

# Didactique professionnelle et enseignement

Extrait de l'ouvrage "La didactique professionnelle, approche anthropologique du développement chez les adultes", Pierre Pastré, PUF, Paris, 2011

En effet, le savoir a deux significations.

Selon la première, le savoir est un ensemble d'énoncés qui portent sur un domaine, sont non contradictoires et reconnus valides par une communauté scientifique ou professionnelle. Selon cette première acception, le savoir constitue un patrimoine, représenté par un corps du savoir, transmis d'une génération à l'autre. La mission d'un enseignant est de transmettre ce savoir patrimonial à ses élèves. Mais le savoir désigne aussi toutes les ressources, scientifiques ou empiriques, dont dispose un sujet. On a coutume pour distinguer ces deux sens, de parler de savoir pour le premier et de connaissances pour le second. Mais la question reste de comprendre comment on peut articuler savoir et connaissances, c'est-à-dire de saisir comment un savoir patrimonial, extérieur à un sujet, peut devenir par appropriation une ressource cognitive à disposition de ce même sujet. Et ce passage de l'un à l'autre est justement l'enjeu de l'apprentissage, comme Sensevy le rappelle par sa règle du motu proprio. C'est pourquoi cette ambivalence relative au savoir est présente chez l'enseignant comme chez l'élève, mais sous une forme totalement différente : chez l'enseignant, on peut supposer que l'appropriation a eu lieu. Pour reprendre les termes de Rabardel (1995), le savoir-artefact est devenu savoir instrument. Chez l'élève, le savoir n'est qu'un artefact au moment de l'apprentissage. Et si l'enseignant se propose une transmission directe de ce savoir patrimonial, il ne va transmettre qu'un savoir-artefact. On est donc en plein paradoxe : pour assimiler le savoir à apprendre, l'élève a besoin de la médiation du maître. Mais cette médiation ne peut être qu'indirecte, car le savoir-artefact ne deviendra savoir instrument que si l'élève le construit. Ainsi, il y a un constructivisme indispensable dans tout processus d'apprentissage où sont impliqués un maître et un élève. Pour accomplir sa fonction sans se substituer à l'élève, l'enseignant dispose d'un premier moyen : le choix des tâches scolaires. Mais cela ne lève pas complètement l'ambivalence, car une

tâche scolaire n'est pas une fin en soi : il ne suffit pas de la réussir pour qu'il y ait assimilation du savoir qui y est impliqué. Il faut que la réalisation de la tâche scolaire soit l'objet de ce que Bautier et Goigoux appellent une « secondarisation » (2004) : il faut s'assurer que ce qui a été acquis par l'élève n'est pas seulement une réussite de la tâche, mais une appropriation du savoir. C'est pourquoi l'enseignant dispose d'un deuxième moyen pour entraîner ce saut épistémique : mettre l'accent, comme l'a montré Clauzard (2005), sur les « épisodes de glissement » qui font passer de la réussite à la conceptualisation. Dans une situation de diagnostic automobile, la dialectique qui se joue entre les deux interlocuteurs est simple et égalitaire : le réceptionnaire apporte sa connaissance technique, le client apporte sa connaissance d'usage. Si le dialogue arrive à dépasser le malentendu, les deux objets, objet technique et objet d'usage, échangent jusqu'à un certain point leurs déterminations. Dans la situation d'enseignement-apprentissage, il y a d'une part chez l'enseignant un savoir devenu connaissance, d'autre part chez l'élève un savoir-artefact qu'il doit transformer en savoir-instrument. Il y a bien une dialectique, mais elle est inégalitaire. L'enseignant n'a pas seulement à prendre en compte le point de vue de l'élève ; il a à susciter une secondarisation, dont on pourrait dire qu'elle correspond à une conceptualisation de ce qui est transmis. Il faut que l'enseignant use d'indices pour se faire une idée du cheminement de la conceptualisation dans la tête de son (ses) élève(s).

