

1. Gestes professionnels : des gestes de métier et d'ajustement dans l'action et les situations.

1.1. Geste professionnel (GP) : un concept qui répond à diverses questions

1.1.1. G. P. : un concept que nous situons au carrefour de plusieurs cadres théoriques.

Aux théories de l'action il emprunte l'idée de *la singularité et la responsabilité singulière de l'action l'enseignant*, couplée à une situation elle aussi singulière. Le geste Professionnel relève Il produit des effets : des configurations de gestes réponses dans le cadre de possibles ouverts par la situation. Le problème posé scolairement est de savoir à quel moment le geste du maître pilote la situation, à quel moment il est piloté, induit par la situation. Equilibre toujours fragile où la classe peut reprendre le pouvoir et ériger ses règles de conduite et de travail. Ce sont alors les élèves et le contexte qui deviennent les vrais décideurs.

Par rapport au cadre praxéologique de Chevallard, le geste P dans la dimension gnoseologique de ses visées complexes, se situe dans l'espace de la classe, principalement (?) aux trois premiers niveaux du quadruplet. Il est la manifestation de *la nécessaire circulation de la parole et de l'agir du maître (et ses ajustements)* sur les différentes facettes sous lesquelles le savoir se révèle et se met en travail : dans des tâches et des techniques afférentes, dans les approches technologiques intermédiaires, voire les approches dits théorique pouvant justifier et argumenter les tâches et leurs procédures. A vérifier ????

Mais c'est à partir des cadres de la psychologie sociale et culturelle, (l'activité est inscrite dans des genres eux même construits et développés par et dans la culture) que la dimension professionnelle du geste peut être précisée. L'agir de l'enseignant, vu de loin, est en effet descriptible à grands traits : des formes de pratiques scolaires, très résistantes au changement sont reconnaissables. Les GP actualisent dans des contextes spécifiques ces grands genres de pratiques, hérités, avec ou sans les mutations qu'ils n'ont pas manqué de subir. C'est cette actualisation, singularisation du genre que nous étudions lorsque nous cherchons à décrire les gestes professionnels. Parfois, la tâche du maître est tellement routinière et stéréotypée, que le genre et le geste se confondent. Il n'y a aucune vicariance à attendre dans la mise en œuvre du genre : faire l'appel, faire répéter une consigne par d'autres élèves, faire recopier le résumé de la leçon, le même que les années précédentes, voire faire se dérouler toute la leçon de grammaire sur strictement le scénario programmé par le manuel. et qui peut se répéter quatre fois dans la matinée avec quatre classes différentes. La leçon pré-écrite au tableau se déroule quasiment à l'identique. Le cours magistral est dit, lu, sans grande variation. Mais majoritairement d'une classe à l'autre, d'un groupe d'élèves à l'autre le geste se singularise, s'ajuste.

Ce capital de genres scolaires disponibles pour faire la leçon, tenir la classe, engager les élèves dans le travail etc. et la capacité à les mettre en œuvre sans difficultés se traduit par ce que nous appelons, à la suite d'A. Jorro (2002) *des gestes de métier*. (GM) Le geste de métier

initie et contient le genre lui-même se formalisant dans diverses tâches pour les élèves, dans l'utilisation de divers artefacts (le cahier du soir, le cahier du jour) qui ont la vie dure. Le GM actualise non seulement les modalités et contraintes de l'activité mais aussi indissociablement le contenu de ce que le genre choisi met en travail. Lire à haute voix le texte littéraire étudié dans une classe de seconde par exemple (norme courante), avant même que les élèves ne le lisent, témoigne d'un genre traditionnel de la *lecture expliquée* mais aussi d'une certaine conception de la lecture littéraire et de la réception du texte, comme des savoirs visés. (Apprendre à retenir et répéter l'explication du texte par le maître / apprendre à élaborer une interprétation personnelle argumentée).

Les gestes de métier sont donc des gestes professionnels partagés de manière explicite (ils sont alors nommés) ou implicite, (ils sont actés à l'identique), dans une communauté professionnelle. Les gestes de métier de maternelle ne peuvent être les mêmes que ceux du primaire. Ceux du primaire, collège et du lycée renvoient à des cultures professionnelles assez peu perméables comme en témoignent la difficulté des collaborations et des stages professionnels inter-cycles. Entre la maternelle et l'école primaire attenante (Même cour partagée par une grille), il n'y a pas de discussions spontanées, pas d'échange de « recettes », alors même que le cycle des apprentissages du lire écrire est à cheval sur les deux établissements.

Ils requièrent des *formats* (Bruner) d'étayage identifiés : pendant un contrôle¹, la maître n'intervient pas. Pendant une recherche il accompagne davantage. A la fin d'une séquence, il a tendance à reformaliser ou faire reformaliser. Ces genres de l'activité du maître sont reconnus par les élèves, les collègues qui les visitent, voire très souvent par les familles. Ils sont une partie essentielle de la culture professionnelle.

Ce capital de genres contenant eux-mêmes divers scénarios disponibles, différentes tâches – élèves programmables, et leurs mises en voix et en action, permettent aux enseignants de se représenter les possibles de la situation. Face à tel texte ou telle notion à étudier dans tel type de classe, tel type d'établissement, l'action nécessite un instant de pause préliminaire pour *se représenter la situation* à venir (le travail au bureau). Mais une fois dans l'action, les événements qui surgissent, le cours de l'action partagée, nécessitent la mise en œuvre de formes spécifiques de la pensée et de l'action : ce que P. Pastré appelle des *concepts pragmatiques*.

Ceux-là sont plus le fruit d'une expérience qui s'est sédimentée en savoirs professionnels en actes : un capital de perceptions, d'observations et de micro-réponses disponibles. Ils sont d'abord singuliers, difficilement théorisables : ce sont des savoirs que d'aucuns disent cachés mais qui peuvent se partager dès lors que les situations de travail ou de formation le permettent.

Pour terminer sur cette première tentative de définition, disons que les GP correspondent à la part toujours singulière et actée donc ajustée de l'agir du maître en situation : c'est ce réel de l'activité de l'enseignant que nous cherchons à comprendre, à nommer, notamment et de manière paradoxale, dans les invariants de cette actualisation singulière.

1.1.2. La question du type de réflexivité, du type de rationalité dans l'agir du maître.

S'intéresser aux GP donc à l'activité réelle des enseignants c'est aussi poser la question du type de réflexivité d'où s'origine les micro- actions- décisions que sont chaque GP. Pendant une heure de classe en CP, on a pu par exemple observer un ratio de 800 à 1100 interventions verbales entre le maître et les élèves (Brunet, Liria, Bucheton 2005). Dans certains cas, la parole du maître occupe près de 70% des interventions. Elle filtre tout. Elle enrôle et oriente

¹ Les élèves et les enseignants les appellent souvent des « devoirs sur table ». La formule désuète n'a plus grand sens mais montre la pérennité du genre.

la question, elle évalue la réponse (modèle ternaire dit de « la tour de contrôle »). C'est dire le nombre de décisions que se succèdent parfois à une vitesse éfreinée (Manesse).

Les observations de cours menées auprès d'enseignants débutants, les auto-confrontations recueillies peu après, comme les entretiens formatifs, collectifs ou en tête à tête avec le chercheur ou le formateur, montrent divers types de réflexivité selon qu'elle se situe avant l'action, pendant l'action et après l'action. Avant e après l'action, nous appelons les gestes professionnels des *gestes de bureau*.

Il y a certes bien **une rationalité professionnelle objectivante et stratégique** (Shön), ce que Tardif et Lessard appelle la *conscience professionnelle*, ce dont on est onscient. C'est celle de l'objectivation a minima de la situation, de ses buts immédiats, des tâches à mener dans des cadres didactiques précis : un programme, des instructions, des artefacts tout faits (des manuels par exemple qui servent de matrice à l'action) ou dans des projets pédagogiques plus transversaux (vivre ensemble, éducation à la santé). Cette objectivation peut être très rapide et a minima (l'enseignant anticipe son action pour la leçon qui va suivre dans les cinq minutes qui suivent). Elle peut aussi s'avérer maximale lorsqu'elle donne lieu à une *analyse didactique a-priori*, l'enseignant anticipe et objective par projection les difficultés potentielles de telle notion pour tel groupe d'élèves, ou de tel artefact ou de tels passages problématiques d'un texte. Il est clair qu'une telle objectivation préalable, quand elle existe², modifie la nature de la vigilance, du contrôle de l'orientation de l'action collective et de la construction des significations partagée pendant l'action (mesogénèse), facilite l'auto-évaluation interne en ligne. Elle pilote aussi la nature de l'analyse-évaluation a posteriori (quand elle existe) de la leçon. Elle permet en effet de mesurer des écarts entre ce qui a été pensé, prescrit par le maître « au bureau » et la réalité de ce qui s'est passé. Cette super-objectivation et préparation de la leçon (une ingénierie didactique) peut devenir paralysante voire pathologique chez certains. Elle relève alors de l'illusoire tentation de tout pouvoir contrôler, tout prévoir. Elle révèle aussi le stress de certains enseignants novices ou experts. L'engagement dans la préparation de la leçon devient plus importante que celui dans la leçon elle-même.

Le problème, pour les débutants, est qu'ils sont dans l'impossibilité de faire des analyses didactiques a priori, vraiment opérationnelles : . Ils n'ont pas encore acquis la culture professionnelle qui leur permet d'anticiper les comportements d'élèves très hétérogènes, ils n'ont pas encore fait l'expérience de la difficulté de certaines tâches, ou certaines notions, Très souvent, le savoir théorique voire simplement technologique sur la question enseignée reste très approximatif (Chevallard 2005, Broussal dans ce livre) Ils convoquent alors des formes de rationalité d'une autre nature.

Une rationalité de l'ordre de la mimesis socio-professionnelle.

