

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET :  
QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN  
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)  
Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**L'activité du chercheur enseignant : les caractéristiques  
agissantes de la magistralité**

Isabelle HOUOT

Chercheure au LISEC, Université de Lorraine, Collegium SHS, Nancy

Isabelle.Houot@univ-lorraine.fr

06 78 21 54 67

Emmanuel TRIBY

Chercheur au LISEC, Université de Strasbourg, 7 rue de l'Université, 67000 Strasbourg

03.68.85.06.20

triby@unistra.fr

**Thème 1** : Analyse de l'activité du chercheur : entre contraintes et ressources ?

**Contribution théorique**

**Résumé**

*À l'université, l'activité du chercheur est habituellement articulée à une activité d'enseignement. Dans cette contribution, nous tentons de comprendre dans quelle mesure il est possible de sortir de la dualisation qui gouverne souvent cette articulation. Nous le faisons en mobilisant notamment la notion de « caractéristique agissante » de la situation (Mayen, 2012) et en nous basant sur un ensemble d'investigations menées par un groupe de chercheurs autour de la thématique de l'activité du chercheur (Houot et al., 2013, 2015). Il ressort de ce travail de conceptualisation que l'enseignement de la recherche des universitaires semble liée simultanément aux dispositifs discursifs construits par l'enseignant et aux interactions verbales, virtuelles ou réelles, qu'ils autorisent, d'une part, aux modalités de la présence de l'enseignant dans la salle de cours, la corporéité de son activité (Récopé, 2010), d'autre part.*

**Mots-Clés** : caractéristique agissante, corps, cours magistral, pédagogie universitaire

### Problématisation

A l'université, l'activité du chercheur est habituellement articulée à une activité d'enseignement. Ces deux activités sont conçues et vécues généralement sous le mode de la dualité, ou de la juxtaposition. Pourtant, avant d'être enseignant, l'enseignant-chercheur est d'abord chercheur et, historiquement, le savoir en train de se construire est à l'origine des universités et de la transmission orale de ce savoir en cours de constitution. Dans les SHS particulièrement, ce savoir peut s'apparenter à la forme transmissive du savoir savant, le discours de la connaissance, certains chercheurs profitant de leurs enseignements pour élaborer le contenu même de leurs publications ultérieures (articles mais surtout ouvrages).

Comment cette activité de recherche peut-elle se retrouver dans l'activité d'enseignement, aujourd'hui, dans l'université de masse ? La question est celle des conditions qui, en situation, vont permettre de *donner corps* à la recherche *dans* l'enseignement.

A l'université, l'invention du cours magistral (CM) est récente (fin du XIX<sup>e</sup> siècle) (Bruter, 2008), à une époque où l'enseignement supérieur doit commencer à gérer le grand nombre et la diplômation, un enseignement de masse fait pour faire acquérir un savoir certifiable (Bourgin, 2011). À ce titre, c'est bien l'occasion de le dire, il est, dans sa forme même et son exercice dans la salle de cours, un formidable outil de sélection, un instrument de distinction sociale, d'où sa pérennité (Goffman, 1987). Ce faisant, une confusion s'instaure alors entre la validation des apprentissages des étudiants pour l'obtention des diplômes, donc sa diffusion restreinte au fonctionnement de la certification, et la validation par la dissémination des savoirs savants enseignés ; cette diffusion élargie fait la valeur de ces savoirs universitaires, la validation qu'ils rencontrent par leur dissémination sociale (mise en discours, mise en débats, mise en œuvre...).

Les critiques du CM fourmillent dans la littérature pédagogique et portent en général sur son caractère à la fois inefficace et ennuyeux, et serait l'occasion d'une simple « transmission d'informations » ; plus sûrement, il serait frappé d'obsolescence du fait même du développement de nouveaux outils de communication dans les usages de la socialité, notamment juvénile (Roberge, 2012). En rester là, c'est oublier son origine - l'oralité du savoir pour concourir à le construire - et détacher la parole du corps qui l'énonce : ce corps qui ne transmet aucune information, *stricto sensu*, mais qui contribue à donner sens à un message. C'est également faire peu de cas des registres des discours qu'il mobilise et des modalités d'exercice variées et variables de cette activité magistrale (Houssaye, 2000). C'est aussi confondre trop facilement l'énoncé du discours sur des faits et la diffusion d'informations ; comme s'il n'était pas possible de questionner, problématiser par la parole adressée ? C'est en outre méconnaître la question même de la *présence* qui est à la fois corps et discours, affirmation et entrée en relation, unification (unité) et mise en opposition (tension). C'est enfin en rester à l'acte, ne pas ouvrir à une *activité*, conception des enseignants professionnels des lycées qui de fait tombent souvent dans le même travers : ne pas voir dans l'enseignement une activité située et tous les « ingrédients d'une compétence » (Schwartz, 1997) déployés dans l'exercice du CM, notamment lorsqu'il s'agit du chercheur qui enseigne (Meirieu, 2006 ; Triby, à paraître).

