polémique et constitue un clivage indépassable ou une aporie définitive.

Nous formulons une hypothèse qui va à l'encontre de cette affirmation. Cette tension serait constitutive des situations d'enseignement-apprentissage et de la co-activité asymétrique à l'œuvre entre le professeur, dont la tâche est d'enseigner, et les élèves, dont la tâche est d'apprendre.

Notre recherche vise à caractériser le travail de l'enseignant en nous centrant sur l'analyse des énonciations langagières, à partir du cadre théorique de la didactique professionnelle des métiers de l'interaction humaine.

2. Cadres théoriques: la pragmatique linguistique au service de la didactique professionnelle des métiers adressés à autrui

2. 1. La didactique professionnelle des métiers adressés à autrui : un cadre théorique pour analyser les activités complexes de l'enseignant dans sa classe

La didactique professionnelle a pour but d'analyser l'activité des acteurs professionnels en vue du développement de leurs compétences. Son hypothèse principale est que l'activité humaine est organisée dans un réseau de configurations fonctionnelles élémentaires -schèmes piagétiens (Vergnaud, 1985) ou matrices cognitivo-pragmatiques (Piot, 2008)-, qui constituent des unités organisatrices pour agir dans une classe de situation donnée.

C'est à partir de la notion d'activité, formalisée dans les référentiels d'activités, que sont inférées les compétences, formalisées dans les référentiels de compétences et qui rendent compte des ressources mobilisées par les professionnels pour agir en situation de manière efficace.

Trois courants théoriques sont mobilisés conjointement pour analyser l'activité.

- La psychologie ergonomique, qui s'intéresse, dans les situations de travail réel, à l'écart entre la tâche prescrite (ce qui est à faire) et l'activité (ce qui est effectivement réalisé). La notion d'image opérative (Ochanine, 1978), constitue une ressource spécifique, plus ou moins conscientisée, pour orienter, conduire et réguler l'action en amont et au cours de la réalisation de l'activité ;

- La psychologie du développement constitue le second pilier théorique, avec deux contributions complémentaires : les travaux de Piaget (1974) mettent évidence l'importance des interactions entre d'un côté le sujet agissant (et apprenant) et de l'autre côté la situation ou l'objet avec ou sur lesquels il agit. Les apports de Vygotski (1934/1985), avec les notions-clé de zone de développement prochain, d'interaction de tutelle - approfondie par J. Brunner- et de médiation symbolique, constitue une contribution décisive pour comprendre comment, en tension entre action, cognition et langage, se construisent les savoir et savoir-agir.

- La didactique des disciplines est le troisième courant au fondement théorique de la didactique professionnelle, à travers principalement trois notions : (1) *la situation didactique* constitue un

vecteur de conceptualisation des connaissances par le sujet à partir de son activité ; (2) *le contrat didactique* concerne le cadrage communicationnel des situations d'enseignement-apprentissage ou de formation; (3) la notion de *champ conceptuel* constitue l'architecture symbolique qui permet au sujet de rendre intelligible pour lui les situations sur lesquelles il agit.