Cette deuxième forme de rationalité qu'apprennent les enseignants auprès d'experts chez qui ils sont en stage, ou qu'ils reconstruisent à partir de leurs souvenirs d'école relève d'une sorte de pensée par mimésis sociale³. On l'observe chez les débutants qui d'ailleurs la revendiquent. Le stagiaire tente de « se mettre dans les pantoufles de l'enseignant expert »⁴, il tente de penser comme lui, avec ses exercices et artefacts. il se met dans la roue de l'enseignant, même en son absence. Cette pensée « avec le mentor » (agir avec les gestes des

² Un maître du CP que nous avons observé toute la journée annote son cahier de préparation, rature, modifie son timing. Un autre n'a pas de cahier de préparation. Il affirme ne rien préparer. Les deux suivent pourtant assez fidèlement le même scénario de la leçon prévue par le manuel Ratus (Brunet Liria, Bucheton 2004)

³ Nous avons étudié ces formes de pensée des jeunes stagiaires au travers de leur journal de bord tenu pendant un mois de stage en responsabilité. (Bucheton Chabanne 2002)

⁴ les pantoufles de l'enseignante commencent à me faire mal aux pieds note une stagiaire dans son journal de bord (Bucheton 2002 op cit)

autres) exerce une véritable fascination. Elle empêche longtemps de décider par soi-même. Elle est presque inéluctable. En même temps qu'il construit son agir propre le stagiaire construit son identité professionnelle et donc symboliquement s'affilie à une communauté en faisant signe d'obédience.

Il arrive aussi que trop dogmatique ou contraignante, ou trop loin de la culture et des valeurs nouvelles qu'apporte le jeune stagiaire, le modèle provoque le rejet.

Plus généralement, on constate cependant que cette mimesis est toujours reprise-déplacement-modification et donc ajustement dans l'action de cet agir prêté de l'autre. C'est dans l'agir même que le sens de l'action pensée par l'autre ou par la communauté se révèle et se construit, parfois se détruit : « j'ai fait la leçon de conjugaison comme la titulaire m'avait dit, j'ai essayé comme je l'ai vu faire, mais c'est nul ça n'a pas de sens pour les élèves ». dit une jeune stagiaire à son retour de stage.

D'une manière plus générale, on peut dire que **les cadres de l'action**, cet ensemble de prescriptions plus ou moins formalisées de la culture professionnelle sont tout à la fois perçus, pensés, mais aussi agis. Dans les cours de récréation, entre deux portes, en formation, ils sont aussi parlés, voire écrits (mémoire professionnel). C'est le rôle de l'écriture en formation de les faire verbaliser pour les interroger. Ainsi par exemple on constate que dans le cas où des stagiaires sont en binôme sur une même classe par exemple, on observe assez fréquemment une prise de distance plus grande avec la prescription et les contraintes qui leur sont faites par l'enseignant titulaire de la classe. Les jeunes enseignantes disent s'autoriser plus de transformations dans la classe (recherche en cours BOST mémoire Master Pro 2006)

L'objet plus spécifique de notre étude c'est de comprendre à quel moment, il y a chez l'enseignant recadrage de son action, re-sémiotisation d'une tâche prescrite aux élèves ou même resémiotisation d'un genre (la lecture expliquée se transforme en débat philosophique) A partir de quelle représentation nouvelle de la situation, l'enseignant décide d'infléchir son geste, de le colorer autrement, voire d'opérer une rupture complète. Quelles formes de réflexivité dynamisent-elles ses GP de sorte qu'adviennent. des configurations de gestes maîtres-élèves, plus productives.

Les gestes professionnels montrent ainsi une grande diversité de la dimension réflexive entre les enseignants observés, qu'ils soient experts ou novices.

1.1.3. Quelle modélisation ou quels niveaux de modélisation sont possibles de cet agir si complexe ?

Il y a une sorte de paradoxe à vouloir tenter de modéliser une nouvelle fois pour le décrire et le comprendre de manière plus précise et située, cet agir des maîtres. Modéliser un agir situé ! Théoriser le principe de la singularité ! Modéliser un agir si hétérogène, fruit d'une activité difficilement cernable par l'observateur extérieur, sinon par les quelques fenêtres que nous ouvrent les langages verbaux et non verbaux, partiellement verbalisable par les acteurs eux-mêmes. Un agir, une gestuelle professionnelle, imbriquée, incorporée dans les tâches, les objets, les artefacts, les genres d'activité. Un agir en partie consciemment piloté, en partie enfoui dans des habitus, des gestes réifiés d'une culture professionnelle non interrogée.

Mais, construire de la connaissance c'est prendre le risque de modéliser le réel, de théoriser, tenter de chercher les invariants. En ayant parfaitement conscience que tout modèle aussi élaboré soit-il, présente des points aveugles ; des généralités qui gommant le rugueux, l'imprévisible du réel. Tout modèle, même systémique organise des points de focalisation peut-être discutables, des formes de hiérarchisation qui ont statut d'hypothèses explicatives. Un modèle n'est pas le réel. mais aide à le penser. C'est un artefact. qui traduit, manifeste un point de vue organisé, analytique sur le réel.

Il devient dangereux dans sa vulgarisation lorsqu'il a tendance à se transformer en normes ici de l'agir, en charte technique de la professionnalité enseignante.. Tel n'est pas notre but. Y échapperons-nous ?

Pourtant nous prenons le risque. Notre visée dans un premier temps est descriptive, dans un deuxième, d'instrumenter l'analyse du travail en formation..

Il s'agit pour nous de rendre compte des caractères génériques et très spécifiques de la co-activité engendrée par le geste du maître, d'analyser la manière dont se négocient avec les élèves, au travers des gestes professionnels, un certain nombre de normes partagées qui permettent aux Maîtres et élèves de travailler (plus ou moins) ensemble. Ces normes partagées du travail scolaire, ne sont pas aisées à identifier et à construire par les jeunes enseignants.

Nous présenterons plusieurs niveaux de modélisation. ils correspondent à notre conception de l'épaisseur de la parole et de l'agir ainsi qu'à sa dynamique fondamentale.

1.2. Gestes professionnels : vers une définition

1.2.1. Les gestes professionnels : une architecture sophistiquée où s'emboîtent gestes premiers et gestes d'ajustements en ligne.

Remarque préliminaire : Cette première modélisation est issue de deux monographies comparatives (Brunet, Liria, Bucheton 2004,) sur une leçon de lecture très ordinaire à partir d'un même manuel « Ratus », très utilisé dans de nombreuses classes du Cours Préparatoire (CP). Le dispositif de recherche comportant des dimensions ethnographiques (observation par immersion longue de multiples leçons dans les classes par deux jeunes étudiantes, absence de prescription de la part des chercheurs, nous ont fait considérer que les deux séances filmées et suivies d'entretiens d'auto-confrontation avec les maîtres ainsi que d'entretiens avec quelques élèves, permettent d'affirmer qu'il s'agit là de leçons très ordinaires. Ajoutons que les deux enseignants n'ont eu aucun contact entre eux. Le public de la classe est type ZEP pour l'un, beaucoup plus hétérogène pour l'autre.

La catégorisation, le décortilage⁵ de la complexité de l'activité enseignante que nous avons observée dans ce contexte spécifique s'organise en une architecture dense. Nous avons identifié dans nos corpus pas moins d'une soixantaine de catégorisations dont nous avons repéré la dimension systémique et hiérarchique. Ces catégories renvoient à des préoccupations conscientes des enseignants pendant le déroulement de la séance, confirmées dans les auto-confrontations. L'analyse comparative, en pourcentage, de ces divers niveaux de catégorisation des gestes révèle des points de convergence forts mais aussi des différences importantes. Nous prendrons fortement appui sur cette étude pour illustrer une modélisation plus générale et mieux nous faire comprendre

La première vision que nous développerons ici (gestes premiers seulement ??) au travers du premier schéma est celle d'un agir très architecturé (Bucheton Brunet Liria 2005) où des préoccupations et des logiques de plusieurs niveaux s'emboîtent et se tissent entre elles. En effet, l'activité de l'enseignant qui se lit au travers de ses gestes langagiers et non langagiers révèle un enchâssement de préoccupations multiples, un pluri agenda qui est d'ailleurs lent à se mettre en place chez les enseignants débutants.

Il s'agit de gérer en même temps, les contenus enseignés, le temps, les relations humaine, l'espace, le temps, les tâches, sa propre image, gérer l'avancée de la construction du sens

⁵ *Décortilage* : opération par laquelle on dégage une graine de son enveloppe (Petit Robert). Ce terme renvoie à une métaphore celle du « grain d'analyse » nécessaire.

pour des élèves hétérogènes : toutes sortes de routines de métier et d'ajustements improvisés qu'indispensable à la conduite de la classe

Ainsi, de la maternelle à l'université, l'activité d'enseigner se réalise au travers d'un certain nombre de macro-préoccupations communes en nombre limité et d'une multitude illimités d'arts de faire propres aux situations spécifiques et émergents dans ces situations. Gestes premiers et gestes seconds d'ajustement s'actualisant 1) conjointement, 2) dans une architecture complexe qui structure (oriente, pilote, freine, détourne, négocie, modalise, etc...) les significations qui se construisent pendant la leçon.

On peut analyser ces gestes sur deux registres principaux :

-les *gestes premiers* : actualisent des macro-préoccupations qui souvent renvoient à divers gestes de « métier » tant ils sont aisément partageables et reconnaissables, et le plus souvent communs à diverses disciplines, diverses situations, divers niveaux scolaires : par exemple surveiller sa montre, enrôler les élèves, rappeler ce qu'on vient de faire, expliquer, évaluer, maintenir l'attention etc

-les *gestes d'ajustements* aux élèves, à l'avancée de la leçon, à la situation, à la prescription etc : des gestes d'ajustements engendrés par la dynamique de l'activité partagée entre le maître et les élèves, les élèves entre eux.

