

## **Kairos didactique pragmatique**

### **Analyse pragmatique des moments opportuns en démarche d'investigation**

**Mots clés :** kairos - démarche d'investigation – analyse pragmatique – moment opportun – physique

#### **Résumé**

Nos travaux s'inscrivent dans le cadre des recherches sur les pratiques enseignantes ordinaires en démarche d'investigation en physique, et sur les discours que les enseignants produisent pour justifier les tâches et les techniques didactiques qu'ils mettent en œuvre en situation. L'analyse est réalisée à partir d'un cadre théorique construit à partir de concepts et de principes issus de la philosophie et de la sociologie pragmatiques contemporaines.

Des analyses précédentes menées suivant ce cadre ont notamment mis en évidence la possibilité de traduire les discours suivant des axes que l'on peut caractériser par les références utilisées pour les justifications : références épistémologiques, gestion de l'étude, contraintes institutionnelles.

Sont présentés ici des éléments théoriques et des résultats (analyses de cas) portant sur les moments opportuns pragmatiques (kairos didactique pragmatique), moments où les enseignants choisissent, et justifient, de modifier le cours d'une activité et l'avancée du temps didactique, soit par un changement dans les modalités d'organisation de la classe (contrat didactique), soit par une modification des milieux didactiques. Nous analysons également les conséquences de ces choix sur la suite de la séance.

Ces résultats sont croisés avec ceux obtenus précédemment à propos des justifications des techniques par les enseignants. Ils contribuent ainsi à enrichir les données relatives à ce nouveau cadre d'analyse.

# **Pratiques enseignantes en démarche d'investigation.**

## **Analyse pragmatique des moments opportuns**

### **Contexte de l'étude**

Nos travaux s'inscrivent dans le cadre des recherches sur les pratiques enseignantes ordinaires en démarche d'investigation en physique, et sur les discours que les enseignants produisent, lors d'entretiens, pour justifier les tâches et les techniques didactiques qu'ils mettent en œuvre en situation.

Des analyses précédentes menées suivant ce cadre ont notamment mis en évidence la possibilité de traduire ces discours suivant des références relatives au cadre épistémologique de la construction des savoirs dans la classe, aux modalités de gestion de l'étude, aux contraintes institutionnelles.

### **Cadre conceptuel**

Le cadre théorique d'analyse est qualifié de « pragmatique » (Calmettes, 2010) car il repose sur des principes issus de la philosophie pragmatique (Cometti, 2010 ; Rorty, 1994) et de la sociologie pragmatique (Boltanski et Thévenot, 1991) contemporaines. Ces principes, requalifiés relativement à une étude des pratiques enseignantes, peuvent être déclinés ainsi :

- Ceux qui possèdent les compétences pour vivre et pour agir dans la classe sont les enseignants ;
- Les enseignants sont capables de justifier a posteriori, lors d'entretiens, ce qui s'est passé dans la classe, leurs actions et celles des élèves ;
- Le chercheur observe et analyse les séances de son propre point de vue, sans intervenir pendant les séances, à partir de ses références didactiques ;
- Le travail du chercheur consiste ensuite en la modélisation des justifications formulées par les enseignants puis en la construction d'idéaltypes des discours.

Relativement à la présente communication, l'accent est mis sur l'analyse des moments opportuns pragmatiques (kairos pragmatique didactique), concept pour lequel nous décrivons maintenant les fondements.

D'une manière générale, une des spécificités de l'activité enseignante est son caractère polymorphe s'accompagnant de modulations, tantôt accompagnement, tantôt aide ou soutien, tantôt coopération, tantôt direction. Cette idée même de modulation interroge d'ailleurs la possibilité et la légitimité d'une théorie « universelle » de l'accompagnement enseignant et la qualification générique d'un enseignement (directif, constructiviste, etc.) voire de la pratique d'un enseignant particulier.

La question n'est pas liée à la caractérisation ou à la définition d'un type idéal d'enseignement ; mais bien plutôt à la recherche relative à ces modulations que les enseignants mettent en œuvre « en fonction de la variation des problèmes à résoudre dans le réel, et ce, au moment opportun [... Celui-ci ne pouvant relever d'une] logique confortable du modèle, mais d'une sensibilité [...] d'une aptitude à l'évaluer à une juste mesure, dans la mobilité et la variabilité des situations réelles » (Lescout, 1996).