2.2. L'analyse de l'activité dans les métiers adressés à autrui : place centrale du langage

En cinquante ans, la notion de travail s'est profondément transformée. La référence à l'opérateur du modèle taylorien a fait place à une perspective complexe et plurielle qui articule le comportement observable avec l'activité cognitive moins visible des acteurs : analyser les situations de travail, prendre des décisions, agir, évaluer et réguler son action: on est passé « *du travail à la peine au travail à la panne* ». Ce sont les métiers où l'activité du travailleur s'adresse à autrui qui ont connu ces dernières décennies la plus forte expansion : éducation, enseignement, formation mais aussi travail social soin, métiers du conseil et de l'accompagnement, aide à la personne. Toutes ces activités professionnelles adressées à autrui sont mises en œuvre le plus souvent au sein de collectifs de travail (dimension horizontale des pairs) et dans des organisations assez structurées (dimension verticale des hiérarchies de proximité et stratégiques). Ils requièrent, comme le soulignent Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) d'articuler deux registres de compétences : l'un sur l'objet de travail (maîtrise des contenus des programmes d'enseignement ou de formation, gestes techniques de soin...); l'autre registre concerne les compétences communicationnelles et relationnelles : il s'agit avec l'instrument qu'est le langage, d'interagir avec autrui, de réguler cette interaction finalisée par le service à rendre en prenant en compte la logique d'altérité et de singularité de chaque situation. Via le langage, il s'agit également non seulement d'apprendre des situations (Pastré, 1999) mais aussi, dans une dynamique réflexive, de s'apprendre dans ces situations potentiellement formatrices (Schön, 1994) : se pose alors, à côté de la question du développement des compétences, la question de l'identité professionnelle et du sens de l'activité adressée à autrui. Pour étudier les différentes fonctions du langage dans les situations professionnelles de métiers à autrui (langage en situation d'interactions finalisée et régulées avec un bénéficiaire, langage pour collaborer au sein de collectifs de travail souvent pluridisciplinaires, langage comme vecteur de construction de son propre développement professionnel) il est requis de prendre en compte les énonciations des

locuteurs en les intégrant dans leur contexte : c'est ce que propose la pragmatique linguistique à travers les travaux fondateurs de Austin (1970). Ce cadre théorique permet de comprendre dans quelle mesure les échanges verbaux, qui sont au centre de l'activité professionnelle des métiers de l'interaction humaine, dépassent la dimension d'échange d'informations et comprennent une co-construction de sens ainsi que des activités spécifiques incluses dans les échanges verbaux comme promettre, encourager, insister, expliquer, inviter à...

3. Recherche empirique : méthodologie et analyse de données

Sur le plan empirique, nous avons choisi d'analyser les énonciations langagières réalisées par l'enseignant dans le cadre de la conduite didactique et pédagogique des situations d'enseignement-apprentissage en classe.

Le terrain de notre recherche concerne des leçons de mesure au cycle 3 de l'école primaire française (Bulletin officiel, 2008) réalisées par deux enseignantes de classe de CM2 (de 12 et 22 ans d'ancienneté). Chacune des deux enseignantes a réalisé deux séquences de 45 minutes sur une même partie du programme scolaire : situation problème initiale requérant la réalisation et l'utilisation d'un tableau pour réaliser la conversion d'unités de mesure de longueur.

Chaque séquence a été enregistrée avec une caméra vidéo - numérique. Les énonciations de tous les locuteurs ont été retranscrites de manière chronologique. Chaque séquence a été suivie sous 48 heures maximum d'un entretien d'explicitation (Vermersch, 1999) par auto-confrontation qui a lui-même été enregistré. Il est destiné à compléter les informations contenues dans l'enregistrement vidéo - numérique : il permet d'inférer les perceptions, les analyses et les intentions de l'enseignante qui ne peuvent être déduites de la simple observation ou de l'écoute de la séquence d'enseignement.

Suite à cela, a été construit un tableau de synthèse qui ne retient que les énonciations magistrales et leur traitement sur le plan pragmatique, pédagogique et didactique.

Nous nous limitons ici à préciser les catégorisations pragmatiques, moins usuelles que les catégorisations didactiques ou pédagogiques et à indiquer à partir d'une énonciation magistrale, comment sont traitées les informations du recueil de données. Toute énonciation -qui correspond à un énoncé intégré dans son contexte et sa dynamique de production

langagière- possède potentiellement trois dimensions complémentaires : les dimensions locutoire, illocutoire et perlocutoire.

– La dimension locutoire d'une énonciation renvoie à ce que dit objectivement un locuteur : c'est le sens littéral qui permet d'échanger des informations avec un destinataire qui possède le même code linguistique. Prenons un exemple dans notre corpus [Enseignante 2 ; séquence 1 /n°59/ (22'35'')] « *Attention Julien, un conseil : regarde où tu places le chiffre des unités dans le tableau !* ». Il s'agit pour Julien de placer le chiffre des unités (le 7 dans 27,3 centimètres dans l'exemple) dans la colonne correcte : cela suppose un arrière plan partagé entre les deux locuteurs en termes d'actions à accomplir ; la maîtresse invite implicitement Julien à percevoir et traiter plusieurs informations pour agir : il doit repérer le chiffre des unités dans 27,3 cm et le placer dans sa mémoire de travail ; il doit repérer l'unité de mesure qui est le centimètre et il doit placer le 7 dans la colonne des centimètres du tableau de conversion.