### Cadre conceptuel

Inspirée par une anthropologie du geste et de l'agir du pensé (Berthoz et Petit, 2006 ; Droit, 2006 ; Jousse, 1978), cette contribution part d'un simple constat général à propos de toutes les activités : « travailler passe par l'énigme de la mobilisation du corps, creuset entre le pulsionnel, le physiologique et le symbolique. La chair du travail, tout simplement » (Pezé,

2002, p.146). Son cadre conceptuel est principalement la didactique professionnelle et notamment la notion de « caractéristique agissante » proposée par Mayen (2012) s'appuyant sur Leontiev : « la notion de *caractéristique agissante* désigne tout ce qui affecte ou peut affecter, directement ou indirectement, l'activité de celui qui agit avec elle et tout ce qui peut être affecté par l'action de celui-ci ». Il s'agit ici de mettre cette notion à l'épreuve de la situation de CM dans le cadre particulier de l'enseignement supérieur, particulièrement à l'université.

Mayen ajoute : « la notion de *caractéristique agissante* (Leontiev, 1975) est une notion fructueuse pour définir ce qui fait situation pour ceux qui vont devoir y agir. Elle désigne tout ce qui affecte ou peut affecter, directement ou indirectement, l'activité de celui qui agit avec elle et tout ce qui peut être affecté par l'action de celui-ci. Les caractéristiques agissantes ne sont pas en nombre infini. Elles sont identifiables. Une partie reste souvent méconnue ». Il convient donc de chercher à les identifier pour *faire situation* de l'enseignement d'abord, et comprendre comment s'organise l'activité du chercheur enseignant dans cette situation.

Enfin, Mayen précise : « la situation peut être considérée comme le système des caractéristiques agissantes pour une catégorie de professionnels déterminés. Dans ce sens, on peut considérer l'analyse de la situation comme l'analyse de cette part de l'environnement avec lequel une personne est en interaction. On peut encore parler de *la part agissante de l'environnement qui fait situation*, c'est-à-dire qui agit sur l'activité de ceux qui sont engagés dans la situation. En effet, qu'est ce qui compose un environnement professionnel ? Ce sont toutes les caractéristiques agissantes de cet environnement sur celui qui agit avec, sur et par le moyen de cet environnement. La part agissante est faite 1) de ce qui s'impose et qui relève de ce qu'on pourrait appeler les nécessités externes 2) de ce qui résonne singulièrement pour une catégorie de personnes et pour une personne singulière. » (Mayen, 2012).

Pour tenter d'identifier cet effet de l'environnement qui fait situation, il est possible d'opter pour « une approche longitudinale » du geste comme de la pensée qui comprend « la confluence des forces et des matières » à travers laquelle une pensée est fabriquée par le geste et dans l'activité, puis convertie en objet propre à être partagé, utilisé, mis en usage (Ingold, 2017). Cette « théorie morphogénétique » (*ibid.*) rejoint assez aisément les conceptions socioconstructivistes de l'apprentissage, ce qui la rend sans doute particulièrement opportune. Dans cette conception, les objets qui font la situation d'enseignement sont les matériaux du geste et de la parole qui l'accompagne (et réciproquement...). De même que le potier « correspond avec l'argile » (*ibid.*) par son geste et son tour, le chercheur enseignant doit « correspondre » avec son savoir en construction et en débat par la parole qu'il lui donne et le geste qui la porte au moyen des ressources matérielles de la situation.

Prenant acte de la résistance du CM dans l'enseignement supérieur, *l'idée directrice* de cette contribution est la suivante : les caractéristiques agissantes de la situation d'enseignement pour le chercheur sont d'abord liées aux ressources qu'il a élaborées pour faire exister la recherche dans la salle de cours ; par ailleurs, entre mise en question d'un savoir et affirmation de soi, le point de vue de l'enseignant *et* de l'étudiant se fabrique, conjointement quoique de façon décalée, dans l'entrecroisement des questions que l'enseignant est capable d'installer dans l'esprit de l'étudiant et la *présence* que l'enseignant produit dans la situation. Cela suppose notamment une préoccupation constante de l'objectif de transmettre une capacité de questionner, « s'étonner ».

