

# Théories de l'action et action du professeur

Gérard Sensevy

Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Bretagne

## DES CONCEPTS POUR L'ANALYSE DE L'ACTION DU PROFESSEUR

J'envisage ici un groupe de concepts qui n'ont pas été produits directement pour l'analyse de l'action, mais d'abord pour la caractérisation de l'ensemble du processus d'enseignement-apprentissage. Le présent contexte me donne donc l'occasion d'un élargissement de leur utilisation.

### Contrat didactique : un système d'attentes

La notion de contrat didactique est probablement fondamentale en didactique. Elle a été produite par Brousseau (1998) et peut se décrire synthétiquement comme un système d'attentes, à propos du savoir, entre le professeur et les élèves.

Penser en termes de « système d'attentes », c'est s'inscrire directement, à mon sens, dans une perspective anthropologique. Je me permettrai ici une citation un peu longue :

Car c'est cela au fond à quoi nous arrivons [...] c'est à l'importance de la notion d'attente, d'escompte de l'avenir, qui est précisément l'une des formes de la pensée collective. Nous sommes entre nous, en société, pour nous attendre à tel ou tel résultat ; c'est cela la forme essentielle de la communauté. Les expressions : contrainte, force, autorité, nous avons pu les utiliser autrefois, et elles ont leur valeur, mais cette notion de l'attente collective est à mon avis l'une des notions fondamentales sur lesquelles nous devons travailler. Je ne connais pas d'autre notion génératrice de droit ou d'économie : « je m'attends », c'est la définition même de tout acte de nature collective. (Mauss, 1974, p. 117)

Avec la notion de contrat didactique, les relations entre élèves et professeurs sont ainsi pensées d'emblée au sein du concept, central dans l'anthropologie d'inspiration maussienne, d'attente collective. On peut alors considérer la notion de contrat didactique comme la spécification didactique (qui concerne l'enseignement et l'apprentissage) d'un processus anthropologique inhérent à la communication sociale. On peut percevoir alors comment la notion de contrat didactique fournit un cadre interprétatif à l'action qui nous installe dans une épistémologie adaptative, et sur-jacente. En effet, dans la perspective dégagée ici, agir, pour le professeur ou pour l'élève, va toujours consister à s'inscrire d'une manière déterminée dans un contrat didactique. Cela signifie que l'action du professeur ou de l'élève ne pourra s'expliquer indépendamment des attributions de sens, concernant les objets de savoirs, qu'ils effectuent sans cesse au sein de ce contrat (au-delà de « l'obstacle structuraliste »). De même, le sens de leur action ne pourra être reconstruit d'après un calcul d'inférences, puisqu'il reposera sur l'interprétation, effectuée par les acteurs, du système de normes relatives au traitement des objets de savoir que représente le contrat didactique (au-delà de « l'obstacle rationaliste »).<sup>4</sup>

En retour, la notion de contrat didactique pourra nous permettre de mieux comprendre ce que peut signifier cette « forme de la pensée collective ». Dans toute institution, pourrait-on généraliser, on peut postuler un contrat institutionnel fonctionnant à la manière du contrat didactique, comme système d'attentes largement partagées par l'ensemble des membres de l'institution, système d'attentes en tant que système de normes qui régulent l'action.

#### CONTRAT DIDACTIQUE : TOPOGENÈSE ET CHRONOGENÈSE

Chevallard (1991) a redécrit la notion en montrant comment le contrat didactique peut s'exprimer de la manière suivante :

- dans le processus didactique, le savoir est un savoir-temps. Depuis le milieu du XVII<sup>e</sup> siècle, dans la perspective cartésienne s'est produite une élémentation du savoir, sous laquelle un corps de connaissances constitué se recomposait, par l'enseignement, en une séquence graduée selon un ordre logique, du simple au complexe. Enseigner, c'est donc parcourir avec les élèves une séquence, une suite orientée d'objets de savoir. Cette disposition du savoir sur l'axe du temps, c'est le temps didactique, aussi appelé chronogenèse.
- à chaque instant de la chronogenèse, le professeur et les élèves occupent un lieu précis, un topos, c'est-à-dire accomplissent un ensemble de tâches, dont certaines sont spécifiquement liées à la position de professeur, et d'autres à la position d'élève. Par exemple, dans le contrat didactique classique en mathématiques, la démonstration appartient au topos du professeur, la recherche d'exercices appartient au topos de l'élève, et une topogenèse particulière est ainsi décrite. À chaque instant de la chronogenèse correspond un état de la topogenèse.

