

Colloque International de l'ADCUEFE
Université de Pau et des Pays de l'Adour

20-21 juin 2003

**Ébauche d'une modélisation du travail de l'enseignant de
FLE abordé comme une activité instrumentée.**

Sylvie JULIERS

CUEF (Université Stendhal, Grenoble);

Laboratoire des Sciences de l'Education (Université Pierre-Mendès-France, IUFM, Grenoble).

Introduction

Une question, triviale en apparence, fournit à ce travail son point d'origine : *Qu'est-ce que les enseignants de FLE peuvent bien fabriquer avant d'aller en cours ?* Elle en engage une autre, corollaire mais non subsidiaire : *Comment les enseignants mettent-ils ensuite en œuvre ce qu'ils ont fabriqué quand ils font cours ?*

De ces deux interrogations, inaugurales d'un effort d'intelligibilité du travail de l'enseignant dans sa dimension instrumentale, seule la première va nourrir le développement qui va suivre. Deux commentaires rapides de cette question de départ : il convient tout d'abord de préciser que nous en assumons pleinement l'aspect trivial parce que, paradoxalement, c'est justement cette trivialité qui confère à la question son statut d'énigme¹ ; et de dire ensuite de cette question qu'elle revendique une portée technique, en ce qu'elle invite à une élucidation de la nature des savoirs et savoir-faire techniques des enseignants, autrement dit de leur "art de faire" (de Certeau, 1990).

Reformulées en termes d'orientation de recherche, ces deux questions originelles fournissent alors la perspective suivante :

Il s'agit d'aborder le métier des enseignants de français langue étrangère comme une activité technique de conception, de fabrication et d'utilisation d'outils et d'instruments appropriés au dessein pédagogique qui est le leur.

"Fabriquer" est un des mots clés de cette problématique. Pour s'en convaincre, anticipons ici sur la présentation des résultats de l'analyse des données empiriques : si l'on en croit la fréquence très importante, dans le discours des enseignants interrogés, d'occurrences de termes comme "bidouiller", "bricoler" des "choses", des "machins" et des "trucs", force est de reconnaître qu'en effet "fabriquer" est bien le mot de la situation. La consultation de son étymologie (Rey, 1992) confirme ce statut. La connotation minorante de ce verbe, mais aussi la part de bricolage et de ruse qu'il intègre, contribuent de plus à expliquer les raisons pour lesquelles, de ces questions, en l'état, il est fort peu question dans le champ de la recherche en didactique et en éducation.

Il en est peu question également parce qu'elles s'adressent délibérément aux enseignants qui, étrangement, sauf depuis ces dernières années, ont été négligés par ces mêmes domaines de recherche. Une revue, même rapide, de la littérature de recherche en didactique et en éducation conduit en effet au constat suivant : nombreux sont les chercheurs de ces domaines à pointer, pour la déplorer, l'absence, dans le champ d'investigation, d'une figure pourtant "notable" : la figure du

1. Comme dans l'énigme de la "lettre volée" d'Edgar Poe, l'activité que vise cette question est en quelque sorte cachée par son évidence (autrement dit, sa quotidienneté, son inscription dans l'ordinaire).

professeur – “figure si transparente, si peu énigmatique, qu'elle en arrivait à s'effacer de l'étude” (Sensevy, 2001). Le motif prioritairement invoqué pour justifier ce paradoxe est celui de la concurrence — déloyale ? — que lui livre une autre figure, envahissante celle-là : la figure de l'élève, autrement dit en “novlangue” pédagogique, celle de l’“apprenant”. Notons de plus que “la centration quasi exclusive des travaux de psychologie sur l'apprenant n'a pas peu contribué à renforcer cette tendance.” (Baillé & Raby, 1999).

Cette manière d'invisibilité de la figure de l'enseignant s'explique également par le fait que les savoir-faire professionnels des enseignants ont été rapidement classés dans la rubrique “art pédagogique”, avec tout le respect et le silence qu'impose le choix du mot “art”. Silence d'autant plus abyssal que, par ailleurs, il semblerait que les enseignants eux-mêmes soient les premiers “à ne pas savoir qu'ils savent ce qu'ils savent faire quand ils font ce qu'ils font” (Vermersch, 1994).

Ainsi, il y aurait là un angle mort de la recherche, et c'est précisément cette portion de réalité qui s'esquive que nous allons chercher à traquer. Il fallait pour cela que nous nous dotions de moyens *ad hoc*. D'où le recours à des théories dites “contributoires” (Puren, 2001) ainsi qu'à un modèle emprunté à Pierre Rabardel (1995), modèle dit des “Situations d'Activités Instrumentées”¹ – théories et modèle dont l'évocation occupera la première partie du développement qui va suivre.

Les données empiriques recueillies au cours d'une première enquête de terrain feront ensuite l'objet d'un deuxième temps du développement. La méthodologie du recueil des données, réalisé par le biais d'entretiens, ainsi que celle de l'analyse de ces mêmes données, à l'aide d'un logiciel de traitement automatique de contenu, seront notamment explicitées.

Enfin, une tentative de modélisation, uniquement focalisée sur la phase de préparation² du cours, sera proposée. C'est en faisant “tourner” le modèle SAI, en lui injectant les données de terrain qu'un certain nombre d'aménagements lui seront apportés, aménagements dont nous livrerons le détail dans une troisième et dernière partie.

Au point final, nous préférerons les points de suspension, en pointant les limites de cette ébauche de modélisation, mais aussi l'horizon d'une recherche qui n'en est qu'à son premier moment.

1. dorénavant, modèle SAI.

2. et non pas, nuance, de “planification” (Hoc, 1987).

1- Éléments théoriques

1.1. *Un postulat en forme de syllogisme*

Enseigner est aussi un travail.

L'étude du travail relève d'une science : l'ergonomie.

Donc l'étude de l'enseigner relève aussi de l'ergonomie.