Dans cette configuration, le chercheur enseignant dispose de plusieurs alternatives : ne pas *penser* cette situation singulière et laisser faire la prégnance de l'expérience sur le discours

d'enseignement ; considérer que le savoir à enseigner est une matière distincte du savoir en train de se construire dans la recherche, rapporter l'activité à une simple didactique pédagogique ; enfin, tenter de faire vivre consciemment le processus de recherche dans l'élaboration de son cours et la tête de ses étudiants. Dans tous les cas, cependant, le chercheur enseignant dépend des contraintes du lieu (espace, temps, instruments) et des ressources de son être là, en interactions avec d'autres.

### Démarche

Cette « contribution théorique » s'est construite, pour les besoins de ce colloque, en trois phases : un travail préalable de problématisation et de conceptualisation nourri de l'expérience des auteurs en matière de recherche ; une mise en débat à l'intérieur de l'équipe engagée dans le projet « activité du chercheur » (Houot et *al.*, 2013 ; Houot et *al.*, 2015) ; enfin, un retravail de la problématique à partir des concepts clés de la didactique professionnelle. Son ambition est de montrer le caractère particulièrement heuristique de ce courant d'analyse porté par une préoccupation de développement des personnes, articulant étroitement l'analyse des situations et de l'activité des acteurs, afin d'identifier les conditions de l'apprentissage.

Notre hypothèse est la suivante : un CM est une forme scénique et discursive, différenciée, destinée à *donner corps* à un savoir appelé à *prendre corps*. Il est possible de laisser parler cette forme, sans se préoccuper de son écoute et son « entendement » ; il est également possible de laisser penser que cette forme orale est en quelque sorte inhabitée ; c'est l'illusion discursive qui oublie une double interaction, pourtant décisive : l'interaction entre le corps parlant de l'enseignant et son auditoire, les interactions entre les corps parlants des étudiants « répondant » plus ou moins explicitement, plus ou moins volontiers, au questionnement de l'enseignant. Or c'est le geste, c'est le mouvement pour produire le geste qui porte et emporte avec lui les objets et l'espace qui composent la situation et comptent pour construire une relation propre à générer une activité de la part de celui ou elle qui est là *pour entendre*. On peut laisser parler une pensée sans corps (cours lu voire dicté, diaporama distrayant...) ; le risque est de ne pas parvenir à *capter* l'attention suffisamment pour engager les personnes présentes dans une activité d'apprentissage. Leurs prédispositions et leurs dispositions à l'apprentissage seront fortement mobilisées au risque de laisser de côté tous ceux qui ne sont pas pourvus des dispositions adaptées.

Le geste du chercheur enseignant est un peu la forme que prend sa pensée et, ce faisant, « prend » celle de son auditoire. Le problème du chercheur enseignant est de comprendre et faire comprendre, par son corps lui-même, quel est le geste qui dit la mise en question, plus précisément, quel est ce composé de mots, de gestes, d'objets manipulés qui fait exister la mise en question, la mise en débat. Comment un geste produit peut-il dire une question ? Comment peut-il étonner, ou soutenir la capacité d'étonnement ? Tel est l'enjeu du CM du chercheur enseignant.

### Premiers résultats

Globalement, plusieurs constats peuvent être formulés : la diversité des situations d'enseignement à l'université (cours, TD, TP, séminaires...) n'est pas forcément corrélée à une diversification des pratiques d'enseignement ; la diversité des disciplines universitaires ne crée pas nécessairement des modes d'enseigner différenciés. La *présence* de l'enseignant dans la salle de cours, la corporéité de son activité de chercheur, paraissent liées à son rapport au savoir de chercheur, à sa capacité de mettre en scène son implication dans la recherche ; cette

capacité serait elle-même liée, à la fois, à un certain degré de maîtrise du savoir à enseigner et à l'autorité de ce savoir, deux piliers de la magistralité qui constituent en quelque sorte la présence de l'enseignant. Si le CM peut parfois paraître « autoritaire » (Bruter, 2008, p.5), c'est parce le savoir n'y fait pas ou plus *autorité*, parce que la présence du savoir est aussi problématique que celle de l'enseignant.

Comment parvenir à "enseigner la recherche" ? Cela se joue dans la « distance » : la *bonne* distance ne doit pas seulement être appréciée à l'aune de la capacité à prendre ses distances avec sa propre subjectivité (cf. Bachelard, Bourdieu..), mais également à la présence que l'enseignant peut générer dans le cours : l'activité de l'enseignant vise à rendre le savoir savant en construction présent dans la situation tout en instaurant une distance critique par l'effet de sa corporéité en action, avec les instruments potentiellement « perturbants » qu'il est susceptible de mobiliser (Loizon et Mayen, 2015) ; la présence se noue à l'entrecroisement de la composante instrumentale et de la composante « corporéifiée » du chercheur (Recopé, 2010) dans la situation d'enseignement.

