

MARIA-LUISA SCHUBAUER-LEONI

**La place du maître dans le système didactique : esquisse
d'une analyse didactique avec un regard de psychologue
social des situations didactiques**

Publications de l'Institut de recherche mathématiques de Rennes, 1991, fascicule S6
« Vième école d'été de didactique des mathématiques et de l'informatique », , p. 83-85

http://www.numdam.org/item?id=PSMIR_1991__S6_83_0

© Département de mathématiques et informatique, université de Rennes,
1991, tous droits réservés.

L'accès aux archives de la série « Publications mathématiques et informatiques de Rennes » implique l'accord avec les conditions générales d'utilisation (<http://www.numdam.org/conditions>). Toute utilisation commerciale ou impression systématique est constitutive d'une infraction pénale. Toute copie ou impression de ce fichier doit contenir la présente mention de copyright.

NUMDAM

Article numérisé dans le cadre du programme
Numérisation de documents anciens mathématiques

<http://www.numdam.org/>

THEME 4

Exposé et questions : "La place du maître dans le système didactique : esquisse d'une analyse didactique avec un regard de psychologue social des situations didactiques"

par Maria-Luisa SCHUBAUER-LEONI
Université de Genève - F.P.S.E. 24, Général Dufour
1211 GENEVE - SUISSE

Dans cet exposé, je commencerai par parler des travaux conduits sur le contrat didactique et je les articulerai ensuite avec la problématique plus large des théories professionnelles.

1. A propos du système didactique

Poser l'existence d'un système didactique ternaire, par opposition au modèle duel de la pédagogie et de la psychologie de l'éducation, me paraît un des actes fondateurs de la didactique en tant que système. Les trois instances ont donc été *définies* comme inséparables et pourtant, les didacticiens ont longtemps privilégié les pôles de l'élève et du savoir au dépens de l'enseignant qui apparaissait quasi comme un obstacle à la bonne marche des recherches didactiques. En fonction des épistémologies des chercheurs formés en mathématiques, en psychologie ou en sociologie, etc., selon ses disciplines de référence le didacticien découpe, je dirais presque *naturellement*, des objets d'étude et participe à forger des concepts qui, de fait, se focalisent avec des degrés d'intensité différents sur les trois pôles de la relation didactique.

De mon côté, familiarisée avec le principe prôné en psychologie sociale, selon lequel toute relation d'un *ego* à un objet est toujours médiatisé par un *alter*, je me suis proposée de *montrer* l'indissociabilité des trois termes de la relation didactique et dans ma thèse (1986) je crois être parvenue à identifier la nature insécable des instances du système.

A travers des dispositifs parfois assez laborieux, j'ai mis en évidence que même avant d'interagir effectivement, maître, élève et savoir sont déjà intimement liés puisque l'enseignant ne peut penser et parler du savoir enseigné que *via* ses élèves. En d'autres termes le maître exprime son rapport au savoir enseigné en parlant en même temps du possible rapport de ses élèves à ce savoir. De même, toute réflexion sur les différents élèves et leur activité mathématique révèle des conceptions distinctes du savoir en jeu. Une telle analyse a par ailleurs mis en évidence l'existence d'un contrat didactique tacite et négocié de façon différentielle avec les différents groupes d'élèves au sein de la classe.

Je voudrais maintenant soulever ici un problème de méthode qui me paraît important : pour saisir le système didactique dans sa globalité et la place de l'enseignant dans ce système, il n'est pas indispensable de l'observer en fonctionnement, de disposer d'observations de classes où le maître est physiquement en train d'interagir avec ses élèves à propos d'un savoir mathématique. Même lorsqu'on "isole" un pôle de la relation pour l'observer, le faire parler, l'indissociabilité du système peut être garantie à condition de disposer d'un cadre conceptuel qui permette l'intégration constante des autres pôles non directement observés. C'est ainsi que j'ai pu notamment constater à quel point les élèves physiquement absents, envahissent le discours de l'enseignant à propos des tâches prévues pour eux. C'est donc l'analyse qui permet de retrouver le système même lorsqu'il est apparemment disjoint.

Pour cet étude un type de dispositif que j'ai privilégié est le suivant:

Entretien *a priori*
avec l'enseignant
(activité math. prévue,
son "intérêt", sa place
dans l'histoire de la classe,
les comportements cognitifs

Observation directe
ou indirecte
(en classe, en situation
de face-à-face....)

Entretien *a posteriori*
avec l'enseignant
(réaction "à chaud", correction
de travaux, etc)

prévus, les attitudes possibles
des élèves)

Phase prédictive

Phase "justificatrice"

Nature de la tâche mise en jeu:

- A) Tâche prévue, choisie par l'enseignant (tâche habituelle, fonctionnement "normal" du contrat)
- B) Tâche prévue par le chercheur (tâche "hors contrat", dysfonctionnement du système, ---> émergence de discours orthodoxes)

Dans le cadre de l'enseignement élémentaire, parmi les tâches testées je mentionnerai trois exemples:
- (à la suite de Conne 1984) propositions de calculs "impossibles"(dans la culture du système étudié) du genre: $7 + \dots = 5$,
- problèmes du style "âge du capitaine"
- tâche "soutemi" (consigne: avec ceci -rectangles de papier et quelques raisins secs et noisettes- fais un soutemi).

