



Gérard Vergnaud

Recherches en psychologie didactique

Ce document est issu du
site officiel de Gérard Vergnaud

www.gerard-vergnaud.org

Ce document a été numérisé afin de rester le plus fidèle possible à l'original qui a servi à cette numérisation. Certaines erreurs de texte ou de reproduction sont possibles.

Vous pouvez nous signaler les erreurs ou vos remarques via le site internet.

Conclusion : contribution au débat « Analyser et comprendre la pratique enseignante »

In Analyser et comprendre la pratique enseignante
Vinatier, I. et Altet, M.

PU Rennes (Ed.)

2008

ISBN : 978-2-7535-0582-7

Lien internet permanent pour l'article :

https://www.gerard-vergnaud.org/GVergnaud_2008_Contribution-Debat_Analyser-Comprendre-Pratique-Enseignante

Ce texte est soumis à droit d'auteur et de reproduction.

SOUS LA DIRECTION DE
ISABELLE VINATIER ET MARGUERITE ALTET

DIDACT
ÉDUCATION

Analyser et comprendre la pratique enseignante

analyse
chercheurs
enseignement
apprentissage
interactions
processus
collaboration
praticiens

Contribution au débat

Gérard VERGNAUD,

Il y a plusieurs fonctions didactiques dans l'activité d'un enseignant : la première semble bien être ce que Guy Brousseau appelle la dévolution du problème. Il n'y a pas de réponse aux questions qu'on ne se pose pas ; le travail de mise en scène de l'enseignant commence donc inévitablement par la transposition des connaissances que la société charge l'école de transmettre, avec cette préoccupation essentielle de les mettre à la portée des élèves. Le but est qu'ils soient en mesure de donner du sens aux situations présentées et aux questions que ces situations permettent de soulever, avec les catégories de pensée qui sont les leurs. Ce point n'a pas été abordé par Vygotski, lorsqu'il a avancé le thème de la zone de proche développement ; et pourtant il paraît premier aujourd'hui. Evidemment l'enseignant ne peut pas tout prévoir. La contingence existe pour l'enseignant comme pour tous les professionnels. Et il doit alors s'adapter : [voir à ce propos les analyses proposées par Marguerite Altet et Christiane Morin](#). Le cadre des champs conceptuels est une aide pour penser les situations susceptibles d'être pertinentes, même si l'ordre dans lequel se développent les compétences des élèves dans un champ conceptuel donné n'est qu'un ordre partiel, avec des relations de dépendance et aussi d'indépendance. Comme le dit Christian Orange l'intrigue de la nutrition est une problématique pertinente ; elle est aussi davantage qu'un thème : un thème d'étude n'est pas à lui seul une problématique, faute de questions.

La seconde fonction que doit assurer un enseignant me paraît être la conduite des activités des élèves, et l'expression des idées qui surgissent, avec leurs contradictions, leurs convergences et leurs insuffisances. La tentation est grande de donner les bonnes réponses en lieu et place des élèves. L'enseignant cherche à s'en garder, mais il n'est pas vraiment possible de s'en garder totalement. En particulier, les mots sont souvent trompeurs ; leur signification conventionnelle, dans le langage courant, ne correspond pas en tous points au sens que les élèves cherchent à construire, ni même au sens que l'enseignant accorde à ce qu'il dit. Et ceci est vrai aussi pour les dessins et les autres formes symboliques que produisent et commentent les élèves. Toute forme de communication tombe sous le coup de cette critique. Vygotski avait vu ce problème, et il s'en explique dans le dernier chapitre de *Pensée et langage*, en

distinguant *sens* et *signification*, contredisant et complétant ainsi la thèse abondamment exprimée dans les premiers chapitres, que « le concept, c'est la signification des mots ». Le sens fait nécessairement appel aux situations dans lesquelles on se trouve ou auxquelles on fait référence; la communication ne peut pas être univoque entre des personnes qui n'en font pas la même lecture. C'est en même temps l'un des arguments forts pour la mise en situation, et pour celui de schème par voie de conséquence. Piaget tranchait cette question en déclarant : « *le sens, c'est les schèmes* » ; autrement dit « *l'activité* ».

