INTERACTIONS LANGAGIERES ET DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS NEO-TITULAIRES: CARACTERISATION DE MARQUEURS DE PROFESSIONNALISATION

DERET Lydia
Inspectrice de l'Education Nationale
CERCE EA 965
Université de Caen Basse Normandie
Mail : lydia.deret@libertysurf.fr

RESUME:

La recherche sur laquelle s'appuie cette communication concerne le développement professionnel des jeunes titulaires professeurs d'école. Elle cherche à caractériser des marqueurs de professionnalisation à partir d'une enquête ergonomique qui étudie, de manière diachronique, les interactions langagières « maître-élèves » les deux premières années d'entrée dans le métier.

Nous considérons ici le langage comme premier instrument pour enseigner et nos cadres théoriques croisent les apports de la didactique professionnelle avec ceux de la pragmatique du langage. A partir de vidéos, éclairées par des entretiens d'auto-confrontation « anticipés », l'analyse des actes de langage vise à identifier une évolution des savoir-agir dans des situations d'enseignement/apprentissage en mathématiques.

MOTS CLES:

Instrument; néo-titulaire; professionnalisation; pragmatique du langage ; didactique professionnelle.

INTRODUCTION

Nous exposons dans ce texte nos choix théoriques et méthodologiques qui orientent notre travail d'identification, dans les énoncés des enseignantes débutantes que nous avons suivies, de marqueurs de leur développement professionnel à l'entrée du métier. Nous nous inscrivons dans la lignée des recherches de ces dernières années sur la professionnalité des enseignants et le développement de leurs compétences (Altet 94, Piot 2008, Vinatier 2009,) et à l'instar de ces recherches, nous empruntons très largement à la didactique professionnelle (Pastre, 2011), une perspective ergonomique et instrumentée, élargie au langage (Rabardel, 1999), de la profession enseignante. Cette communication repose sur le

choix de deux entrées complémentaires issues de notre cadre conceptuel qui articule les apports de la pragmatique du langage à la didactique professionnelle.
Ce cadre conceptuel est le point d'appui de l'outil méthodologique de notre étude que nous présentons en seconde partie.

LE LANGAGE, INSTRUMENT AU COEUR DU SAVOIR AGIR DES ENSEIGNANTS

- **Les interactions langagières maître/élèves: un aspect pragmatisé du "savoir enseigner"**

La didactique professionnelle met l'accent sur les deux registres complémentaires d'une compétence, le registre pragmatique et le registre épistémique (Pastre, *op.cit*). Pour l'enseignant, le registre épistémique relève de savoirs scientifiques, essentiellement constitués de connaissances sur les théories de l'apprentissage, la didactique des disciplines ou la psychologie de l'enfant. Le registre pragmatique relève, quant à lui, de savoirs, issus de la pratique qui lui permettent la réussite de son action face aux élèves. La classe est cependant un environnement complexe et dynamique, sans cesse en mouvement, où le choix de variables, à la fois pédagogiques et didactiques, s'avère nécessaire pour piloter avec succès les apprentissages. En lien avec cette complexité, nous reprenons dans ce travail l'idée d'un processus de pragmatisation (Pastré, *op.cit*) du "savoir enseigner". Pastré définit ce processus comme la capacité à diagnostiquer la situation et à opérer des choix pertinents, en référence au modèle opératif[1] qui détermine en quelque sorte le niveau de compétence d'un professionnel. Ces choix sont, en grande partie, révélés par les énoncés que produit l'enseignant pour faire avancer sa séance. Notre analyse est donc orientée sur la manière dont les néo titulaires "pragmatisent", dans leur discours, les concepts scientifiques issus de leur formation.
Il nous semble important de préciser ici que ce qui légitime la compétence de l'enseignant, c'est sa capacité à gérer des problèmes professionnels pour faire en sorte que tous les élèves s'approprient un savoir. Dans cette optique, nous situons notre étude dans une conception problématique du "savoir enseigner" où le problème est envisagé comme ce qui, à la fois, bloque et mobilise l'activité intellectuelle (Fabre, 1994). Pour faire face à la confrontation aux problèmes intrinsèques à leur activité, les enseignants disposent de savoir-agir construits à partir de matrices cognitivo-pragmatiques (Piot, *op.cit*) qui empruntent aux deux voies complémentaires des registres épistémique et pragmatique. Nous considérons le

[1] En référence à Ochanine (1978) qui distingue l'image cognitive qui désigne toutes les propriétés de l'objet de l'image opérative qui *"désigne la représentation mentale que l'opérateur se fait de l'objet qui concourt à l'action"*

choix des énoncés des jeunes enseignants comme des savoir agir, c'est à dire, des réponses plus ou moins ajustées, aux problèmes professionels qu'ils rencontrent.

