

Activité enseignante et didactique professionnelle: analyse de la co-activité en situation scolaire

Line Numa-Bocage, Philippe Clauzard, Pierre Pastré
OPEN CNAM/HABITER-PIPS

Cette contribution à l'analyse des effets de l'activité enseignante sur l'apprentissage des élèves s'inscrit dans une approche compréhensive et explicative de cette activité, considérée comme une organisation interne, invariante et adaptative du sujet, dans le cadre théorique de la didactique professionnelle (Pastré, 2004).

L'enseignant est un organisateur des conditions d'apprentissage (Bru, 1994). Il s'attache, explique Bru, à rendre l'élève acteur de ses apprentissages, à travers des conduites d'enseignement qui peuvent être décrites avec trois grandes catégories de variables : les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus (sélection et organisation des contenus, opérationnalisation des objectifs, choix des activités sur les contenus) ; les variables processuelles (conditions de la dynamique de l'apprentissage, répartition des initiatives, registres de la communication didactique, modalités d'évaluation) ; les variables relatives au dispositif (lieux et espace d'enseignement-apprentissage, regroupement des élèves, organisation temporelle, matériel et supports utilisés). Dans sa proposition, Bru place la dynamique des apprentissages parmi les variables processuelles. Dans cette dynamique, notre angle de vue est celui de l'étude de la co-activité, la collaboration entre l'enseignant et l'élève. L'objet de notre contribution est l'étude des transformations du contenu de savoir dans les interactions maître-élèves à l'intérieur des situations scolaires et leur interprétation possible en didactique professionnelle de l'enseignant. Dans l'apprentissage nous distinguons le savoir (référence externe, objective, propre à une communauté) et la connaissance (ensemble des ressources cognitives, propres au sujet).

Après une introduction situant théoriquement notre positionnement, nous développons trois exemples rendant compte des organisations internes d'enseignants et de leurs effets sur l'apprentissage. Puis, dans une dernière partie nous discutons cette co-activité et les dimensions envisagées, dans une perspective compréhensive de l'activité enseignante.

Activité enseignante et apprentissage en didactique professionnelle

Le cadre théorique qui fonde notre analyse est celui des champs conceptuels (Vergnaud, 1990). Un champ conceptuel est un ensemble de situations dont la maîtrise demande un certain système de concepts, de procédures et de représentations symboliques en étroite connexion. La

théorie des champs conceptuels repose sur un principe d'élaboration pragmatique des connaissances, il faut considérer l'action du sujet en situation, et l'organisation de sa conduite, le schème.

Issue partiellement de la théorie des champs conceptuels et de la psychologie du travail, la didactique professionnelle de l'enseignant (DP) qui cherche à décrire en vue de comprendre, pour mieux former, l'activité de l'enseignant en contexte, s'appuie sur la théorie de la conceptualisation dans l'action. Partant du postulat selon lequel toute action comporte une part de création résultant de l'interaction entre le sujet agissant et la situation dans laquelle il se trouve, la DP cherche à modéliser les logiques cognitives mises alors en œuvre par les sujets en fonction des classes de situations, dans les contextes professionnels (comme celui de l'enseignement), en articulant des informations issues de l'observation directe de situations professionnelles, de celles tirées des dispositifs élaborés et de celles venant des discours des sujets eux-mêmes sur leur travail. L'analyse cherche alors à identifier les compétences critiques qui fondent l'expertise des acteurs à travers l'étude des procédures mises en œuvre par les sujets et celle de leur efficacité (efficacité, rapidité, répertoire de procédures et de schèmes, adaptabilité).

La DP de l'enseignant n'est encore qu'à ses débuts (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006), mais la constitution d'un panel d'heuristiques développées par les enseignants expérimentés et des formes de rationalisation qu'ils développent en situation, constituent, selon nous, une étape incontournable de cette didactique. Pastré a montré que l'action compétente est organisée par des concepts pragmatiques (comme le concept de « bourrage » en plasturgie). Cette étape de la recherche des concepts pragmatiques sur lesquels les enseignants s'appuient pour aider leurs élèves dans leurs apprentissages est le niveau d'investigation auquel nous nous situons. Nous considérons et interrogeons l'activité enseignante comme une co-activité maître/élève : comment les enseignants arrivent à faire travailler, apprendre et se développer les élèves ?

