

FORMATION T1 ANALYSES DE PRATIQUES

Iufm de la Réunion

Septembre 2012

Proposition d'intervention

Finalités :

1. L'acquisition d'une posture réflexive, d'une attitude ouverte, d'une éthique de la réflexion.
2. Le développement d'un savoir-analyser.
3. L'appropriation de savoirs sur l'action, faisant fonction de grilles d'analyse.

Contributions personnelles :

L'analyse de pratique est riche d'enseignement pour les néo titulaires mais coûteuses en déploiement de matériel et d'énergie personnelle pour le formateur.

Il existe plusieurs méthodes et protocoles particuliers adossés à des théories spécifiques : nous avons les approches psychanalytiques, les approches psychosociales, les approches didactiques... Schématiquement, ces manières d'effectuer des analyses de pratiques privilégient le savoir, le savoir-faire et le savoir être. Selon le choix effectué, les attendus et résultats pour les jeunes enseignants diffèrent. La littérature est riche en procédures et compte rendus.

Toutefois, des choix méthodologiques s'imposent avec un protocole d'intervention rigoureux qui doit être explicité et négocié avec les stagiaires.

Pour ma part, j'ai fait le choix de l'intervention ergonomique et des outils théoriques de la didactique professionnelle. Ce choix est motivé car il articule les 3 dimensions évoquées du triangle pédagogique de Houssaye (savoir, élèves, enseignants) et correspond aux notions de connaissances compétences et attitudes référées aux Socle commun.

De manière idéale, l'analyse de pratique doit s'effectuer avec deux formateurs : l'un spécialiste d'un contenu et de sa didactique (professeurs de maths, français, histoire-géo, eps), l'autre spécialiste de ce qui appartient aux savoirs génériques du faire classe (sciences de la formation et de l'ergonomie). Cela étant, le travail de ces deux spécialistes s'entrelacent et s'actualisent dans l'analyse du travail dont chacun est expert, et dont l'expertise ne s'épuise pas. C'est un regard croisé référencé au modèle de Rogalski (ergonome) / Robert (didacticienne en mathématiques).

En ergonomie, nous parlons plus d'analyse de l'activité que d'analyse de pratique afin de développer un discours plus global sur ce que fait l'enseignant (et éviter une opposition entre théorie et pratique qui aussi s'entrelacent dans l'agir professionnel).

Le modèle auquel j'adosse ma réflexion d'origine ergonomique a été formalisé comme suit à partir des travaux de Roland Goigoux au sein du laboratoire PAEDI de l'IUFM d'Auvergne et Janine Rogalski (Labo Parenthèse d'ergonomie, Paris 8).

« De la tâche scolaire prescrite vers l'activité de l'enseignant »
Niveau de prescription enseignante

- Prescripteur ministériel, missions
- Instructions officielles, Programmes
- Bulletin Officiel

- Les représentations de l'enseignant sur les élèves: niveau scolaire, attentes, hypothèses sur leurs apprentissages...
- La conduite de la classe : caractéristiques du groupe d'élèves, participation des élèves, gestion de l'espace, gestion du temps...
- L'état de l'enseignant : fatigue, stress, motivation ou forte démotivation, routine, état de la connaissance...
- Les exigences didactiques de la matière enseignée (lecture, maths, eps, histoire, grammaire géométrie...)

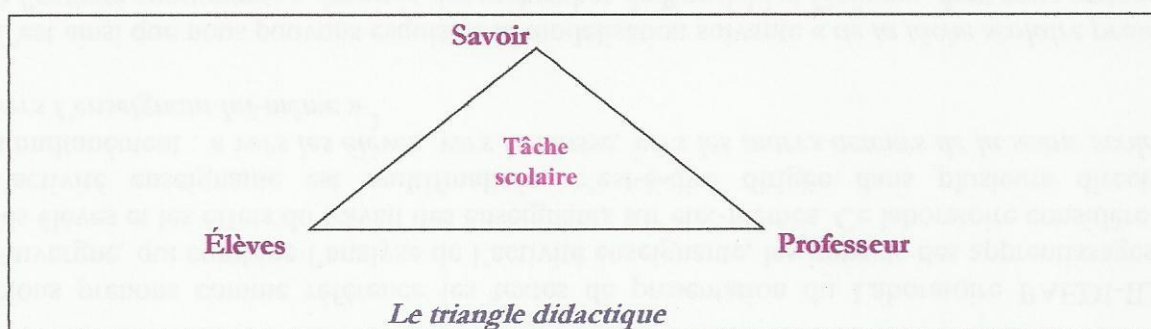
L'exécution proprement dite de la tâche avec « ajustements on-line »,
 Cad. les nécessaires adaptations aux exigences de la situation:
 cf. la structure conceptuelle de la situation entre invariance (la partie stable de la situation)
 et adaptation (la partie instable de la situation)

Tâche prescrite

Tâche redéfinie

Tâche effective

Niveau de l'activité enseignante



Cette analyse demande l'observation du travail et le recueil de traces de l'activité. (Voir texte de Philippe Astier, professeur à Lyon 2, ancien formateur au CNAM Paris). Ces traces font parler l'activité de l'enseignant dans la mesure où elles sont objectivées. Devenues objet d'étude, elles perdent de leur dynamique émotionnelle, affective ou fascinatoire (par exemple : c'est une si belle leçon ! j'en ferai jamais une aussi bonne, que mon nez est long lorsque je me regarde en vidéo, comme je... et je...). Ces traces deviennent des objets d'étude entre pairs avec l'étayage des formateurs. Le principe général est de comprendre l'activité de travail de l'enseignant, de saisir le sens de son action, de la co-activité