4. Pour une illustration rapide de cette argumentation, on peut faire appel au cas paradigmatique des problèmes type « âge du capitaine ». Lorsqu'il produit une réponse (absurde) à un problème absurde (un berger a 125 moutons et 5 chiens. Quel est l'âge du berger ? Réponse : 25 ans), un élève n'agit pas comme un calculateur rationnel mais dans un système normé d'attentes secrété par le processus didactique auquel il été exposé tout au long de sa carrière scolaire. Par ailleurs, rendre raison de son action suppose qu'on reconstruise le sens produit par son insertion dans le contrat didactique, sous peine d'échouer à la comprendre et à l'expliquer (autrement que par la stigmatisation paresseuse des « professeurs qui ne savent pas enseigner les mathématiques »). On perçoit bien enfin, sur l'exemple, comment l'épistémologie inhérente à l'analyse en termes de contrat didactique est bien « sur-jacente ». Ce ne sont pas les seules propriétés cognitives ou affectives de l'élève qui expliquent son comportement, mais bien le type de relations qui existe ici entre les dispositions disponibles, la situation présente, et l'institution (le contrat didactique est un contrat institutionnel).

---

Le contrat didactique, à un instant  $t$  donné, peut donc se concevoir comme déterminé par la donnée d'une chronogenèse et d'une topogenèse inhérentes à cet instant.

On peut considérer, nous le verrons, le travail du professeur comme un travail de gestion de la chronogenèse (le maître est un « chronomaître », qui doit gérer en continu le micro et le macro temps didactique de la classe : il peut décider par exemple d'arrêter le travail dédié à une notion, pour passer à la notion « suivante » sur l'axe du temps) et de la topogenèse (puisque le maître doit signifier, de manières diverses, aux élèves le topos qu'ils doivent occuper, et celui qu'il occupe lui-même : il peut décider par exemple d'occuper moins d'espace symbolique dans la classe, à un instant précis, en mettant les élèves « à la recherche »).

Il faut préciser ici la portée anthropologique de ces catégories. Je postule qu'elles peuvent être référées à tout processus communicationnel, quel qu'il soit. Toute communication suppose ainsi une topogenèse pour chaque communicant (une place, ou un système de places qui détermine un ensemble de tâches (plus ou moins bien défini, pour chacun des communicants, qu'il s'agit d'actualiser), de même qu'une chronogenèse (un temps du déroulement propre à cette communication, qui suppose une certaine forme de séquentialité). Comprendre une communication donnée, c'est déterminer sous quelles contraintes et de quelle manière cette chronogenèse et cette topogenèse se distribuent dans le temps de l'interaction (sans que l'explication ne puisse se limiter au hic et nunc de cette interaction).

## Le milieu

La notion de milieu a été proposée, en didactique, par Brousseau (1998).

Dans le processus didactique, les objets de savoir relatifs à une organisation de connaissance forment un milieu, qui peut être matériel (par exemple le compas et la règle en géométrie) ou symbolique (par exemple, tels systèmes d'axiomes, ou tel système de connaissances).

Le milieu, dans ce sens particulier, peut donc se concevoir comme un générateur de nécessités (de ressources et de contraintes) : on ne peut pas faire n'importe quelle figure à la règle et au compas, un système de connaissances contient ses propres déterminations.

Dans la classe, une partie sans doute capitale du travail professoral consiste à aménager le milieu dont les élèves devront éprouver les nécessités pour évoluer.

