

EN SAVOIR PLUS SUR LE TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT DANS UNE PERSPECTIVE DIDACTIQUE¹

Tenter de dire quelque chose des gestes professionnels de l'enseignant amène forcément à envisager ce dernier dans son travail. Sur ce point, Tardif et Lessard (1999) ou encore Goigoux (1997) considèrent bien l'activité professionnelle de l'enseignant comme un travail. Selon Tardif et Lessard : « Travailler, c'est agir dans un contexte donné en fonction d'un but, en œuvrant sur un matériau quelconque pour le transformer à l'aide d'outils et de techniques. Dans le même sens, enseigner, c'est agir dans la classe et l'école en fonction de l'apprentissage et de la socialisation des élèves, en œuvrant sur leur capacité d'apprendre, pour les éduquer et les instruire à l'aide de programmes, de méthodes, de livres, d'exercices, de normes, etc. » (p. 37).

Ceci dit, pourquoi s'intéresser au travail de l'enseignant, à ses gestes professionnels, dans le cadre de la didactique du français ? Dans la perspective vygotkienne qui est la nôtre, l'enseignement joue un rôle prépondérant pour le développement cognitif de l'enfant, en tant qu'il a pour but de transformer ses systèmes psychiques à l'aide d'instruments sémiotiques ; ou encore, l'enseignant met en place des situations didactiques (au sens de Thévenaz-Christen, 2002) pour présenter et signifier l'objet enseigné, de manière à conduire les élèves à apprendre et ainsi à transformer leur rapport à cet objet, à en faire un objet de connaissance. On est bien là au cœur de la didactique.

En particulier, dans le droit fil de l'exemple ci-dessous, il apparaît utile, pour mieux saisir la construction de l'objet en classe, de relever comment l'enseignant organise à la fois la

¹ Article rédigé avec l'aimable collaboration de Th. Thévenaz et de J. Dolz, de l'université de Genève, membres du GRAFE (Groupe Romand d'Analyse du Français Enseigné).

rencontre de l'objet avec les élèves (« présentification » au sens de Schneuwly, 2000) et les façons de le travailler, les manières d'en parler. Ce qui permet la rencontre avec l'objet d'enseignement, les façons de travailler, ainsi que la façon de nommer et transformer par la parole cet objet d'enseignement constituent, à nos yeux, autant de *gestes* modifiant le rapport à celui-ci.

Lorsqu'on parle du travail de l'enseignant, de son activité, il s'agit alors de préciser un certain nombre de concepts issus de la psychologie du travail, éclairants pour nos recherches. Tout d'abord, il nous paraît important de distinguer *activité* et *action* de l'enseignant, afin de ne pas isoler ce que fait l'enseignant, son action, de ce qu'est le métier (en tant qu'il est une construction sociale et culturelle) c'est-à-dire de son histoire, des formations et de la somme des actions de l'ensemble du corps enseignant qui l'ont façonné. Selon Clot (1998 ; 1999), l'activité n'est pas seulement orientée par l'objet et sa transformation en fonction de tâches prescrites, mais elle est faite aussi des activités des autres (collègues, auteurs de moyens d'enseignement, directeurs, etc.), des collaborations qui se tissent, des évaluations ; en outre, les activités autres de la personne influencent également son activité professionnelle. Ainsi, le cours de l'action est le produit de choix singuliers, du sens que lui donne le travailleur, incluant des renoncements ou des reports. Ce qui est finalement réalisé n'est donc pas le résultat de prescriptions, mais plutôt cette complexe alchimie qui compose le métier, à quoi s'ajoute l'imprévisible de la situation en cours et des réactions des élèves !

Il résulte de ces définitions non seulement la nécessité, pour bien la comprendre, d'observer l'activité en classe, mais aussi celle d'analyser les documents officiels de l'école qui définissent les conceptions de l'objet à enseigner et proposent des méthodologies. Il en résulte aussi l'intérêt de tenir compte, dans la mesure du possible (par exemple à l'aide d'entretiens), des conceptions de l'enseignant par rapport à cet objet et à comment l'enseigner en fonction des conditions qui sont les siennes. Dans cette même perspective, il conviendrait également d'appréhender certains faits touchant aux élèves (ce qu'ils connaissent déjà de l'objet, leurs productions, etc.).

La caractéristique centrale de l'activité de l'enseignant est le double but qu'elle poursuit : faire faire et faire apprendre (Moro & Wirthner, 2003). Dans ce sens, nous considérons que la tâche de l'élève est un élément central de l'enseignement (Dolz, Schneuwly, Thévenaz-Christen et Wirthner, 2001 ; Moro et Wirthner, 2001), cristallisant ce double mouvement qui passe par divers gestes. L'enseignant rend donc présent l'objet à apprendre, le matérialise sous toutes sortes de formes, et pointe ses dimensions essentielles, c'est-à-dire montre ce qui doit être étudié et appris spécifiquement par les élèves. L'objet est ainsi médiatisé pour se « faire voir » et se « faire faire » par les élèves : c'est la part pragmatique de l'enseignement/ apprentissage. Pour assurer cette double sémiotisation (Schneuwly, 2000), l'enseignant recourt à des *outils*. Les *gestes professionnels* rendent compte surtout de la façon dont l'enseignant utilise ses outils – principalement sémiotiques – dans sa classe. Ils rendent compte également des moyens qu'il met en œuvre pour garantir la bonne marche des relations au sein de la classe. De ce point de vue, l'étude des outils de travail de l'enseignant permet d'observer ce qui se joue dans son rapport à l'objet et à son enseignement/ apprentissage, ses gestes spécifiques (Wirthner, à paraître). Elle restitue ainsi la part dynamique du travail de l'enseignant. Pour une connaissance plus approfondie des instruments de travail et de leurs usages, nous nous référons à Rabardel (1995), de leur aspect social et culturel à Clot (1999) et de leur caractère sémiotique à Schneuwly (2000) et à Moro, Schneuwly & Brossard (1997).