Pour tâcher d'apporter des éléments de réponse à cette question, nous observons des situations d'interaction maître/élève dans des classes de l'école élémentaire, sans spécificité particulière. Nous prenons en compte, dans des micro-analyses, un savoir d'enseignement, ses propriétés et leurs changements dans la dynamique de l'interaction. Nous cherchons alors, à travers des exemples, à approfondir l'analyse de l'activité enseignante en la mettant en rapport avec ses effets identifiables sur les apprentissages chez les élèves et sur leurs développements, au niveau d'une séance, d'une classe sur plusieurs séances et enfin, sur plusieurs classes.

L'entrée que nous privilégions est une centration sur la nature de l'objet de savoir dans les échanges entre le maître et l'élève. C'est un objet mixte (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) et

multiforme dans cette co-activité, prenant des « colorations » variables en fonction de certaines dimensions. Nous recherchons une lisibilité de l'activité enseignante au travers de l'étude de trois types de situations d'enseignement : la numération, le vivre ensemble et la grammaire. Nous faisons référence dans cette partie à une conception de l'objet, enjeu des échanges professeur/élève, visant l'apprentissage d'un savoir déterminé :

- appartenant à un champ conceptuel, et dont les dimensions prises en compte évoluent en fonction de différents paramètres (moment de l'année, niveau de classe et connaissances des élèves, maîtrise par l'enseignant du champ conceptuel de référence, choix didactique...).
- appartenant à la situation d'interaction et créé par elle, avec des dimensions recouvrant partiellement les dimensions du champ conceptuel de référence, mais changeant de nature dans l'interaction (les différents glissements de sens ou abaissements des ambitions des enseignants).

Dans le cadre de l'école, enseignement et apprentissage sont très liés. Cependant, on considère que l'apprentissage implique nécessairement l'activité du sujet apprenant et la mise en œuvre de processus internes d'appropriation des connaissances, on ne s'intéresse pas seulement à la performance, mais aussi aux procédures mises en œuvre par l'élève, à son activité pour construire du sens, évoluer, changer, progresser, en interaction avec son environnement scolaire (situation, pairs, enseignant). Cette conception constructiviste-interactionniste de l'apprentissage donne à l'enseignant un rôle de médiateur de grande importance. Nous envisageons cet accompagnement du point de vue de la médiation didactique (Numa-Bocage, 2007) suivant la théorie de Vygotski.

Selon cette théorie, la médiation sémiotique permet l'appropriation des fonctions mentales supérieures par transformation de la fonction sociale et communicative des signes (interpersonnelle) en fonction individuelle et intellectuelle (intrapersonnelle). La coopération sociale de l'activité se réalise au moyen d'instruments, les signes verbaux principalement. C'est par l'intériorisation progressive de ces instruments coopératifs que se construit la pensée consciente. Vygotski considère que c'est dans l'institution scolaire et dans les situations de co-activité maître/élève que se fabrique la plupart des instruments formels et une grande partie des significations sociales.

Objet de savoir mixte et multiforme

Les « colorations » variables de l'objet de savoir et d'enseignement lors des interactions maître-élèves permettent de rendre compte de différentes dimensions de la co-activité. Les objets d'enseignement que nous avons choisis sont des sujets traités par les enseignants dans

leurs pratiques effectives. Ils renvoient à des savoirs savants différemment constitués dans la communauté scientifique et nous permettent de balayer un ensemble varié de questions de didactique professionnelle en relation avec la question des apprentissages et des contenus d'apprentissage.

La numération : schème et médiation dans un niveau de classe

La médiation didactique est l'ensemble des conduites d'aide de l'enseignant permettant l'ajustement de ses schèmes d'enseignement aux schèmes des élèves en fonction des conditions de situation. Nous prenons un exemple développé et étudié dans son intégralité ailleurs (Numa-Bocage, 2007) pour illustrer notre positionnement théorique et méthodologique. Ceci permet de présenter également certaines des dimensions de la pratique enseignante qui peuvent renseigner sur les effets de l'enseignement sur la progression des élèves dans leurs apprentissages.

La situation didactique présentée dans cet exemple demande à une élève de CP (Sabah) d'évaluer précisément avec l'aide de l'enseignante (LO) une quantité de perles dépassant ses capacités de dénombrement 1 à 1.

