



Univers doxique ou hétérogénéité discursive? Les enseignants et leur métier: entre doxas et incertitudes

Élisabeth Bautier, Catherine Delarue-Breton, Jacques Crinon

► To cite this version:

Élisabeth Bautier, Catherine Delarue-Breton, Jacques Crinon. Univers doxique ou hétérogénéité discursive? Les enseignants et leur métier: entre doxas et incertitudes. Education & Formation, Université de Mons, 2018. hal-02376015

HAL Id: hal-02376015

<https://hal-normandie-univ.archives-ouvertes.fr/hal-02376015>

Submitted on 26 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Univers doxique ou hétérogénéité discursive

Loin d'un univers doxique, une hétérogénéité discursive et la complexité d'être au métier aujourd'hui : un dévoilement par l'analyse du discours

Élisabeth Bautier*, Catherine Delarue-Breton & Jacques Crinon*****

*Université Paris 8, EA 4384 Circeft, 93526 Saint-Denis Cedex**
bautier@univ-paris8.fr

*Université de Rouen Normandie, DYLLIS (Dynamique du langage in situ), EA 7474***
catherine.delarue-breton@univ-rouen.fr

*Université Paris-Est, EA 4384 Circeft, Université Paris 8, UPEC, 94010 Créteil Cedex****
jacques.crinon@u-pec.fr

RÉSUMÉ. Une enquête auprès d'enseignants de l'école maternelle et élémentaire a conduit les répondants à prendre position face à des dilemmes et à commenter librement leurs choix. Le corpus de ces réponses ouvertes est ici soumis à une analyse de discours, qui met en relation le contenu de leurs réponses, situé dans le contexte sociohistorique des conceptions dominantes de l'élève, des savoirs et du rôle des enseignants, et les caractéristiques énonciatives de ces réponses, notamment leur caractère injonctif ou au contraire argumentatif, la cohérence ou les flottements énonciatifs, l'expression de la certitude ou du doute... Face à des préconisations nombreuses et potentiellement contradictoires et à la complexification du métier, les enseignants interrogés semblent osciller entre affirmations figées de valeurs et de mots d'ordre et variations traduisant un « faire au mieux en conscience ».

MOTS-CLÉS. Conceptions du métier, Discours enseignant, Doxas, Enseignement primaire

1. Introduction

Il est peu habituel de recourir à l'analyse de discours pour l'étude de textes produits à partir de questionnaires à choix multiples, qui vise à comprendre dans quelle mesure les pratiques enseignantes sont sous-tendues par des croyances, des conceptions, des évidences partagées. L'enquête en question¹, qui a interrogé 128 enseignants du premier degré, en leur demandant de choisir parmi les réponses proposées pour résoudre des dilemmes professionnels, a également demandé aux personnes enquêtées de justifier ces choix, en produisant pour chaque dilemme un court texte libre. Ce sont ces textes libres qui font ici l'objet d'investigations. Il importe cependant de préciser que demander à des enseignants de faire des choix susceptibles de mettre en avant une action pédagogique plutôt qu'une autre et de justifier ces choix n'avait pas pour visée de les amener à évoquer une intention de l'action, mais bien de les faire parler sur ces dilemmes. À la suite de Clot (2010), nous considérons en effet que ce qui peut caractériser la pratique va bien au delà de la pratique elle-même, et que par conséquent d'autres voies méthodologiques que la seule observation de la pratique sont nécessaires pour la comprendre.

Face à un tel corpus, ici celui des justifications produites des choix opérés devant les cas proposés aux enseignants lors de cette recherche sur les doxas, plusieurs types d'analyse sont possibles, des analyses quantitatives ou qualitatives – et dans le cas des analyses qualitatives le choix des méthodes est encore ouvert (analyse de contenu, lexicométrie...). La démarche d'analyse présentée ici permet d'avoir un grain d'analyse plus fin et met en évidence des dimensions organisatrices du discours sur les pratiques et interroge ce qui à un certain moment de nos recherches a été pensé comme un univers doxique dominant. L'intérêt de ce type d'analyse pour le chercheur est d'une part de prendre en considération la totalité de la production discursive d'un locuteur, d'autre part de la mettre en relation avec les discours des autres locuteurs, comme avec l'interdiscours (Sitri, 1996) ; il met en évidence la complexité de la mise en mots du métier et des interprétations qu'il est possible d'en faire.