Ce postulat en forme de syllogisme, délibérément provocateur, pour justifier le recours à un champ théorique que l'on peut qualifier d'exotique au regard de ceux traditionnellement convoqués dans le domaine de la recherche en didactique : le champ théorique de l'ergonomie. Exotique peut-être, mais pas incongru.

En effet, le *aussi* de la première proposition est là pour rappeler que le terme de “travail” n'est pas la propriété privée des conducteurs de train, des opérateurs de hauts-fourneaux ou des aiguilleurs du ciel, pour ne citer que ces trois exemples d'activités professionnelles qui, jusqu'à présent, ont fait les beaux jours de l'ergonomie. Ce *aussi* pour dire encore “qu'au nom d'un "art pédagogique" présumé irréductible à la raison scientifique, il fut longtemps impossible d'aborder, avec les techniques que l'on savait pourtant déployer pour l'étude du travail humain, les questions éducatives sous un angle professionnel” (Baillé & Raby, 1999).

Puisque le travail possède désormais sa propre science — l'ergonomie — et que c'est bien *le-professeur-au-travail* qui est dans notre ligne de mire, il était donc tout indiqué de solliciter, entre autres, le cadre méthodologique et conceptuel de l'ergonomie.

1.2. *L'ergonomie cognitive*

Il semble nécessaire de fixer, dans ses grandes lignes, ce qui fait la spécificité de l'ergonomie par rapport aux autres champs disciplinaires¹ qui, eux aussi, font du travail leur objet d'étude privilégié. L'ouvrage de référence est ici le *Vocabulaire de l'ergonomie*, publié en 1997 sous la direction de Maurice de Montmollin. L'entrée consultée s'intitule “Ergonomies”, au pluriel, le terme renvoyant à des approches diverses et parfois opposées. On distingue en effet, dans l'histoire comme dans les concepts et les pratiques, deux principaux ensembles d'ergonomie :

— d'une part, l'ergonomie classique, mondialement majoritaire, d'origine américaine et britannique, ergonomie qui, pour aller vite, se centre sur le composant humain des systèmes Homme-Machine. Ce composant humain (traduction de “human factors”) renvoie, non pas aux hommes, mais à certaines fonctions des hommes. Ces fonctions sont isolées au cours d'une démarche analytique se fixant des exigences de mesure quantitative à des fins de généralisation. Ces options ont pour conséquence méthodologique le fait que, dans ce cas, c'est l'expérimentation en laboratoire qui est

1. dont la psychologie cognitive, la psychologie du travail, la sociologie du travail, la sociologie des organisations.

privilegiée. Des protocoles expérimentaux sont notamment développés en vue d'améliorer la relation des hommes aux objets qu'ils utilisent. Nous n'irons pas plus avant dans la présentation de cette ergonomie puisqu'elle n'est pas celle à laquelle nous nous référons.

— d'autre part, une ergonomie de tradition continentale qui se démarque de la précédente en se centrant notamment sur l'activité humaine et, plus précisément, l'activité dite "située"¹. Cette ergonomie s'applique à rendre compte non seulement des comportements, mais aussi des raisonnements des sujets, dans des situations de travail effectives.

D'où l'importance accordée à l'analyse de l'activité sur le terrain. Le titre d'un ouvrage de Leplat (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail*, est emblématique de la priorité que cette ergonomie octroie au terrain et, par là même, à l'analyse de l'activité située. Cette analyse vise l'élaboration de modèles spécifiques, issus de cadres théoriques, spécifiques eux aussi.

Aujourd'hui, ce sont surtout, mais non exclusivement, les activités dites cognitives qui sont étudiées et ce, dans des situations qui comportent de plus presque toujours une dimension collective. On parle alors d'"ergonomie cognitive" (Spérandio, 1980).

Pour toutes ces spécificités, qui la mettent en adéquation avec notre intention de recherche — aborder le travail de l'enseignant de FLE comme une activité technique instrumentée — cette ergonomie est donc bien celle que nous sollicitons.

Un modèle, issu de ce champ théorique, a ainsi retenu notre attention, notamment parce qu'il fait la part belle aux instruments dans la représentation de l'activité humaine en général. Nous allons nous efforcer de l'appliquer à l'activité des enseignants en particulier. Il s'agit du modèle des Situations d'Activités Instrumentées (Rabardel, 1995).

1.3. Le modèle des Situations d'Activités Instrumentées

Ce modèle triadique, qui se veut un outil pour l'analyse de la tâche et de l'activité — deux concepts clés de l'ergonomie — engage trois pôles que Rabardel définit ainsi :

- un pôle "**sujet**" qui renvoie à l'opérateur, au travailleur, à l'agent et, dans le cas qui nous intéresse, à l'enseignant de FLE ;
- un pôle "**objet**" qui désigne ce vers quoi l'action à l'aide d'instruments est dirigée, autrement dit, de manière générale, l'objet de l'activité, du travail et, de manière particulière, toujours au regard de ce qui nous occupe, la matière à enseigner, le FLE en l'occurrence ;
- un pôle "**instrument**" qui comprend la machine, le système, l'ustensile et ce que nous appelons, pour l'instant, de la manière la plus générique qui soit, le matériel pédagogique.

1. Traduit en programme de recherche cité ici comme exemple (qui plus est, exemplaire, puisque c'est dans le sillage de ce programme que s'inscrit notre propre travail), cela donne : "s'engager dans l'étude *in situ* des usages des dispositifs instrumentaux appropriés à l'action éducative" (Baillé & Raby, 1999).