Exemple 1: (la maîtresse est LO et l'élève est Sabah)

LO1: *Combien tu en as ?*

Sabah: *Moi, j'en ai heu...*

(Elle regarde son matériel et recommence à compter 1 à 1).

LO2: *Alors, pour savoir combien tu en as très vite, qu'est-ce que tu peux faire ?*

Sabah, comment peut-on faire pour vérifier tout de suite combien on en a ?

Sabah: *Des paquets de dix.*

LO3 : *Où sont tes paquets ? Je ne les vois pas.*

Dans cet exemple, les conduites de médiation de l'enseignante sont à un niveau de généralité qui laisse à l'élève le choix de la procédure (LO1 et LO2) ou constituent une tutelle renvoyant à une tâche précise (LO3). Ces deux conduites ne sont pas exclusives l'une de l'autre, elles se complètent et semblent toutes deux nécessaires pour réaliser la fonction d'aide à l'apprentissage. Dans certains cas, la position de médiateur de l'enseignant est posée dès le début des échanges, dans d'autres cas, c'est en cours d'interaction, compte tenu des réponses des élèves à ses premières sollicitations que l'enseignant adopte une attitude de médiateur. Cette fonction didactique permet de comprendre comment les processus d'inférences à partir des invariants opératoires et des indices de situation relevés peuvent être traités dans l'enseignement, elle permet de dégager les éléments facilitant la réalisation de ces processus,

leur exercice et la stabilisation des connaissances alors construites. Cette médiation se manifeste à travers des épisodes cognitifs (boucles d'échanges ou détour conceptuel) de gestion didactique lors des interactions entre l'enseignant et l'élève; ou à travers des épisodes d'exercice ou de ritualisation. Ces épisodes cognitifs sont alors répétés pratiquement à l'identique dans le déroulement de la séance. Ainsi, à un autre moment de sa progression didactique, LO reprend le questionnement décrit dans cet exemple, avec d'autres élèves. Il s'agit là pour LO d'une organisation invariante de son activité d'enseignement.

On constate ainsi, la fonctionnalité du détour conceptuel pour faciliter l'apprentissage des dimensions de la notion («passage à la dizaine» dans notre cas). La médiation didactique s'exprime ici à travers les différentes instances du schème, elle offre alors par la fonction adaptative de ce dernier, les possibilités de développement pour l'élève comme pour l'enseignant. Cette action, modifie également la situation d'enseignement, le contenu de savoir n'étant plus le même pour l'élève (Sabah organise sa collection en dizaines et non plus seulement en éléments isolés). Les choix de procédures des enfants évoluent ainsi entre le début et la fin de l'année scolaire et l'enseignant dans sa médiation doit prendre en compte les différents niveaux atteints par chaque élève, les hétérogénéités de performances entre élèves de CP étant aussi de nature conceptuelle (Numa-Bocage & Larere, 2006).

Le modèle d'analyse de l'action enseignante que nous venons de présenter, permet de penser l'action didactique en vue de l'améliorer et de mieux identifier les lieux possibles de progrès pour l'élève ou l'enseignant. Cette analyse en terme de médiation didactique telle que nous l'avons définie montre en effet que si, pour être efficace, l'activité du maître s'appuie sur une organisation invariante, pour faire face à la contingence et s'adapter aux schèmes des élèves, c'est à travers le jeu entre son action de médiateur et son action de tuteur, entre autres, que cette souplesse est réalisée.

Le vivre ensemble : savoir de référence, conceptions et valeurs dans la pratique enseignante

L'exemple étudié dans ce cas est un extrait d'entretien d'autoconfrontation simple avec une enseignante de CP, lors d'une étude dans le cadre d'un accompagnement d'une démarche innovante (à l'initiative des enseignantes) de mise en œuvre du débat à partir de dilemmes à l'école primaire (Numa-Bocage, à paraître). Des enseignantes¹ ont essayé d'utiliser les dilemmes moraux comme des situations favorisant le développement du jugement moral lors de débats scolaires, dans le cadre du vivre ensemble.