C'est ici que peut être reconnue la portée du concept de **kairos**, « hérité de la pensée grecque ayant une portée à la fois **ontologique** (le tout), **épistémologique** (réflexion constructive du sens des contenus enseignés) et axiologique (direction de l'action) [... Le kairos correspond à ce] point critique en deça duquel rien n'est encore et au delà duquel tout est déjà perdu » (Lescout, 1996). Le *kairos* prend également en compte l'engagement des élèves dans la dynamique des activités et par l'interaction avec l'enseignant.

L'idée de « *kairos* didactique pragmatique » correspond donc à la recherche de ces laps de temps courts, temps pendant lesquels les caractéristiques des situations, les contrats didactiques locaux, les milieux didactiques, les positionnements respectifs de l'enseignant et des élèves relativement à l'avancée des connaissances sont modifiés de manière souvent radicale.

Ces moments opportuns sont étudiés d'abord du point de vue de l'enseignant qui justifie son activité, puis par le chercheur qui analyse ces justifications. Ce n'est donc pas le chercheur qui détermine les *kairos*, mais l'enseignant, dans le cours de son activité. C'est en ce sens que l'approche est pragmatique.

L'hypothèse sous-jacente est que la détermination par l'enseignant du *kairos* ne dépend pas seulement de la mise en œuvre d'une forme de logique ou de techniques didactiques particulières mais nécessite un regard plus large sur les situations et la construction des connaissances, à la fois au niveau des apprentissages (élèves), de leur portée épistémologique (savoir scientifique) et des contraintes institutionnelles.

## **Méthodologie**

Les séances, les situations et les pratiques en démarche d'investigation étudiées ici sont qualifiées de « ordinaires » dans la mesure où à aucun moment le chercheur n'intervient dans la construction des dispositifs et dans les mises en œuvre en classe. Il ne s'agit pas de proposer en retour des activités pour la classe ou pour la formation.

Les trois enseignants, dont les pratiques sont étudiées, peuvent être qualifiés, d' « experts » (Tochon, 1993). Ils sont expérimentés, travaillent en Collège (comme enseignants) et en institut universitaire de formation (comme formateurs). Ils sont largement impliqués dans des recherches-actions et des projets en formation continue par les inspecteurs régionaux. Les séances sont relatives au programme en électricité en collège (11-15 ans) ; le nombre total de ces séances est de 10.

Le corpus a été constitué à partir de différents types de données : les déroulements des séances (enregistrements audio et/ou vidéo), des traces écrites, des entretiens (entretiens courts avant, après la séance ; entretien long une quinzaine de jours après). Ces données sont mises en correspondance (principe de triangulation) afin, selon l'objectif de l'analyse, de pouvoir suivre, en les mettant en perspective, les évolutions du milieu didactique, l'avancée des connaissances et des savoirs, les tâches et les techniques de l'enseignant. Une attention particulière est portée au repérage de phases dans la séance et aux moments de transition d'une phase à une autre, moments opportuns (*kairos*) a priori.

## **Résultats**

Les enseignants construisent des séances organisées selon une suite de phases de micro-structuration et de réduction du milieu didactique et de micro-dévolutions.

C'est dans le passage d'une phase à la suivante que le concept de *kairos* paraît le plus porteur de sens. Dans les discours, il est souvent associé à des moments de ruptures nécessaires relativement à une phase de l'activité. Il est transmis par les expressions du type « J'ai senti que c'était le bon moment... » ou « Il fallait le faire à ce moment-là... ».

