

Andrée Tiberghien, ENS Lyon, andree.tiberghien@ens-lyon.fr

Patrice Venturini, Université Toulouse Jean-Jaurès, patrice.venturini@univ-tlse2.fr

Contrats didactiques différentiels lors d'un enseignement par activités en physique.

Cadre théorique.

Dans une approche interactionnelle et pragmatique, l'action didactique est envisagée comme conjointe (Schubauer et al., 2007 ; Sensevy 2011) ; elle est caractérisée par un contrat et un milieu didactiques, évolutifs dans le temps. Le contrat est pris comme un ensemble de règles et de normes largement implicites sous-jacentes aux stratégies liées à l'action didactique, dont certaines sont liées la situation et d'autres plus durables. L'étude de l'action didactique nécessite plusieurs échelles temporelles ; ici nous associons la notion de jeu (Sensevy, 2011), définie par un changement significatif du milieu et du contrat, à l'échelle mésoscopique (10-30 min). A l'échelle microscopique (1-5 sec.), l'action didactique est considérée comme une suite d'actes (au sens d'actes de langage) caractérisés par la combinaison de trois dimensions, pragmatique, interactionnelle et représentationnelle (Chareaudeau, 2004).

Problématique et question de recherche. Sur un plan large, il s'agit de comparer des pratiques d'enseignement du point de vue du contrat didactique à partir d'une même séquence conçue mais développée dans deux contextes scolaires différents. La question de recherche porte sur le contrat différentiel entre le professeur et les binômes d'élèves dans le cas du travail en petits groupes. Ici le contrat différentiel est défini ainsi : dans le cas du travail en petits groupes, quelles sont les différences des règles/normes qui régissent l'action didactique lors des interventions du professeur avec chacun des groupes. Cette étude sera ici limitée au cas d'une classe.

Méthodologie. Les données analysées sont les vidéos (transcrites intégralement) centrées sur le professeur et l'analyse porte sur ses interactions avec les binômes. La structuration des séquences a été faite en jeux et en actes. Dans l'analyse des interactions de l'enseignant avec les 6 binômes et un élève seul, on a considéré que chacun (binômes + élève) jouait un jeu particulier. Les actes de chaque jeu ont été caractérisés avec des descripteurs spécifiques aux trois dimensions (20 environ) (Venturini et Tiberghien, accepté). Nous avons comptabilisé les occurrences par binôme et en avons fait une classification (méthode des K-moyennes, logiciel Statistica). Une partition en 4 classes de ces 6 binômes + 1 élève a été retenue à l'aide d'une analyse qualitative des jeux en partie instrumentée par Transana et Excel. Ceci nous a conduit à formuler des règles et normes des différents contrats.

Résultats. Au-delà de la méthode permettant une comparaison de pratiques et susceptible d'être adaptée à d'autres disciplines, 4 ensembles d'actions didactiques différenciées apparaissent que nous distinguons par les caractéristiques utilisées dans l'analyse microscopique en termes d'actes.

1. (2 binômes) Dans les interactions professeur-élèves, la quasi totalité des actes met en jeu le savoir et les élèves contribuent au savoir plus que le professeur. Dans une majorité de ses interventions, celui-ci

sollicite les élèves ; il contribue au savoir de manière minoritaire. Ainsi les interventions de P contribuent à l'avancement de la tâche par les élèves essentiellement par des sollicitations qui ne contiennent pas ou peu d'éléments de savoir.

2. (2 binômes) Contrairement à l'ensemble 1, les actes de savoir du professeur sont plus importants que ceux des élèves, même si les élèves répondent aux sollicitations du professeur en contribuant au savoir. De plus dans ses réponses aux élèves le professeur évalue, ce qui n'était pas le cas dans l'ensemble 1. Ainsi les interventions de P contribuent à l'avancement de la tâche par les élèves par des interventions mettant en jeu du savoir et aussi par des sollicitations et évaluations des propositions des élèves.

3. (1 binôme) Le nombre d'actes de savoir est beaucoup moins important que dans les ensembles 1 et 2, en revanche le professeur intervient pour gérer la mise au travail des élèves. Ici le professeur ne contribue pas à l'avancement de la tâche que les élèves ont réalisée de manière autonome, mais le professeur essaye de maintenir les élèves au travail.

4. (élève seul). Très peu d'échanges, les quelques demandes du professeur relatives au savoir restent presque toutes sans réponse. Ici le professeur n'aide quasiment pas l'élève qui ne semble pas avoir compris précisément la tâche à réaliser.

Ainsi, les rapports au savoir diffèrent et il faudra poursuivre l'étude pour construire les règles et normes qui régissent l'action didactique. Cette construction doit se faire à partir d'analyses mésoscopiques et macroscopiques nourries par l'analyse en termes d'actes présentées ici ;

Références

- Charaudeau, P. (2004). Comment le langage se noue à l'action dans un modèle socio-communicationnel du discours. De l'action au pouvoir. *Cahiers de linguistique française, Les modèles du discours face au concept d'action, Actes du 9ème colloque de Pragmatique de Genève et colloque Charles Bally, Université de Genève, Genève, 26*
- Lemke, J. L. (2000). Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, culture, and activity, 7(4), 273-290.*
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F., & Flückiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble : Eléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51–91). Rennes: Presses Universitaires de Rennes (PUR)
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique.* Bruxelles: de Boeck.
- Venturini, . & Tiberghien, A. (accepté). Analyse et formalisation de la dimension durable du contrat didactique. Cas de l'enseignement de la physique par activités en classe de seconde. *Education et Didactique*