enseignant/élèves. Le formateur aide l'enseignant à effectuer ce parcours, à se révéler des compétences incorporées (qui font corps avec lui tant elles sont devenues routinières), des éléments d'invariances dans son activité (organiseurs de l'activité ou concepts pragmatiques au sens de Pastré) sur lesquels s'appuyer pour faire face à la forte variabilité de la dynamique de classe, des manières de faire infructueuses à corriger. Il ne s'agit pour autant de « faire » de l'enseignant un chercheur (... d'invariants opératoires) mais de lui faciliter l'efficacité pédagogique et didactique dans la gestion de la communication et des savoirs. Il ne s'agit pas non plus d'avoir une attitude de surplomb qui donne conseil mais plutôt qui tient conseil : on discute, on négocie, on se met d'accord sur ce qu'il convient de remédier et comment. Sinon, les bonnes paroles du bon conseiller glisseront et la rencontre de formation s'avèrera contre-productive. Trouver par soi-même est toujours plus fructueux, même si la procédure du formateur est très stratégiquement parlante, de la même manière que parfois on apprend mieux par l'erreur.

Toutefois, avant toute chose, il convient de demeurer modeste, d'agir selon la réaction du collectif de stagiaire, la réactivité des stagiaires, les moyens dont on dispose en gardant deux choses essentielles à l'esprit : objectiver les traces du faire classe + conduire les enseignants à prendre une distance critique sur ce qu'ils effectuent jusqu'à pouvoir proposer une autre préparation ou un autre déroulement de classe possible.

Recueil de matériaux :

Des traces de l'activité de l'enseignant sont nécessaires. Le métier s'articule autour de deux temps essentiels dont nous avons besoin de traces pour tenter de le comprendre, analyser l'activité de l'enseignant et formaliser une grille de lecture.

Nous avons à dispositions plusieurs types de traces qui serviront de support comme objet analyse, naturellement il ne s'agit pas de mettre en œuvre ces 9 dispositifs lors du stage, mais de connaître les possibles d'intervention, de choisir le plus approprié à la situation et aux néo-titulaires et pourquoi d'inventer et tester d'autres formats d'intervention:

- **les écrits narratifs** (raconter par écrit le déroulement d'une séance pour essayer d'en saisir une cohérence, retrouver l'intrigue et ainsi prendre une première distance sur son agir professionnel) d'après les théories de Ricoeur

- **les écrits réflexifs** (qu'est-ce que j'ai effectué comme planification de la séance et hypothèse d'apprentissage des élèves ? comment ai-je animé le cours, quelles procédures employées ? Ai-je atteint les objectifs initiaux ? Comment les élèves ont-ils réagi ? Quels résultats observés en termes d'apprentissage ? Qu'est-ce qui a favorisé mon activité ? Qu'est-ce qui a empêché mon activité ? Si c'était à refaire comment le refaire-je ? = une grille de questionnements possible serait à travailler et en fonction des disciplines enseignées... dans le cadre d'une recherche-action collective, voir plus bas) d'après le journal des apprentissages de Crinon.

- **le discours d'explicitation** audio-enregistré sur des points particuliers de classe (la préparation, la consigne, les exercices, l'alternance des activités.,etc...) d'après la théorie de Vermesch

- **l'instruction au sosie** : dire (et audioenregister) ce que l'on va effectuer comme leçon à un collègue qui doit nous remplacer : ce dit conduit à dire et clarifier des zones d'ombre dans son activité).

- **le jeu de rôle** : sans prendre les stagiaires pour des enfants, la formule peut être utile pour traiter de l'autorité (mais cela exige un groupe constitué qui se connaît bien et quelques talents d'acteurs)

- **le photolangage** : la prise de photographies de moments clefs lors d'une séquence d'enseignement – apprentissage (il est préférable de choisir le moment clef au préalable)
- **le portfolio scolaire** : les traces des activités des élèves corrélées aux traces de l'activité de l'enseignant pour bien cerner leur co-activité et analyser l'ensemble
- **la vidéoscopie ou autoconfrontation simple et/ou croisée** : filmer une séquence de classe et ne retenir que des moments « critiques » où l'enseignant s'est trouvé en difficulté et qui montrent l'activation ou le manque de compétences expertes pour faire face. Ces moments sont analysés dans un esprit de compréhension de l'agir sans jugement avec des apports théorico-pratiques qui se découvrent ou redécouvrent. (cf. procédures selon Faïta et Clot)
- **la caméra à l'épaule** : filmer une partie de séquence de classe avec la caméra à l'épaule en assumant la subjectivité du cameraman et l'analyser ensuite en termes de forces et limites, chaque participant est acteur et cameraman.

Nous ne pouvons en formation travailler sur tous les aspects de classe de la planification au déroulement, il convient de choisir un ou deux éléments du métier pour ensuite pouvoir l'observer, le commenter, le problématiser et tenter une résolution. Cette problématisation demande du temps, et vraisemblablement d'autres stages IUFM ou des formations de proximité.

Enseigner s'exerce dans une situation dynamique complexe et ouverte. Tout est toujours possible, rien n'est gagné d'avance même avec la plus belle des préparations, et tout peut être à reconstruire « on line » car nous avons affaire à des personnes, à des enfants. Il demeure qu'il convient de garder le cap, de tenir le gouvernail dans la tempête des situations de classe qui s'inverse ou se renverse ou qui vont cognitivement plus loin que l'on avait pu l'imaginer ! Ainsi se justifie à mes yeux la recherche d'invariants que sont les gestes professionnels (au sens des schèmes de Vergnaud) sur lesquels s'appuyer car ils dessinent un script de séquence, un scénario général sur lequel se greffent des actions de l'enseignant. A ces gestes professionnels de l'enseignant (notion très récente dont je me suis emparé récemment) s'ajoute des gestes d'étude des élèves (dont je n'ai pas encore fait le tour complet). Cela étant, considérant les apports théoriques des didacticiens et pédagogues que sont Bruner, Brousseau et à la suite Sensevy et Bucheton (didacticiens des maths et du français), j'ai tenté une synthèse tout en introduisant un nouveau geste issu de ma recherche doctoral le geste de conduite au glissement conceptuel lié à la secondarisation (Beautier, Goigoux) ainsi que les recherches effectuées par une PIUFM sur les aspects genrés des interactions de classe (Guilpain, 93 en référence à Mosconi). Cette synthèse s'effectue en termes de macro gestes et micro gestes professionnels... en interrelation avec les gestes d'étude des élèves. (voir communication de Cluzard, Dijon, 2009 et la note sur les gestes ci-dessous).