1.2.2. Des gestes systémiques, modulaires et dynamiques

Nous présentons dans un premier temps un modèle statique, à plat, pour identifier les invariants constitutifs des gestes professionnels, une sorte de grammaire sommaire des gestes professionnels comme peuvent l'être les bases constitutives et limitées de L'ARN ou de l'ADN qui pourtant sont à la source de l'ontogénèse et du développement du vivant. Ce qu'il est important d'imaginer ensuite c'est leur pouvoir infini de recombinaison. Cette présentation est donc heuristique. Quatre points doivent être précisés :

1. Le premier est que les gestes premiers ou d'ajustement sont *sytémiques*. Décortiqués, isolés, hiérarchisés en plusieurs rangs pour l'analyse: il sont indissociables et concaténés les uns dans les autres. Le rang 1. principalement didactique n'existe par exemple que parce qu'il y a un rang 2 (pour l'essentiel-interactionnel et que les deux nécessitent toutes sortes de micro-ajustements. Ils sont systémiques en ce sens qu'ils rétroagissent les uns sur les autres ce qui explique l'épaisseur et la polysémie constitutive de la parole enseignante (la notion de pluri-agenda évoquée plus haut) ;

2. Ils sont aussi *modulaires* : ils s'actualisent par paquets, de manière spécifique à des moments spécifiques de l'activité ou du déroulement de la leçon. En début de leçon ou en début de tâche, certains types d'organisations langagières sont convoqués à partir sans doute de routines ou d'ethno-méthodes qu'elles actualisent

3. Ils sont *dynamiques* ce qu'un tableau en deux dimensions ne peut rendre. En effet on observe des moments de « surchauffe », des pics de langage, et d'autres de latence. (récupération ? brouillement mental ? arrêt sur image ?).

4. Ils ne sont qu'une fenêtre sur l'engagement des individus dans l'ici et maintenant de la situation étudiée. Ces descriptions schématisent et ne sont pas le réel de l'activité.

Tableaux à refaire FIG 1 et 2. Remplacer par diapo 5 PP CNAM

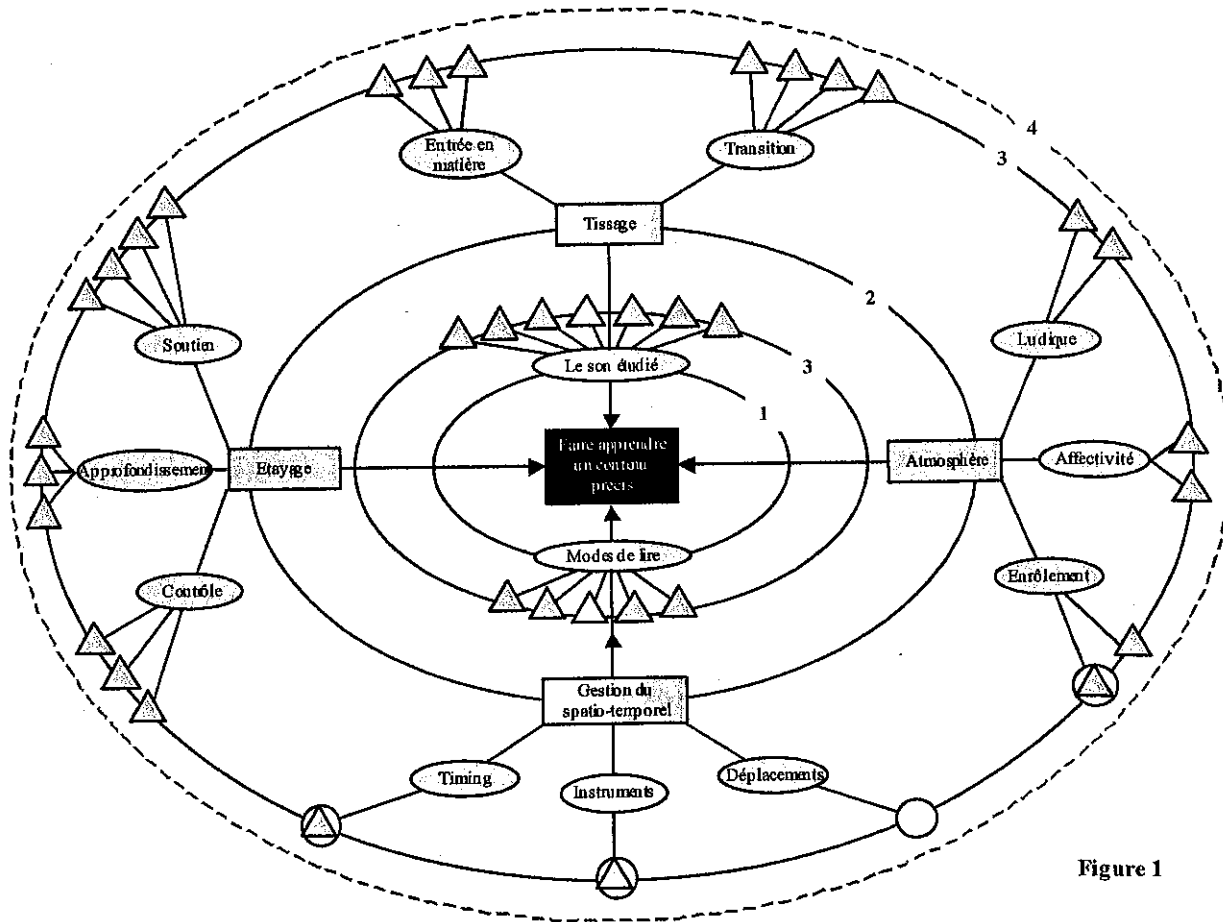


Figure 1

(D. Bucheton)

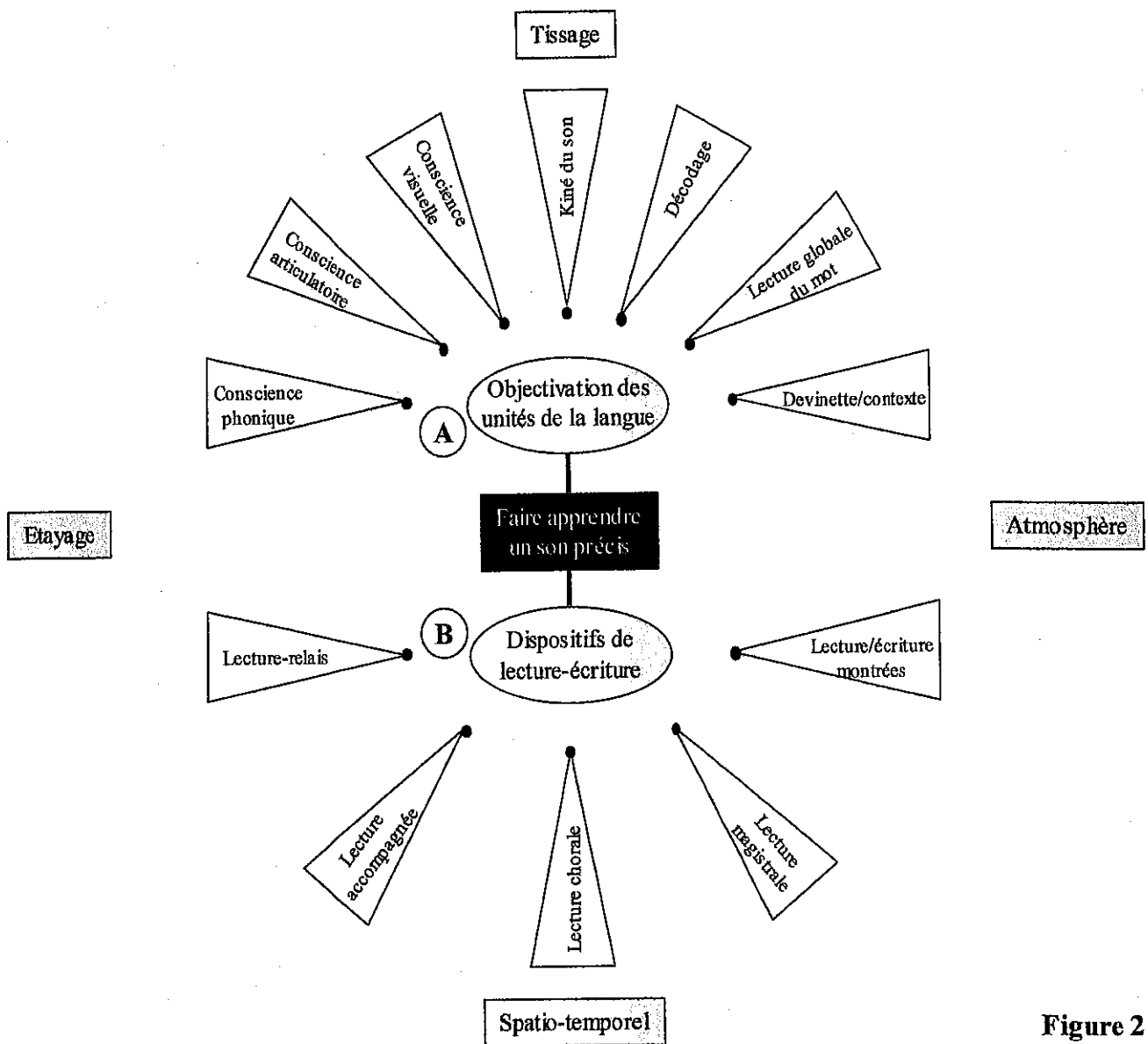


Figure 2

1.3. les gestes premiers : Cinq préoccupations centrales :

Nous en avons identifié cinq. L'une est postulée comme étant centrale (rang 1 dans le tableau) : : la préoccupation didactique. ; les quatre autres (rang 2) sont des préoccupations plutôt interactionnelles que nous avons labellisées : atmosphère, tissage, étayage, dimensions spatio temporelles.