– La dimension illocutoire de l'énonciation correspond à ce qu'a l'intention de faire le locuteur par le fait de dire ce qu'il dit. Il arrive assez souvent que cette intention ne soit pas directement perceptible dans de nombreuses situations d'échanges langagiers de la vie courante ; dans notre exemple, la dimension illocutoire est manifeste : il s'agit de donner un conseil à Julien en l'invitant à focaliser son attention sur une information stratégique du traitement des données : « *Attention Julien un conseil...* » L'enregistrement vidéo-numérique ne nous permettait pas de voir ce que Julien écrivait sur son cahier : l'information nous a été donnée par l'entretien d'explicitation. Regardant sur l'épaule de Julien –élève aux résultats faibles en mathématiques- la maîtresse a vu qu'il plaçait le 2 (de 27,3) dans la colonne des centimètres, ce qui n'est pas conforme avec la procédure qu'elle avait indiqué précédemment. Il s'agit d'un conseil, mais d'un conseil appuyé par le mot « *attention* » : c'est un conseil magistral qui a quasi valeur d'ordre, sans cependant être strictement impératif.

– La dimension perlocutoire aux effets induits chez le destinataire, en relation avec l'intention du locuteur : succès ou échec ? En l'occurrence, Julien va effectivement placer le 7 dans la colonne adéquate et demandera : « *C'est le 7 ou le cm l'unité ?* », attirant ainsi l'attention surprise de la maîtresse sur l'ambiguïté du mot *unité* (le rang des unités, des dizaines vs unité de mesure) et motivant sa réponse qui sera adressée à toute la classe.

Code de transcription des énonciations magistrales	Timing	Dimension pragmatique			Dimension didactique (centrée sur la gestion du savoir)			Dimension pédagogique (centrée sur l'élève)			
		locutoire	illocutoire	perlocutoire	Réduction des degrés de liberté	Signalisation des caractéristiques déterminantes	Maintenir l'orientation	Démonstration	Enrôlement dans la tâche	Contrôler la frustration	Maintenir l'orientation
...											

Tableau 1. Outil d'analyse des énonciations

4. Résultats et éléments de discussion

L'analyse qualitative des énonciations magistrales des deux enseignantes indique que les registres didactique et pédagogique sont intimement mêlés dans les productions langagières des enseignantes durant le déroulé des leçons, et cela à deux échelles.

Au niveau macro, on distingue dans chaque séquence des moments avec une focalisation pédagogique (début pour l'installation des élèves dans la classe, l'enrôlement dans la tâche, l'organisation fonctionnelle de la leçon) ou avec une focalisation didactique (exposé magistral incluant la signalisation des caractéristiques déterminantes, la démonstration ; gestion du travail des élèves incluant la passation de la consigne, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation) ; mais cette focalisation ne signifie pas l'exclusivité d'un des deux registres. Ces empan temporels assez récurrents dans les séquences enregistrées recourent ce qu'Altet (1994) appelait des épisodes et qui étaient des entités routinières et structurantes de l'activité enseignante dans la classe.

Au niveau micro, on peut constater que plus de la moitié des énonciations magistrales de notre *corpus* combinent une dimension pédagogique et une dimension pédagogique (Cf. l'exemple : « *Attention Julien, un conseil : regarde où tu places le chiffre des unités dans le tableau !* »). L'autre moitié des énonciations se répartit entre 1/3 d'énonciations à dominante didactique et 2/3 d'énonciations à dominante

pédagogique.... Ce qui, sur le plan quantitatif donne un léger avantage aux énonciations pédagogiques. Pour interpréter ces données, il faudrait mobiliser le même protocole méthodologique pour repérer la variabilité dans cette tension entre didactique et pédagogie, en fonction de différents paramètres : niveaux scolaires, disciplines scolaires, contextes socio-économiques, caractéristiques des enseignants (âge, sexe...). Une autre extension consisterait à catégoriser les énonciations en fonction des résultats scolaires des élèves auxquels elles s'adressent.