Ainsi, les analyses développées ci-après s'appuient sur des principes d'analyse du discours (Boutet & Maingueneau, 2005 ; Mazière, 2005) qui conduisent simultanément à référer les discours pris dans leur ensemble (comme corpus), et pareillement celui de chaque enseignant, aux contextes qui les suscitent, contexte immédiat et contexte socio-historique, à les considérer dans leur cohérence interne, leur principe organisateur, leur tonalité. La visée de cette analyse était de répondre à la question : y a-t-il actuellement UN discours enseignant du premier degré et si oui, sur quelles voix (quel univers de référence) s'appuie-t-il ? Quelles logiques le sous-tendent ? Cette question fait écho à l'hypothèse d'un cadre doxique des pratiques enseignantes qui à l'observation apparaissent comme se référant à un discours dominant et récurrent (discours de formation ?) ou de façon plus diffuse à des pratiques et des gestes professionnels véhiculant des valeurs professionnelles ou plus largement sociales (conception de l'élève-enfant, des savoirs, de l'apprentissage...).

Il s'agit donc de chercher à mieux comprendre le positionnement des discours (et des locuteurs) au regard des contextes sociaux qui les suscitent, en considérant d'une part que le contexte social est en l'occurrence mis à distance, puisqu'il s'agit d'analyser des discours sur l'école et plus particulièrement sur la pratique de classe, mais produits en dehors de l'école et en dehors de la pratique de classe, et sous le regard de formateurs ou chercheurs. Le sens des énoncés est considéré comme re-présentation (Rabatel, 2013), soumise aux calculs (conscients ou non) de l'énonciateur. Est donc ici remise en question l'opposition entre *dictum* (ce qui est dit) et *modus* (comment on le dit), non opérationnelle puisque le *dictum* est interprété à partir du *modus*. Précisons enfin que ces discours sont considérés comme présentant une bipolarité du dire, qui parle autant de l'objet que du point de vue du locuteur sur l'objet, ce qui implique une multiplicité des niveaux de l'analyse.

En ce qui concerne ces discours argumentatifs que nous nommons *justifications*, plusieurs remarques peuvent être formulées. Tout d'abord, ces justifications sont des discours monogérés : dans la mesure où il n'y a pas d'interlocuteur répondant, la justification du choix s'élabore à partir du seul énoncé source que constitue la réponse choisie pour répondre au dilemme. Au delà du seul dialogue entre énoncé source et énonciateur de la justification, on considère également que la justification intègre, de manière plus ou moins consciente, voire non consciente, des discours qui circulent dans la sphère scolaire (préconisations institutionnelles, conceptions dominantes de l'enfant, de l'apprentissage etc.) ; ce sont notamment ces discours que l'on cherche ici à saisir.

Ces justifications constituent d'autre part un type d'énoncé partagé entre propos de *renforcement* de l'énoncé source (en l'occurrence la réponse choisie), et propos de *distanciation* vis-à-vis de l'énoncé source. Les propos de renforcement sont constitués de segments du discours de l'ordre de la causalité, la finalité, l'explicitation, l'exemplification etc. Les propos de distanciation sont quant à eux constitués de segments du discours recourant à la spécification, la généralisation des jugements etc.

Ainsi, pour le cas suivant, qui porte le numéro 16, trois possibilités de choix étaient offertes aux enquêtés :

¹ Voir, dans ce même numéro, l'article de J. Crinon et G. Ferone, Savoirs et conceptions professionnelles des enseignants.

« Au cours d'une séance de géométrie, l'enseignant s'aperçoit qu'une bonne partie de ses élèves n'ont pas leur matériel de géométrie et ne peuvent donc réaliser la figure demandée »

Réponse 1 : L'enseignant interrompt sa séance et demande à ses élèves de réaliser la figure à la maison

Réponse 2 : L'enseignant demande à ses élèves de mutualiser le matériel existant

Réponse 3 : L'enseignant leur demande de suivre la correction avec attention

Les individus BA2 et GA4 ont, comme la plupart de leurs collègues, choisi la réponse 2 (mise en gras ici). Cependant, BA2 justifie ce choix en renforçant le propos de l'énoncé source, tandis que GA4 se distancie de ce propos, qu'il a pourtant choisi :

BA2 : « En mutualisant le matériel, on permet à chacun, certes de façon plus longue, de s'exercer avec le matériel. On peut alors noter les utilisations inadaptées. »

GA4 : « Il y aura toujours un ou plusieurs élèves qui vont oublier leur matériel. Ça fait partie du travail d'enseignant d'anticiper ce type de pb (avoir une réserve de matériel). »

Dans le deuxième cas, le discours de justification ne justifie pas, en réalité, le choix de la mutualisation proposé par la réponse 2 (peut-être cochée par défaut), et profite de l'opportunité discursive qui lui est offerte pour affirmer un point de vue sur le métier.