¹ P. Zakrewski-Veren, PEMF(professeur des écoles maître-formateur) et N. Tribouillois, DEA (directrice d'école d'application), Ecole du centre Soissons

La question du savoir savant à considérer dans le domaine de la socialisation, du respect des autres et de l'autorité de l'adulte s'est posée. Quelles pratiques sociales prendre en référence et comment l'enseigner ? Si le concept de pratiques sociales de références convient à des disciplines dont les savoirs savants sont clairement identifiés ; dans le cas de la socialisation et du vivre ensemble, il ne s'agit pas d'une discipline, mais de savoir-être qui renvoie aussi à des valeurs et à des pratiques sociales existantes et reconnues comme légitimes par certains groupes sociaux. Ceci pose le problème du choix et de la légitimité de ces pratiques dans le domaine scolaire, celui de l'apprentissage visé et de son évaluation auprès des élèves. Les enseignantes de notre observation ont été confrontées à ces questions. Suite à des problèmes de violence et d'agressivité dans l'école, ces enseignantes à travers la mise en œuvre du débat en classe de CP ont essayé de traiter ces questions de moralité, à travers l'utilisation des dilemmes, pour se situer dans la théorie du développement du jugement moral de Piaget et Kohlberg (pour une approche comparative voir Pagoni-Andréani, 1999). Après l'élaboration des dilemmes, elles ont organisé des débats avec leurs élèves. Nous présentons ici les questions du chercheur les réflexions et questionnement sur son activité de l'une des enseignantes (P), lors de l'autoconfrontation sur l'une des séances.

Exemple 2: Extrait d'entretien d'autoconfrontation (P: enseignante; C : chercheur)

P : *C'est difficile de gérer le débat pour toute la classe avec Jérémy au milieu. **L'autre difficulté c'est d'explicitier le dilemme pour les enfants.** Ils ne voient pas le dilemme. Dans le dilemme des parents de Dominique il y avait trop d'informations : les parents séparés, la maman qui a du temps, le copain etc. Paris, ils n'ont pas cerné la distance par rapport à Soissons et à l'école de Dominique. La situation était très proche de celle de Jérémy, il s'est d'ailleurs parfaitement identifié. **Mais les enfants en restent toujours à faire des propositions. Mais « pourquoi ? », ils ne répondent pas.***

Pour la première fois il y a eu plusieurs propositions et les enfants se répondaient : « pas d'argent ? Elle prend sa carte bancaire ! ».

C : *En terme de dynamique du débat entre enfants, ça commence à se mettre en place, ils se répondaient.*

P : *Mais **l'explicitation du pourquoi reste encore très pauvre.** Le dilemme n'est pas perçu par Jérémy. Certains enfants ont dit « on va essayer qu'ils se remettent ensemble ». Ils ont proposé des réponses : « une semaine chez l'un, une semaine chez l'autre » ; « Chez Maman par rapport à l'école » ; « Chez Papa par rapport au copain ». Mais Jérémy n'a pas perçu le dilemme alors que pour certains, les réponses étaient assez pertinentes.*

C : On peut faire une liaison avec le développement cognitif : la capacité à se décentrer, à prendre la place de l'autre, à envisager un autre point de vue (...).

*P : On voit aussi que Jérémy a du mal à écouter. Il a une attitude surprenante. Mais Valentine, Mathilde, en fait tous les enfants en difficulté ne sont pas du tout entrés dans le truc, dans le dilemme, l'écoute des autres, le débat. Jérémy, quand il est interrogé, il fuit : « est-ce que toi tu pourrais choisir ? » : pas de réponse. La reformulation du dilemme n'est pas possible chez ces enfants qui n'écoutent pas. C'est la difficulté pour certains, quand on n'entend pas du tout, c'est difficile de participer au débat... **Est-ce qu'il n'est pas possible de le faire par demi-groupe ?***

C : Oui, avec les petits groupes, les petits parleurs trouveraient mieux leur place.

P : J'ai une classe hétérogène avec des élèves qui sont très en difficulté et les enfants qui ne sont pas en difficulté sont les enfants qu'on entend, ils participent (...).

Mais Jérémy participe plus qu'au début, les autres l'écoutent quand il parle, ils sont patients.