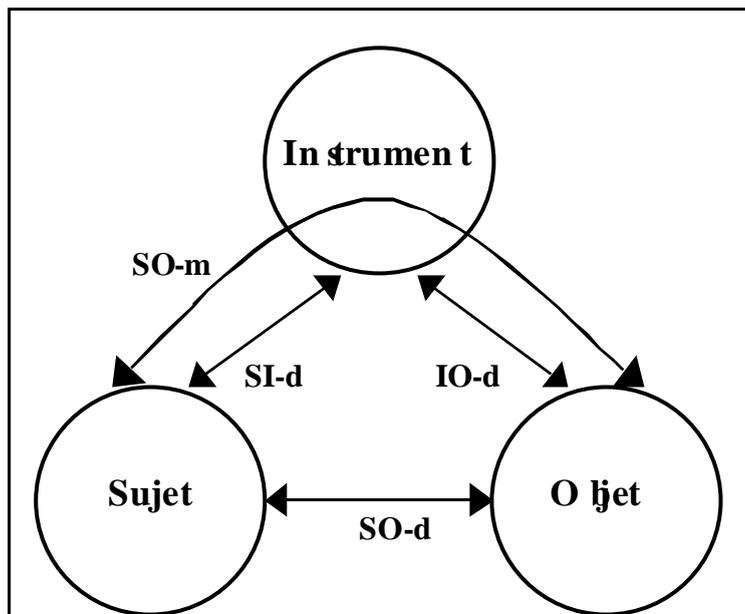


Figure n°1 : le modèle des Situations d'Activités Instrumentées (Rabardel, 1995, p. 66).

La principale innovation de ce modèle consiste à situer l'instrument (ou encore la sphère instrumentale) dans une position à la fois intermédiaire et médiatrice entre sujet et objet, tout en mettant en évidence la multiplicité et la complexité des relations et des interactions entre les différents pôles engagés¹.

Un des mérites du modèle de Rabardel est de réhabiliter la sphère instrumentale en attribuant à l'instrument un statut théorique qui lui a été longtemps refusé dans de nombreux domaines de recherche, et notamment dans la recherche en didactique et en éducation, où il faut bien reconnaître que, sauf rares exceptions, une place réduite est accordée à l'analyse de l'instrument. Le mot vient pourtant du latin *instruere* qui signifie à la fois "outiller" et "instruire" ; étymologie rêvée dans le domaine qui est le nôtre, quand on sait à quel point l'ordinaire du travail des enseignants requiert un usage quotidien d'outils-pour-instruire.

Ce sont les raisons pour lesquelles, le premier artefact conceptuel que nous avons envoyé en éclaireur sur le terrain, pour aller regarder ce qui se cache dans l'angle mort préalablement circonscrit de la dimension instrumentale et technique de l'activité des enseignants, est donc le modèle des SAI.

1. Ces différentes relations et interactions sont représentées sur le modèle par SOd (relations directes Sujet-Objet), SI-d (relations directes Sujet-Instrument), IO-d (relations directes Instrument-Objet). La seule relation médiatisée est la relation Sujet-Objet, qui passe par le pôle de l'instrument et que représente la flèche en arc SOm.

2- Éléments méthodologiques

Le principe adopté pour organiser l'information de terrain, par définition proliférante, a été d'occuper les trois pôles du modèle SAI et ce, en leur injectant les premières données empiriques recueillies lors de la phase d'entretiens que nous allons désormais rapidement évoquer.

2.1. Le protocole d'entretiens

Des entretiens ont donc été réalisés avec quatre enseignants volontaires du CUEF¹ appartenant aux catégories suivantes : expert, expérimenté, novice. La catégorie “novice”, ou encore débutant est assez aisée à cerner ; en revanche, la nuance assez subtile entre “expérimenté” et “expert” mérite un rapide commentaire. Cette nuance est la plus repérable si l'on considère la différence de degré d'accès à leurs compétences entre l'expert et l'expérimenté. L'expert accède plus facilement à ce que nous appelons pour aller vite le “méta-” par sa capacité à verbaliser la dimension procédurale de son action. L'expérimenté, certes lui aussi doté d'un bagage d'expérience professionnelle consistant, est davantage immergé dans une pratique incorporée, donc plus laborieusement verbalisable.

Ces quatre entretiens, qui s'inspirent de la technique dite d'explicitation mise au point par Vermersch (1994), ont duré environ une heure et demie chacun. Ils se sont ouverts sur la consigne suivante :

“Votre métier d'enseignant de FLE vous conduit à concevoir et à fabriquer, quand vous préparez vos cours, puis à utiliser, pendant vos cours, des outils pédagogiques de nature variée. Pourriez-vous me parler de votre travail de ce point de vue-là ?”

Un guide d'entretien permettait ensuite d'organiser les relances.

2.2. L'analyse des entretiens : recours au logiciel Tropes

Ces entretiens ont alors fait l'objet d'un décryptage intégral de manière à permettre leur traitement à l'aide d'un logiciel automatique d'analyse de contenu intitulé “Tropes”². Ce logiciel nous a servi à transformer les données éparses dans le matériau discursif fourni par ces entretiens, en informations organisées. Cette transformation des données en informations s'est faite par la mise au point de trois “scénarios” :

- l'un concernant le “contexte institutionnel” ;
- l'autre “les outils et les instruments” ;
- et le dernier la “genèse instrumentale”.

Concrètement, l'élaboration de scénarios consiste à activer une des fonctions du logiciel qui permet alors de disposer de la liste exhaustive des références utilisées par les personnes interrogées,

1. Centre universitaire d'Études françaises, rattaché à l'Université Stendhal, Grenoble 3.

2. Pour plus de détails sur le fonctionnement de ce logiciel d'analyse cognitivo-discursive, nous renvoyons à l'ouvrage de Ghiglione (1995).

références qui appartiennent aux catégories grammaticales suivantes : substantifs, verbes, adjectifs. Une fois ces références à disposition, nous avons pu alors procéder à leur réorganisation au sein des rubriques des différents scénarios créés au regard de la problématique de recherche. Ces rubriques sont elles-mêmes hiérarchisées selon un système d'emboîtement allant dans le sens d'une granularité de plus en plus fine.