Cette synthèse est finalement une grille de lecture de la séquence de classe pour aider les enseignants à se « retrouver »... et même à se dépasser dans la tourmente puis le plaisir éducatif. Au pari d'éducabilité de Meirieu, ajoutons le pari d'enseignabilité en toutes circonstances (ou presque !).

Afin de donner du sens ma formalisation, il semble opportun en amont de préparer le terrain et de m'apporter dans la mesure du possible des traces des classes observées afin que je puisse illustrer mon propos sur les gestes professionnels (de photos et de récits ou de verbalisations prises à la volée pendant le stage). Professeurs et CPC en êtes par avance remercié.

Enfin, ces premières sessions de formation pourraient donner lieu à une recherche – action collaborative adossé au laboratoire Icare de l'IUFM. Elles en seraient un point départ

expérimental, ce qui nous amène (Liliane et moi-même) à vous proposer de rédiger un journal de bord qui recueille la narration, les réactions, vos commentaires, vos idées à chaud à nous renvoyer ; les CPC qui suivent tout le continuum de la formation sont les premières personnes sollicitées, les PIUFM sont évidemment sollicités. L'adresse de contact de tous nos échanges email est

Plan d'intervention:

Intervention des stagiaires:

- Retour sur l'analyse de pratique: quel sens pour vous? Quels apports immédiats? Quelle utilité à venir? Quelles difficultés observées? sur quelles compétences travailler personnellement à l'avenir? (20mn)
- Retour sur la grille d'observation: qu'avez vous observé? quels points saillants dans vos observations? Avez-vous fait évoluer votre grille d'observation? (20mn)

Interventions de ma part:

- Présentation du modèle explicatif du comment je regarde l'activité enseignante
- Apports théoriques sur les gestes professionnels pour conduire la classe: définitions, catégorisations de Bucheton, Sensevy en relation avec les précurseurs Bruner et Brousseau, illustration avec des éléments de communication en classe (à l'aide d'un power point)
- Discussion et conclusion

Contenus : Ces contenus sont indicatifs, il sera ajusté en fonction du groupe de néo-titulaires, de leurs demandes et réactions. Il sera présenté sous la forme standardisée d'un power-point avec des verbalisations illustrant les différentes phases de ma formalisation plus les traces recueillies (qui pourraient m'être remontées sous forme de scannage (format jpeg) de manière à les introduire dans ma présentation sous forme de visuels ou de film de photos). Trois documents de travail élaborés lors de mes « années CPC » peuvent contribuer à rendre davantage accessible aux néo-titulaires ma démarche.

- Catégories de Bruner
- Catégories de Brousseau
- Catégories de Sensevy
- Catégories de Bucheton
- Catégories de l'approche genrée

- Formalisation de Clauzard: micro et macro catégories

Ces catégories sont des moyens de construire des grilles d'observation de la pratique des autres ainsi que des outils pour penser sa propre activité. Ils forme un schéma général pour faciliter la planification de la leçon et animer le cours, comme ensuite tirer un bilan.

Catégorisation de Bruner¹ (1983), d'après la médiation de tutelle :

- l'enrôlement : engager l'intérêt et l'adhésion du sujet dans la tâche,
- la réduction des degrés de liberté : réduire l'ampleur de la tâche, simplifier la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution, afin de réguler le feed-back de façon à pouvoir l'utiliser comme moyen de rectification,
- le maintien de l'orientation : éviter que le sujet s'écarte du but assigné par la tâche, maintenir la poursuite d'un objectif défini, en faisant que cela vaille la peine de risquer un pas de plus,
- la mise en évidence des caractéristiques déterminantes de la tâche : attirer l'attention sur les éléments pertinents de la tâche pour son exécution,
- le contrôle de la frustration : ne pas créer une trop grande dépendance de l'élève à l'égard de l'enseignant,
- la démonstration : démontrer ou présenter des modèles de solutions pour une tâche, comme élément d'étayage...

Catégories de Brousseau :

Brousseau a établi un ensemble de gestes dans sa théorie des situations didactiques (dont certains sont entrés dans le vocabulaire des enseignants et formateurs). Son projet était d'enseigner un contenu mathématique tout en laissant à l'élève la marge de manœuvre et d'initiative la plus grande possible. Les types de situation qu'il identifie amènent l'élève à objectiver les connaissances utilisées pour résoudre un problème, sous la conduite de l'enseignant qui en facilite le déroulement.

- **Situation de passation de la consigne** : l'enseignant explicite la tâche à effectuer aux élèves,
- **Situation de dévolution** : l'élève s'approprie la tâche proposée par l'enseignant à partir de ses connaissances anciennes,
- **Situation d'action**: l'élève élabore des connaissances implicites comme moyen d'action pour effectuer une tâche scolaire, individuellement et/ou collectivement,
- **Situation de formulation**: l'élève explicite les procédures employées et les solutions obtenues,
- **Situation de validation**: l'élève présente des preuves intellectuelles pour convaincre de ses résultats et démarches,
- **Situation d'institutionnalisation** : la validation étant suffisante, il est permis une généralisation de connaissances en savoir partagé, les caractéristiques de ce nouveau savoir et savoir-faire sont précisés.