1.3.1. Des préoccupations plutôt interactionnelles

1- *Le maintien d'une certaine atmosphère.* (dans les corpus CP : de 15 à 20% des prises de parole). leur finalité est de créer et **maintenir des espaces dialogiques** par un climat général cognitif et relationnel, *un certain ethos* (François, Maingueneau) qui autorise ou non la prise de parole de l'élève et régule le niveau d'engagement attendu dans l'activité. Ce sont des gestes langagiers ou non verbaux qui soit par leur tonalité ludique, sérieuse, coercitive, etc

(les gestes en « *ne pas* » de certains enseignants observés), soit par la nature du feed-back affectif, soit par les formes diverses de l'enrôlement (nominatif, regard insistant etc) détendent ou crispent les élèves, les stimulent ou non, renforcent ou non leurs connaissances, maintiennent un étayage relationnel. On est bien là-encore dans un mixte cognitivo-socio-langagier qu'actualise les échanges. Le temps de parole consacré à ce type de préoccupation est considérable. Il varie selon les moments de la leçon.

Remarque 1 : pour quelques élèves (étude en cours) les interactions avec le maître se cantonnent à ce registre « atmosphérique ».

Remarque 2 : ce maintien d'une certaine atmosphère relationnelle dans la classe, d'un certain type de tonalité discursive, pourrait bien jouer un rôle déterminant dans l'enrôlement et l'implication des élèves dans les tâches, voire dans leur rapport à l'école. Il est trop peu étudié sauf peut-être en marketing !

Remarque 3 : il donne des éléments du style propre de l'enseignant. « En début d'année, je ne souris jamais, ensuite je peux me laisser aller à quelques plaisanteries »

2. *L'étayage* : faire comprendre, faire faire, faire verbaliser occupe une place importante dans l'agir du maître. Cette préoccupation, (travaux de Bruner reprenant les thèses de Vygotski), centrale dans les petites classes, n'est pas ce par quoi l'enseignement universitaire brille ! C'est ce que l'enseignant fait avec l'élève pour accompagner un geste d'étude ou tout autre apprentissage que celui-ci ne peut mener seul. Dans les deux leçons CP étudiés, à lui seul ce geste occupe plus de 50% du temps de parole de la leçon. Couplé aux interventions où le maître explique, commente, articule, montre au tableau, lit lui-même, l'ensemble occupe 75 % du temps de la parole dans les deux classes.

Remarque Nous avons choisi de garder cette catégorisation étayage bien qu'elle soit fortement imbriquée dans la préoccupation didactique pour en étudier finement les diverses actualisations et identifier des étayages invariants propres à certains types d'enseignement.. Elle s'actualise par exemple chez les deux maîtres observés en trois sous-catégories : le soutien, la demande d'approfondissement, le contrôle des réponses, lesquelles prennent la forme d'une dizaine de formes d'adresse spécifiques que nous avons identifiées (triangles de la figure 1). On peut remarquer que le contrôle des réponses s'apparente dans ce corpus spécifique à une forme embryonnaire d'institutionnalisation du savoir. Celle-ci est soit collective et s'adresse à la classe ou elle est individualisée.

La préoccupation centrale des enseignants est ici de faire-faire, faire découvrir, faire décoder le son par les élèves eux-mêmes, d'où chez tous les deux un flot de paroles pour enrôler, étayer, guider, accompagner cette découverte. Dans les deux leçons observées, le nombre de tours de parole est de 1122 dans une classe et de 814 dans l'autre. Cette dynamique orale assourdissante bien décrite par XX et Manesse 19 ?? montrant l'effet TGV des questions du maître) reste un genre scolaire très fort. Dans une des classes l'élève qui parle le plus prend 78 fois la parole celui qui parle le moins, 26 fois. Nous n'avons pas encore étudié les effets de ce système verbal au rythme soutenu et assourdissant sur les différents élèves. On peut faire l'hypothèse que, dans ce système, ils ont peu de temps et d'espace pour penser, parler et agir par eux-mêmes.

3-*La gestion des dimensions spatio - temporelles* (4 à 5% des interactions dans les deux corpus CP). Il s'agit de gérer les diverses contraintes pratiques de la situation : le contrôle de l'avancée de la leçon dans le temps par des regards fréquents ou inexistantes à la pendule ou à la montre, par des regards sur le cahier de préparation, la gestion des déplacements de l'enseignant, le contrôle des déplacements spontanés ou commandés des élèves, l'utilisation d'instruments d'enseignement divers, etc.

Dans un enseignement de type frontal on observe une forte économie de ce type d'interactions verbales. Les cadres temporels, spatiaux, les artefacts sont peu nommés par le maître, non négociés avec la classe, même s'ils sont en permanence convoqués dans son agir.

Ces cadres sont vécus, agis, pensés par le maître et par les élèves de manière très disjointe et très hétérogène dans la classe. On constate que les élèves bien en phase avec la leçon sont capables lors d'un entretien d'évoquer et reconstituer le déroulement chronologique et spatiale de la leçon sans livre sous les yeux, d'autres peuvent nommer les différentes tâches mais sans en donner l'ordre, d'autres ne peuvent pas nommer les tâches mais peuvent un peu les raconter. Pour les plus en difficultés, ce récit minimal est impossible.

4. - *le tissage* : Si les préoccupations précédentes faisaient partie de la littérature classique sur la professionnalité enseignante, celle-ci n'y apparaît pas sinon dans le paradigme qui décrit : les pédagogies qui fonctionnent à l'implicite. Nous définissons ce geste de tissage, comme une forme d'étayage spécifique qui cherche à donner explicitement du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé et ceci pour faciliter l'entrée des élèves dans l'activité mais aussi pour faire en sorte que leur activité soit bien ciblée. Ces gestes de tissage, jouent un rôle essentiel pour permettre aux élèves d'accrocher, raccrocher à ce qui se dit, se fait. Il s'agit d'aider les élèves à faire des liens avec le dedans et le dehors de l'école, l'avant et l'après de la leçon, la leçon de Physique, de géographie avec celle de mathématiques. Ces gestes de tissage amènent l'enseignant à articuler concrètement, par des *entrées en matière* et des *transitions*, les différentes tâches proposées aux élèves, non à simplement les juxtaposer, et ceci pour assurer la continuité cognitive des tâches, leur cohérence et finalité d'ensemble.

Dans les leçons ordinaires de CP observées, ce geste spécifique de tissage occupe moins de 4% des interactions observées. Les tâches se succèdent et se juxtaposent de manière relativement implicite, sans marqueur de continuité. On peut imaginer que cette absence de tissage dû sans doute en partie à la dimension routinière de la leçon défavorise fortement les élèves *décrocheurs* qui ne sont pas capables de reformuler l'ordre des tâches pourtant très routinières et renforce les *suiveurs*. En d'autres termes elle pourrait être une des clés pour comprendre des phénomènes de différenciation qui se produisent pendant les leçons.

Dé même on constate en classe de seconde que les élèves ne font pas les liens entre les questions qui se succèdent pour les aider à préparer un commentaire composé. Ils les traitent séparément.

L'imbrication de ces 5 préoccupations communes que le schéma déploie et modélise de façon heuristique est constante. Prenons un exemple : pour faire repérer un son (préoccupation didactique) dans la liste des mots écrits au tableau, on observe dans une très courte unité didactique de quelques minutes que les maîtres optent :

- pour diverses **formes d'étayage** :

pistage focalisation : « *Alors quelle autre couleur il y a où il y a le son JJJJ ?* »,

synthèse partielle : « *Alors on en a trouvé déjà deux : jumelle et jaune* »

développement : « *Allez, y en a d'autres, alors qu'est ce qu'on peut dire* » ?

- diverses manières de marquer son **affectivité** « *Viens ici Ismaël, je t'ai pas entendu dire un seul mot.* » - « *Super, ça marche !* » « *super forts les CP !* » « *Mince alors, ça vaut le coup d'être malade* (rires). « *Je vais confisquer la règle, vous me fatiguez, toi, tu t'avances, viens ici près du tableau* ».

- diverses manières de gérer le **temps** (regard inquiet sur la pendule et le journal de bord), de se déplacer auprès d'un élève pour cacher de la main une partie du mot, divers allers et retours entre le tableau et les affiches aux murs, baguette en main pour **tisser** des relations avec les mots déjà lus appris

1.3.2. La préoccupation didactique (centration disciplinaire)

Dans une leçon ou la préoccupation didactique est centrale pour le maître (ce n'est pas le cas en maternelle), son but est en principe de faire apprendre un objet de savoir à un groupe d'élèves dans un temps et un espace donné. Cette préoccupation -dans la conception du didactique qui est la nôtre- est évidemment étroitement corrélée aux précédentes. Elle peut selon le moment du cours, les cycles d'enseignement, et les conceptions du rôle de l'école, être plus ou moins centrale.

Dans les deux leçons « Ratus » étudiées, la préoccupation didactique est très précise dans l'une l'étude du « J », dans l'autre. de « OU ». Dans les deux cas, la chronogénèse de la leçon est planifiée par le déroulement proposé par la double page du manuel et du livre du maître qui accompagne le manuel et qui donne la marche à suivre : les enseignants le suivent de très près . Une douzaine d'unités didactiques (scénarios) se succèdent ainsi sur un laps de temps d'environ 60 mn. dans une double visée :

1) conceptualiser un savoir , le son étudié : le faire isoler, discriminer, sous ses différentes facettes auditive, visuelle, articulatoire, analogique (jeu de doigts codant des sons appelé par nous la kiné des sons). Nous avons identifié chez les deux maîtres sept gestes didactiques spécifiques qui requièrent autant la voix, les mimiques que le corps de l'enseignant. *Le maître explique comment le son étudié s'emboîte dans les autres, décote lui même, articule les sons et mots, accentue et commente les formes visuelles au tableau, etc ;*

2) installer des techniques chez les élèves : il s'agit de faire utiliser le son en contexte de lecture selon différents formats d'activité : six formats de lecture différents que le geste didactique spécifique permet : La lecture est *relayée* : le maître souffle le mot, elle est *pointée* : le maître suit du doigt sur le texte de l'élève ; elle est *chorale* (le maître lit la phrase en la montrant au tableau avec sa baguette et les élèves lisent *dans sa voix*) ; elle est *magistrale* : les élèves écoutent ; elle est *accompagnée d'une écriture magistrale* au tableau.