Par exemple, le scénario "Outils et instruments" nous a permis de recenser de manière exhaustive les références que les enseignants font à tous les outils et à tous les instruments dont ils se dotent pour fabriquer leurs propres objets pédagogiques. Au sein de ce scénario, une sous-rubrique "Sources écrites" accueille quatre sous-parties — "Documents authentiques", "Livres", "Manuels", "Presse"—, la rubrique "Manuels", pour ne citer qu'elle, étant elle-même redécoupée en "Annexes des manuels" et "Références des manuels". Ce système "gigogne" est alors en mesure d'héberger tous les items qui s'y rapportent, après qu'ils ont été repérés dans le discours des enseignants.

Une fois, ce travail effectué sur chacun des entretiens, le lancement du scénario permet non seulement d'accéder automatiquement au contexte d'apparition des items sélectionnés, mais également d'établir des comparaisons entre les sujets interrogés, selon la catégorie à laquelle ils appartiennent¹.

Ces informations ont finalement été affectées aux différents pôles de la triade caractéristique des activités instrumentées, ce qui a donné lieu à un premier réaménagement de ce modèle, uniquement focalisé sur la phase de préparation du cours. C'est ce modèle réaménagé qui va être commenté par la suite.

1. Cette variable ne fait pas ici l'objet d'un traitement.

3- Un modèle reconfiguré

3.1. Trois pôles réinvestis

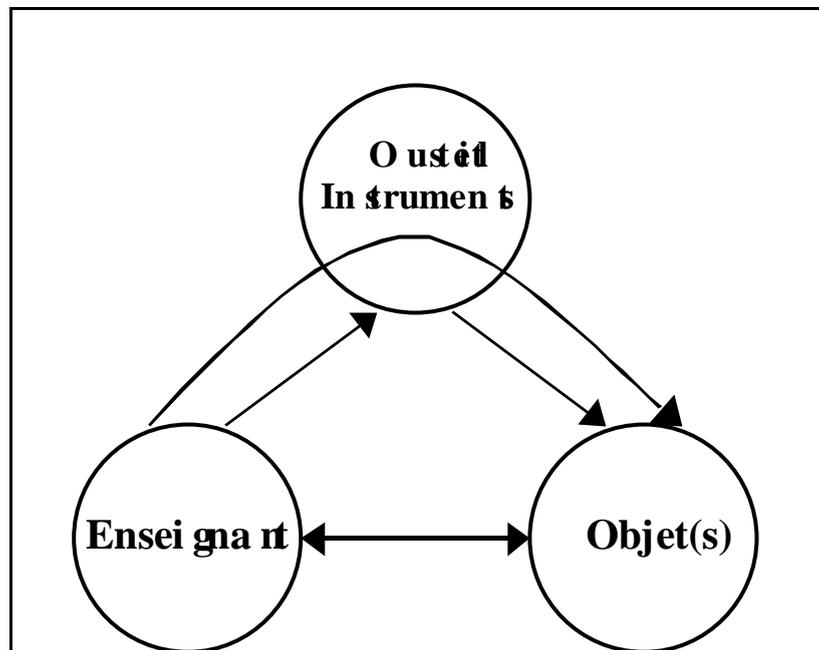


Figure 2 : aménagement du modèle SAI (1)

La phase de préparation du cours étant traitée comme une situation d'activité instrumentée, les trois pôles se trouvent alors occupés de la manière suivante. L'enseignant occupe le pôle "Sujet" et vise tout d'abord un "objet" — au singulier — c'est-à-dire ce qu'il se propose de réaliser en agissant, à savoir sa tâche proprement didactique. On peut aller plus avant dans la spécification de cette tâche, en désignant l'objet par "le cours x à préparer".

Mais le pôle "objet" est également au pluriel : les objets renvoient cette fois-ci au matériel (cassettes pour le laboratoire, feuilles d'exercices, textes photocopiés, entre autres exemples) que l'enseignant fabrique, prépare, en vue d'effectuer son cours.

Cet extrait d'entretien — *"Quand je prépare mes cours, je suis obligée d'inventer énormément de matériel, que je fabrique moi-même, parce que ce qu'il y a dans les méthodes ne convient jamais."* illustre parfaitement le contenu du pôle "objet(s)".

La relation entre ces deux pôles, de nature interactive (ce que représente la double flèche), est ici à dominante téléologique, autrement dit prioritairement orientée et organisée par la poursuite d'un objectif ou encore d'une fin. Fin au service de laquelle des "outils et des instruments" — on en arrive ainsi au troisième pôle — vont être sollicités à titre d'auxiliaires, de moyens en vue de la réalisation de cette fin : d'où la médiation qualifiée de pragmatique, toujours entre l'enseignant et le pôle "objet", mais cette fois-ci médiatisée par le pôle des outils et instruments recensés, répertoriés et classés dans le scénario du même nom.

3.2. **Détail du pôle “outils et instruments”**

Nous entendons par “outils” les objets concrets d'une plus ou moins grande technicité utilisés par les enseignants à des fins bien circonscrites :

- “*classeurs*”, “*pochettes*”, “*bacs*”, “*disquettes*”, etc. pour archiver ;
- “*magnétophones*”, “*cassettes*”, “*ordinateur*”, “*cahiers*”, etc. pour enregistrer ;
- “*traitement de texte*”, “*imprimante*”, “*photocopieuse*” etc. pour fabriquer.

Nous avons également cherché à identifier dans le discours des enseignants toutes les sources instrumentales auxquelles ils puisent pour fabriquer leur matériel (leurs “objets”). Ces sources sont de nature très éclectique¹ et comportent à la fois des objets originellement destinés à des usages pédagogiques et d'autres absolument pas. Le point commun de toutes ces sources est de fournir du matériau linguistique, relevant du code oral ou écrit, et/ou du matériau iconographique. Ces sources ont été inventoriées de la manière suivante² :

- Sources audio-visuelles : “*émissions de radio*”, “*documentaires télévisés*”, “*cassettes audio/vidéo*”, etc. ;
- Sources écrites : “*livres*”, “*manuels*”, “*presse*”, “*documents authentiques*”, etc. ;
- Sources électroniques : “*Internet*”, “*CD-Roms*”, etc ;
- Sources hybrides : “*publicités*”, “*plans*”, “*bandes dessinées*”, etc. ;
- Sources iconographiques : “*image*”, “*dessin*”, “*photographies*”, “*diapositives*”, etc.