Ces deux positionnements distincts invitent à penser que le fait de choisir, pour différents enseignants, une même réponse lorsqu'ils sont confrontés à un même dilemme, ne traduit pas nécessairement des croyances ou conceptions partagées, ce qui justifiait la nécessité de recourir à l'analyse de discours pour mieux comprendre ce que disent ces choix.

La question de la constitution du corpus, centrale en analyse de discours, s'est cependant posée : plusieurs possibilités s'offraient à nous, et nous avons choisi de constituer trois types de corpus différents.

Pour le premier, nous avons pris en compte le phénomène suivant : sur 128 répondants retenus, 118 ont coché la même réponse (réponse 3) pour le cas 10, et 114 ont coché la même réponse (réponse 2) pour le cas 16. Autrement dit, deux des réponses proposées ont été massivement choisies par les enseignants participant à l'enquête, ce qui nous a interpellés.

Nous avons donc effectué une comparaison transversale des 118 justifications pour le choix de la réponse 3 pour le cas 10 (désormais 10.3), et une comparaison transversale des 114 justifications pour le choix de la réponse 2 pour le cas 16 (désormais 16.2).

L'étude transversale de ces justifications, que nous exposons dans la partie 2, montre qu'il existe chez les enseignants des logiques hétérogènes, mais ne permet pas de s'en saisir plus précisément.

Nous avons donc, dans un deuxième temps, constitué un second corpus, en nous appuyant sur l'étude statistique préalablement réalisée dans le cadre de la même recherche² : à partir de l'ensemble des justifications rédigées par les 19 individus les plus représentatifs des pôles positifs et négatifs des axes 1 et 2 de l'analyse de correspondances multiples. L'analyse longitudinale interne et comparative des justifications de chacun de ceux-ci a conduit à dégager des logiques discursives et des manières de dire (d'être ?) individuelles au métier, mettant ainsi en question l'existence d'un discours doxique homogène, et permettant de construire une typologie des discours sur le métier. Nous exposons ces analyses plus loin, dans la partie 3.

2. Analyse comparative transversale des justifications aux réponses massivement choisies par les enseignants (cas 10 réponse 3 et cas 16 réponse 2)

Nous présentons d'abord le cas 10, dont sont issus, à des fins de clarté, tous les exemples illustrant notre propos (en gras la réponse choisie massivement par les enseignants) :

« L'enseignant aborde une notion difficile en mathématiques. Pour cela, il faut rappeler quelques connaissances indispensables à l'introduction de cette notion. La séance avance, mais les élèves butent sur le nœud du problème. Le temps passe et la sonnerie de la récréation va retentir dans cinq minutes »

Réponse 1 : L'enseignant interroge deux bons élèves

Réponse 2 : L'enseignant décide d'apporter lui-même la connaissance visée

Réponse 3 : L'enseignant décide de reporter à plus tard l'émergence de la connaissance visée

² Cette étude est présentée dans le présent numéro d'*Éducation et Formation* (article de J. Crinon et G. Ferone).

L'analyse comparée des justifications du choix opéré par les enseignants, en lien avec les différents items et les réponses possibles proposées, conduit à opposer entre elles ces justifications à partir de différents critères.

2.1. Justifications en lien vs sans lien avec les autres réponses

On distingue d'abord entre les justifications qui prennent en compte les autres réponses possibles, en les mentionnant explicitement ou en y faisant allusion, et celles qui ne les prennent pas en compte.