Cet extrait met en évidence, l'analyse que l'enseignante fait de son action didactique. Elle soulève la difficulté, dans la transposition didactique, de passer des situations vécues par les élèves à des situations-problèmes, la difficulté à élaborer des dilemmes ayant du sens pour eux et elle pose la question des effets de cette situation-problème sur l'apprentissage des élèves. Ce n'est pas facile pour P de gérer le débat avec de tels écarts cognitifs et attentionnels entre les élèves. Elle envisage les demi-goupes car certains construisent quelque chose, qu'ils cherchent à argumenter ; alors que ceux qui ont du mal, comme Jérémy, ne sont pas encore en mesure d'entendre ce que le voisin peut dire. La fonction du débat, en terme d'apprentissage peut s'envisager à deux niveaux par rapport à sa classe. Nous constatons ainsi que P s'appuie sur les niveaux des élèves qu'elle connaît bien pour ajuster son intervention ultérieure. Nous identifions dans ce cas un concept pragmatique (Pastré, 2004) : les différents niveaux de conceptualisation des élèves dans le développement de la coopération (capacité à interagir avec l'autre, à l'écouter, à argumenter, à être autonome) renseignent P sur l'apprentissage des élèves et dans le même temps, lui permettent d'orienter et d'ajuster sa médiation. Ainsi, en utilisant le débat et, avec des processus de médiation didactique appropriés les enseignants peuvent aider les élèves à s'adapter socialement et à développer leur jugement moral, dans le cadre institutionnel du vivre ensemble.

Cette médiation pendant la gestion des débats nécessite le développement de compétences professionnelles autres que celles jusque là travaillées par les enseignants, comme l'exprime P. Le retour réflexif que lui permet l'entretien d'autoconfrontation l'amène à évoluer dans sa pratique, elle est mieux en mesure d'évaluer les progrès des élèves et de réorganiser ses

groupes en fonction de l'apprentissage visé (s'avoir s'écouter pour coopérer et vivre mieux ensemble ou affiner son argumentation). Nous illustrons par cet exemple la face constructive pour l'enseignant de cette activité d'analyse de son action. P s'est développée professionnellement comme elle l'exprime dans un entretien ultérieur : « *Les points que je voudrais faire évoluer, c'est de parler moins, de moins intervenir au niveau des enfants. Faire qu'ils discutent plus entre eux... c'est peut être à venir. Par rapport à 2005, j'arrive mieux à anticiper ... c'est indépendant du thème que l'on traite. Je prévois leur réponse, ce que les enfants pourraient dire au moment du débat.* »

Le sujet en grammaire : savoir multiforme aux différents niveaux de classe et « profils » des enseignants

Autour de séances d'enseignement-apprentissage à partir d'observations et d'entretiens d'autoconfrontation, nous avons identifié différents « profils » d'enseignants: juridique, instrumental et réflexif. L'analyse fine des interactions, a permis de relever des épisodes de glissements conceptuels qui conduisent à la construction des concepts, la conceptualisation. La nature, les propriétés du glissement permettent de dégager des « paliers de conceptualisation » correspondant pour la plupart aux différents niveaux de classe.

Exemple 3: Extrait d'entretien d'un protocole de CMI avec un maître au profil enseignant « instrumental » (M: enseignante; E : élèves)

Dans ce premier exemple de grammaire, les finalités de l'apprentissage grammatical en termes de production d'écrit sont premières, l'art grammatical n'est qu'un instrument pour mieux écrire, mieux parler. C'est faire de la grammaire afin de constituer une boîte à outils.

M- Tu aurais voulu le mettre, on est obligé de mettre, on est bien d'accord ? On est obligé de mettre quelque chose derrière « je suis allé ». (Appel au sens)

E- Oui (plusieurs)

E- Par contre, Dimanche, on peut l'enlever. C'est un C.C. de temps. (Critère de forme)

M- D'accord. Donc Maeva, tu es d'accord avec ce que dit Luc. Dimanche, on est d'accord pour dire que c'est un circonstant...

La métalangue est donc instituée en ces termes par le maître ; l'épisode de glissement amorcé par l'élève est institué par l'enseignant dans un registre de langue grammaticale syntaxique.

E- On peut mettre « je suis allé » chez mon tonton et ma tata.

M-Je suis allé chez mon tonton et ma tata. On est d'accord. Donc, tout ce qui est orange, effectivement, ça fait partie du groupe de verbe. Et pourtant, ça ressemble à un complément circonstanciel. Ça fait partie de groupe de verbe. On est bien d'accord ? Ils ont raison.