C'est ensuite le scénario intitulé “Genèse instrumentale” qui nous a permis de démanteler le processus de conception/fabrication des objets à finalité pédagogique, figuré sur le modèle par la flèche en arc, en deux sous-processus, étiquetés respectivement à l'aide de deux concepts, que nous empruntons également à Rabardel : le concept d’“instrumentalisation” et celui d’“instrumentation”.

1. Si l'on se reporte à la thèse soutenue par Christian Puren (2001) dans son essai sur l'éclectisme, ce constat n'est pas surprenant.

2. L'ordre est alphabétique et ne présume en rien d'une quelconque hiérarchie.

3.3. Instrumentalisation et affordance

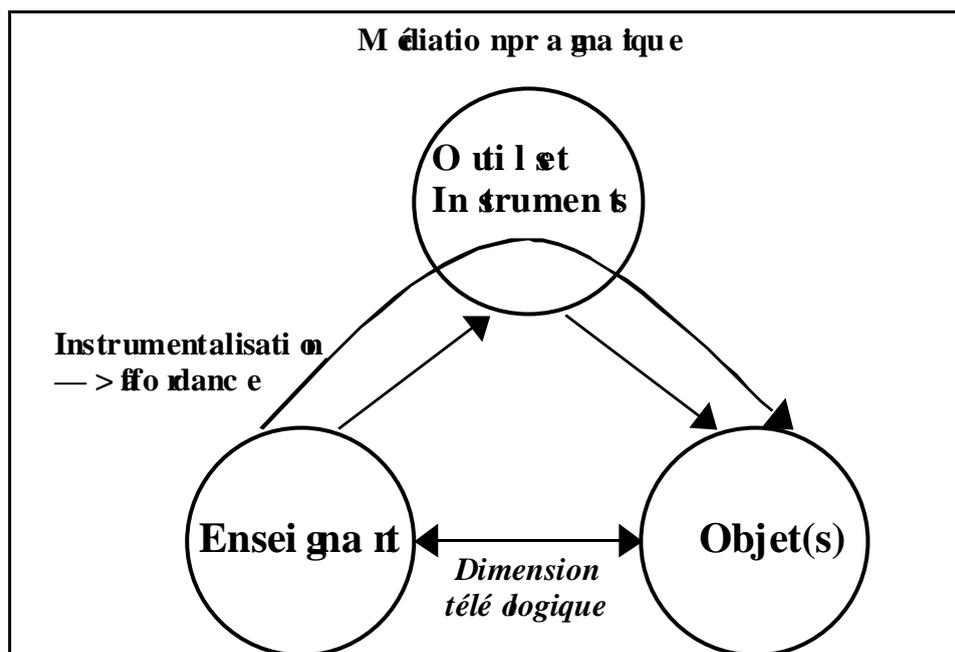


Figure n°3 : aménagement du modèle SAI (2)

3.3.1. Instrumentalisation

Nous entendons par “instrumentalisation”, le processus au cours duquel l’enseignant identifie, parmi les instruments-déjà-là dont il dispose, les qualités qu’il estime requises pour *s’approprier* ces instruments, dans la perspective de fabrication d’objets pédagogiques qui est la sienne.

Nous allons tenter d’illustrer concrètement ce processus d’instrumentalisation en faisant référence aux données empiriques recueillies à ce propos. En utilisant la technique de scénario précédemment évoquée, nous avons tout d’abord subdivisé la rubrique “Instrumentalisation” en une première sous-rubrique intitulée “Actions”, où sont recensés tous les verbes qui correspondent à cette démarche, au cours de laquelle les enseignants s’approprient les instruments pré-fabriqués.

Une expression que nous empruntons à l’un des enseignants interrogés fait d’ailleurs merveille pour désigner cette phase-là du travail de préparation : il parle à ce propos de “*veille pédagogique*” en expliquant que, d’une certaine manière, quand il lit la presse (pour ne citer que cette seule situation), il le fait selon une technique de lecture à double détente : une lecture “privée” ; et simultanément, une autre lecture que l’on pourrait qualifier de “flottante”, cette fois pour son travail, en repérant, cochant, découpant un article identifié comme étant susceptible de devenir support pédagogique exploitable en cours.

C’est ainsi que les actions réunies sous cette étiquette s’orientent vers des activités de repérage variées se distribuant sur un continuum allant de démarches rationnelles et bien circonscrites dans le temps — “regarder”, “écouter”, “lire”, etc.— à des démarches plus erratiques et de l’ordre de

l'intuition — “*sentir*”¹, “*tomber sur*”, “*fouiller*”, etc. La sélection — “*trouver*”, “*choisir*”, “*prendre*” peut alors s'opérer.

Par ailleurs, ces actions sont déterminées par des valeurs qui, du fait de leur quantité et de la fréquence de leurs occurrences dans le discours des enseignants, ont justifié la création d'une deuxième sous-rubrique.

3.3.2. Affordance

Cette deuxième sous-rubrique est composée cette fois-ci presque exclusivement d'adjectifs qui dénotent les valeurs retenues ou rejetées par les enseignants au cours de leur activité d'évaluation des instruments pré-fabriqués dont ils disposent. Cette évaluation a pour finalité d'apprécier l'“utilisabilité” de ces mêmes instruments, ou encore ce que l'on désigne de manière plus scientifique par le terme d'“affordance”.

Le concept d'affordance inventé par le psychologue de la perception Gibson (1977) a été ensuite largement diffusé par Norman (1988) qui l'a notamment sollicité pour s'employer à comprendre comment les hommes engagés dans l'action se débrouillent avec les objets que le monde met alors à leur disposition. Sans entrer dans trop de détails, on peut définir ce concept d'affordance comme la perception d'une utilité ; ou encore le potentiel pour l'action que recèle un objet, c'est-à-dire la capacité de ce même objet à servir la volonté d'agir d'un sujet.