-Cette gestuelle *d'enseignement* ou d'explication magistrale qui ici est fortement dans une visée de *monstration*, n'occupe qu'une place mineure (15 à 20% des échanges).

- *Remarque* : on observe que cette préoccupation didactique n'est pas dirigée vers tous les élèves de la classe. Certains élèves sont plus sollicités que d'autres ou ils le sont pour des motifs différents. Certains sont même *abandonnés* didactiquement. Ils ont décroché rapidement et le maître renonce à les faire suivre.

Bien que communs aux deux maîtres ces macro ou micro gestes premiers (de métier) didactiques et autres (micro-genres de l'activité) se différencient au niveau de sous-ajustements qui leur sont respectivement spécifiques.

1.4. Des gestes de métier communs aux gestes d'ajustement

L'étude comparative et quantitative de ces macro-préoccupations montre des pourcentages très semblables pour les deux maîtres dans les 5. principales macro-catégories.

On identifie ainsi dans le détail de sa mise en œuvre une communauté de gestes professionnels qui permettent le couplage de la *raison pédagogique* à la *raison didactique*, dans des genres didactiques communs.

On voit ici se dessiner les grandes lignes d'un *genre scolaire* de « découverte d'un son par le truchement d'un texte et d'une image en multipliant les occurrences du ». Ce genre est

partagé par nombre d'enseignants utilisant des manuels de lecture, similaires⁶. Le travail didactique observé est phono-centré, il ne laisse aucune place à la conscience morpho-syntaxique de la phrase, quasiment rien à la dimension sémantique. Aucune écriture n'est proposée aux élèves, les activités de lecture personnelle (résolution de problème) des élèves sont très réduites. Les élèves pour l'essentiel sont dans des gestes de d'étude qui les amènent à observer, écouter, répéter derrière le maître. Les deux maîtres sur-étayent tout le travail cognitif des élèves, les gestes didactiques du faire décoder et découvrir le sens par l'élève de manière autonome sont quasi inexistantes.

Le *genre didactique et scolaire* et les conceptions du lire qu'il met en œuvre, structurent une très grande cohérence entre les divers gestes d'enseignement identifiés.

Les deux enseignants sont-ils conscients du modèle didactique spécifique qu'ils mettent en scène ? Se contentent-ils d'un « faire répétitif », ces gestes de métier sont-ils interrogés ? Qui pilote la classe ? Le maître ? La méthode ? Où se situe l'espace de décision du maître ?

Pourtant, l'analyse à grain beaucoup plus fin des interactions montre que derrière cette cohérence professionnelle très forte, des différences importantes d'ajustement dans l'action, colorent et modalisent ces gestes de métier, ces genres d'activité apparemment semblables. Elles en modifient souvent de manière très importante les effets sur les élèves. Ces différences ne sont pas des arts de faire invisibles ou indicibles. Ils sont identifiables. Décrire la professionnalité enseignante, pour comprendre où se joue son efficacité, pourquoi elle permet ou non de ne pas laisser de côté un certain nombre d'élèves, de développer telle ou telle posture chez eux, tel ou tel rapport au savoir, nécessite d'aller regarder de très près ces micro-ajustements dans l'action.

Ces gestes d'ajustement spécifique ne relèvent pas seulement de la créativité ou de la réactivité personnelle de l'enseignant mais des formes spécifiques de son engagement, de sa culture et conscience professionnelle. En d'autres termes, on peut y former les jeunes enseignants.

L'essentiel de ce livre est de postuler que ce ne sont pas seulement les genres, ou méthodes, ou artefacts, ou prescriptions etc. qui font la professionnalité de l'enseignant mais que l'empan de ses gestes d'ajustement et leur nature joue un rôle essentiel. Autrement dit sa capacité à voir, entendre les élèves dans leur singularité, dans l'immédiateté de l'action partagée.

Prenons trois exemples dans les deux leçons étudiés autour des préoccupations d'étayage. Mais nous avons trouvé

Premier exemple : la fonction d'approfondissement (geste par lequel le maître focalise l'attention sur un élément de discours de l'élève). Elle s'actualise très différemment chez les deux maîtres. Pour l'un des enseignants l'approfondissement est collectif (toujours à la cantonade, alors même que l'effectif n'est que d'une quinzaine d'élèves) pour l'autre (classe de 24 élèves) il est généralement personnalisé. L'ajustement de l'étayage n'est pas du tout semblable.

Deuxième exemple : un des gestes de soutien : le *pistage-focalisation* sur les caractéristiques de la tâche à accomplir. Dans un des cas, le maître a plutôt tendance à rappeler les procédures et stratégies avant la tâche dans un travail important de métacognition, laissant ensuite les élèves chercher, l'autre maître intervient tout au long du traitement de la tâche, davantage en terme de contrôle, d'orientation et de guidage constant. Son œil « averti » ne laisse rien passer, voire corrige en donnant la réponse avant même que la tâche ou la réponse à la

⁶ Dans l'ouvrage nous étudierons d'autres genres de « découverte de texte en CP » Voir Jaubert Rebière et Brunet.

question ne soit complètement achevée (nous avons qualifié ce geste *d'impatience* : le maître fait à la place de l'élève).

Chez le deuxième l'étayage relève plutôt du sur-étayage, de la monstration et ne favorise pas le développement de l'autonomie réflexive. Chez l'autre la reprise fréquente du propos des élèves pour le leur renvoyer (geste - miroir) ou la reformulation commentée du propos favorise une plus grande réflexivité.

Un troisième exemple est plus flagrant encore autour des gestes didactiques : dans un cas l'activité ritualisée de décodage : JA JO JI JO JU, suivi de AJ OJ IJ UJ répétée chantée collectivement puis à tour de rôle chez l'un maître est chez l'autre mise au service de la découverte et du décodage d'un mot. Elle est contextualisée et finalisée. Ces formes de décodage ne produisent pas les mêmes effets sur la construction de la représentation de la lecture chez les enfants.

Par opposition aux gestes communs et génériques nous appelons ces manières de faire , *des gestes professionnels d'ajustement* : les arts de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique des interactions de la classe, dans les situations toujours singulières auxquelles les enseignants ont à faire face.

L'ajustement c'est donc la manière dont le jeu langagier et corporel du maître se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur l'évolution de cette situation pendant la leçon..

2. Le rôle central de l'agir langagier et corporel de l'enseignant

Le langage est l'instrument de travail N°1 du Maître:

Les divers langages mobilisés par les enseignants pour travailler en classe apportent de nombreuses clés au chercheur et au formateur. Ils sont une fenêtre sur la co-activité plus ou moins partagée des acteurs de la classe dans tous ses registres. Par leur pouvoir puissamment intégrateur des diverses préoccupations, leur porosité et malléabilité, les ajustements en ligne qu'ils facilitent ils sont le médiateur central des diverses sémiotiques qui s'opèrent dans la dynamique du cours. Avant, pendant et après l'action par la réflexivité, la secondarisation de l'action qu'ils permettent, ils jouent un rôle déterminant dans le développement de la professionnalité.

Le repositionner par rapport au médiateur

2.1. Le langage : fenêtre sur l'activité et la co-activité :

Des gestes professionnels d'ajustement des maîtres à ceux des élèves : Le rapport langage/pensée dans l'inter et l'intra-subjectif :

On peut définir l'*activité* comme un processus dynamique, un mouvement qui permet au sujet de donner forme et sens à des composantes très hétéroclites de son expérience intellectuelle, affective, sociale, pratique, esthétique, etc. (Bucheton & Bautier 1996, Bucheton 2001). Dans cette conception, la pensée et l'action ne sont pas dissociées. Le langage joue un rôle central : il maille les deux et ancre l'activité dans l'interaction sociale (thèse Vygotskienne). Cette activité partagée entre les enseignants et les élèves est fortement supportée par les gestes d'ajustement professionnels dans les tâches, gestes d'ajustements qui en écho et retour provoquent, pilotent les gestes d'ajustement des élèves. Maéline Langumier (La com Inégale français) dans une étude ancienne montre comment les élèves repèrent dans le feed-back du maître si leur réponse est juste ou fautive non à la teneur des propos du maître mais à divers registres syntaxiques, mélodiques ou gestuels.

L'enseignant, au travers des propos ou écrits des élèves *repère, analyse en permanence l'activité des élèves* : l'état de la construction des significations par les élèves et la nature de l'engagement dans la tâche. Son activité est d'ajuster ses gestes professionnels à cette situation en permanence évolutive. Son activité langagière et non langagière, perceptive, émotive, cognitive etc l'amène à requérir divers gestes d'ajustements des concepts en actes : des gestes pragmatiques adaptés qui font partie de son répertoire et dont l'empan d'intervention est plus ou moins large (Voir section des gestes dynamiques).

Ces analyses nous amènent à postuler que la compétence professionnelle numéro 1 de l'enseignant tient à sa capacité à observer les élèves dans leur singularité et le collectif classe. Les enseignants novices ne voient que la classe et quelques individualités marginales. (Bucheton, Chabanne 2002)

2.2. Le sens se renégocie dans les failles : les événements didactiques

La littérature en didactique professionnelle a mis l'accent sur la notion d'incident critique ou celle plus large d'imprévu. Une part de la professionnalité est alors définie par la capacité à gérer, différer, négocier ces événements plus ou moins prévisibles et anticipables parfois. L'actualité et le lot d'incivilités scolaires aujourd'hui comptabilisées, montre chaque jour que ces événements qui parfois tournent au drame font partie de la professionnalité enseignante.

Mais on peut aussi renverser le point de vue et considérer les imprévus comme la marque même de l'ordinaire, un ordinaire qui parfois est plus difficile à négocier. De sorte que ce ne

serait pas l'événement qui fait l'imprévu mais la manière dont les acteurs le négocient ensemble, la manière dont ils s'ajustent à cet événement.