2. Le contrat didactique ou la gestion de la complémentarité d'actes de questionnement et d'actes de réponse.

Selon le script de toute situation d'interlocution de type question -réponse, le contrat de communication tacite entre le maître et l'élève active le savoir pratique suivant:

L'enseignant est responsable de la question (pertinence)

L'élève n'est pas responsable de la question

L'enseignant est responsable de la réponse (vérité)

L'élève est obligé de donner *une* réponse (obligation d'occuper sa place de répondeur)

Entre la question et la réponse peut s'écouler un certain temps, mais généralement ce délai temporel est relativement court, ce qui permet à l'élève de "prendre son temps" mais ceci à l'intérieur d'une marge qui ne doit pas mettre en péril le système de places interlocutoires.

En cas d'absence de réponse l'enseignant redonne une information en renégociant ainsi la question
L'enseignant va accepter ou refuser

L'élève produit alors, généralement une réponse

L'acceptation ou le refus peuvent porter
- sur la validité/vérité de la réponse
- sur l'acte de prise de parole, sur le comportement du répondeur

Ainsi: des marques conversationnelles du type "oui, bien c'est comme ça que tu penses..." ou "d'accord je vois..." ou "mm", avancées par l'adulte à l'occasion d'un tour de parole, peuvent être interprétées par l'élève comme autant de confirmations de sa réponse.

L'analyse des retranscriptions des interactions didactiques montrent le besoin qu'a l'enseignant de confirmer très régulièrement les comportements de réponse obtenus et de faire avancer non tant la connaissance mais l'enchaînement de tours de parole comme si cela lui donnait constamment un contrôle sur la situation et sur le savoir (un fonctionnement semblable a été identifié dans l'analyse de jeux de rôle où des élèves ont été chargés de tenir le rôle de "petits maîtres" à l'égard d'un camarade-Schubauer-Leoni 1986).

De plus, face aux réponses peu satisfaisantes des élèves, les enseignants tendent à reformuler une nouvelle question qui traduit souvent une modification du problème initial. Dans certains échanges, l'objet mathématique peut même être évacué au profit d'un échange censé réguler des enjeux essentiellement interpersonnels.

3. Les théories professionnelles et naïves de l'enseignant

Les comportements de l'enseignant en interaction avec ses élèves, ainsi que les discours qu'il tient pour nous, sont notamment l'expression de théories professionnelles fabriquées au fil de la formation et de l'expérience d'enseignement. De telles constructions représentationnelles, amplement décrites et analysées par les sciences sociales s'avèrent fonctionnelles et marquent profondément la gestion du contrat didactique par l'enseignant. Trop souvent réduites à leur contenu, ces constructions sont surtout utiles à cerner en tant que *processus par lesquels s'établit la relation entre les individus et les objets*.

Définies en tant que "principes générateurs de prises de positions liées à des insertions sociales spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports" (Doise 1986), les représentations sociales sont des connaissances pratiques de même nature que le contrat didactique, ce dernier jouant un rôle spécifique de principe générateur de significations à l'intérieur d'un système qui nécessite la complémentarité des prises de position par rapport à un savoir enseigné.

Du coup, les processus décrits en psychologie sociale comme ayant une incidence sur l'émergence et la formation des représentations peuvent être utiles au didacticien qui cherche à saisir par quels mécanismes le contrat didactique devient une matrice de significations à propos du savoir.

Pour décrire l'émergence de cette vision du monde didactique, on retiendra:

- les *informations* à disposition des enseignants comme des élèves (la dispersion les décalages, etc de telles informations)
- la *focalisation sur l'objet* (le degré d'implication des individus)
- la *pression à l'inférence* (urgence d'action, de prise de position, nécessité de se faire reconnaître, d'obtenir l'adhésion des autres).

Quant aux processus de formation de ce savoir, on considérera:

- le *phénomène d'objectivation* par lequel l'individu élimine l'excès de signification dont il ne sait que faire, en sélectionnant, schématisant et en naturalisant. Sa vision du monde didactique devient ainsi *la* réalité pour lui.
- le *phénomène d'ancrage* par lequel on rend l'étrange , l'inhabituel familier. Ancrage cognitif et individuel, mais aussi ancrage au plan du groupe qui élabore ou parfait une sorte de consensus à propos du réel.

Enfin, ces mécanismes qui participent à la construction de la *Weltanschauung* particulière du monde scolaire forgent également d'autres visions et valeurs qui préexistent et se développent en parallèle dans d'autres institutions, familiales et extrascolaires. Valeurs qui circulent dans les groupes sociaux qui les engendrent et les négocient mais chaque acteur condense en une même personne différentes appartenances groupales faites de valeurs et de représentations propres. Ainsi l'enseignant, femme, de telle catégorie d'âge, issue de telle couche sociale avec telle formation apparaît porteuse d'une histoire sociale propre qu'elle mettra en scène dans sa gestion du contrat didactique avec ses élèves du moment et son programme de l'année. Mais l'exercice même de ce contrat marquera de son empreinte l'ensemble du système représentationnel et sans reporter l'analyse au crible, au filtrage qu'impose la pratique du contrat didactique nous ne pourrions comprendre le statut de certaines théories professionnelles relatives, par exemple, aux processus d'attribution d'échec ou de réussite, voire aux interprétations des erreurs manifestées par les élèves en mathématique.

Références bibliographiques

Doise W (1986), "Les représentations sociales: définition d'un concept " *In* W. Doise et A Palmonari, *L'étude des représentations sociales*, Textes de base en psychologie, Délachaux et Niestlé, 81-94.

Conne F (1984) Une épreuve de calcul en première primaire. *Interactions Didactiques*, 6, Universités de Genève et Neuchâtel

Schubauer-Leoni M.L. (1986) Maître-élève-savoir: analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation FPSE, Université de Genève.