Les quelque 70 entrées qui figurent dans cette rubrique attestent de la richesse du spectre d'évaluation des enseignants. Ces enseignants cherchent à percevoir des affordances au sein du système d'instruments dont ils se sont dotés, c'est-à-dire les propriétés des objets permettant de déterminer de quelle façon ils doivent ou peuvent être utilisés. Ces affordances sont ensuite évaluées, au sens d'en extraire une valeur, positive ou négative. D'où le choix du terme “axiologie” pour désigner cette sous-rubrique puisqu'elle comporte à la fois des termes péjoratifs (dévalorisants) et mélioratifs (valorisants).

Par exemple, l'adjectif “*didactique*” se trouve marqué négativement dans l'énoncé suivant : “*Dans mon fonds personnel, il y a beaucoup de documents sonores presque jamais pris dans les méthodes. Je pourrais même dire jamais. Pour ainsi dire, je supporte assez mal. Je supporte assez mal un document dans lequel on perçoit une intention **didactique***”. L'adjectif “*simple*”, en revanche, est affecté d'un trait positif quand un autre enseignant déclare : “*Pour trouver des documents qui conviennent à ce genre de public, je peux chercher sur Internet, mais il faut tout réécrire parce que le vocabulaire est très compliqué. Ça m'arrive, mais très souvent, je passe des heures à chercher un texte **simple** et après, il faut le réécrire parce qu'il y a trop de mots, ou trop de tournures qui ne sont pas possibles pour les étudiants*”.

1. “*Les documents que je ne sens pas, je passe. Il y en a que je sens, d'autres que je ne sens pas*” (extrait d'entretien).

Nous nous sommes ainsi employée à déceler des saillances dans ce matériau verbal foisonnant. Un échantillon d'organisation des données sur les deux axes du fond et de la forme (des objets évalués par les enseignants) est fourni en guise d'illustration. Il s'agit d'un premier dégrossissage qui mériterait, évidemment, d'être affiné.

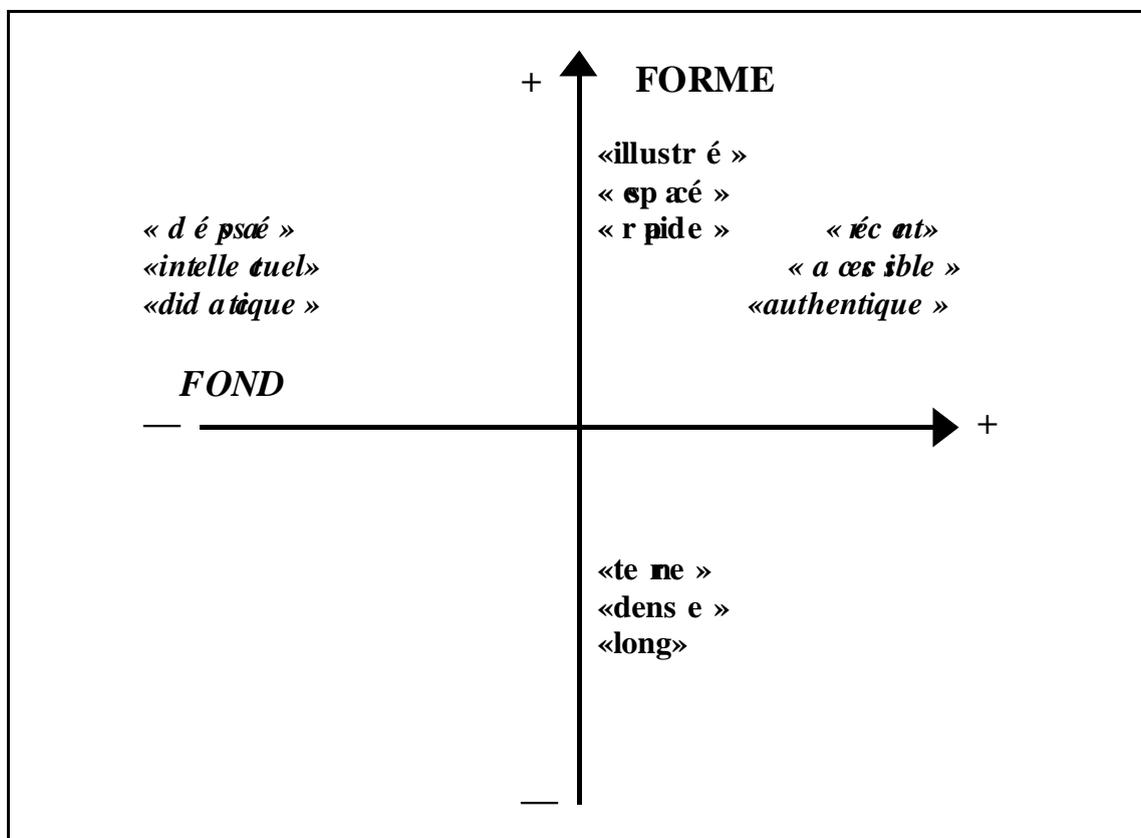


Figure 4 : Evaluation des instruments : représentation axiologique

Voilà donc, brossé à grands traits, ce qui se joue dans cette première phase de la genèse instrumentale au cours de laquelle les enseignants sélectionnent les supports à partir desquels ils vont fabriquer les objets¹ qui leur serviront en cours.

1. dont on pourrait presque dire qu'ils sont "faits main".