Les analyses conversationnelles ont depuis longtemps montré combien la dynamique langagière, actionnelle et cognitive (un tout indissociable) se joue dans les écarts, les failles, la bizarrerie, (François XXX). Des possibles nouveaux du sens ou de l'action émergent de ces ouvertures, des questions nouvelles. Ainsi, le dialogisme fondamental de la médiation didactique trouve sa puissance maximale dans des ajustements négociés sur des zones de déstabilisation, des zones de savoirs non partagés ou du moins questionnables. D'où la nécessité pour le maître d'être en mesure de repérer ces lieux d'intervention à privilégier ou à éviter parcequ'il ne sait pas les négocier et qui vont transformer les accidents de l'interaction en « événements⁷ ».

Le texte de la classe, inscrit dans un temps, dans un espace spécifique, joué par des acteurs divers, se déroule sous la forme d'un récit (il est d'ailleurs racontable a posteriori). Ce récit est ponctué d'événements partagés (didactiques ou non) qui le réorientent et au travers desquels les significations se construisent à la fois collectivement et de manière singulière pour chaque acteur. Ce sont probablement les lieux principaux où se construisent pour l'élève le sens des objets travaillés, le sens de l'école, le sens de la place qu'on y tient, le sens de la relation didactique. Ce sont eux qui provoquent les mouvements discursifs créant la dynamique cognitive et langagière. D'où notre hypothèse d'en faire un objet pivot d'étude et de formation (voir le travail d'A Jean ici même).

2.3. les langages : observatoire des modes d'intégration des dimensions didactiques, pédagogiques, éducatives *-dans l'espace affectif et relationnel*

A tout moment dans le cours, au moindre feed-back l'enseignant régule des problèmes de « face » des élèves, leur attribue des « rôles », des « places », les valorise ou parfois les stigmatise, offense et répare les offenses (mais non, c'était pour rire !). Il organise ou subit une certaine atmosphère : un l'éthos euphorique ou disphorique de la relation. Il joue lui-même divers rôles, protège sa propre face, (voir plus haut). cet espace relationnel est le lieu de fortes inquiétudes chez les débutants.

On observe par exemple en cours de langue que des « espaces d'ajustement énonciatifs se construisent pour un ensemble d'élèves a priori non décidé à y entrer ce qui suppose des ratés, des détours, des recompositions face à des phénomènes implicites ou explicites qui constituent l'expérience même du début de cours de langue. Entre ajustements et « désajustements », entre accords et désaccords, tout un continuum se bâtit pas à pas : les stratégies d'enseignement-apprentissage semblent se concentrer autour du **dépassement** de résistances, de tensions et de **zones de vulnérabilité**. (MC.Deyrich ici). Cet espace affectif et relationnel, où les émotions et la représentation de soi sont accentués par le sentiment d'étrangeté, est en même temps didactique et culturel donc lié aux contenus enseignés.

-dans l'espace didactique et culturel.

Les processus de sémiologie qui s'opèrent pendant le cours à l'occasion des diverses tâches, sont langagièrement conduits. Ils s'opèrent au travers de toutes sortes de micro-ajustements énonciatifs et lexicaux :

- l'ouverture d'un espace où l'enseignant s'inscrit lui-même (« on va écrire une lettre aux parents ») ou dont il s'exclut : (« vous allez écrire »), (voir ici article Deyrich), invite les élèves à partager le savoir ou l'activité.

⁷ Nous préférons le concept d'événement à celui d'incident critique d'où il est en partie tiré. L'incident c'est l'accident dont il faut se prémunir. L'événement c'est la vie, la norme de ce qui provoque la dynamique du récit ou de l'interaction. Il ne s'agit pas en classe d'entendre ronronner le moteur.

- au travers aussi de subtiles formes lexicales et modalisantes par lesquelles il amène les élèves à changer de posture et de registre cognitif. Par les formes de son questionnement le discours de l'enseignant formate puissamment les discours attendus des élèves : des formes scolaires de répétition, reformulation de la pensée du maître (il faut répéter le discours magistrale ou se caser dans ses interstices) ou au contraire des postures réellement critiques, créatives, ludiques (Bucheton XXX). Les travaux d'A. Decron inspiré de la pensée Pierce (date) et exemples???? montrent ainsi la façon dont l'enseignant par ses gestes langagiers peut ouvrir ou non un espace de quête (*musement* chez Pierce, *dévolution* en didactique des maths), , un espace plutôt fermé de *définition* (le travail sur un exemple concret), ou des espaces de *généralisation* que les pluriels, les formes infinitives des verbes signalent à l'interlocuteur. par ces signaux envoyés, il pilote la nature de l'activité cognitive attendue. La différence entre un enseignant et un autre peut se lire dans leur manière de circuler langagièrement d'un registre à l'autre. *Tu me la racontes l'histoire de petit ours ? Là, ça te fait penser à quoi ? Tu en penses quoi toi de cette histoire ? Tu en as déjà vu des ours ? Tu crois que les ours, ils...* : ces formulations qui sont parfois des entrées en matière n'instituent pas la parole de l'élève sur le même registre cognitif et langagier. Elles ne font pas penser les élèves de la même façon. Cette circulation dans divers registres, requiert une grande professionnalité. Elle est décisive en maternelle pour ouvrir tous les possibles du le développement cognitivo-langagier des enfants (Boiron 2004 et ici même), décisive pour les micro-génèses intermédiaires du savoir. (des exemples véronique please)

Les travaux de l'équipe de Bordeaux : Bernié, Jaubert Rebière (?), ont aussi montré à leur manière et avec d'autres concepts issus de Bakhtine et Vygotski, comment le geste ajusté de l'enseignant se lit dans sa capacité à rendre possible chez les élèves des processus de *secondarisation* de l'activité. Leur postulat est qu'une partie du travail de l'enseignant est de faire conscientiser par le langage, resémiotiser à un niveau supérieur un certain nombre d'opérations cognitives largement inconscientes. (exemple please) Nous ajoutons pour notre part qu'il tient aussi à sa capacité à mettre en place des processus de *dénaturalisation* de la tâche, ou du savoir. :

Exemple : analyse d'une consigne avec des enseignants novices : *Mettre le verbe à l'infinitif.*

- *Vous savez tous ce que c'est que l'infinitif ?*

- *Oui ! quand même !*

- *Mais au fait, vous pouvez me dire ce que c'est qu'un mode ?*

- *c'est l'infinitif, le subjonctif, etc...*

- *Oui, mais, comment définissez vous un mode ?*

- *Silence dan le groupe* Par quels gestes provocateurs déstabiliser des savoirs incorporés, si certains, si évidents, si quotidiens (Bachelard ?) ?

, **-dans l'organisation, le contrôle de l'espace- temps de la classe** Chacun ici peut s'imaginer l'ensemble de ces petits mots (*bon, bien, donc, alors etc*) et petits gestes qui rythment, orientent, montrent etc. . Ils installent plus ou moins distinctement un milieu, des cadres, (par exemple le nom de la discipline travaillée n'est pas toujours indiquée), font passer des seuils, (« *Vous sortez vos affaires* ». ... » *Là, on y est tous ?* »... » *Alors on s'était arrêtés où dans la lecture ?* »). Ils nomment les artefacts, gèrent les silences, surveillent l'horloge. leur caractéristique est leur dimension très routinière. Ils doivent être rapidement efficaces sans négociation du sens possible. Ils cimentent les habitus de la classe. Ce sont par exemple les formes d'appel, les diverses de ponctuation du cours. etc

-dans le tissage avec l'expérience, les périphéries du cours, ou dans le filage interne de ses différentes unités. Ces formes langagières de rappel, de reformulation du déjà dit avant, d'association avec d'autres éléments de savoir ou d'expérience demandent des savoirs faire

langagiers très spécifiques : « vous vous souvenez quand on »... « Tu penses à quoi quand tu dis que »... « c'est comme dans » . « on vient de comprendre quoi là, juste avant ? »

-pour installer, enlever des formes fortes ou faibles d'étayage. Ces gestes conjuguent tout particulièrement les diverses composantes et tonalités des langages mobilisables par l'enseignant. Enrôler, donner du feed back, mettre sur la voie, laisser trouver, laisser chercher, ou montrer soi-même s'accomplit aussi bien par le ton de la voix, le silence, les yeux, la main, ou le corps. L'enseignant par exemple s'agenouille près d'un enfant pour se mettre à sa hauteur, ou circule en position haute de surveillance-contrôle derrière les élèves ! Les enseignants novices ont des difficultés à gérer verbalement et physiquement ces positions diverses d'étayage qui s'étagent entre retrait complet, accompagnement proche ou lointain, enseignement magistral ou monstration pure et simple .

E-Maitre, c'est bien la carte de l'Afrique qu'il faut chercher ?

M-A ton avis ?

E-Oui,

M- geste d'acquiescement de la tête, geste de renvoi à sa place signifiant *Alors, continue.*

Une différence forte entre l'expert et le novice dans les conduites d'étayage tient à l'épaisseur du son geste, la puissance de sa parole articulée sur la force de ses silences et de ses gestes corporels (Favrat ici même). A l'opposé, la logorrhée du novice assomme, empêche de penser les élèves.

2.4.. Le langage instrument du développement réflexif de l'enseignant

Trois types de réflexivité se conjuguent chez l'enseignant. La première, avant l'action, est dans le travail de préparation et d'anticipation, la deuxième dans l'action didactique est constitutive de la dynamique de l'action. La troisième, postérieure à l'action est à la fois auto-évaluative et prépare ou non les ajustements suivants. Dans ces trois cas l'activité langagière est importante, mobilise des formes et des objets de pensée différents.

Dans l'avant cours, l'écriture ou non du plan de cours et de sa mise en scène permet de pré-penser voire d'anticiper certains événements prévisibles, elle permet de situer les objets enseignés⁸, d'en préparer les formulations didactisables par rapport à une prescription externe ou interne (sa propre planification). On sait que plus les enseignants avancent dans la carrière plus ce travail de verbalisation explicite de préparation diminue. Cette pré-verbalisation des contenus, démarches, voire des questions à poser peut s'avérer un support ou un obstacle à l'ajustement en ligne (Cecile Gris mémoire de master 2004).

