Comprendre le sens de l’action didactique des enseignants dans deux disciplines

**Contexte général et programme de recherche**

Nos travaux ont différents objectifs. Ils visent d’abord et de manière générique, à comprendre ce que font d’un point de vue didactique les enseignants dans une classe, à l’école primaire, avec l’idée de comparer ces actions à partir de résultats produits selon des cadres théoriques différents (une discipline enseignée), ou à partir d’un même cadre théorique et dans des disciplines différentes, caractérisées toutes deux par des pratiques enseignantes inférieures au volume prescrit par les programmes (Baillat et Mazaud, 2002) ; ici, l’éducation musicale et les sciences (physique et technologie).

Ce travail comparatiste nous a déjà conduit à présenter des communications dans deux colloques internationaux (Maizières et Calmettes, 2012 ; Calmettes et Maizières, 2013). Nous avons notamment pu mettre en évidence des écarts pouvant être importants entre d’une part les rapports aux savoirs personnels, scolaires et professionnels de l’enseignant – liés aux disciplines, et d’autre part ce qu’ils mettaient effectivement en œuvre dans la classe (action, sens de l’action) et ceci quelle que soit la méthodologie employée pour étudier l’action didactique (questionnaire, entretien, observation).

On peut analyser ces résultats par la prise en compte, par le professeur, des éléments de la classe mais aussi du contexte scolaire : gestion difficile des temps – sur la journée, sur la semaine, la lourdeur des programmes – dans les autres disciplines, pression des collègues et/ou des parents pour le lire/écrire/compter *vs* d’autres disciplines (dont les sciences et la musique). Ils expriment que, même s’ils considèrent les valeurs esthétiques, éthiques et citoyennes des disciplines scientifiques et artistiques comme importantes, la société et l’Éducation Nationale attendent en priorité une centration de l’école sur l’enseignement des mathématiques et du français.

**Cadre théorique**

Notre étude s’appuie sur un cadre didactique pragmatiste (Calmettes, 2015).

Le terme “action” (au singulier) correspond à l’ensemble des “actions” (au pluriel) réalisées dans une séance. Les actions (pluriel) ont des temporalités réduites (quelques minutes au maximum) et sont définies ainsi par le découpage de la séance réalisé par les acteurs (enseignants). L’action (singulier) a donc un caractère ontologique au regard des actions qui la déclinent.

Les actions et les situations étudiées sont ordinaires dans la mesure où elles ne relèvent ni d’une prescription, ni d’une expérimentation ou d’une ingénierie, ni d’une volonté de former, de juger ou d’évaluer. Les contenus enjeux des situations de classe *a priori* et *in vivo*, et la dynamique des situations didactiques elles-mêmes, relèvent de la responsabilité de l’enseignant.

La posture pragmatiste consiste en « une construction au second degré, […] c’est-à-dire à une construction des constructions édifiées par les acteurs sur la scène » (Corcuff, 2007, p. 103) didactique. Ce n’est « pas ce qu’est le monde “objectivement” qui est visé, mais le monde à travers les sens ordinaires de ce qu’est le monde mobilisé par les personnes [dans l’action] » (Corcuff, 2007, p. 103).

La compréhension de l’action de l’enseignant (le sens qu’il en donne) conduit à la définition d’un rapport pragmatiste à l’enseigner (RPE), caractérisé à partir d’un ensemble de critères définis par le chercheur : des logiques d’action, des principes, des valeurs, des mots-clés représentatifs de la figure harmonieuse de l’action.

Dans le cadre de cette présente communication, nous nous attachons à présenter et à analyser plus précisément les valeurs accordées aux modalités de l’action en situation, autrement dit les valuations (Dewey, 1939/2011) de ces modalités : savoir, vouloir, pouvoir et devoir (Descombes, 2007, p. 96-100).

**Méthodologie**

Nos données sont constituées d’entretiens ante et post et d’observations de situations (vidéo/notes). L’approche didactique pragmatiste considère que le corpus central à prendre en compte est l’entretien entre le chercheur et l’enseignant, entretien réalisé après la séance (quelques jours après). Des données issues de l’enregistrement des séances ou de notes prises par le chercheur pendant la séance, sont intégrées au discours de l’enseignant en tant qu’illustrations.

**Résultats et éléments d’analyse**

Pour les deux disciplines et au regard des données issues des entretiens, il est possible de dire que les enseignants tentent d’intégrer « *au mieux*» dans leur action en classe, et finalement selon une volonté, une éthique et une certaine perception de leur responsabilité :

* Ce qui relève de leur rapport au *devoir*, les missions de l’enseignant, la mise en œuvre des programmes… Mais avec la possibilité d’orienter leurs interprétations, de les adapter.
* Ce qui relève de leurs rapports aux *savoirs*, leurs connaissances scientifiques et les relations possibles avec les situations de classe (épistémologie de la discipline), leurs connaissances expérientielles, leurs compétences professionnelles.
* Ce qui relève de leur rapport au *pouvoir*, à leur puissance d’action, notamment sur les environnements, et des éventuelles adaptations de ce pouvoir, en termes de ressources et en termes de contraintes : temps, matériel, objectif.
* Ce qui relève de leur rapport au *vouloir* et de leur motivation, de leur confiance dans leur capacité à agir, à développer l’action qu’ils pensent nécessaire.

L’action finalement mise en œuvre peut être comprise comme le résultat des valuations du “devoir”, du “savoir”, du “pouvoir” et du “devoir”, chacun d’entre ces termes n’ayant à lui seul une légitimité et un déterminisme absolus pour l’action.

La décision de l’enseignant, quant à la gestion globale de la séance ou/et la gestion des phases et des changements de phases dans les séances (musique et sciences), ne relève ni d’un rationalisme strict (solution unique et universelle correspondant à une vérité morale), ni d’un déterminisme institutionnel (norme), ni d’un situationnisme (tout vient de la contingence), ni d’un relativisme (tout se vaut).

**Références**

Calmettes, B. ; Maizières, F. (2013, août). Sens des actions didactiques de l’enseignant en classe. Approche compréhensive par la valuation. In Actes du Congrès International de l’AREF. Montpellier. 27 au 30 août 2013. (ACT-I-n)

Calmettes, B. (2015). Mondes, transitions intermondaines et kairos didactique pragmatiste en démarche d’investigation en physique. Éducation & Didactique, vol.9, n°1, 57-80.

Corcuff, P. (2007). Les nouvelles sociologies. Paris : Armand Colin.

Descombes, V. (2007). *Le raisonnement de l’ours ; et autres essais de philosophie pratique*. Paris : Seuil.

Dewey, J. (1939/2011). Théorie de la valuation. In J. Dewey. La formation des valeurs. Paris : La Découverte, p. 67-172.

Maizières, F. & Calmettes, B. (2012, juin). Les valeurs et les rapports aux savoirs des enseignants. Discours et pratiques. Communication et texte présentés au Congrès de l’Association Mondiale en Sciences de l’Éducation (AMSE). Reims. 5 au 8 juin 2012.