3.4. Instrumentation et délégation

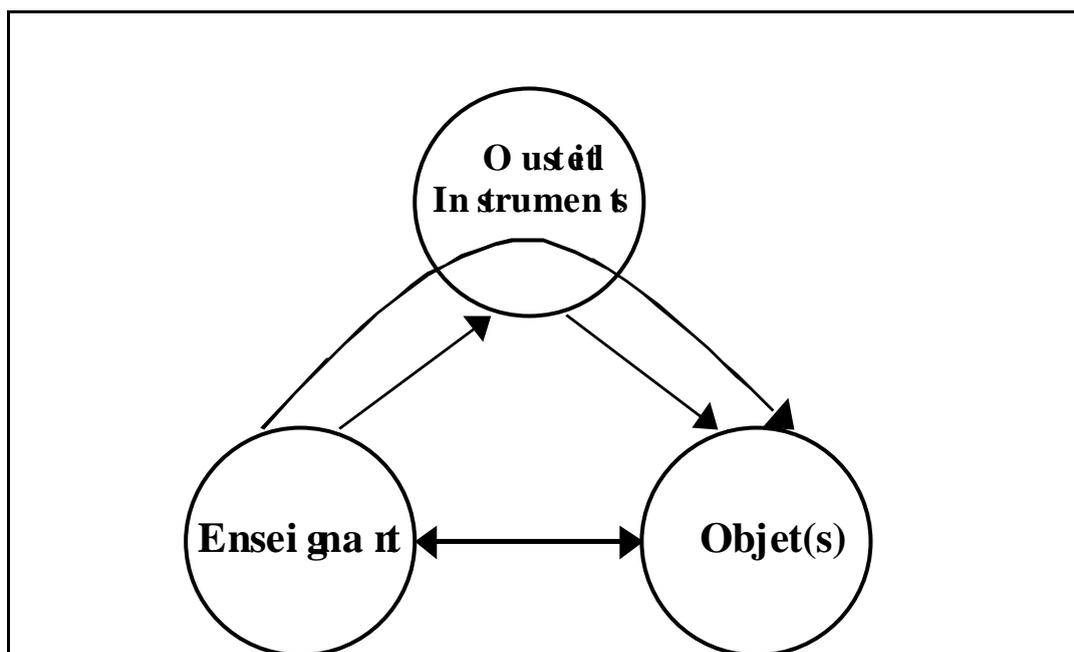


Figure n°5 : aménagement du modèle SAI (3)

Une grande part de l'activité d'instrumentalisation précédemment retracée consiste donc, pour l'enseignant, à *s'approprier* un certain nombre d'instruments-déjà-là. Nous allons voir maintenant qu'au cours du processus dit d'"instrumentation", l'enseignant va, cette fois-ci, s'employer à *approprier* ces mêmes instruments, ou encore à les apprêter au dessein pédagogique qu'ils sont censés servir.

3.4.1. Instrumentation

Nous entendons par "instrumentation", le processus au cours duquel l'enseignant *approprié* les instruments antérieurement sélectionnés pour les rendre effectivement utilisables pendant le cours (d'action collective instrumentée) à venir. Nous profitons de la polysémie du mot "cours" pour désigner, par cette expression de "cours d'action collective instrumentée", à la fois le cours à proprement parler, mais aussi le "cours d'action" (Theureau, 1992) qui intègre, entre autres, une dimension temporelle, mais aussi collective puisque, cette fois-ci, d'autres acteurs entrent en scène, à savoir les apprenants de FLE.

En vue d'identifier la nature et le sens de la rationalité mise en œuvre par les enseignants à ce moment-là de leur activité, nous avons poursuivi l'élaboration du scénario¹ permettant d'organiser tout le matériau discursif qui se rapporte à cette phase de la genèse instrumentale.

1. Selon les mêmes modalités que celles précédemment décrites.

Une grande partie des actions sont ici consacrées à des “*activités manuelles*”. Nous empruntons l'expression à l'un des enseignants interrogés, qui fait part de son étonnement à ce propos :

“Un truc que j'ai découvert, auquel je ne m'attendais absolument pas, c'est toute cette activité manuelle de découpage, de collage. Le premier mois, ça m'a vraiment surpris parce que je ne m'attendais pas à ce que ce soit autant que ça. En fin de compte, la préparation d'un cours pour l'élève, pour l'apprenant, c'est le montage d'un papier qui va servir de support pour le cours. Donc c'est pas mal de découpages et de collages, parce que je ne trouve jamais une page entière qui soit utilisable”.

“*Découper*”, “*coller*”, “*monter*”, trois verbes parmi la centaine d'autres recensés dans cette rubrique du scénario, chiffre qui, là aussi, atteste de la grande variété des types d'action réalisés par les enseignants pour aboutir à l'objet fini.

Ces actions se répartissent en fait en deux grands blocs : des activités manuelles donc et ce que nous avons appelé des “*activités de délégation*”.

3.4.2. Délégation

C'est sur une hypothèse concernant ces activités de délégation que nous mettrons un terme provisoire à ce développement. L'hypothèse est la suivante : une des motivations essentielles des enseignants et qui justifie le temps parfois considérable et le soin qu'ils accordent à cette phase de préparation et ce, toutes catégories confondues, consiste à déléguer aux instruments pédagogiques qu'ils fabriquent un certain nombre de fonctions que nous allons nous contenter de lister ici :

- délégation de fonction de prescription : ces instruments, une fois entre les mains de leurs destinataires, à savoir les apprenants, sont des prescripteurs de tâches diverses, de consignes, de travail ou d'activités que ces derniers doivent effectuer ;
- délégation de fonction d'allègement de charges : ces instruments endossent une partie des charges cognitives qui pèsent sur les enseignants, une part de leur fatigue aussi ;
- délégation de fonction de gestion temporelle : ces instruments occupent le temps du cours (ils emploient du temps) ou encore permettent à l'enseignant de procéder à des ajustements entre temps prévu et temps réel ;
- délégation de fonction d'ordre épistémique enfin : ces instruments sont, pour l'enseignant, des moyens de sondage auprès de son public, de prise d'informations sur la faisabilité des activités prévues ou sur l'intérêt que les étudiants y prennent ou non (par le biais de feedback de nature diverse).