On a vu dans l'action combien elle était décisive et intégratrice pour gérer l'ensemble des préoccupations de l'enseignant. Ce qui explique d'ailleurs les énormes difficultés que rencontre l'enseignement à distance. Pendant le cours, certains enseignants notent sur leur préparation des éléments d'observation, ou replanifient la suite de la leçon.

Les travaux de recherche menés, mais aussi les situations de formation, conduisent à s'intéresser à la réflexivité post action.

On la rencontre quelle que soit sa forme dans les entretiens, les auto-confrontation ou les écrits d'accompagnement de la formation. Sa caractéristique est d'être seconde par rapport à l'action. Cette réflexivité est située, elle aussi, mais dans un tout autre contexte (Broussal 2004) et elle est soumise à une autre dynamique. Si elle permet une plus grande distanciation elle n'évacue pas pour autant l'émotion du langage en action.(clot). Ce processus de *secondarisation de l'expérience par le langage* (Jaubert et Rebière 2002), mis en place par la

⁸ En IUFM ; un habitus de formation exige des stagiaires qu'ils fassent des « fiches de préparation », selon un modèle très formalisés où on demande d'identifier les compétences et sous compétences travaillés et les dispositifs, voire les questions à poser. Ce modèle n'est ni enseigné, ni questionné en formation. Il circule.

3. Des gestes professionnels ancrés, situés dans des didactiques spécifiques.

On vient de montrer dans la section précédente comment le langage permet et supporte la genèse et la sémiotisation progressive des savoirs, leur *dénaturalisation* nécessaire, les processus divers de secondarisation des tâches qui permettent de nouvelles formes de conceptualisation.

Dans cette nouvelle section la question est de se demander si certains gestes professionnels peuvent être plus spécifiquement qualifiés de « didactiques », si certaines sont plus didactiques que d'autres, ou s'ils apparaissent à certains moments spécifiques du cours.

Rappelons que la culture scolaire française, la médiation de l'enseignant a pour principale visée de doter les élèves de savoirs abstraits, généraux, decontextualisés, permettant de développer leur intelligence et leur sens civique (Derouet 1992). La finalité des gestes professionnels, dans cette culture spécifique, c'est de contribuer à créer l'espace de parole et de travail pour que les curricula soient transmis et appropriés par les élèves. La visée proprement éducative existe mais elle est seconde et d'ailleurs jamais évaluée.

Analyser les pratiques réelles des enseignants en France, nécessite d'identifier la part du didactique dans les préoccupations des enseignants pour pouvoir interroger ce système de valeurs.

Eduquer pour enseigner, enseigner pour éduquer cette devise utopique est loin d'être communément partagée

Question 1 : peut-on parler de gestes purement didactiques ?

gestes épistémologiques

Certains gestes sont-ils plus didactiques que d'autres ? Où se situe le noyau central du geste professionnel ? La préoccupation du faire comprendre, faire apprendre, instituer, formaliser le savoir est-elle séparable des autres préoccupations premières comme capter et maintenir l'attention. De même la mise en œuvre de gestes d'étude ou de postures spécifiques par les élèves est-elle dissociable de l'atmosphère générale, ou des formes d'étayage proposée ?

Une didactique humaniste

Pour tenter de répondre à la question posée, il nous faut poser les principes de ce que nous appellerons une didactique humaniste.

Cette conception n'est pas nouvelle : c'est celle de Rabelais ! Celle du grand dialogue entre les différents domaines de LA culture, entre le corps et l'esprit, la pensée et l'action, la morale et la connaissance. Dans cette conception les gestes de l'enseignant sont didactiques dès lors qu'ils visent des savoirs, des modes de pensée et d'agir qui dans leur ensemble contribuent au développement cognitif, langagier, social et personnel de l'élève.

Selon cette perspective la didactique s'intéresse alors :

- A) aux objets de savoir,
- B) aux « personnes » et pas seulement aux sujets épistémiques,
- C) aux relations qu'elles peuvent construire aux objets de savoir mis en jeux,
- D) à la diversité des contextes scolaires,
- E) au développement personnel que ces savoirs nouveaux provoquent.

En retour, cette conception du didactique conçue comme un tout, à savoir la construction pour le sujet élève de rapports nouveaux et dynamiques aux savoirs, au langage, à l'action, à lui même et aux autres, permet de comprendre pourquoi les gestes « didactiques » des maîtres sont fortement complexes et épais. Et du coup difficiles à déplier et à décrire. Ils contiennent des préoccupations indissociables : donner du sens à l'objet de savoir, ouvrir des espaces pour

épistémologie
didactique

• du savoir théorique au savoir approprié (maître) -
• du savoir transmis au savoir théorique et à son appropriation (élève) -

penser, collaborer, réguler les apprentissages dans les contraintes de situation, trouver des formes multiples et diverses d'étayage.

Pour nous, faire penser les élèves, les instruire et les éduquer sont des objectifs indissociables qui font partie de la mission des enseignants. Leur entrelacements fait partie des conditions de réussite.

Les gestes purement didactiques du maître n'existent pas. Actualisés dans divers scénarios, ou pour mettre en œuvre diverses tâches, ils sont dans l'épaisseur de leur agir diversement colorés par l'ensemble des préoccupations de l'enseignant.

Pour autant, leur composante didactique, est indiscutable, tout particulièrement dans notre culture scolaire française. Il est nécessaire de l'identifier finement dès lors qu'on cherche à décrire les multiples formes de cette professionnalité dans les contextes différents.

Question 2. Des préoccupations didactiques ? transversales ? : quel continuum ?

Dans la formation des maîtres en France, ces dimensions sont en général travaillées dans des cours différents à orientation pédagogique (appelés selon les lieux et les années : « formation générale et commune », « identité professionnelle », « formation transversale ») ou dans des cours à orientation didactique et disciplinaire. Cette segmentation dans l'approche du métier tant sur le plan de la formation que de la recherche ne permet pas d'identifier ces gestes et postures intermédiaires où l'agir de l'enseignant pour s'ajuster nécessite de croiser ses diverses préoccupations.

Des arts de faire spécifiques liés aux disciplines

Enseigner la lecture littéraire, les arts plastiques, la danse, le sport, l'histoire, les mathématiques ou les langues requiert non seulement des connaissances mais des arts de faire voire des talents spécifiques. En effet, les postures, les tâches, les gestes d'étude requis des élèves ne relèvent pas des mêmes formes de rationalité, des mêmes obstacles cognitifs ou culturels, du même type d'implication, des mêmes engagements identitaires (Voir Deyrich et Asdih ici même). Professionnaliser les enseignants pluri-valents, c'est les aider prendre conscience de la nécessité de changer de « braquées » quand on change de discipline. Ce que les experts font de manière implicite « *Quand on fait la lecture, la maîtresse redevient comme nous, comme une petite fille, c'est pas comme en maths* » (cité par Croce Spinelli 2005). Cette question des relations entre gestes professionnels spécifiques, types de disciplines, formes de travail, types d'outils, formes de pensée (esthétique, pratique, critique, technologique, théorique. etc), formes de créativité, est encore très peu explorée. Certains gestes didactiques sont donc fortement colorés par l'épistémologie de la discipline : les gestes très techniques de découverte de sons en CP en sont un exemple frappant. D'autres renvoient à des problèmes cognitifs transversaux, comme par exemple *problématiser* une question.

Des arts de faire communs quoique spécifiques

Ces formes spécifiques de l'agir professionnel nécessitent pour autant, un certain nombre de d'arts de faire communs : des gestes de métier fondamentaux. *Évaluer* les élèves est un problème didactique commun qui nécessite une actualisation très précise dans chaque discipline. Proposer en formation le principe de l'évaluation intermédiaire *formative*, ne suffit pas à l'enseignant novice de trouver les gestes didactiques spécifiques et précis qui permettront à l'élève de remettre sur le chantier son travail d'écriture par exemple. Des gestes didactiques précis et délicats pour accompagner cette réécriture sont nécessaires. Un autre geste didactique commun est dans les débuts de cours que notre équipe a plus particulièrement étudiés, la *construction par les élèves de la référence*. (Bucheton and co 2005 et Voir chapXX sur la carte géo). De quoi va-ton parler ? Que va-ton travailler ? Faut-il

Manifester du métalangage.

l'annoncer d'emblée, faut-il faire construire la question? Faut-il la faire trouver par devinette? (Broussal ici même). Comment la raccrocher (tissage avec le déjà vu, déjà connu?).

Des arts de faire didactiques stratégiques

Certains gestes de métier sont stratégiques et peu étudiés : On les observe chez les experts : le « *savoir reprendre* » en début d'année, (Larguier ici même), les gestes où on met doucement en œuvre des savoirs en évitant dans un premier temps de les nommer pour y revenir ensuite, les *gestes d'effacement* (pour l'objet, la tâche, les interactions jugés suffisamment porteurs) (J.F. Favrat ici même), le *le geste adidactique d'avoisement* : l'anecdote, le lien avec l'expérience, un autre texte pour mettre sur la voie.

(retrait)

autorisant? invokés?
autorisés? inventés? adressés?

Question 3 : Les gestes d'étude des élèves : en écho? décalés? accordés? bien dressés?