- **La pragmatique du langage: instrument de co-activité enseignant-élèves pour faire circuler le savoir**

La question du savoir est une question majeure quand on cherche à identifier les organisateurs de l'activité enseignante (Pastre, 2007). La nature du savoir "*objet d'échange*" entre l'enseignant et ses élèves, conditionne en grande partie les interactions langagières qui en permet la circulation. Cette circulation, entre un savoir subjectif, du côté de l'élève et un savoir objectif, du côté de l'enseignant, s'incarne dans une double activité : celle de l'enseignant et celle des élèves. Cette co-activité se traduit par une relation interpersonnelle permettant d'attribuer à l'élève un pouvoir d'agir (Vinatier, *op.cit*) et s'organise autour d'une articulation particulière entre l'activité productive et l'activité constructive. Dans la situation spécifique de gestion du couple enseigner/apprendre, l'activité constructive de l'élève qui consiste à comprendre de son action, devient le but de l'activité productive de l'enseignant.

Le langage est un puissant instrument pour enseigner et les interactions langagières, une forme d'instrumentatisation (Rabardel, *op.cit*) au service de cette co-activité enseignant/élèves. Dans cet esprit, nous articulons le cadre de la didactique professionnelle à celui de la pragmatique du langage. Partant de la notion d'actes de langage (Austin, 1970), nous nous appuyons sur l'idée que la force illocutoire, particulièrement présente dans la pratique enseignante, peut être référée à une intention professionnelle pour agir sur les élèves. La théorie interactionniste linguistique (Kerbrat-Orecchioni, 2005) nous ouvre des perspectives pour étudier le "discours en interaction" au sein de la classe. Au-delà des actes de langage qui en constitue l'un des fondements, cette théorie se fonde sur une approche éclectique, où l'apport sociologique qui s'interesse au fonctionnement des interactions, permet d'envisager celles-ci comme un système d'influences mutuelles. Nous en retenons des indicateurs du discours qui peuvent nous éclairer sur la manière dont la relation interpersonnelle maître/élèves, s'organise en lien avec le déroulé de la situation. En particulier les tours de parole, c'est-à-dire les choix opérés par l'enseignant pour distribuer la parole, ainsi que la position de sa propre parole par rapport à celle de l'élève (dimension hiérarchique), qui donne à voir, d'un point de vue identitaire (Vinatier, *op.cit*), comment s'organisent les rapports de places dans une dimension verticale (encourager, valoriser, ou au contraire blâmer….).

CHOIX METHODOLOGIQUES

- **Production des données**

Notre recueil de données implique l'accès au "discours en interaction" dans la classe dans leur intégralité, une condition difficile lorsqu'on sait l'incertitude des situations de travail à l'entrée dans le métier. Ce recueil a fortement été soumis aux aléas des congés et des mouvements. Sur cinq enseignantes volontaires à l'issue de la formation, quatre ont pu produire les données sur deux ans, au grès des différentes mutations et des divers postes allant de la maternelle à la SEGPA, parfois sur de courtes périodes.

Pour que le recueil soit particulièrement représentatif du phénomène observé nous avons choisi de nous appuyer sur des données « naturelles » (Kerbrat-Orecchioni, *op.cit*). Ces données s'appuient sur des séances filmées en mathématiques, dont les contraintes sont minimales: une caméra positionnée sur un plan large de sorte que les interactions soient visibles et audibles.

La didactique des disciplines n'est pas le cadre de notre travail, cependant, la période d'entrée dans le métier étant, nous l'avons dit, soumis à des contextes très variables, il nous a semblé indispensable de maintenir une cohérence du côté du savoir, dans la mesure où la discipline détermine en grande partie les pratiques langagières (Jaubert, Rebière, 2012) dans la classe. Les mathématiques étant, avec le français, la seule discipline envisageable dans le cadre d'une étude diachronique, car celle-ci est obligatoirement enseignée dans tous les contextes.