DES RECHERCHES SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET SUR L'OBJET EFFECTIVEMENT ENSEIGNÉ

Pour concrétiser ce qui vient d'être dit, examinons l'exemple suivant. Il s'agit de la recherche menée par le Groupe Romand d'Analyse du Français Enseigné (GRAFE) dans le cadre d'un projet du Fond National de Recherche Scientifique (FNRS) qui vise principalement à décrire et à comprendre la construction des objets enseignés en situation didactique (Schneuwly & Dolz, 2002). Cette problématique s'inscrit dans la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1985/1991) puisqu'il s'agit de considérer l'objet effectivement enseigné en tant qu'objet de savoir construit et transformé tout au long de la séquence d'enseignement/ apprentissage. Deux objets sont plus particulièrement en ligne de

mire : un objet discursif, le texte d'opinion, et un objet grammatical, la subordonnée relative, au secondaire I (élèves de 13 à 15 ans). Trente séquences d'enseignement « ordinaire » ont été observées et transcrites. Des entretiens ont eu lieu avant et après chacune d'elles. Des liens sont établis entre le matériel utilisé en classe, les moyens d'enseignement, ce qui figure dans les plans d'études et les programmes, afin de savoir dans quelle mesure les enseignants se réfèrent ou non à ce qui est officiellement proposé.

Deux analyses principales, très brièvement évoquées ici, contribuent à rendre compte du travail des enseignants, de leurs gestes, en lien étroit avec l'objet enseigné.

- Dégager une structure des séquences d'enseignement

Une première analyse permet de repérer, à partir des protocoles de transcriptions et le résumé qui en est fait sous forme de synopsis, la macrostructure (ou l'organisation) de chacune des séquences d'enseignement, selon un découpage en niveaux hiérarchiques définis par les objectifs et par le maintien des dimensions de l'objet et d'un même milieu d'apprentissage (constants pour un niveau). Elle donne à voir, sous forme synthétisée, la manière dont l'enseignant organise l'enseignement/apprentissage de l'objet, comment celui-ci se transforme au fil des leçons et quelles en sont les principales dimensions visées et significatives.

- Repérer les tâches

Une analyse de l'enchaînement et des caractéristiques des tâches pour chacune des séquences d'enseignement est en cours. Comme on l'a vu, la tâche constitue un médiateur utilisé pour signifier l'objet, idéal pour en assurer la double sémiotisation. Elle se compose généralement d'une consigne, sa partie prescriptive, d'un matériel, de quelque chose à faire par les élèves, d'une évaluation (ou pour le moins une régulation par l'enseignant de son déroulement), et parfois d'une institutionnalisation (Brousseau, 1998). L'analyse des tâches vient confirmer, en l'approfondissant, les premiers constats obtenus à la suite de l'analyse de la macrostructure des séquences. Elle fait voir comment l'objet est mis en « scène », bouge et évolue tout au long de la séquence, par quels moyens il est travaillé et institué, quelles sont les dimensions sur lesquelles les enseignants insistent plus particulièrement. Dans ce sens, cette analyse – comme la première d'ailleurs – contribue à la compréhension des gestes professionnels, c'est-à-dire les moyens, les techniques (au sens de Sensevy *et al.*, 2000) utilisés par l'enseignant pour à la fois signifier l'objet auprès de tous ses élèves et maîtriser le cours de chaque leçon. Ces observations révèlent ainsi les caractéristiques des compétences professionnelles des enseignants.

La recherche prévoit encore d'autres analyses (étude des consignes, des contenus, des milieux, des institutionnalisations, des évaluations, etc.) qui devraient décrire davantage encore ces différents gestes. (Pour les premiers résultats, voir Sales Cordeiro & Schneuwly, à paraître ; Dolz & Toulou, à paraître).

BRÈVE CONCLUSION

A travers cette recherche, il est possible de dégager d'importantes différences dans les pratiques enseignantes mais aussi des communautés de démarches. Dans tous les cas, les enseignants utilisent de nombreux moyens et outils, en tant qu'instruments sémiotiques au service de la signification de l'objet. Par exemple, la variété des manières de rendre présent l'objet est notable, en particulier le recours à de nombreux textes, tant oraux qu'écrits. La recherche du GRAFE montre que souvent ils sont "prétextes" pour aborder l'argumentation ou la subordonnée relative, indépendamment des paramètres contextuels (finalités, destinataires, etc.), et fonctionnent en réalité surtout comme lieux d'apparition des phénomènes à étudier.

Les gestes professionnels observés rendent ainsi compte de conceptions personnelles de l'objet et de son enseignement/ apprentissage. Ils montrent également des façons de faire bien établies dans la culture de l'enseignement, secondaire en particulier : la lecture à haute voix du texte pour entrer collectivement dans l'objet d'étude, le questionnement des élèves, systématique et maieutique, l'importance du développement des contenus, des idées (l'argumentation vue comme préalable à la dissertation travaillée au gymnase, au secondaire supérieur), etc.

DOSSIER

Si une majorité d'enseignants, parmi les plus chevronnés, travaillent les textes en classe de français selon des démarches relativement éloignées des discours officiels, il s'agit de prendre acte de cette réalité et de chercher à comprendre les raisons de ces éventuels décalages. S'ils correspondent aux conceptions que les enseignants se font de l'objet, ils sont aussi l'aboutissement d'années de pratique, d'expérience qui ont amené les enseignants à la maîtrise de la conduite de leur classe, à un mode de fonctionnement qui, finalement, leur convient et forge leur style.

Martine WIRTHNER
IRDP-Neuchâtel