Bruner J, Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire, Coll. Psychologie d'aujourd'hui, PUF, 1983.

¹ D'après une étude effectuée sur l'apprentissage de la lecture, au Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation. Ce laboratoire développe deux thématiques principales de recherche : la formation des enseignants et la didactique des disciplines, www.lirdef.fr ¹ Bruner J, Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire, Coll. Psychologie d'aujourd'hui, PUF, 1983.

Catégories de Sensevy :

Les gestes professionnels définis par Sensevy/CREAD font suite à ceux de Brousseau. Sa description didactique est fortement liée au contenu d'enseignement et à une construction d'une didactique singulière. Cette description s'oriente à partir des grandes catégories qui sont la mésogenèse, la chronogenèse et la topogenèse.

- ✓ **La mésogenèse** relève de la constitution d'un milieu pour apprendre au sens de Brousseau. Elle s'intéresse aux contenus. En réponse au « comment quoi ? », il s'agit de décrire comment s'effectue la tâche scolaire, d'identifier le contenu épistémique précis des transactions didactiques. C'est une catégorisation descriptive pour étudier la co-élaboration par l'enseignant et les élèves du contenu de l'interaction.
- ✓ **La chronogenèse** est la progression de l'apprentissage dans le temps, une catégorisation liée à la progression de tout enseignement. Le contenu se modifie incessamment, le savoir se disposant sur un axe temporel. Il s'agit de faire avancer le temps didactique, de faire avancer les apprentissages. En réponse à « comment quand ? », il s'agit d'identifier la temporalité, la nature et les raisons du passage à certains moments d'un contenu épistémique à un autre.
- ✓ **La topogenèse** interroge la part accordée à chacun des protagonistes dans le procès d'apprentissages. Nous observons ici le partage des responsabilités de la transaction didactique entre les élèves et le professeur. Qui introduit telle ou telle manière d'agir, qui a validé la manière de faire, qui porte le travail sur les contenus s d'enseignement. La topogenèse répond donc à « comment qui ? » : il s'agit d'identifier comment le contenu épistémique de la transaction est effectivement réparti entre les transactants.

En outre, la mésogenèse comprend 4 catégories d'analyse :

- 1. Définition du jeu** : Le maître précise le but de la tâche scolaire. Par exemple : trouver le sujet, le verbe, identifier le GNS, le GV ou déterminer le circonstant (complément de phrase) ou le complément de verbe (COD, COI).
- 2. Dévolution** : Les élèves s'approprient le problème posé par l'enseignant. Par exemple, en début de leçon, il y a une question à laquelle il faut répondre. L'enseignant propose la plupart du temps des transformations de phrases (pronominalisation, conjugaison, etc.). Les élèves s'appuient sur ce qui peut se dire / ce qui ne peut pas se dire. Avec l'aide de l'enseignant, ils cherchent la raison de cet usage.
- 3. Régulation** : Elle consiste en l'étayage, l'aide qu'apporte l'enseignant dans la réalisation de la tâche scolaire des élèves.
- 4. Institutionnalisation** : C'est l'explicitation et la généralisation de la règle. Deux cas peuvent par exemple se présenter. Soit, les élèves ont trouvé la réponse au pourquoi de l'usage : l'enseignant peut généraliser. Soit, les élèves n'ont pas vraiment trouvé : l'enseignant est embarrassé et finit par donner la réponse.

Catégories de Bucheton :

Bucheton propose une entrée dans l'analyse de protocoles de classe par le nommage de gestes professionnels observables. L'idée est d'utiliser un langage simple et métaphorique pour nommer des attitudes récurrentes chez les maîtres d'école. Les ensembles constitués forment une catégorisation imprécise et temporaire que l'analyse de nouveaux corpus peut affiner selon Bucheton. Une mise en mot des postures enseignantes complète bien celle des situations

didactiques d'après les théories de Brousseau². La méthode d'analyse par gestes professionnels est aussi une élaboration menée par Bucheton et son équipe ERT du LIRDEF de Montpellier. La nominalisation de chaque concept renvoie à une mise en mot métaphorique de l'action enseignante³.

Les gestes professionnels identifiés par le LIRDEF sont :

1- le tissage qui est une articulation entre les différentes unités de la leçon. Il s'agit d'une opération de liaison que fait opportunément l'enseignant. Ce tissage comprend les entrées en matière (mise en train, l'articulation des tâches, le bout du tunnel, l'instrument papier), les types de transition (la transition implicite, l'absence de transition, la transition conclusive), la gestion matérielle afférente ;

2- l'étayage qui se définit comme ce que l'enseignant effectue parce que l'élève ne peut pas agir seul. Il comporte les fonctions de soutien où le professeur accompagne les élèves dans leur démarche d'apprentissage (appui sur les savoirs et l'expérience, le dépistage - focalisation, le comment faire, le synthétiseur comme sous-catégorisations), les fonctions d'approfondissement où l'enseignant se focalise sur un élément du discours des élèves pour les amener à le creuser (approfondissement personnel ou collectif, effet miroir, reformulation - explication), les fonctions de contrôle où le pédagogue veille au contrôle des réponses (l'œil averti, la validation, l'impatience sont des sous - catégorisations) ;

3- l'atmosphère qui relève du climat cognitif et relationnel autorisant ou non la parole aux apprenants. Cette catégorie se subdivise en sous-classe avec les fonctions ludiques qui sont des diversions par rapport aux cadres didactiques (par exemple les « anecdotes » ou la « spontanéité » qui ont pour but de détendre l'atmosphère de classe et pouvant présenter un lien sous-jacent avec le travail en cours). Autre sous-classe : les fonctions d'affectivité : le « ne... pas... » vise le retour à l'ordre et les « gratifications » sont les félicitations et encouragements du professeur accordés aux élèves. La fonction d'enrôlement règle la participation dialoguée des élèves (par le verbal ou le muet).