Tableau 1: organisation de l'étude diachronique:

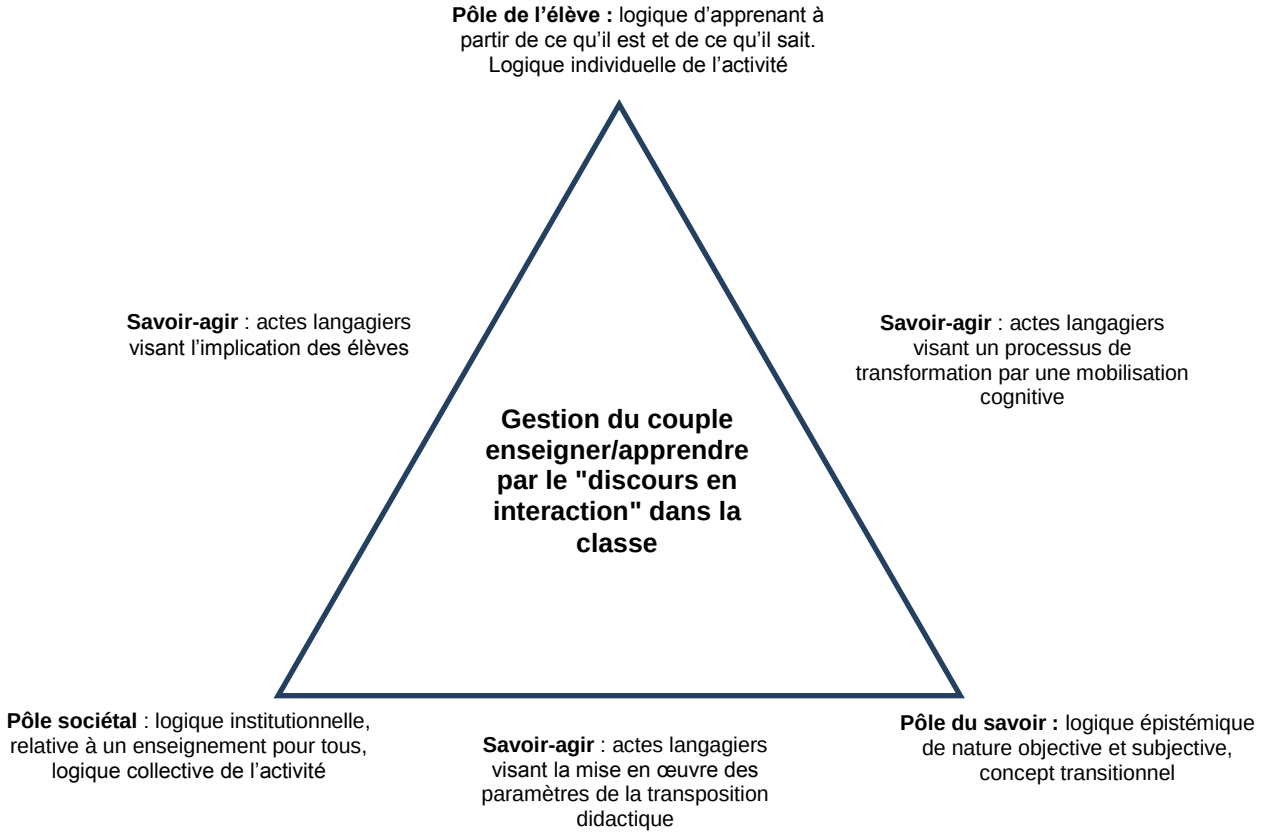
ANNEES	**1**			**2**		
TRIMESTRES	**1er**	**2ème**	**3ème**	**1er**	**2ème**	**3ème**
Anne	Vidéo 1		Vidéo 2	Vidéo 3		
Julia			Vidéo 1		Vidéo 2	Vidéo 3
Armony	Vidéo 1		Vidéo 2	Vidéo 3		
Maud	Vidéo 1		Vidéo 2	Vidéo 3		

Chaque séance a été retranscrite dans son intégralité et ces retranscriptions ont été complétées par des entretiens d'auto-confrontation (Clot, 1999) que nous avons "anticipés" en laissant aux enseignantes le temps de visionner seules la séance et de procéder à une auto-analyse de leur activité. Cette analyse personnelle, basée sur un temps de distanciation préalable est venue enrichir le discours sur des "épisodes" (Altet, *op.cit*) choisis pour revenir sur l'activité langagière.

- **Outil d'analyse**

En référence à notre cadre conceptuel qui place les interactions langagières au coeur de la co-activité enseignant/élèves comme des savoir-agir pour répondre à des problèmes professionnels, nous nous appuyons sur le modèle proposé par Alain Le Bas (2005) qui ouvre le système didactique à une relation ternaire mettant en jeu le pôle de l'élève, le pôle du savoir et le pôle sociétal où les problèmes naissent des tensions à l'oeuvre entre ces trois pôles. Nos questions de recherche et les indacteurs qui en découlent s'appuient sur ce cadre.