Certaines caractéristiques paraissent jouer un rôle qui pourrait les identifier comme « agissantes » :

- *la définition des objectifs de la situation*. Que convient-il de faire apprendre quand on est chercheur enseignant ? Les facteurs qui ont promu historiquement le CM semblent prégnants : l'énoncé d'un savoir pour apprendre et être certifié (diplômé), plutôt qu'un savoir pour s'interroger et comprendre, ce savoir est objet de validation et matière à apprentissage, et la part de l'enseignant s'efface. En revanche, la préférence accordée à une problématisation du réel structurée par la conceptualisation renforce la *présence* du chercheur dans la salle de cours, le savoir énoncé devient le matériau d'un questionnement porté par la corporéité même du chercheur enseignant. Si le questionnement devient décisif, c'est grâce à l'instauration de la double interaction relevée plus haut qu'il convient de mobiliser. Cette double interaction fonctionne sur la base de positions sociales que le cours vient conforter (Goffman, 1987), mais, simultanément, elle est au fondement de l'activité d'apprentissage, celle des étudiants, et celle du chercheur enseignant également, pris lui-même dans le déploiement de la connaissance ; c'est l'essence même de la magistralité. En somme, le déploiement du savoir enseigné par le CM ne comporte un horizon de certification légitime pour l'étudiant que fondé sur sa compréhension (ouverte au questionnement) elle-même fonction d'une dialectique de l'ordre (des places) et du mouvement (des savoirs) dans l'espace de la salle de cours.

- *les parties prenantes de la situation*. La dimension collective et interactive du CM est problématique car, pour être partie prenante de la situation, il faut avoir un intérêt convergent avec son acteur principal l'enseignant. Ce qui est en question est moins la disposition à apprendre de l'étudiant que la disposition à se mettre en activité pour apprendre, moins le désintérêt pour le savoir que l'attrait pour la question, l'intérêt pour l'enquête. Le chercheur enseignant est-il suffisamment sûr de ce manque chez les étudiants et de sa capacité à le compenser sinon à l'effacer ? En ce sens, la caractéristique agissante est l'absence d'activité d'apprentissage du côté des étudiants que la situation elle autorise (Houssaye, 2000 ; Meirieu, 2006). L'exigence de certification, caractéristique de la situation d'enseignement universitaire, souvent contradictoire d'une exigence d'apprentissage, devient agissante ; les connaissances à acquérir pour être évalué prennent le pas sur le savoir à comprendre.

- *les règles*. La transposition didactique (Verret, 1975 ; Chevallard, 1985) est moins une activité consciente chez le chercheur enseignant qu'une activité latente d'adaptation du texte

du savoir aux contraintes de la situation d'enseignement. La règle implicite est moins de faire acte du savoir savant que de dérouler un savoir susceptible d'être assimilé pour être évalué. Ainsi, le CM devient l'occasion d'une « production de savoir », sorte d'extension didactique de la matière savante à enseigner : « ce n'est pas seulement la forme de l'exposé, c'est la substance même du savoir que les besoins pédagogiques mènent l'enseignant à modifier » (Bruter, 2008, p.7). Cette « substance » oscille entre le texte du savoir savant – la didactisation de ce savoir se résumant à sa mise en mots - et une mise en forme pédagogique du savoir en construction visant à faire converger la démarche d'apprentissage et le cours de la recherche, le cheminement de l'étudiant et le questionnement du chercheur. Suivant sa *forme*, l'enseignement produira plus ou moins d'effet d'apprentissage : soit il est discours fait pour transmettre des connaissances apprêtées à un certain niveau d'appréhension largement postulé, soit il est la manifestation d'un questionnement outillée par une conceptualisation adaptée.

- *les instruments et leurs usages*. Ces instruments sont divers : les instruments matériels pour organiser l'activité, les instruments conceptuels pour mettre l'activité en question et l'instrument-corps parlant. Ce corps, ses mots, ses gestes et ses déplacements, c'est à la fois ce qui fait la présence (faite de distances) et la construction du texte du savoir (faite d'interrogation et d'étonnements). Pour tenter de maîtriser les « écarts » que suppose et génère la fait d'enseigner un savoir savant, le chercheur enseignant est conduit à effectuer des raccourcis (métaphores, traduction en langage non spécifique...) et des mises en forme (schémas, tableaux...) censés rendre le savoir plus accessible (Jobert, 1999) ; ce faisant, il perd la dimension questionnante, problématique, de la recherche. Les artifices rhétoriques autant que les instruments matériels plus ou moins maîtrisés peuvent ainsi contrarier les capacités d'entrer dans le savoir savant (Jurdant, 2009).