4- la quatrième catégorie est celle du spatio-temporel qui comprend la gestion du temps par l'enseignant (le timing), la boîte à outils (qui renvoie essentiellement à l'affichage en classe), le parcours du combattant qui sont les déplacements de l'enseignant pour réprimander les élèves, consolider le groupe classe, contrôler et rectifier les erreurs, préciser une consigne ou gérer le matériel scolaire en distribuant du matériel. La sous - catégorie « bougeotte » est la gestion des déplacements des élèves.

5- la dernière et cinquième catégorie concerne les spécificités didactiques. C'est le « faire apprendre » grâce aux dispositifs conçus par le maître d'école. Cela est fonction de la discipline enseignée et non reproductible à l'identique d'une discipline scolaire à l'autre.

² Brousseau G. La théorie des situations didactique, La pensée sauvage.

³ D'après une étude effectuée sur l'apprentissage de la lecture, au Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation. Ce laboratoire développe deux thématiques principales de recherche : la formation des enseignants et la didactique des disciplines, www.lirdef.fr

Catégories de l'approche genrée :

Sensibilisé à l'approche genrée par Geneviève Guilpain, formatrice PIUFM à l'IUFM de Créteil, site de Livry-Gargan (93) et responsable d'un groupe rectoral sur la question, une nouvelle lecture des catégories peut s'opérationnaliser ou plutôt compléter celle de Bucheton au chapitre de l'étayage et de l'atmosphère. Cet aspect nouveau est transversal et demande davantage de problématisation. Il s'inscrit clairement cependant dans les « micro-gestes professionnels » : en termes de distribution égalitaire de la parole filles/garçon, d'attente égale des performances en français/sciences selon les sexes, d'activités et responsabilités partagés et mixtes entre filles et garçons (EPS par exemple). Admettre que la classe est « sexuée », que des personnes de sexe différent vivent, dans la micro-société que forme la classe, des inégalités de traitement sociétale globale n'est pas une vue de l'esprit, ni un effet de mode (même s'il existe un secrétariat d'état aux droits de la femme). Nicole Mosconi a développé dans ses études passées sur les pratiques de classe de nombreuses études sur les aspects différentiels de traitement, de cursus et in fine de carrière entre filles et garçons. Duru Bella a fait paraître dans la Revue française de pédagogie datée des années 80 de sérieuses études peu admises dans la communauté scientifique androcentrée. L'université s'empare à nouveau de ce sujet (Gilles Combaz, Lyon2). Introduire la question du genre au cœur de la pratique du didacticien est une nouvelle entrée susceptible de reconsidérer aussi les lectures de la classe comme bien sûr de renouveler les pratiques effectives des enseignants. On observe que ce sujet est davantage porté par les enseignantes expertes du métier (+ de 7 ans d'exercice).

« L'attention portée à la variable du genre n'est pas spontanée et cette dimension passe souvent inaperçue au sein de l'école. Diverses études sociologiques ont néanmoins montré que les prises de parole, le choix des places, le positionnement scolaire des élèves sont en partie influencés par leur sexe d'appartenance. De même, il est maintenant largement admis que l'enseignement dispensé par tout-e professeur-e par ailleurs soucieux-se du respect de l'égalité entre les sexes, n'est cependant pas neutre. Les représentations familiales, les habitus linguistiques, comportementaux, institutionnels et bien sûr pédagogiques expliquent que garçons et filles ne reçoivent pas un enseignement similaire et ne font pas l'objet des mêmes attentes pédagogiques (cf notion de curriculum caché). Afin d'aider chacun-e à se familiariser et à lutter contre des effets indésirables d'une différenciation involontaire, je vous propose un questionnaire que vous pourrez vous approprier progressivement, enrichir, modifier... Il a d'une part pour objectif de s'entraîner à une auto-observation permettant de repérer le fonctionnement spontané de sa classe et ses propres habitudes pédagogiques. D'autre part, il constitue un point d'appui pour modifier le cas échéant sa pratique professionnelle quotidienne en y intégrant une attention au genre. » G. Guilpain, IUFM Créteil

- L'espace de la classe est-il genré ?

-Les affichages présentent-ils des traces de stéréotypes ou d'une différenciation involontaire (par exemple en école maternelle,

-les listes des élèves bleu/rose ; les symboles des activités (le coin dinette représentant une petite fille, ou les règles de vie –garçon qui chahute) ?

- La répartition des élèves dans l'espace de la classe

-Filles et garçons se mélangent-ils indifféremment dans ma classe ou ont-ils tendance à se regrouper selon leur sexe, par exemple sur les bancs en regroupement ou lorsqu'ils se mettent en rangs)

-Est-ce que j'ai tendance à laisser les élèves investir et organiser librement cet espace ou bien est-ce que j'interviens pour rétablir progressivement, si besoin, un meilleur équilibre en faisant partager ma préoccupation aux élèves ?

-Leur posture corporelle est-elle la même ?est-ce que je les reprends de la même manière?

-Dans le cadre d'un travail en ateliers, est-ce que je veille à l'équilibre des groupes ou bien est-ce un critère que je ne prends pas en compte ou qui passe après les autres ?

- Le choix des activités

-En maternelle les filles et les garçons choisissent-ils les mêmes coins-jeux ? Est-ce que je les encourage à varier leurs loisirs?

-En élémentaire, si je mets en place des moments où les élèves peuvent choisir leurs activités, ou des projets de classe, quelles sont mes observations ? Comment puis-je réguler la répartition des élèves pour éviter des prises de pouvoir à caractère sexué ?

- Les prises de parole dans la classe (pour obtenir des résultats fiables, l'observation par un tiers ou un enregistrement est nécessaire et demande à être répétée au cours de séances variées, mais on peut en un premier temps s'enregistrer ou se filmer)

- Le temps global de parole est-il le même pour les filles et les garçons ?