Dans cette perspective, expliquer l'action du professeur consistera donc à concevoir comment celui-ci organise pour l'élève les conditions de l'adaptation. Précisons ici qu'il ne s'agit nullement de se limiter à des situations de recherche, ou à des formes didactiques « innovantes ». Dans le cours magistral le plus classique, le professeur propose bien à l'élève un certain type de fonctionnement didactique auquel celui-ci devra s'adapter.

Par ailleurs, il faut comprendre que dans cette construction sans cesse réopérée d'un milieu pour l'élève (mésogenèse), le professeur devra lui-même s'adapter à certaines

contraintes du processus didactique (par exemple les nécessités chronogénétiques et topogénétiques brièvement décrites plus haut).

La notion de milieu, comme souvent en didactique, transforme de manière plus fluide des dimensions présentes dans la communication ordinaire.<sup>5</sup> Ainsi celle-ci repose-t-elle nécessairement sur un arrière-fond partagé sans lequel les échanges seraient impossibles.<sup>6</sup> Le processus didactique peut alors fonctionner comme une situation quasi-expérimentale pour l'étude de la constitution et du maintien de cet arrière-fond. C'est dans cette perspective que l'aménagement – auquel se livre le professeur dans la classe – d'un milieu commun aux élèves et à lui-même, peut être considéré comme la spécification didactique d'un processus anthropologique à la fois extrêmement général et particulièrement complexe.

### Dévolution, institutionnalisation

La dévolution (Brousseau, 1998) est le processus par lequel le professeur confie aux élèves, pour un temps, la responsabilité de leur apprentissage. La dévolution est toujours, d'une certaine manière, dévolution d'un rapport à un milieu : l'élève doit assumer de travailler d'une manière déterminée dans un milieu déterminé, et accepter le fait que le professeur ne lui transmettra pas directement, pour un temps, les connaissances.

L'institutionnalisation (Brousseau, 1998) est, au sens strict, le processus par lequel le professeur montre aux élèves que les connaissances qu'ils ont construites se trouvent déjà dans la culture (d'une discipline), et par lequel il les invite à se rendre responsables de savoir ces connaissances.

5. Ce qui ne signifie évidemment pas que la relation didactique se réduise à la communication « ordinaire ».

6. Une partie essentielle de l'œuvre de Wittgenstein (1997) est ainsi consacrée à montrer la nécessité d'un background « institutionnel » pour la communication.

Dévolution et institutionnalisation constitueront des concepts fondamentaux autour desquels on peut organiser l'analyse du travail professoral, au besoin en proposant pour chacun d'entre eux une certaine forme de généralisation.

Comme je l'ai fait pour les concepts didactiques précédemment présentés, j'insisterai ici sur le fait que parler de dévolution ou d'institutionnalisation transcende largement les situations didactiques. En situation de travail, par exemple, le fait que l'opérateur assume la production du travail peut être analysé dans la perspective ouverte par le concept de dévolution. Dans une perspective identique, on peut affirmer que l'autonomie revendiquée propre aux situations de travail contemporaines pose le problème de l'institutionnalisation des manières de faire produites par les opérateurs dans le cadre de cette autonomie.

Plus largement encore, il faut comprendre que toute institution repose sur des nécessités que les notions de dévolution et d'institutionnalisation tentent de cerner. Dans toute institution<sup>7</sup> on peut postuler qu'une place doit être produite pour que les institués reçoivent une puissance instituante, et cette nécessité correspond en germe au processus de dévolution. De même, dans toute institution, la puissance d'instituer

ne peut subsister que si elle est reconnue comme production effective d'institution, et cette nécessité est une préfiguration du processus d'institutionnalisation.

Le « modèle » que je propose dans le paragraphe suivant peut ainsi se comprendre à la fois comme un modèle spécifique à une situation d'enseignement particulière en mathématiques, et comme un modèle candidat à sa transposition à d'autres situations de travail.