Schéma 1: cadre pour l'analyse des actes de langage



Trois questions de recherche principales, complétées dans notre recherche par des sous-questions, émanent de ce cadre:

1 Comment évolue le "discours en interaction" du néo-enseignant pour impliquer tous ses élèves dans une activité d'apprentissage ?

2 Comment évolue le "discours en interaction" du néo-enseignant pour amener les élèves à une mobilisation cognitive en référence au savoir en jeu ?

3 Comment évolue le "discours en interaction" du néo-enseignant pour faire vivre les paramètres de la transposition didactiques ?

Nous avons ensuite déterminé toute une série d'indicateurs pour analyser et répondre à ces questions. Nous en présentons, dans le tableau ci-dessous quelques exemples:

Tableau 2: les indicateurs

Recherche l'implication des élèves	
Catégories de savoir-agir repérables dans les énoncés	**Indicateurs par catégorie précisant les actes langagiers**
Enrôle dans la tâche	Donne des consignes, organise concrètement le travail Précise ce que l'élève aura à faire Pose explicitement les enjeux du travail Annonce une finalité aux apprentissages
Recherche la mobilisation cognitive des élèves	
Régule par feed-back, l'activité de l'élève	Sollicite individuellement ou en petit groupe Amène l'élève à se questionner Donne des éléments pour organiser des nouvelles tentatives Sollicite les avis, fait valoir la controverse
Met en œuvre des éléments de la transposition didactique	
Fait vivre les paramètres de la situation permettant aux élèves d'être confrontés au savoir	Précise les éléments permettant de valider ou d'invalider les réponses des élèves Donne des buts, des contraintes, des critères de réussite.
Indicateurs liés à la théorie interactionniste linguistique	
Actes de langage	Valide ce que dit l'élève
	Invalide ce que dit l'élève
	Questionne
	Explique
	Reformule
Position de la parole	Blâme, menace
	Encourage, félicite, valorise

- **Etapes du traitement et quelques résultats**

Une première phase de traitement quantitatif:

Nous procédons d'abord à une quantification des différents indicateurs pour chacun des énoncés des enseignantes. Il s'agit de repérer des fréquences, des corrélations entre les différents items afin de disposer d'une première image sur la manière dont chaque enseignante opérationnalise son action, par le langage, en référence à chacun des problèmes. Un tableur nous permet d'effectuer ce traitement quantitatif, nous en présentons ci-dessous un extrait à partir d'un thème (implication des élèves).

Tableau 3: traitement quantitatif des énoncés

	Recherche l'implication des élèves				
	Enrôle met de l'enjeu	Instaure un climat de travail	Recontextualise le travail	Fait participer, agir les élèves	Donne aux élèves les moyens de s'évaluer
AS1 1 Bon, je vais vous redonner des productions des groupes, et vous allez voir, **par rapport à la feuille qu'on avait faite ensemble** du tableau/me dire si la production du **groupe respecte bien toutes les consignes qu'on avait définies/qui peut me rappeler c'était quoi le but de l'exercice /Alban**	1		1	1	
AS1 13 voilà vous aviez 20 minutes pour le faire/donc aujourd'hui je vais vous donner les productions des autres groupes/en cinq minutes vous allez regarder si les autres groupes ont respecté toutes ces contraintes/**si on peut lire rapidement toutes les données/**même si ils ont pas eu le temps de terminer c'est pas grave d'accord/**si on peut lire rapidement les données si ça s'est fait/s'il y a eu le maximum de données mêmes s'ils ont pas eu le temps de finir/et si tout tient sur un seul document d'accord?**	1		1		1

A chaque fois qu'un acte de langage correspond à un item, il est comptabilisé par un 1. Ce premier traitement quantitiatif permet de faire apparaître des points saillants comme ici pour Armony:

Tableau 4: Extrait du traitement quantitiatif de la première séance d'Armony

	Recherche l'implication		**la mobilisation cognitive**		**la transposition didactique**		**Pragmatique/position de parole**	
Savoir-agir	Recontextualise le travail	Fait participer, agir les élèves	Régule par feed-back, l'activité de l'élève	Questionne les procédures	Fait vivre les paramètres de la situation	Formule le savoir en jeu	Questionne	Valorise, félicite, encourage
Nbre/162	19	40	45	19	8	10	75	7

Ce tableau ne reprend que quelques items dont les occurences sont notables dans les énoncés d'Armony. Cette première quantification nous permet d'isoler certains épisodes où la présence d'indicateurs semble significative:

Premiers constats liés à l'épisode AS1 184-AS1 210

(le codage correspond à Armony Séance 1 et la place de l'énoncé dans la séance)

Les constats relatifs aux énoncés de cet épisode mettent plus particulièrement en évidence des actes de langage relatifs à la problématique de transformation des élèves. L'opérationnalisation se concrétise principalement par un nombre important de questions et des retours réflexifs sur des productions. Du point de vue de l'implication, la contextualisation est plus particulièrement mobilisée. En revanche, on note peu d'interventions concernant le savoir en jeu, la progressivité, les variables didactiques. Le recours à des techniques de

reformulation et de validation des réponses sont à plusieurs reprises mobilisées. La participation des élèves est ciblée et non aléatoire.