Ceci nous conduit à la deuxième dimension caractéristique de la co-activité : la prise en compte de la relation à autrui. On l'a déjà vu en filigrane pour ce qui était de l'objet de l'interaction. Nous avons vu que cette prise en compte de la relation à autrui était présente aussi bien dans le diagnostic automobile que dans l'enseignement. On pourrait ajouter que dans l'enseignement elle prend une forme particulièrement cruciale. C'est Isabelle Vinatier (2009) qui a particulièrement développé cette dimension. Tout d'abord elle distingue ce qui, dans une interaction, relève de la « résolution » et de la « satisfaction ». La résolution vise l'objet de l'interaction, le diagnostic automobile ou l'appropriation d'un savoir. Il y a résolution quand l'interaction a été efficace : le but de la co-activité est atteint. La satisfaction porte sur l'échange lui-même, en ce sens que la résolution peut être atteinte, alors même qu'un des deux interlocuteurs, peut se sentir frustré, non reconnu, manipulé par l'autre. À l'inverse, la résolution peut échouer, alors que la satisfaction est raisonnablement atteinte et permet la poursuite de

l'échange. Pour que la satisfaction soit assurée, c'est-à-dire pour que l'échange puisse se poursuivre, il faut que les deux interlocuteurs respectent la « face » de l'autre au sens que Goffman donne à ce terme (1973) : il faut que soit assuré « le respect réciproque du narcissisme et du territoire de parole et de pensée de chacun des interlocuteurs » (Vinatier, 2007). On voit bien, comme l'a montré Yves Schwartz (1992), que la prise en compte de la relation à autrui donne une place considérable à la question des valeurs dans l'organisation de l'activité. Elle donne également une place essentielle à l'histoire personnelle, qui va colorer les relations intersubjectives que le sujet entretient avec autrui. C'est ce qui amène I. Vinatier à parler d'« invariants du sujet » (2009), à côté des invariants relatifs aux situations. Ces invariants du sujet « recouvrent les catégories du jugement, des valeurs, des intérêts et motivations de la personne. L'acteur les a construites en fonction de son histoire interactionnelle et des contraintes relationnelles de la situation » (Vinatier, 2009, p. 96). On peut remarquer une nuance entre le diagnostic automobile<sup>1</sup> et l'enseignement-apprentissage : c'est dans ce dernier cas que la référence aux valeurs et à ce que Vinatier appelle « l'identité en acte » est la plus essentielle. En effet, l'enseignant est un médiateur qui doit provoquer des mouvements d'apprentissage chez les élèves, sans être intrusif, c'est-à-dire en respectant la face et le territoire des élèves. Ceci m'amène à souligner un dernier point concernant la posture de l'enseignant dans sa relation intersubjective avec l'élève : le respect de l'autre ne suffit pas ; il faut encore que l'enseignant crédite l'élève d'un réel pouvoir d'agir. I. Vinatier en donne de nombreux exemples dans ses analyses, notamment quand elle observe les interactions entre un enseignant et un élève en grande difficulté de lecture : il faut que le maître épingle toutes les situations où l'élève échappe à la tâche (Tu ne lis pas), tout en l'assurant qu'il a la capacité de le faire (tu peux le faire, vas-y. Vygotski disait qu'il y a développement quand un sujet parvient à penser « une tête au-dessus de lui-même ». Le rôle d'un enseignant est aussi de créditer autrui du pouvoir de penser une tête au-dessus de lui-même. Dans les activités à dominante relationnelle, il y a des situations qu'on peut qualifier d'égalitaires, où les deux interlocuteurs partent chacun de leur point de vue ; et il y a des situations plus inégalitaires, où un des interlocuteurs agit non seulement avec l'autre, mais sur l'autre, pour « le changer en échangeant » (Vinatier, 2007). C'est dans ces cas-là que l'analyse de la co-activité demande à être particulièrement subtile.