Nous n'irons pas plus avant dans ce développement, car il s'agit d'une hypothèse qui sera explorée à l'aide de moyens *ad hoc*, dont nous nous doterons dans une phase ultérieure de la recherche.

Conclusion

“Délégation” : ce sera le mot de la fin, en tout cas celui qui nous permet d'assurer une ultime transition entre le corps de ce développement et sa clôture, dont nous avons dit dès le début qu'elle se voulait provisoire et en forme de discussion d'un certain nombre de limites de cette entreprise de modélisation du travail de préparation de cours, abordé comme une situation d'activité instrumentée.

Une des fonctions cruciales du modèle, en tant qu'artefact conceptuel produit par la sphère scientifique, est en effet, elle aussi, de l'ordre de la délégation. La référence qui est la nôtre ici est la définition que Suzanne Bachelard (1979) nous donne du modèle :

“Le modèle n'est rien d'autre que sa fonction ; et sa fonction est une fonction de délégation. Le modèle est un intermédiaire à qui nous déléguons la fonction de connaissance, plus précisément de réduction de l'encore-énigmatique, en présence d'un champ d'étude dont l'accès, pour des raisons diverses, nous est difficile.”

L'“encore-énigmatique”, pour ce qui nous concerne, est une portion de réalité : celle du travail des enseignants de FLE dans l'environnement institutionnel que constituent les Centres d'Études françaises, où ils exercent leur activité professionnelle. Or cet environnement, en “évolution ou en révolution”¹, traverse une crise due en partie à la diversification des profils d'étudiants qu'il est censé accueillir et former.

Histoire de filer la métaphore de cette “nouvelle donne”² pour les Centres universitaires de FLE, point de convergence des réflexions développées au cours de ce colloque, nous voudrions dire que la carte que nous jouons ici procède du pari suivant : miser sur une re-distribution des rôles entre théorie et pratique, dans le sens d'un dépassement d'une certaine tendance à les enfermer dans une dichotomie sclérosante : la démarche à prétention scientifique, dans laquelle nous sommes engagée, effectivement nourrie de théories, ne tourne cependant pas le dos aux pratiques de terrain, en l'occurrence comme nous l'avons vu, celles qui s'exercent au CUEF de Grenoble, avec une focalisation marquée sur l'observation et l'analyse des savoirs et des savoir-faire techniques des enseignants.

Une certitude est nôtre : les Centres universitaires de FLE ne pourront faire l'économie d'un examen attentif des ressources dont ils disposent pour négocier au mieux la nécessaire mutation qui est attendue d'eux. Et le travail des enseignants constitue évidemment une part non négligeable de ces ressources. Il s'agit donc ainsi de participer à l'effort collectif d'intelligibilité des enjeux sous-jacents à cette “nouvelle donne”, de manière à ce que les Centres puissent définir au mieux l'orientation de nouvelles politiques répondant aux besoins de ces nouveaux publics.

1. pour reprendre une partie du titre du colloque de l'ADCUEFE.

2. nouvel emprunt au titre de ce colloque.

A vouloir apporter notre contribution en nous aventurant dans cette tâche de modélisation du métier des enseignants, nous avons bien conscience cependant d'avoir quelque peu forcé le modèle original. Il faut bien se résoudre à constater qu'à "tourner" comme on dit, ce modèle parfois s'enraye. Nous avons cependant l'intime conviction que ce modèle SAI peut s'avérer opératoire dans cette fonction que nous lui déléguons d'éclairer cette frange de réalité encore opaque que l'on peut désormais légitimement appeler le génie didactique des enseignants¹. Précisons enfin que cette modélisation ergonomique rend compte du travail de l'enseignant sans que, par ailleurs, ce soit attentatoire, bien au contraire, à toute approche didactique.

Les résultats ici livrés ne se veulent, en l'état, qu'indicatifs d'un moment de la démarche heuristique dans laquelle nous nous engageons. En effet, à l'horizon de notre recherche, qui en est ici à ses premiers balbutiements, se profile une "tâche théorique" (de Certeau, 1990) dont l'ambition n'est rien moins que de réussir à parler enfin un *logos* clair sur la *technè* des enseignants.

1. comme on parle de génie civil par exemple.

Références bibliographiques

- Bachelard, S. (1979). "Quelques aspects historiques des notions de modèle et de justification des modèles". In, Delattre, P. et Thellier, M. (Eds), *Elaboration et justification des modèles*. Paris : Maloine.
- Baillé, J. "Que prouve-t-on dans la recherche empirique en éducation ?". In Hadji, C. & Baillé, J. (Eds) (1998). *Recherche et éducation. Vers une nouvelle alliance*. (pp. 191-221). Bruxelles : De Boeck Université.
- Baillé, J. & Raby, F. (1999). "Machineries sémiotiques et médiations techniques". In Agostinelli, S. (Ed), *Comment penser la communication des connaissances*, (pp. 159-193). Paris : l'Harmattan.
- de Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. 1- arts de faire*. Paris : éditions Gallimard.
- Gibson, J.J. (1977). "The Theory of affordances", in Shaw, R.E. & Bransford J. (eds). *Perceiving, Acting, Knowing*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Ghiglione, R., Kekenbosch, C., Landré, A., (1995). *L'analyse cognitivo-discursive*. Grenoble : PUG.
- Hoc, J.M. (1987). *Psychologie cognitive de la planification*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Norman, D.A. (1988). *The Psychology of Everyday Things*. New-York : Basic Books.
- Puren, C., (2001). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.
- Rabardel, P. (1995). *Des hommes et des technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rey, A. (dir.) (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Sensevy, G. "Modèles de l'action du professeur : nécessités et difficultés". In Mercier, A., Lemoyne, G., Rouchier, A. (Eds) (2001). *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*. (pp. 209-232). Bruxelles : De Boeck Université.
- Spérandio, J.C. (1980). *La psychologie en ergonomie*. Paris : PUF.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique*. Berne : Peter Lang.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.