Voici quelques exemples de justifications prenant en compte les autres réponses proposées (10.3) :

« Ni la 1 ni la 2 ne permettront au plus grand nombre d'élèves d'accéder à la connaissance. »

« Les deux autres réponses n'apporteront rien en termes d'apprentissage pour tous les élèves. L'obstacle ne sera pas dépassé. »

« L'apporter, et la faire émerger par deux « bons » élèves n'aidera pas le reste de la classe »

« Je préfère revenir sur cette notion en l'abordant de manière différente car faire émerger par de bons élèves ou par l'enseignant me semble inadapté. »

Voici, à l'opposé, quelques exemples de justifications ne prenant pas en compte les autres réponses possibles :

« Les connaissances indispensables à l'introduction de cette notion seront encore revues. Le problème sera revu à nouveau. »

« Cette séance nécessite du temps. Il s'agit d'une phase de découverte où la notion visée semble compliquée. »

« J'ai mal abordé ou évalué le temps. À reprendre à un autre moment de la semaine en tenant compte de la difficulté. »

On peut lire ces différences de positionnement comme des différences de prise en charge du dilemme, où dans le premier cas, les enseignants « jouent le jeu du dilemme », et rendent plus ou moins manifeste une réflexion en acte, contrairement au second cas, où sont évacuées les deux autres possibilités.

2.2. Distinctions thématiques

On distingue ensuite ces justifications au plan thématique, ce qui recoupe en partie les catégories retenues par l'analyse de contenu opérée par ailleurs³. Pour le même dilemme, certaines justifications arguent aussi bien du temps que du matériel ou des modalités pédagogiques :

- Temps :

« Cette séance nécessite du temps. Il s'agit d'une phase de découverte où la notion visée semble compliquée. »

- Matériel :

« Je n'ai peut-être pas proposé des supports suffisamment "parlants" pour que les élèves arrivent à expérimenter et trouver des clés. »

- Modalités pédagogiques :

« Revoir la séance. Plus de manipulations ? »

« Je reporterais à plus tard peut-être en modifiant l'approche de la connaissance visée ou je modifierais les modalités de travail (→ groupes). »

2.3. Distinctions entre les prédicats

Mais à l'intérieur de ces groupes thématiques, on peut encore distinguer entre des prédications différentes. Dans le groupe *Temps* par exemple, l'un parle ainsi du temps dont ont besoin les élèves, tandis qu'un autre évoque le temps dont l'enseignant aura besoin pour se repositionner :

- Temps élève :

« Si les élèves butent sur le nœud du problème, la pause récréation peut leur permettre de l'envisager autrement à leur retour. »

³ Voir l'article de J. Crinon et G. Ferone.

« En reprenant le travail plus tard cela permettra aux enfants de laisser « murir » les notions abordées et d'aller directement sur le nœud du problème. »

« La notion peut s'être développée dans l'esprit des élèves et leur paraître plus claire au cours suivant. »

• Temps enseignant :

« Cela permettrait peut-être à l'enseignant de revoir la séance et de pratiquer les ajustements nécessaires. Les élèves sont peu disponibles en fin de séance pour "comprendre" et "intégrer" ce qui pose problème. »

« Il faut répéter et réexpliquer les notions. »

2.4. Distinctions entre les modalités discursives

Enfin, au dernier niveau de l'analyse, on peut distinguer, toujours au sein d'un même groupe (en l'occurrence toujours le groupe *Temps*), entre les modalités discursives retenues par les auteurs des justifications : tandis que les uns justifient leur choix à partir de modalités discursives de type explicatif, d'autres, plus nombreux, ont recours à des métaphores ou des formes proverbiales susceptibles de *faire autorité*, et qui viennent masquer, dans une certaine mesure, le *pourquoi* du choix :

• Des positionnements discursifs de type explicatif (causalité) :

« Cela lui permettra de réajuster sa séance et permettra aux élèves de "lever" peut-être certains blocages à cause d'une situation. »

• Des positionnements discursifs qui ont recours à la métaphore (souvent accompagnée de guillemets, première forme d'argument d'autorité) :

« Souvent une notion bloque quand elle n'a pas le temps de "décanter"⁴. Un prof doit admettre que le temps joue en sa faveur s'il sait être patient ».