- La répartition est-elle équitable ? Combien de filles et de garçons prennent la parole ?

- Le mode de prise de parole est-il même : combien de filles, combien de garçons s'expriment spontanément ?

- Combien s'expriment après sollicitation de l'enseignant-e ?

- Si des élèves coupent la parole ou anticipent mon questionnement, s'agit-il plutôt de filles ou de garçons ?

- Ai-je tendance à interroger plutôt les filles, plutôt les garçons ?est-ce que je donne la parole de façon équitable aux unes et aux autres ? S'il m'arrive de couper la parole aux élèves, s'agit-il plutôt des filles ou des garçons?

- Est-ce que je pose le même type de questions aux élèves filles ou garçons ? (question appelant une réponse factuelle, question d'explicitation, question supposant une réponse critique)

- Filles et garçons répondent-ils de la même manière (durée de la prise de parole, formulation plus ou moins élaborée, niveau de langue etc)

- Les remarques intempestives proviennent-elles davantage des filles ou des garçons ?

- Mes remarques relatives au comportement s'adressent-elles davantage aux filles ou aux garçons ?

- Est-ce que je m'adresse de la même manière aux filles et aux garçons et comment ?(prénom, nom, monsieur/mademoiselle) ? Est-ce que j'utilise souvent les adresses collectives (« les filles », « les garçons »)

- Est-ce que j'utilise des marqueurs verbaux de genre (féminisation des noms, ils et elles) ; un langage épïcène ?

- La communication verbale que j'utilise (hochements de tête, sourires, froncement de sourcils...) est-elle identique et aussi fréquente lorsqu'elle est à destination des filles et des garçons ?

- Est-ce que je veille à ce que chaque élève utilise les marqueurs de sexe appropriés à son identité propre. (par exemple qu'une fille ne parle pas d'elle au masculin)

- Répartition des responsabilités, demandes pédagogiques à l'adresse des élèves

-Est-ce que je confie des responsabilités indifféremment aux élèves des deux sexes (effacer le tableau, distribuer des documents, etc) ?

-Les travaux demandés aux élèves sont-ils de même nature et exigés des élèves des deux sexes indifféremment (lecture ou reformulation de consignes, rappel d'une leçon, résolution d'exercice, présentation d'un travail etc) ?

-Est-ce que je fais venir au tableau indifféremment les filles et les garçons ? Pour les mêmes exercices ?

- La complicité de genre

-Est-ce que je fais référence explicitement ou implicitement à mon appartenance sexuée ? (« nous les femmes/ filles, nous les hommes », à celle des élèves ?)

-Est-ce que je relève les plaisanteries sexistes et homophobes des élèves, les stéréotypes auxquels ils se réfèrent, ceux présents dans les documents pédagogiques ?

- La prise en compte du genre dans mon enseignement disciplinaire

-Ai-je le souci d'insister sur la neutralité des savoirs, leur égale accessibilité aux filles et aux garçons ? (les mathématiques ne sont pas davantage une affaire de logique masculine que la littérature ou les langues ne font appel à une sensibilité féminine ; est-ce que je propose des activités permettant d'aller à contre-courant des stéréotypes, rugby, danse, football pour les élèves filles et garçons) ?

-Lorsque je conçois mes cours, est-ce que j'ai le souci de rétablir un équilibre (en littérature de jeunesse, choix de textes écrits par des écrivaines en langues, français, histoire...), de varier mes exemples afin d'éviter tout stéréotype ?

-Est-ce que l'absence de représentations sexistes est un critère de choix des manuels et autres documents pédagogiques que j'utilise ? Si je suis contraint d'utiliser un document tendancieux, est-ce que je le signale aux élèves ?

-Est-ce que je m'informe des recherches sur le genre effectuées dans les disciplines que j'enseigne et sur les conséquences en didactique de ma discipline ?

- L'évaluation

-Mes annotations sont-elles les mêmes lorsqu'elles s'adressent aux filles et aux garçons ? Est-ce que je donne le même type de conseils ?

-En classe, dans le cadre de l'évaluation formative, est-ce que mes étayages sont de même nature ?

-Evaluation du comportement ; est-ce que je punis de la même manière filles et garçons ? Est-ce que je demande le cas échéant le même type de sanctions pour les mêmes faits ?

- La cour de récréation, les couloirs

-Est-ce que j'observe la répartition des élèves selon leur sexe, leurs activités ?

-Comment est-ce que je traite les plaintes relatives à des conflits de genre ? (bousculades, occupation l'espace, exclusion de l'activité) Avec les élèves concernés au coup par coup ? Avec toute la classe ?

-L'intégration de la dimension du genre dans la gestion de la cour de récréation est-elle discutée avec les collègues ?

- Prise en charge collective de la question par l'équipe éducative

-Est-ce que j'entraîne les élèves en leur expliquant mon souci (par exemple en organisant des chasses aux stéréotypes, en les faisant travailler sur ces thématiques)

-Est-ce que je fais part de mon intérêt pour le genre à l'équipe éducative afin de développer une prise en charge, homogène et plus efficace, sur la durée ?

-Est-ce que je parle de ma démarche aux parents ?