Les résultats indiquent que la force illocutoire des énonciations, qui permet de rendre compte des intentions des enseignantes dans leur activité, est très présente et de manière le plus souvent explicite (avec des marqueurs assez stables : « *Je vous précise que...* » / « *Pour commencer, relisez la consigne...* » / « *c'est la dernière fois que je demande moins de bruit...* »). Elle renvoie aux deux registres didactique et pédagogique de manière assez équilibrée et articulée : les deux enseignantes interviennent simultanément dans la gestion didactique de la leçon (enrôlement dans l'activité, dévolution de la tâche, traitement raisonné des informations, dimension procédurale et contrôlée de l'activité par l'élève) et dans la gestion pédagogique et motivationnelle de la classe et des élèves.

Ce travail conduit à mettre en évidence que le discours magistral en situation d'enseignement-apprentissage combine de manière fine plus qu'il ne les clive les registres didactique et pédagogique qui apparaissent comme deux types de ressources unitairement complémentaires de l'activité de l'enseignant en classe : celle-ci mêle des processus hétérogènes et dynamiques qui se succèdent et se juxtaposent.

5. Conclusion

L'idée que les enseignants exercent un métier pluriel construit autour d'interactions dynamiques et finalisées par les apprentissages n'est pas neuve. Mais elle s'ouvre, avec l'approche de la didactique professionnelle et de la pragmatique linguistique, de nouveaux chantiers.

Le travail de l'enseignant se complexifie tant dans la classe où la gestion des hétérogénéités cognitives, motivationnelles et sociales demeure un défi permanent, qu'au niveau de l'établissement, considéré comme l'unité fonctionnelle de gestion et d'organisation des apprentissages. L'analyse de l'activité réelle de l'enseignant permet de penser qu'un aspect essentiel du travail enseignant consiste à coordonner et combiner de manière fluide les deux registres de l'activité magistrale

(registre didactique – registre pédagogique) pour atteindre les objectifs d'apprentissage des élèves, objectifs qui finalisent la présence de ces derniers à l'école et qui organisent de manière récursive le travail de l'enseignant en classe.

Thierry PIOT [thierry.piot@unicaen.fr]

BIBLIOGRAPHIE

ALTET M. (1994). *La Formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

AUSTIN J. L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil.

BARRERE A. (2002). *Les Enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.

Bulletin officiel de l'Education Nationale. (2008). Hors Série numéro 3 du 19 juin 2008.
http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm (site consulté le 15 janvier 2011).

BRUNER J. S. (1983). *Savoir faire, savoir dire, le développement de l'enfant*. Paris : PUF.

DUBET F., DURU-BELLAT M. (2000). *L'Hypocrisie scolaire*. Paris : Le Seuil.

DURAND M. (1996). *L'Enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.

OCHANINE D. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail, *Psychologie et éducation*, n°2, mai 1978, 63-72. Toulouse le Mirail.

PASTRE P. (dir). (1999). Apprendre des situations. *Education Permanente*, n°139/1999-2.

PASTRE P., MAYEN P. et VERGNAUD G. (2006). Note de synthèse : la didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.

PIAGET J. (1974). *La Prise de conscience*. Paris : PUF.

PIOT T. (2008) La construction des compétences pour enseigner. *Mc Gill Journal of Education* (Montréal, Canada), Vol. 43, n°2 (2008), 95-110.

PIOT T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions vives en éducation et formation*. Numéro thématique : Le développement professionnel : quels indicateurs ? Vol. 5, n°11, 2009, 259-275.

- SCHON D. (1994). *Le Praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions logiques.
- TARDIF M., LESSARD C. (1999). *Le Travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humains et dilemmes professionnels*. Paris : De Boeck.
- VERGNAUD G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*. N° 30, 29-42.
- VERMERSCH P. (2000). *L'Entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- VIGOTSKY L. S. (1985). *Pensée et Langage*. Ed. Sociales. Messidor.
- VINATIER I. (2007). La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste. *Recherche et formation*. N°56. 33-46.