L'activité du chercheur enseignant est capable, à certaines conditions, d'influencer la situation et, partant, l'activité des étudiants ; c'est sans doute là le domaine de compétence du chercheur enseignant. Parmi ces conditions, les caractéristiques relevées dans cette contribution exercent une influence particulière sur l'activité de l'étudiant et l'éloigne éventuellement de l'apprentissage durable et de la « conversion » que suppose l'accès à « l'esprit scientifique » (Bachelard). Ce sont bien des caractéristiques agissantes, plus précisément « cette part agissante de l'environnement qui fait situation » pour le sujet, qui structure, ordonne et contraint son activité...

**Discussion et perspectives.** La mobilisation de la notion de *caractéristique agissante* pour comprendre ce qui fait la situation de CM confirme largement son caractère heuristique. Elle comporte également des implications plus opérationnelles : le travail de conception de la formation pédagogique des enseignants-chercheurs pourrait se fonder sur cette sorte de dialectique de la *présence* enseignante et la *corporéité* du savoir ; de même, la mise à distance de la formation pourrait tenir compte de ces contraintes, en passant par la conscientisation et l'explicitation des conditions mêmes des situations d'enseignement. Le développement actuel des formations hybrides et à distance pourrait ainsi y trouver des enseignements utiles :

- la nécessité de comprendre les fonctions réelles du savoir en jeu dans les situations hybrides de formation et simultanément les fonctions réelles de la situation de formation ;
- le besoin de concevoir les modalités de la présence de l'enseignant : elle concerne à la fois l'interpellation de l'intelligence des étudiants, la capacité de l'instance enseignante à entretenir une attention active, la densité des interactions entre les parties prenantes ;

- l'utilité de concevoir des situations qui, à la fois, génèrent du questionnement et instrumentent une capacité de problématisation dont la langue peut s'enrichir des concepts mobilisés dans la situation.

## Bibliographie

- Berthoz, A. et Petit, J.L. (2006). Nouvelles propositions pour une physiologie de l'action, In Barbier, J.M. & Durand, M. (eds). *Sujets, activités, environnements. Approches transversales* (pp.253-259), Paris : PUF.
- Bourgin, J. (2011). Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse, *Sociologie du travail*, Vol. 53, 1, 94-107.
- Bruter, A. (2008). Le cours magistral comme objet d'histoire, *Histoire de l'éducation*, 120, 5-32.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*, Grenoble : La pensée sauvage.
- Droit, R.-P. (2016). *Comment marchent les philosophes*, Paris : Paulsen.
- Goffman, I. (1987), « The lecture » (pp.167-204), In : *Façons de parler*, Paris : Minuit.
- Houot, I. et al. (2013). *L'activité du chercheur*, Symposium, Colloque AREF, Montpellier.
- Houot, I. et al. (2015), *L'activité du chercheur*, Journée d'études *Thémat'ic*, Université de Strasbourg, Actes à paraître.
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique*, Bern : Peter Lang.
- Ingold, T. (2017). *Faire. Anthropologie, archéologie, art et architecture*, Paris, Ed. Dehors.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail, In : Carré, P. et Caspar, P. (eds), *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris : Dunod, pp.205-221.
- Jousse, M. (1978). *Anthropologie du geste*, Paris : Gallimard.
- Jurdant, B. (2009). *Les problèmes théoriques de la vulgarisation scientifique*, Paris : Archives contemporaines.
- Loizon, A. et Mayen, P. (2015). Le cours magistral en amphithéâtre : une situation perturbée par les instruments, *Distance et médiation des savoirs* [en ligne], 9.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle *Phronésis*, Volume 1, 1, 59-67.
- Meirieu, P. (2006). Faut-il supprimer le cours magistral ?, *Cahiers pédagogiques*, HS en ligne, 26-29.
- Pezé, M. (2002). *Le deuxième corps*, Paris : La dispute.
- Prost, A. (1968). *L'enseignement en France, 1800-1967*, A. Colin
- Récopé, M. (coord.) (2010). Dossier : Activité, Expérience, Incorporation, *Travail et apprentissage*, 7, 11-182.
- Roberge, A. (2012). Pourquoi le cours magistral existe-t-il encore ?, Mise à jour le 15 février 2012, *Thot Cursus* [en ligne]
- Triby, E. (à paraître). Le corps magistral, In : Houot I. et Triby, E. (eds). *L'activité du chercheur*.
- Verret, M. (1975). *Les temps des études*, 2 volumes, Honoré Champion.