« Si les élèves n'ont pas compris, cela ne sert à rien de "balancer" la notion. Mieux vaut laisser passer un peu de temps avant de revenir dessus. »

« Si les prérequis ne sont pas présents chez les élèves, il y a peu de chances que le fait de proposer, présenter, faire passer la notion "à la hussarde" s'avère efficace. Il vaut mieux réinterroger la stratégie pédagogique envisagée et prendre en compte les acquis des élèves. »

• Des positionnements discursifs qui font proverbes (deuxième forme d'argument d'autorité) :

« Rien ne sert de courir... »

• Des positionnements entre deux : entre métaphore et proverbe, lieu commun (troisième forme d'argument d'autorité) :

« Les apprentissages ne sont pas linéaires. Parfois ça met du temps à arriver, mais ce sera bien fixé. Parfois ça va vite mais c'est *volatile*. »

« Prendre du temps n'est pas perdre du temps »

« Donner du temps au temps... »

La comparaison transversale entre ces justifications amène à penser que pour identiques qu'aient été les choix de réponse effectués par les enseignants, ils répondent cependant à des logiques très hétérogènes, qui invitent à considérer que certains consensus de surface masquent, en réalité, des divergences et des positionnements face au métier plus individuels qu'il n'y paraît au premier abord.

Ces premiers résultats nous conduisent donc à investiguer du côté des logiques qui sous-tendent les énoncés, en étudiant l'ensemble des justifications, pour tenter de repérer, si elles existent, des manières de faire et des logiques discursives propres à chacun.

3. Des logiques de discours aux logiques professionnelles

Analyser l'ensemble des réponses de chaque locuteur et les mettre en relation les unes avec les autres non dans leur contenu mais dans leur manière de mettre en mots, de modaliser, d'organiser le discours, dans leurs modalités énonciatives (assertion, doute, généralisation etc.) enfin permet d'identifier les logiques – ici professionnelles et/ou institutionnelles – en œuvre propres à un sujet ou à un groupe de sujets. Cette analyse, que l'on peut par ailleurs

⁴ Nous soulignons.

mettre en relation avec les caractéristiques des groupes des sujets concernés, permet d'interpréter les significations ainsi construites en les référant aux identités professionnelles telles qu'elles se construisent dans le contexte socio-historique actuel : ce qui constitue aujourd'hui les conceptions dominantes de l'élève, des savoirs, du rôle des enseignants et comment chacun se situe dans ce contexte. C'est donc par rapport à ce contexte que les analyses sont effectuées.

L'analyse que nous appellerons longitudinale des justifications met en évidence les différences d'investissement des sujets interrogés dans la tâche de réponse au questionnaire, car il est loin d'être identique chez tous : certains semblent se saisir de la situation proposée pour travailler et élaborer leur réponse alors que d'autres semblent évacuer les questions ainsi soulevées par des productions minimalistes. Ce minimalisme des réponses ne leur enlève d'ailleurs pas ce qu'elles peuvent avoir de significatif dans leur cohérence interne d'ensemble. Nous avons l'hypothèse de l'existence d'un discours doxique dominant, mais il s'avère que l'analyse des discours met surtout en évidence une diversité dans les modes de dire les « façons d'être au métier ».

3.1. Des modalités discursives hétérogènes : des rapports au métier et à l'institution différents ?

En effet, à la question posée de l'existence d'un discours professionnel dominant, l'analyse ne permet guère de répondre positivement au moins pour deux raisons. On ne peut identifier un discours professionnel dominant caractérisé par des conceptions stables et c'est même une hétérogénéité des modalités énonciatives entre locuteurs qui apparaît dans cette analyse longitudinale. De plus, même si des discours manifestent des modalités entièrement cohérentes et constantes (voir ci-dessous), on peut observer également une hétérogénéité discursive intra-locuteur, des modalités de réponses différentes d'une question à l'autre. Ainsi peuvent alterner au sein du même questionnaire des réponses en discours du général (discours du « on ») et un discours du particulier (discours du « moi je »).

Au demeurant, de nombreux discours sont cohérents, c'est-à-dire produits dans une même modalité discursive et énonciative du début à la fin du questionnaire, comme le montrent ces deux exemples :

Exemple 1 (Aca11) : Les réponses construisent successivement une place d'enseignant générique (« l'enseignant ») qui sait ce qu'est son métier et comment l'exercer ; les énoncés dont les verbes sont à l'infinitif et constituent ainsi des règles d'action sont nombreux.