Formalisation de Cluzard: micro et macro catégories, une synthèse de P. Cluzard (extrait d'une communication présentée au 1^{er} colloque international de Didactique Professionnelle, « L'expérience », Dijon, 2009):

L'analyse du travail enseignant ne peut se penser sans une analyse des gestes professionnels. Schneuwly⁴ considère ces gestes comme une porte d'entrée pour analyser les objets enseignés, et du coup, selon les attitudes adoptées par les professeurs, inférons-nous, pour analyser leur professionnalité. Car le but de l'enseignement se trouve dans la construction par l'élève d'un objet (de savoir) enseigné en un objet (de savoir) appris. La didactique du maître n'est pas pensable sans prise en compte de la structure d'un savoir comme facteur essentiel. La question est d'analyser les pratiques d'enseignement du point de vue des contenus enseignés. Il nous semble que la didactique professionnelle rejoint ainsi la didactique disciplinaire avec la prise en compte du « contenu » en termes de savoirs professionnels pour l'un ou de savoirs académiques pour l'autre. D'autre part, le concept de geste professionnel forme un nouveau point d'équilibre pour comprendre la complexité de l'agir enseignant entre les savoirs sur le « métier » et les savoirs « disciplinaires ». Le travail enseignant est de la sorte observé dans toute l'épaisseur de son activité, sans oublier l'interactivité. L'activité de l'enseignant n'est pas considérée sous le seul angle de l'étayage.

⁴ Schneuwly Bernard, Jacquin Marianne, Haller Sylvie et Toulou Simon, La question de l'unité d'analyse et les pratiques d'enseignement – séquence didactique et objet enseigné Communication au colloque « Apprendre et former entre l'individuel et le collectif », Sherbrooke, 9 et 10 octobre 2007.

La didactique des disciplines, sous l'inspiration de Brousseau, s'est focalisée sur l'apprentissage des élèves (construction de savoirs *motu proprio*). Elle n'ignore pas ce que fait l'enseignant (comme concepteur de situations, médiateur de savoirs), mais l'activité enseignante est son point aveugle, au sens où elle n'est pas prise en compte dans la théorie (Pastré). Avec Sensevy, et Schneuwly, il apparaît un déplacement d'accent. On prend en compte le couplage apprentissage – enseignement, c'est-à-dire à la fois l'activité de l'élève et surtout l'activité de l'enseignant. On va traiter l'activité du professeur, non plus comme une simple ressource ou aide à l'apprentissage, mais comme une *activité complète, qui comportera propre organisation*, même si c'est toujours dans un cadre interactif, un cadre de coactivité qui fonde l'apprentissage même. Comme nous le verrons plus loin au chapitre 5, Sensevy illustre cette co-activité en affirmant que l'enseignant gagne quand l'élève gagne au sein du « jeu » didactique. Pastré définit d'ailleurs la co-activité comme une interface qui permet de co-construire une intelligibilité dans la situation didactique, aux acteurs de se rejoindre dans une opération de réduction des écarts d'appréhension de l'objet de savoir qui sert de médiateur dans l'interaction entre un enseignant et ses élèves.

C'est pourquoi nous avons fait nôtres, les critères d'analyse de Sensevy. L'enseignant définit d'abord le jeu didactique, les enjeux de la tâche scolaire. Il planifie et construit un milieu pour faire apprendre, pour provoquer une dévolution des apprentissages chez les élèves qui doivent s'engager dans la tâche proposée. Outre l'aspect de conception de la tâche scolaire, l'aspect d'animation est important : il conduit l'enseignant à réguler les interactions de classe, une régulation générale ou un traitement duel de la difficulté, un étayage. Cette phase précède celle d'institutionnalisation. Bucheton définit des gestes d'ajustement qui complètent notre approche de la régulation de l'enseignant. Outre le concept d'étayage, nous avons ceux de tissage, de relation spatio-temporelle, d'atmosphère. On pourrait, à la suite, penser le travail d'enseignant selon trois fonctions essentielles : la conception, la régulation, la validation – évaluation. La conjugaison des apports de la didactique professionnelle (en termes de structure conceptuelle de la situation et de modèle opératif) et de la didactique des disciplines (en termes de gestes selon Bucheton et Sensevy, inspirés des cadres théoriques de Brousseau sur les situations didactiques et de la médiation de tutelle de Bruner) nous a permis de caractériser la médiation grammaticale, de la manière précédemment décrite, et de rapprocher du coup, de façon théorique et opératoire les deux didactiques.

À ce stade de notre réflexion, il nous est apparu que les gestes professionnels des enseignants sont des outils d'orientation et d'ajustement à la situation de classe. Ils sont pilotés et régulés par des logiques identitaires des sujets et des logiques configurationnelles des savoirs. Ils prennent sens au sein d'un dispositif didactique mené dans un environnement dynamique ouvert⁵. Ce dispositif est structuré par la tâche scolaire qui pilote la classe, des savoirs didactiques transposés, planifiés, organisés, redéfinis selon les caractéristiques des écoliers et de la classe, et un agir communicationnel dont les interactions maîtres/élèves structurent une dynamique d'apprentissage avec ses phases de rupture et de bonds cognitifs dans une perspective de co-activité enseignant/élèves, de co-procédure, de co-construction du savoir.

Le geste de conduite au glissement conceptuel que nous avons identifié comme un geste professionnel s'articule aux gestes définis par Sensevy. Il appartient aux principes de régulation des activités d'apprentissage et d'institutionnalisation du savoir. Toutefois, le geste professionnel de glissement conceptuel est singulier à la didactique dont il est question. Il est

⁵ Notion empruntée à Janine Rogalski, utilisée en psychologie ergonomique pour signifier le caractère contextuel, dynamique, interactionnel de l'activité d'enseignement.

attaché à l'objet d'enseignement dont il s'agit. Situé en « toile de fond », il oriente la classe en tant que visée d'apprentissage. Il nous semble central, donnant sens et unité à l'aventure cognitive d'apprentissage. Au cœur de la situation d'apprentissage, il questionne le savoir didactisé et la manière des élèves de l'appréhender, les apprentissages effectifs ou illusoire. Il interroge tout particulièrement l'effet didactique du glissement vers le concept, la formation des concepts via une secondarisation effective, pragmatisée dans des épisodes de glissement repérables dans les verbatim.

Aussi, nous faisons l'hypothèse de gestes professionnels de niveaux différents selon le grain d'analyse convoqué, l'objet de la recherche, la finalité de professionnalisation ou formation envisagée.