Dans cet épisode, le raisonnement syntaxique demande l'appui de la sémantique. Celle-ci devient un passage obligé pour expliquer l'adjonction au verbe « aller » d'un complément indispensable, que l'on classe désormais parmi les compléments de verbe essentiel, très lié au verbe. Dans cet exemple, on a à la fois affaire à l'application de critère formel (complément essentiel) et à l'application de critère sémantique (qui pose la ressemblance avec un complément circonstanciel de lieu). Le critère sémantique fonctionne de manière à valider la discrimination des groupes syntaxiques. La sémantique est souvent une explication plus appropriée pour la compréhension des élèves des écoles primaires, d'accès plus facile que les critères formels de suppression ou de déplaçabilité (que convoque naturellement le concept de circonstant). Le classement grammatical repose avec les critères de forme, sur des comportements identiques de structures phrastiques permettant une analyse plus fine en termes syntaxiques. Ces nouvelles approches grammaticales offrent l'opportunité d'un regroupement d'un ensemble de compléments du verbe en deux grandes catégories : les compléments de verbe et les compléments de phrase. Certains sont intimement liés au verbe, d'autres sont facultatifs. Cette macro-catégorisation rationalise la structuration phrastique et les relations entre ses divers éléments, toutefois, non sans limites. Elargissons avec un autre exemple : « il va à Paris ». « A Paris » n'est pas supprimable ou déplaçable, c'est théoriquement un complément essentiel au verbe. Néanmoins, selon des aspects sémantiques, « A Paris », exprime comme la phrase scolaire étudiée précédemment, les circonstances d'une action, ici, le lieu. Il n'est pas pensable de semer la confusion en affirmant qu'on a à la fois affaire à deux compléments : à la fois essentiel, pour raisonner selon des critères formels ; et circonstanciel en approuvant avant tout des critères sémantiques. Notre grammaire moderne tente de réduire les complexités, les exceptions, les dilemmes avec la vigueur toute scientifique que procure des renouvellements linguistiques de descriptions et classements dans le seul but de simplifier l'accès à l'analyse grammaticale. Bien qu'il institutionnalise justement selon les grammaires actuelles, notre enseignant fait le choix d'une explication qui navigue entre critère sémantique et critère formel. Ce choix semble pertinent en classe de CM1 afin de dépasser en « douceurs » des critères de sens qui peuvent dériver davantage vers une grammaire de la paraphrase qu'une grammaire du fonctionnement de la langue, telle que nous l'observons de manière générale en classe de grammaire explicite de cours moyen, une classe qui, dans la majeure partie des cas, sert l'accomplissement à une conceptualisation grammaticale élémentaire (exemple 2).

Exemple 4: Extrait d'entretien d'un protocole de CM2 avec un maître au profil enseignant « réflexif » (M: enseignante; E : élèves)

Le second exemple est celui d'une classe de CM2 conduite par une maîtresse au profil enseignant réflexif. La maîtresse ramène, les élèves sur le phénomène grammatical, dans l'extrait présenté, les élèves dérivant vers la seule dimension sémantique du mot « trompette ».

M- Oui, c'est un instrument. La fonction, quel est le rôle de la trompette dans la phrase? Ça sert à quoi, la trompette est rouge dans la phrase ?

E- Ben, on peut dire que c'est rouge.

La maîtresse, faute de réponse grammaticalement satisfaisante, utilise alors l'artefact sémantique « qui est-ce qui ? », un moyen pour induire le concept de sujet. Elle recourt au métalangage provisoire sémantique avec la formule d'extraction « qui est-ce qui ? » sans abandonner son exigence de « fonction » car c'est bien une fonction qui est recherchée, non pas la réponse à « qui est-ce qui ? ». Cependant si elle rappelle la formule, elle ne la fait pas utiliser, elle recherche un effet déclic. Les élèves doivent alors associer à l'étiquette « fonction » l'étiquette « exemple ». Alors que les élèves effectuent leurs recherches grammaticales, la maîtresse exerce une activité de tutelle, au travers de sa médiation elle réduit significativement les possibles :

M- Il faut déjà séparer les fonctions des natures. Et des exemples (...) Mettre en relation, c'est mettre ensemble (...) Noyau de la phrase. Qui veut expliquer « noyau de la phrase »? Anthony ?