Cas 2 : « L'enseignant prend en charge les réponses en expliquant comment lui a fait pour répondre aux questions, en mettant en évidence des stratégies de lecture. »

Cas 3 : « C'est un moment pour "rebrasser" les notions vues en amont et de justifier collectivement "pourquoi c'est un verbe" et comment identifier son sujet. »

Cas 4 : « L'enseignant passe voir avant la mise en commun les travaux des élèves et sélectionne plusieurs d'entre eux pour la mise en commun. On part de l'erreur et on "décortique" ».

Cas 5 : « Après une reformulation du début du texte, l'enseignant indique les incohérences et étaye pour amener les élèves à trouver une conclusion pertinente. »

Cas 6 : « L'enseignante peut leur indiquer qu'elle les a entendus et qu'on les écouterait plus tard, en guise de validation. »

Cas 7 : « L'enseignant prend un groupe en difficulté et on cherche ensemble les sujets, les verbes et on va ensemble vers les propositions subordonnées. »

Cas 10 : « L'enseignant peut reporter à plus tard, mais pas trop tard. Il est bon de laisser décanter un peu, de reprendre les différentes étapes du problème et de prendre le temps de construire de nouvelles notions. »

Cas 11 : « Après une reformulation orale du chapitre 3, l'enseignant peut prendre en charge la lecture du chapitre suivant. »

Cas 12 : « L'enseignant tente de faire verbaliser aux élèves ce qu'il fallait faire et revient sur leurs erreurs. Si aucune autre procédure n'apparaît, l'enseignant explique sa façon de faire, puis les relance dans une activité du même type. »

Exemple 2 (Aca6) : C'est avec une même unité de structure mais au contraire via des énoncés quasi minimaux que les réponses formulent ce rapport d'évidence et d'énoncé de règles professionnelles.

Cas 1 : « Interruption du travail, mais cette question et surtout la réponse peut intéresser tout le monde... »

Cas 2 : « Autant répondre soi-même à des questions qui s'avèrent trop difficiles. Il faudra proposer un texte plus abordable par les élèves. »

Cas 4 : « Il est important de faire participer le plus grand nombre. »

Cas 5 : « Autant recourir aux connaissances de l'adulte et l'assumer. »

Cas 6 : « Il faut éviter d'écartier les élèves qui ont les connaissances. C'est trop souvent le cas. »

Cas11 : « Il est préférable de prendre le temps de traiter la question, voire de proposer une autre situation si nécessaire. »

Cas 13 : « On ne peut pas passer trop de temps en digression. »

Cas 14 : « Le travail sur la compréhension est plus important. »

Cas 15 : « Ici, compte tenu de la difficulté, l'enseignant doit être ressource et expliquer comment il procède. »

Malgré l'hétérogénéité concernant les contenus des réponses aux différentes questions, il est donc possible d'identifier dans ce corpus deux logiques énonciatives et plus largement discursives différentes pour dire le métier, dont nous ferons l'hypothèse qu'elles correspondent à des façons différentes d'être au métier et aux gestes professionnels.

- **Des discours à la modalité injonctive** et le plus souvent impersonnelle, correspondant aux préconisations institutionnelles, dont les phrases sont organisées par « il faut », « il est nécessaire », « il est important de... ou que... », ou « telle chose permet de » sans exposé des raisons, des arguments ; les affirmations sont même souvent produites sous des formes syntaxiques minimales voire des phrases nominales. Ces formes sont très récurrentes et caractéristiques d'un discours d'évidence plus que de savoirs ou de connaissances.

En voici des exemples :

« le travail en projet permet la transversalité des apprentissages »

« chaque élève doit pouvoir réussir, l'analyse des erreurs peut être bénéfique »

« la cohésion du groupe est importante »

Ces exemples pourraient laisser penser à l'existence d'un discours doxique dominant contemporain ; cependant, ils peuvent être interprétés, au regard de l'ensemble des justifications produites, tantôt comme traduisant l'expression de certitudes propres, tantôt, au contraire, comme assujettis à la prescription institutionnelle.

Dans le premier cas, illustré ci-dessus, il s'agit d'un discours énoncé en référence à des conceptions professionnelles fortes, mais sans renvoyer à un discours dominant contemporain. C'est toute une conception du métier qui s'y manifeste, qui revendique la place centrale de l'enseignant, seule ressource des savoirs, et il s'agit bien là d'un discours de certitude quant à la finalité du métier et aux manières de l'exercer.