L'analyse de l'activité est donc à la base de la didactique professionnelle concernant les enseignants, comme elle est à la base de la didactique des disciplines concernant les élèves. Il n'est pas facile d'analyser l'activité au moment où elle s'exerce, moins encore pour l'enseignant que pour le tailleur de vignes, le grutier ou le conducteur de laminoir. C'est pourquoi la séance de « [co-explicitation](#) » entre le chercheur et l'enseignant [pour reprendre la formulation d'Isabelle Vinatier](#) est une phase à mon avis indispensable dans l'analyse de l'activité, plus indispensable encore pour les professions dans lesquelles les gestes dirigés vers le monde matériel sont relativement peu nombreux et peu décisifs. C'est le cas ici. Se pose donc la question des rapports entre la pensée théorique du chercheur et la pensée théorique de l'enseignant, laquelle n'est pas issue seulement de la pratique : dans le cas particulier qui nous occupe, je suis frappé par la qualité des remarques de l'enseignant et de ses idées. Ce ne sont pas seulement des mots qui refléteraient les invariants opératoires qui organisent sa pratique ([voir à ce titre les articles de Marguerite Altet, Antonietta Specogna et Sylvie Caens-Martin](#)), ce sont les mots d'une personne relativement familière des discussions théoriques. La mise en mots reste difficile pour lui, mais elle est délicate aussi pour le chercheur, tant il est vrai que la forme prédicative de la connaissance exprimée par une personne ne reflète que très partiellement la forme opératoire que celle-ci met en œuvre en situation. Les concepts pragmatiques (Pastré) désignent justement des formes intermédiaires d'expression des concepts tenus pour pertinents : sans être des concepts scientifiques, ils ont une fonction analogue dans la communication, et dans la saisie des objets et de leurs propriétés.

Même si les commentaires des praticiens ont une portée théorique, cela ne signifie pas qu'on doive s'en tenir aux analyses des praticiens. Comme le disait Althusser, la pratique théorique est aussi une pratique, et elle a sa fonction dans l'analyse des pratiques du praticien. En tous

cas le dialogue entre l'enseignant et le chercheur est de grande qualité, [son orientation visant une co-élaboration, en différé dans l'interaction, de l'activité déployée par le praticien](#) .

[JE SUPPRIMERAIS LES 5 MOTS QUI SUIVENT](#) au regard de son expérience.

Pour autant, il me semble difficile d'en faire une méthode universellement féconde. Le temps long de l'expérience se double du temps long de la transformation de l'expérience en connaissance explicite. L'assimilation du réel par les schèmes prend du temps, mais la prise de conscience aussi. Même si l'entretien enregistré qui nous a été présenté illustre bien ce travail de prise de conscience et de co-élaboration, il vaut la peine de réfléchir à la longue durée de l'expérience du praticien, et de sa réflexion. Cela est vrai aussi pour le chercheur.

Réagissant à l'expression de « geste professionnel » [utilisée par Magali Hersant et Michel Perraudau](#), j'ai envie de préciser que c'est pour moi une métaphore : elle s'inspire du fait que le geste intervient en situation, se caractérise par un certain décours temporel, et est nourri de plusieurs actions non nécessairement analysées. Fort bien ! Mais cela ne va pas assez loin dans l'analyse, notamment des prises d'information qui jalonnent aussi le décours de l'action. C'est la raison pour laquelle j'ai développé le concept de schème. Que le geste soit une bonne illustration de ce que peut engendrer un schème ne suffit pas pour substituer un concept peu sophistiqué à un concept scientifique élaboré, qui contient justement les éléments qui permettent d'analyser la manière dont l'activité est engendrée, et les conceptualisations sur lesquelles elle repose. On ne peut pas espérer contourner la psychologie. Sur un autre point, je pense qu'il faut être prudent : ne pas opposer trop tutelle et médiation. La tutelle fait partie de la médiation, même si elle n'en épuise pas le contenu. Nous avons vu plus haut le cas de la dévolution, mais il existe aussi des complémentarités entre les deux sens vygotskiens de la médiation : la médiation par l'adulte et la médiation par le langage et les signes, [eux-mêmes pouvant recouvrir de multiples dimensions comme dans l'exemple que traite Isabelle Vinatier](#).

L'analyse des pratiques doit rester modeste : non pas évaluer, mais décrire au plus près les enchaînements entre actions, prises d'information et contrôles, sans oublier les inférences en situation. Que les entreprises et les instances éducatives veuillent évaluer, c'est naturel ! Mais les évaluations qui ne reposent pas sur des outils suffisamment travaillés ne servent à rien, sauf éventuellement à provoquer des erreurs de jugement. Les choix de l'enseignant se situent toujours dans un univers de possibles, mais dans cet univers, on ne peut pas tout prévoir. C'est même dans la manière de traiter les situations jamais rencontrées auparavant que s'évalue

aujourd'hui, dans les entreprises, la compétence d'une personne. La contingence est le lot le plus habituel de l'activité : ce qui est réservé aux hommes et aux femmes dans le travail, c'est ce que les machines et les procédures conventionnelles ne peuvent pas faire. Le couple théorique fondamental de l'analyse de l'activité, c'est donc le couple situation/schème, avec les conditions et circonstances qui en délimitent les contours, et permettent d'en faire une compétence « critique ». Cependant « l'analyse plurielle », en tant qu'elle implique plusieurs approches théoriques d'un même corpus, inscrit l'activité enseignante et l'activité des élèves dans une « pratique », au sens où l'entend Marguerite Altet. Cette pratique, loin d'être réduite à une question de méthode, est livrée dans toute sa complexité, avec la variété de ses dimensions et des niveaux de conceptualisation convoqués par les interlocuteurs en présence : enseignant et élèves.