Les réponses sont approximatives devant ce terme de « noyau » éminemment syntaxique :

E- Il est au milieu.

M- Il est au milieu de la phrase. Qu'est-ce que c'est qui est au milieu d'une phrase ?

E- (inaudible)

M- Qu'est-ce qui peut bien être au milieu d'une phrase ? Le bébé dort dans son berceau. Il joue de la trompette. Qu'est-ce que c'est que le noyau de la phrase ? Oui, Chloé ?

E- Le verbe.

M- Oh, c'est une bonne idée peut-être ça. C'est peut-être la fonction du verbe.

La maîtresse ne valide pas explicitement la réponse de Chloé, afin de laisser aux autres écoliers la possibilité de continuer à s'interroger (selon son profil réflexif, la langue est un outil qu'on pense). Cependant, nous observons un glissement qui réussit avec l'identification du noyau de la phrase à amener les élèves à raisonner sur les mots et expressions.

D'autres exemples montrent des épisodes de glissement de « type institutionnalisant » qui reposent sur les phrases modèles précédemment présentées par l'enseignante et étudiées avec les élèves. La maîtresse note l'explication au tableau, ainsi la classe comprend par l'usage

qu'un groupe peut être construit de plus ou moins de mots : une compréhension plus implicite qu'explicitée.

Dans d'autres cas, nous observons que le terme de « groupe » n'est pas expliqué, il est un vocabulaire imposé conformément au profil « juridique » de l'enseignante, pour laquelle il convient de faire de la grammaire afin de respecter la juridiction du code grammatical, les règles, avant toute chose.

De l'analyse de l'interaction à l'interprétation en terme de co-activité

Le concept de schème tel que le définit Vergnaud (1985) et le concept de médiation didactique constituent un cadre pertinent pour l'analyse de l'activité de l'enseignant. Ils proposent des repères pour la modélisation de cette activité: il existe une forme d'organisation de cette activité, cette forme d'organisation peut être identifiée et décrite pour chaque enseignant, elle est invariante pour certaines classes (plus ou moins larges) de situations (enseignement numérique dans N, compétences communicationnelles, notion de sujet en grammaire), cette activité s'élabore autour d'éléments symboliques qui participent de la médiation didactique.

Notre centration sur l'activité de coopération-communication entre un enseignant et ses élèves (Pastré, 2006) apporte des éléments de réponse aux effets de l'activité de l'enseignant sur l'apprentissage. Nous relevons des effets de cette co-activité se référant à une activité productive et à une activité constructive: apprentissage chez les élèves (développement des connaissances et développement de la personne), développement des compétences professionnelles chez les enseignants (construction identitaire, par la maîtrise de certains gestes professionnels, par l'appartenance à certains « profils » enseignants, par leur capacité à évoluer dans leurs pratiques). Cette co-activité aboutit à la transformation conjointe d'individus et d'un groupe classe et, in fine, à la transformation de l'enseignant, lui-même. La visée du professeur est celle d'un apprentissage-développement par le truchement d'une tâche et d'une situation qui le suscite. La tâche fonde la co-activité en cela qu'elle peut permettre aux co-acteurs (maître/élève) de se rejoindre sur un même objet médiateur de savoir, savoir-être, ou savoir-faire dans les interactions de classe. Leurs modèles opératifs (au sens de Pastré) doivent correspondre pour permettre à la situation d'apprentissage d'être fertile. La co-activité s'entend dès lors comme une opération de réduction des écarts d'appréhension de l'objet de savoir médiateur dans l'interaction entre un enseignant et ses élèves, partant du principe que le savoir à faire acquérir possède deux faces : une face « connaissances » (ce peut être réussir sans forcément comprendre) et une face « savoir » (ce pour quoi le maître va agir pour faire

assimiler par paliers de conceptualisation). La co-activité souligne ainsi deux dimensions : l'une productive liée à la tâche scolaire (versant réussir) et l'autre constructive en relation avec le développement de l'élève (versant apprendre) (Rabardel & Duvenci-Langa, 2004). La réalisation de cette co-activité, liée à l'analyse réflexive, transforme également l'enseignant et favorise son développement professionnel.