Dans le second cas, les discours, énoncés en « je », justifient des pratiques (des choix d'actions, ici) par des affirmations renvoyant à des croyances non fondées explicitement, et faisant écho à des préconisations contemporaines sur les conditions des apprentissages, conférant une place centrale aux élèves et à leur activité. Il en va ainsi dans les énoncés suivants, produits par un même enseignant :

« Je note au tableau leur réponse, leur stratégie de réponse et on confronte celles-ci avec les élèves. »

« J'essaie de leur faire émerger que certaines conclusions manquent de pertinences. C'est aux élèves d'expliquer les raisons. »

« Je leur donne la parole et demande aux autres élèves ce qu'ils en pensent. Je note toutes les réponses et une discussion s'engage. »

« Je m'adapte aux compétences des élèves. La différenciation concerne aussi les « bons » élèves. »

« Faire verbaliser les élèves sur leurs difficultés par des activités réflexives permet la construction du savoir. »

« Faire verbaliser les élèves sur leurs difficultés par des activités réflexives permet la construction du savoir. »

« Les leçons d'histoire sont souvent sujet de discussion. Les élèves discutent un moment, je note leurs propos. »

« Faire des liens entre les apprentissages est bénéfique aux élèves. »

« Je préfère partir des représentations des élèves. »

Ici, l'univers sémantique de référence est construit à partir des mots des préconisations institutionnelles.

Ces deux types de discours qui pourraient apparaître très proches construisent des significations en fait radicalement différentes : la prise en compte simultanée des formes syntaxiques et lexicales permet d'opposer un discours figé ou de citations, un discours du disponible à un discours non figé d'élaboration, d'explicitation.

- **Des discours d'élaboration et d'explicitation** se distinguent des premiers, voire s'y opposent. Si les discours sont principalement composés d'énoncés syntaxiquement simples, juxtaposés, le second type correspond à des discours syntaxiquement complexes parce qu'ils « scénarisent » les réponses en décrivant un déroulé possible de la situation de classe proposée par le questionnaire et décrivent à quelles conditions la réponse choisie se réaliserait. Ils peuvent proposer également des compléments de situation et des alternatives pédagogiques ou didactiques, en les inscrivant dans une situation potentielle précise. Ces descriptions sont accompagnées de modalités du possible, du doute, et du conditionnel, mettant ainsi en évidence la complexité des éléments à prendre en considération (le temps, les élèves, l'objectif). Ce type de discours inscrit les réponses données dans une référence au « réel » de la classe et des pratiques constantes, ce sont les situations dans leur complexité constitutive de la classe qui justifient les réponses, ou plutôt, en termes de modalités, les explicitent.

Cas 11 : « Si les élèves ont l'habitude de suivre, il peut être intéressant pour une séance de changer et de faire écouter le maître/la maîtresse. Faire un autre texte serait un peu "comme un cheveu dans la soupe". »

Cas 7 : « Idéalement j'aimerais pouvoir cocher la 2ème réponse mais concrètement mes élèves ne sont pas assez autonomes pour faire ce type de travail au pied levé surtout qu'il est compliqué d'aider deux groupes à la fois sur des notions non acquises ou nouvelles. »

3.2. Deux logiques de métier : l'élève au centre vs les savoirs au centre

Deux dichotomies distinguant les discours de justification ont donc été mises ainsi au jour : d'une part, discours de justification portés par l'analyse réflexive des situations de classe vs discours d'affirmation de croyances, mais aussi d'autre part, discours fondés sur les préconisations institutionnelles vs fondés sur des conceptions propres à l'enseignant. Cependant, un autre principe organisateur des discours a pu être identifié : celui-ci correspond aux valeurs qui sous-tendent l'investissement dans le métier. Soit le métier est centré sur l'enseignant lui-même et les visées académiques de l'enseignement (voir les discours d'Aca6 et Aca11, par exemple), soit la logique de métier place l'élève au centre.