Les *kairos* sont justifiés par différentes raisons et nécessités, par exemple :

- « Suivre le fil du savoir », c'est à dire, pour les enseignants, s'en tenir aux prévisions d'activité, ne pas diverger ;
- « Il fallait avancer, l'heure tournait », ce que l'on peut traduire également par le désir de suivre les prévisions et le cadencement des phases de la séance ;
- « Il y avait suffisamment de réponses correctes sur lesquelles je pouvais m'appuyer » ; il existait des connaissances dans la classe susceptibles de permettre la construction d'un nouveau milieu

Nous avons pu également observer que les enseignants anticipent des incidents et repèrent des événements que nous avons caractérisés comme des imprévus didactiques. Face à ceux-ci, leur réflexion et la décision qui suit sont rapides ; ils ne s'en laissent pas compter même si l'événement peut perturber leur approche de la physique scolaire (ce qu'ils ne montrent pas dans le déroulement de l'activité). En ce sens, on peut donc dire, en creux, que ces moments de déstabilisation ne deviennent pas des moments opportuns, au sens où ils pourraient être l'occasion de travailler avec les élèves la question des fondements des activités scientifiques. Leurs justifications prennent appui sur le manque de temps, l'éloignement des objectifs du programme et sur l'expression de doute sur la capacité de compréhension de ces questions par les élèves.

Alors que, dans les démarches d'investigation, ce sont les travaux des élèves sur le milieu didactique qui sont censés construire le savoir (points de vue des textes officiels et des propositions de didacticiens), c'est souvent les nécessités et les contraintes (perçues ainsi par l'enseignant) qui conduisent l'enseignant à modifier les structures des milieux didactiques et donc la chronogénèse.

Alors que ce « devrait » être la mésogénèse qui commande la chronogénèse ; c'est l'inverse qui est mis en œuvre. La gestion du temps devient une priorité devant la construction des savoirs par les élèves et la classe.

Le *kairos* didactique pragmatique est défini ainsi de manière subjective et pragmatique comme un compromis entre :

- Des structures temporelles prédéfinies dans les textes officiels (les moments de la démarche) ;
- Les connaissances de l'enseignant (savoirs scientifiques, modalités de gestion de l'étude, représentations de l'apprentissage, gestion du temps) ;
- Le cours des actions effectivement réalisées en classe, en temps réel ;
- Les valeurs accordées par l'enseignant aux contenus d'enseignement donnés dans les programmes.

Ces résultats peuvent être croisés avec ceux obtenus précédemment à propos des justifications des tâches et des techniques utilisés par les enseignants fondant ce que nous avons appelé un

« rapport pragmatique à l'enseigner » (RPE), d'autant que les axes selon lesquels les RPE et les *kairos* sont analysés sont identiques. Ils contribuent ainsi à enrichir les données relatives au cadre d'analyse didactique pragmatique.

## **Bibliographie**

Boltanski, L. ; Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris (France) : Gallimard

Calmettes, B. (2010). Analyse pragmatique de pratiques ordinaire. Rapport pragmatique à l'enseigner. *Revue de Recherches en Didactique des Sciences et des Technologies (France)*, 2. *In press*.

Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques (France)*, 19-2, n° 2, p. 222-265

Cometti, J.-P. (2010). *Qu'est-ce que le pragmatisme ?* Paris (France) : Gallimard, Folio Essais, n° 535

High Level Group (2007). *Science Education now : a renewed pedagogy for future of Europe*. Commission Européenne. Direction de la Recherche.

Lescout, M. (1996). De la fécondité du concept de « Kairos » dans une réflexion sur la dynamique et l'éthique de l'enseignement. *Yearbook of The Research Center for Greek Philosophy at the Academy of Athens (Grèce)*, 25-26, p. 71-82.

Lunetta, V.N. ; Hofstein, A. et Clough, M.P. (2007). Learning and Teaching in the School Science Laboratory : An Analysis of Research, Theory, and Practice In Abell, S. K. ; Lederman, N. G. (Éds). *Handbook of research on science education*. Mahwah, New Jersey, USA : LEA Associates. p. 393-441.

MEN (2007). Physique-chimie. Introduction générale pour le Collège. Contribution de la physique-chimie à l'acquisition d'une culture scientifique et technologique. *BOEN* hors série n° 6 du 19 avril 2007 (France), annexe 4, p. 109-110.

Rorty, R. (1994). *Objectivisme, relativisme et vérité*. Paris : PUF

Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan Pédagogie.