On peut former les enseignants à plus de précision dans leur agir didactique, apporter des gestes plus techniques qui ont pu montrer leur efficacité dans nombre de situations, il n'en demeure pas moins que la question de la mise ou non *en phase* (Brenas une ref), en *configuration* (Veyrunes) avec les gestes d'étude des élèves reste largement posée. Nous y reviendrons dans la section suivante où nous développerons de manière plus détaillée cette question de l'ajustement de l'enseignant. Mais, l'étude des formes de l'agir des élèves, que l'on appelle cela des postures (Bucheton) ou dans ce livre des gestes d'étude, l'étude des formes d'accord, tacites et implicites qui se négocient dans l'action et l'histoire de la classe (Etienne, Durand, Lerouge, Bucheton etc REF Toulouse 2002 ?ref à cherc)°, l'identification dans des tâches ou scénarios précis des systèmes de gestes conjoints mais non symétriques que performant les élèves et les maîtres reste largement à faire). Ces études micro-didactiques dans les divers champs où on croise les gestes des maîtres et ceux des élèves devraient se développer. Nous avons commencé à le faire. (voir qui ou accentuer dans certains articles)

Il arrive aussi que des configurations de gestes didactiques entre maîtres et élèves donnent de loin, l'apparence du bon fonctionnement. (Perrenoud) (Bernstein 1975) La classe peut sembler très « active ». Mais lorsqu'on observe de très près les gestes d'étude des élèves, pour une même tâche, leurs gestes ou stratégies divergent fortement. L'étude des *narrations de recherche* en géométrie, à l'IREM de Montpellier (Dray and co colloque Perpignan 1998 à citer l'es travaux de l'équipeXXXXX) a pu mettre en évidence cette activité réelle et diverse de l'élève et identifier leurs gestes d'étude plus ou moins pertinents et ajustés devant la tâche. Des travaux de cette nature sont rares. L'objectif de ces narrations par les élèves était notamment de permettre à l'enseignant d'ajuster son cours sur cette activité réelle des élèves. De même en didactique de la littérature, on a pu montrer que pour une même tâche de commentaire, cinq ou six gestes d'étude (ou posture) sont convoqués par les bons élèves, beaucoup moins par les plus faibles. La nature de leur activité n'est pas la même.

Les bons élèves ont à leur disposition de nombreuses stratégies pour s'adapter au mieux à la difficulté didactique. Ils ont compris le sens du contrat didactique. On constate qu'anticipant la chronogénèse ritualisée du cours, ils sont capables de verbaliser et commenter les micro-gestes précis qui leur sont demandés. (Brunet 2005 à partir d'entretiens d'évocation avec des élèves de CP montre que les élèves en difficultés pourtant actifs pendant tout le cours sont dans l'impossibilité de reconstruire la trame du cours, de nommer les tâches, encore moins les gestes demandés. Ils ont été « dans la roue des autres », ils ont suivi « la chanson » du cours. La dimension fortement réifiée, routinisée de certaines tâches et gestes didactiques des maîtres enclenche aussi la routinisation réciproque de gestes d'étude des élèves. Ces gestes se réifient très vite. L'élève apprend à conjuguer les verbes sans savoir ce qu'est un verbe

invokés/
adressés.

Les postures plus globales que la G.étude produites par la rencontre avec la tâche. inventivité du maître - des élèves. 21

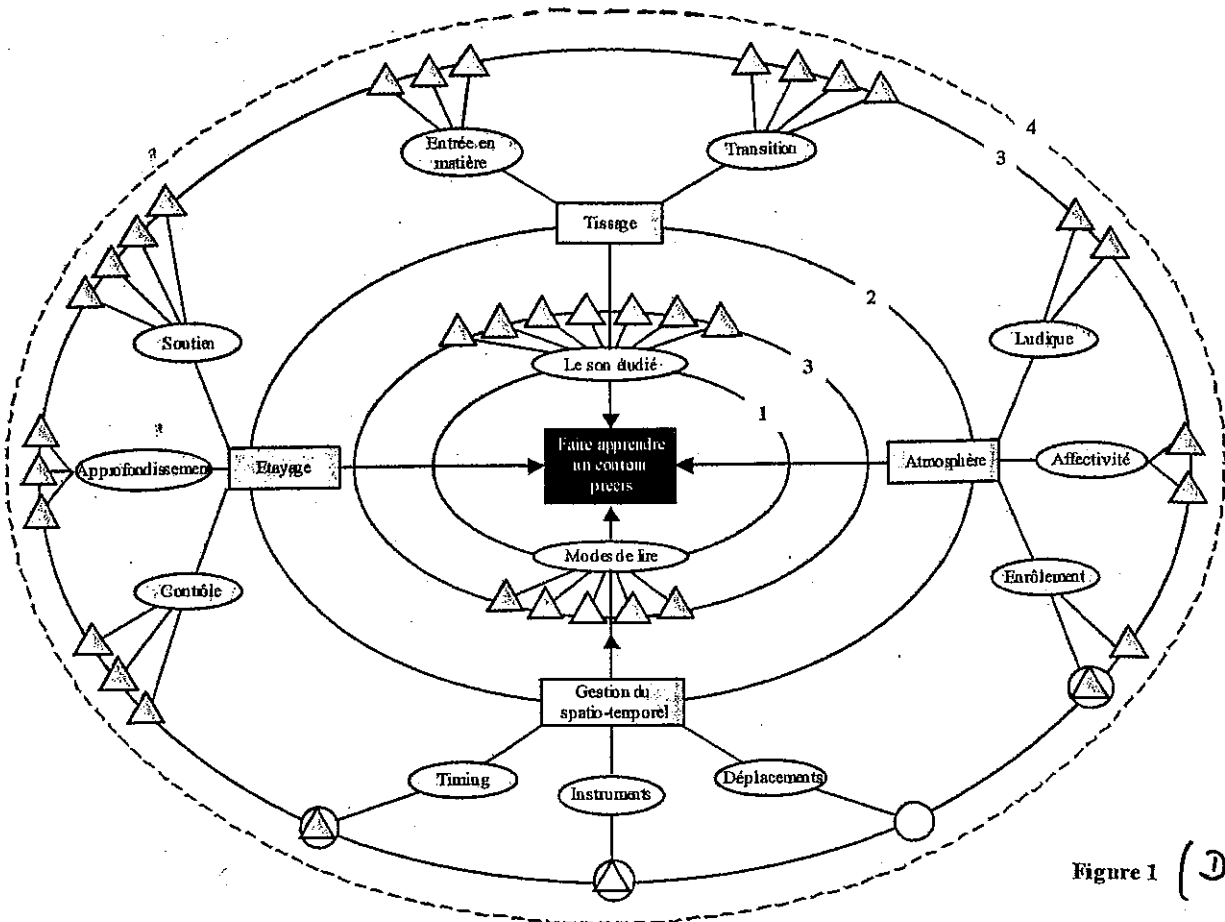
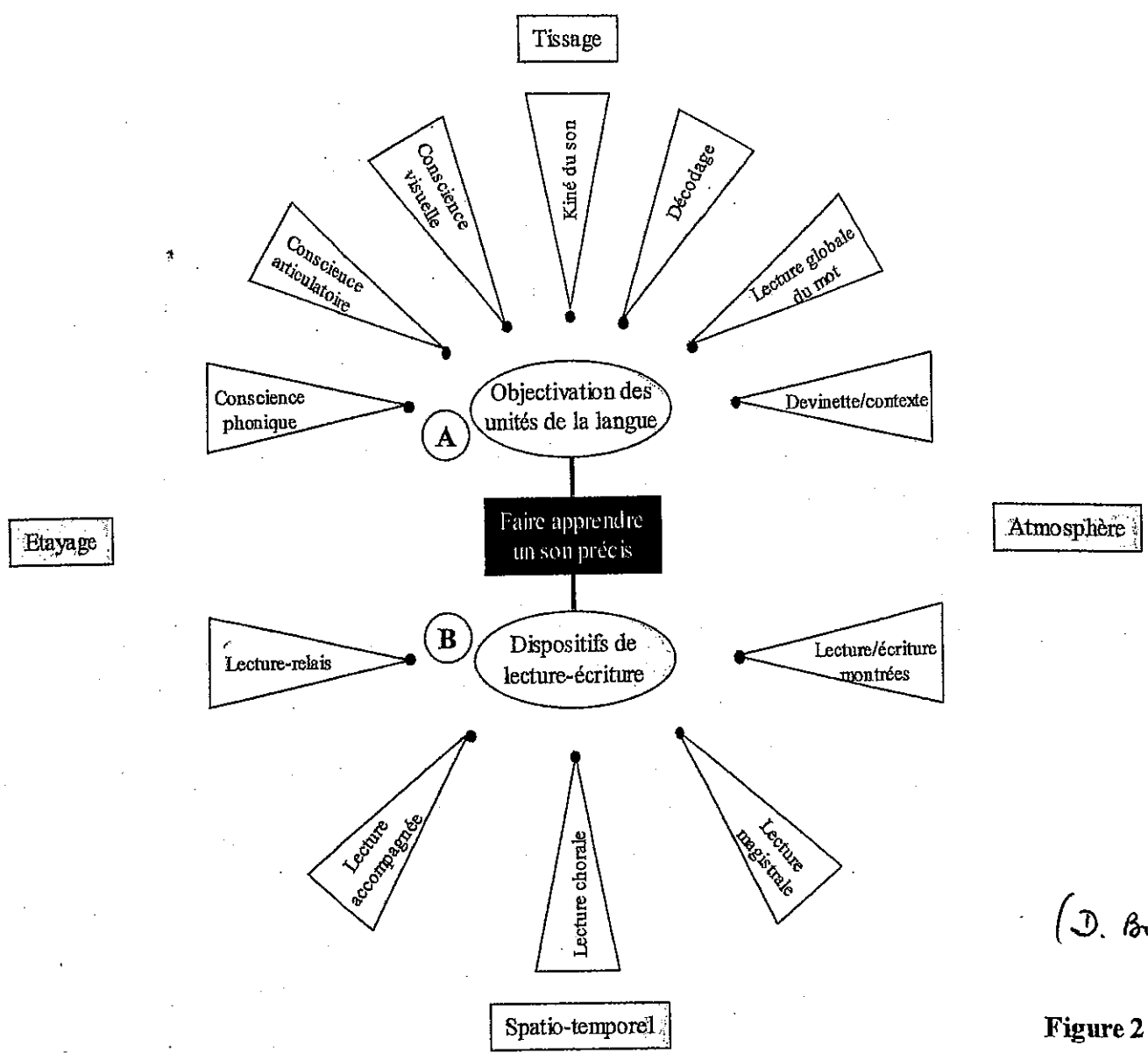


Figure 1 (D. Bucheton)



(D. Bucheton)

Figure 2

au savoir à enseigner (voir ici Article Broussal), et de. l'état de leur propre rapport au savoir et donc de leur culture.

17/03/2006