« Avec le 1, l'enfant fera du lien entre les différentes matières et l'enseignant trouvera toujours matière à travailler la compréhension »

« Le but est d'adapter les questions afin que les élèves puissent s'investir et se réinvestir »

Une autre logique professionnelle encore est centrée sur les savoirs mais elle oppose exigence de cadres et d'objectifs précis :

« Le maître enseigne ! Si la conclusion des élèves n'est pas pertinente, il indique laquelle l'est et explique. »

« Ni la 1, ni la 2 ne permettront au plus grand nombre d'élèves d'accéder à la connaissance. »

à l'affaiblissement des objectifs et des cadres :

« Il faut savoir réduire ses objectifs, sinon on perd la classe entière en n'intéressant que les bons. »

« C'est mieux que les élèves choisissent à la fin, mais il faut quand même qu'ils soient guidés, que la fin choisie soit un minimum satisfaisante. »

Ces valeurs qui constituent les logiques de métier : élève, aide, conceptions contemporaines de l'enfant et de l'École et des apprentissages vs exigences, rigueur et travail sont donc également des principes de distinction des discours.

La centration sur le rôle prépondérant de l'enseignant est le plus souvent en corrélation avec un discours réflexif sur les pratiques, élaborant une justification contextualisée, manifestant une élaboration pédagogique et didactique, alors que la centration sur l'élève correspond davantage aux discours situés dans l'univers de la croyance et des affirmations. Cependant, selon les principes mêmes de l'analyse du discours, l'interprétation de ces usages discursifs ne peut se faire qu'en référence plus large au contexte actuel de l'exercice du métier et des discours institutionnels dominants. Ainsi la centration sur l'enseignant et les savoirs apparaît aujourd'hui une position conservatrice et « mérite » donc une justification par une argumentation développée qui manifeste la connaissance du métier (analyse réflexive). Au contraire la mise en avant du respect de la parole et de la personne de l'élève, de son tâtonnement et de son autonomie correspond aux conceptions contemporaines dominantes dans le monde scolaire et plus largement dans le monde social.

4. Conclusion : Le discours doxique n'est peut-être pas celui que l'on croit

La complexité des mises en relation intra-discours et inter-discours que nécessite l'analyse du discours nous oblige à revenir sur la notion de doxa et ses réalisations discursives et ce faisant de soulever une question de méthode : comment identifier un discours doxique ?

Ainsi, les discours qui justifient le plus longuement, qui scénarisent les justifications, sont aussi ceux qui, parce qu'ils prennent en compte l'ensemble des préconisations et des conceptions récentes qui touchent à la didactique, à la conception de l'enfant, au groupe classe, à l'interdisciplinarité..., manifestent ainsi la plus grande intégration de la pluralité des doxas contemporaines et y adhèrent dans une logique studieuse qui développe une argumentation (textuellement, syntaxiquement et lexicalement). De tels développements masquent ce faisant un rapport doxique au métier à la différence des discours qui sont souvent réduits à des « il faut », « on doit » ou des affirmations d'évidence.

L'éloignement du discours doxique se manifeste plus sûrement par la présence des modalités de doute (« il semble que... »), de variations dans les modalités énonciatives (« je » vs « on »), voire des contradictions. Ces discours pourraient être interprétés comme manifestant la difficulté du métier, la fragilité des positions professionnelles, l'impression d'avoir à faire face à tant de contraintes et de dilemmes qu'aucune certitude n'est possible. Donc, dans ce type de discours, la description du déroulement, la mise en situation de l'avant et de l'après de l'exemple proposé, peut apparaître comme la manifestation de la justification du « faire au mieux en conscience ».

Il serait ainsi possible de supposer, à travers ces analyses, que les facteurs que les enseignants qui se situent en connivence avec les préconisations concernant les conceptions des apprentissages, de l'élève, des savoirs... ont à prendre en considération sont si nombreux et potentiellement contradictoires dans leur réalisation que le métier est devenu d'une complexité extrême. Dès lors, le travail enseignant court le risque d'en être empêché (Clot, 2010), voire de devenir minimaliste du fait même de ses ambitions paradoxalement devenues démesurées.

Références bibliographiques

- Boutet, J. & Maingueneau, D. (dir.) (2005). Sociolinguistique et analyse de discours. Façons de dire et façons de faire. *Langage et société*, 114, 15-47.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur*. Paris : La Découverte.
- Mazière, F. (2016, 2005). *L'analyse de discours*. Paris : P.U.F.
- Rabatel, A. (2013). L'engagement du chercheur, entre « éthique d'objectivité » et « éthique de subjectivité ». *Argumentation et Analyse du discours* [en ligne], 11, mis en ligne le 15 octobre 2013. URL : <http://aad.revues.org/1526>
- Sitri, F. (1996). Interdiscours et construction de l'objet de discours. *Linx*, 8, 153-172.