Une seconde phase de traitement qualitatif

A partir de ces premiers résultats quantitatifs, nous analysons plus précisément ce qui se joue dans les interactions, comment l'enseignante ajuste, articule son discours à celui des élèves pour les faire réfléchir et progresser. Sur quoi portent les questions ? Y-at-il une logique dans le questionnement ? Est-il ciblé ? A qui s'adresse-t-il ? A quoi servent les reformulations ?

Le tableau ci-dessous vise la mise en relation entre les énoncés de l'enseignante et les énoncés des élèves en pointant une logique de fonctionnement, au sein des interactions et pour ce type d'épisode, à un moment donné du développement professionnel.

Tableau 4: extrait du traitement qualitatif des interactions

AS1 196 pour comprendre ? Et pour comprendre quoi ?	A partir de 196 : centration plus explicite sur ce qui est à apprendre et comprendre (*Comprendre quoi ? chercher des informations au lieu de tout relire*) Interventions de plus en plus ciblées : *(Sarah, ceux qui ont fait ça vous savez bien….)* Fait interagir pour mettre en évidence des réussites ou progrès à réaliser ne pointe pas directement les erreurs (*204 Est-ce qu'il y a beaucoup de répétitions ? Pourquoi on n'aurait pas compris ?)*
AS1 197 Ee (…)	
AS1 198 Sarah ?	
AS1 199 Sarah […] informations	
AS1 200 pour aller rechercher les informations au lieu de tout relire	
AS1 201 E1 et là on comprend pas en bas là école école 10 […]	
AS1 202 alors les autres ceux qui ont fait ça/vous savez bien pourquoi ?	
AS1 203 Ei élèves	
AS1 204 d'accord/donc pour éviter de répéter vous avez mis juste un E c'est ça ? Est-ce qu'il y a beaucoup de répétitions du coup ?	

Le recours à l'activité constructive de l'enseignante est indispensable, notamment pour éclairer les choix qui ont présidé aux interactions et qui sont liés à la manière dont elle conçoit son activité. Dans cette optique, les entretiens d'auto-confrontation anticipés nous donne des éléments complémentaires à cette analyse de contenu qualitative.

CONCLUSION :

Nos débuts d'analyses quantitative et qualitative nous laissent entrevoir comment s'articule l'activité des néo-enseignantes à celle de leurs élèves au sein des interactions langagières. Si l'analyse quantitative permet d'entrevoir un profil large d'opérationnalisation de savoir-agir dans les énoncés des enseignantes, l'analyse qualitative donne accès aux ajustements repérables dans les interactions. Ces premiers constats ouvrent la voie à la possiblité d'isoler quelques « marqueurs » significatifs d'un développement professionnel de ces néo-titulaires. L'étude diachronique devra préciser ce qui évolue et ce qui demeure stable tout au long des trois séances.

BIBLIOGRAPHIE:

Altet, M. (1994) Note de synthèse : Comment interagissent enseignant et élèves dans la classe ? *Revue française de pédagogie n° 107, avril, mai, juin (p. 123 – 139)*

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

Clot, Y (1999) *La fonction psychologique du travail*, Paris: PUF

Fabre, M. (1999) *Situations problèmes et savoir scolaire* PUF

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005) *Le discours en interaction*, Paris : Armand Colin

Le Bas, A (2005) Formation des enseignants et didactique professionnelle. *Recherche en Education, 48, p. 47-60*

Pastré P. Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation n°56 (p.81-94)*

Pastré P. (2011) *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes.* PUF

Piot, T. (2008) La construction des compétences pour enseigner. *Mc Gill journal of education, Vol.43 n°2*

Rabardel, P (1999) Le langage comme instrument, éléments pour une théorie instrumentale élargie, in Clot, Y., (dir), *avec Vygotski*, 241-265, Paris : La dispute.

Jaubert, M ; Rebières, M ; Bernié, J.P (2012) Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction des savoirs : l'hypothèse énonciative. *forum lecture.ch*

Vinatier, I. (2009) *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. PUR