Nous repérons ainsi certains concepts de la didactique professionnelle pertinents pour cette analyse : schème, concept pragmatique, structure conceptuelle et modèle opératif (Samurçay et Pastré, 2004), pertinents parce qu'ils nous permettent de décrire, de comprendre et d'interpréter l'activité enseignante. Ils nous permettent également d'envisager ces observables comme des éléments de compétence professionnelle dans une perspective de formation professionnelle (initiale et continue) des professeurs.

Conclusion

Nos exemples mettent en évidence une variété de niveaux conceptuels dans une même classe et sur différentes classes. Ils soulignent aussi le fait que l'objet d'enseignement, par sa variété interpelle les enseignants et constitue un point de difficulté dans leur pratique. Ils montrent également comment la dimension invariante de l'activité de l'enseignant peut être rapportée à un profil que l'on peut identifier chez plusieurs, constituant des groupes ayant des caractéristiques dont certaines sont liées au type de savoir en jeu dans l'interaction.

Les niveaux de conceptualisation des élèves et les profils réflexifs des enseignants constituent, selon nous, des concepts pragmatiques, par lesquels peuvent s'interpréter de nombreux constituants de l'action médiatrice de l'enseignant. L'évaluation et l'analyse des différents niveaux de conceptualisation permettent d'orienter cette médiation. Le concept pragmatique présente une face proprement conceptuelle qui concerne la notion en jeu et le développement intellectuel de l'élève. Il a aussi une face observable à travers l'action et/ou la réponse verbale de l'élève. Il constitue un élément de la professionnalisation pour l'enseignant.

Cette analyse de la co-activité entre enseignant et élèves constituant de la fonction praxéologique de l'analyse de l'activité de l'enseignant dans le champ de la didactique professionnelle de l'enseignant n'est encore qu'à ses débuts. Elle se poursuit entre autres à travers l'étude de protocoles variés et des analyse croisées (Clauzard & Veyrunes, 2007 ; Numa-Bocage, Masselot & Vinatier, 2007).

Bibliographie

- BRU, M. (1994) L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage. In J. Houssay, *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : PUF.
- CLAUZARD Ph. (2005) Registre pragmatique et registre épistémique dans un cours de grammaire à l'école élémentaire. Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences. *Colloque Inter IUFM*, 14-16 février 2005. Nantes : IUFM des Pays-de-la-Loire.
- CLAUZARD, Ph. & VEYRUNES, Ph. (2007). « Analyse croisée » d'une séance de grammaire au cycle 2. *Recherche et Formation : Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspectives croisées*, n° 56, 109-120.
- NUMA-BOCAGE, L.& LARERE, C.(2006).Apprentissage du nombre au CP; sur quelques difficultés de conceptualisation. *Nouvelle revue de l' AIS, Suresnes*, 33, 79-94
- NUMA-BOCAGE, L. (2007). La médiation didactique, un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 23.
- NUMA-BOCAGE, L., MASSELOT, P. & VINATIER, I. (2007). Comment rendre compte des difficultés rencontrées par une enseignante dans la conduite d'une séance sur la dizaine au CP ? *Recherche et Formation : Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspectives croisées*, n° 56, 121-138.
- NUMA-BOCAGE, L. (à paraître), Le débat outil didactique pour le développement du jugement moral et la didactique professionnelle. Actes des journées d'étude, « *Conseils d'élèves et autres lieux de participation dans les établissements scolaires : pratiques et savoirs* » Lille, 19-20 janvier 2007, *Revue Carrefours de l'Education*.
- PAGONI-ANDREANI, M. (1999). *Le développement socio-moral. Des théories à l'éducation civique*. Coll Education, Lille : PU Septentrion.
- PASTRE, P. (2004). Introduction. In SAMURÇAY R. & PASTRE P. (dirs). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Éd. Octarès, Coll. Formation, 1-13.
- PASTRE, P., MAYEN, P. & VERGNAUD, G. (2006). Note de synthèse : La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 154.
- RABARDEL, P. & DUVENCI-LANGA, S. (2004). Dynamique des compétences et dynamique des situations. In SAMURÇAY R. & PASTRE P. (dirs). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Éd. Octarès, Coll. Formation, 67-82.
- VERGNAUD, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques, N°10*, 2-3, 133-170
- VYGOTSKI, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Messidor. (1^{re} éd. 1934)