1/ Nous avons observé en premier lieu *des macros gestes professionnels qui segmentent le script de la classe*, qui forment des unités signifiantes et hiérarchisées dans l'élaboration de la pratique de classe. Ces macros gestes orientent la classe, ils donnent toute la cohérence de la pratique enseignante. Ces macros gestes sont *relatifs aux contenus d'enseignement dans lesquels ils s'actualisent*. Nous avons donc la définition du jeu didactique et de la tâche scolaire (énoncer le cadre de la tâche), la dévolution (permettre aux élèves de s'approprier la tâche scolaire), la régulation interactionnelle ou étayage des apprentissages, la conduite au glissement conceptuel (ou effet pragmatisé de la secondarisation qui doit permettre aux élèves d'exercer des activités de pensée sur les objets d'apprentissage, des discours d'explicitation sur leurs apprentissages) et l'institutionnalisation (très liée à la précédente secondarisation, comme nous l'avons vu dans notre étude empirique).

2/ En parallèle, nous avons observé *des micros gestes professionnels qui s'actualisent dans la gestion des situations de classe*. Ce sont des *gestes d'ajustement* aux imprévus de classe spécifiés par le LIRDEF (Bucheton, 2008) qui facilitent un épineux « entrelacement » entre les techniques de gestion de classe et les obligations didactiques. Les gestes d'ajustement gèrent l'avancée d'une leçon, l'attention et l'implication des élèves, les procédures d'explication. La situation se crée et se recrée au gré de l'évolution de la classe, de son déroulement, de la manière d'appréhender l'objet de savoir, de répondre aux attentes de l'enseignant, de l'évaluation des difficultés des élèves pour apprendre ou simplement suivre des explications. Il peut avoir nécessité d'étayer ou sur-étayer, de tisser avec du « déjà là », de modifier le climat relationnel ou l'espace spatio-temporel : stopper la leçon ou l'allonger, faire déplacer les élèves ou les tables. *Ces gestes permettent l'ajustement entre préoccupations didactiques de l'enseignant et réception cognitive de l'élève*. On observe principalement les gestes professionnels d'étayage (aider les élèves lorsqu'ils ne peuvent effectuer seuls la tâche attendue), et de tissage (articuler les différentes unités de la leçon). Le tissage et l'étayage appartiennent au macro geste de régulation qui consiste à contrôler la dynamique des interactions de la classe avec des questionnements, des reprises, des formulations appropriées que nous avons soulignées comme questionnement-indice/limite ou focalisant. Les catégories de Bucheton sur l'atmosphère (climat général cognitif et relationnel qui autorise ou non la parole des élèves, favorise ou non leur travail) ainsi que celles relatives aux éléments spatio-temporel (comme le timing, les déplacements, les outils pour apprendre) relèvent de la micro gestion des situations de classe. Chacun de ces gestes montre une coloration variable selon les disciplines d'enseignement et les nécessités d'adaptation à une situation de classe mouvante.

Notre étude de la médiation grammaticale nous a permis, dans une certaine mesure, de caractériser et d'éprouver ces gestes professionnels. Naturellement, ces deux niveaux de

macros et micros gestes professionnels peuvent interagir à partir d'un objet d'enseignement et d'une tâche scolaire qui pilotent tout le dispositif d'apprentissage. Ils facilitent la lecture et la compréhension des protocoles. Ils interrogent la gestion des contenus et du dispositif d'apprentissage. Ils suggèrent des modèles pour des démarches de professionnalisation.

Toutefois quelle différence peut-on souligner entre *gestes professionnels* et *concepts organisateurs* de la structure conceptuelle de la situation ? *Les gestes professionnels forment un canevas commun* qu'on peut rattacher aux genres historiques de Clot. Tout se passe comme si l'histoire de l'enseignement de la grammaire (et vraisemblablement d'autres disciplines) avait « poussé » à la mise en place d'une manière partagée de faire une leçon de grammaire, comme si l'histoire avait conduit à *l'écriture d'un scénario partagé de la classe*. Toutes les leçons paraissent organisées d'une manière commune, indépendamment des conceptions de chacun et des adaptations à la situation. Le genre préorganise l'activité, il s'agit d'un moyen d'action disponible pour chaque praticien, qu'il peut « retoucher » en un « style » personnel. En outre, cela permet de penser l'action conjointe de l'enseignant et des élèves au cœur du système didactique dans une dialectique entre gestes professionnels et gestes d'étude. *C'est en définitive un niveau intermédiaire aux côtés de l'invariance qu'on retrouve chez tous les acteurs (la SCS, structure conceptuelle de la situation) et des ajustements personnels (corrélés au MO, modèle opératif)*. Deux critères de la DP qui s'articulent à un critère orienté didactique des disciplines : un genre collectif d'exécution des leçons.

Je précise qu'en l'état actuel de mes recherches la modélisation suivante n'est pas définitive. Elle s'ajustera, se complètera, se confirmera ou s'infirmera... au fil de mes recherches et observations de collègues enseignants du premier degré.

macro gestes

micro gestes

définition du jeu didactique,
tâche scolaire

dévolution de la tâche

régulation des interactions
et étayages

(tissage et sur étayage en
individuel et collectif)

conduite au glissement
conceptuel

institutionnalisation

choix des activités,
différenciation, activités genrées,
prise en compte du genre dans la
discipline

mode de questionnement;
limite/indice/focalisant

mode de régulation interactive:
reformulation, formulation echo,
...

mode de régulation genrée:
répartition F/G de la parole, des
responsabilité, des attendus
cognitifs

climat cognitif et relationnel,
complicité de genre., complicité
par l'anecdotique, gratification ou
reproche...

aménagement de l'espace temps:
déplacement, timing, alternance
des modes d'activité,boite à outils

= description technique

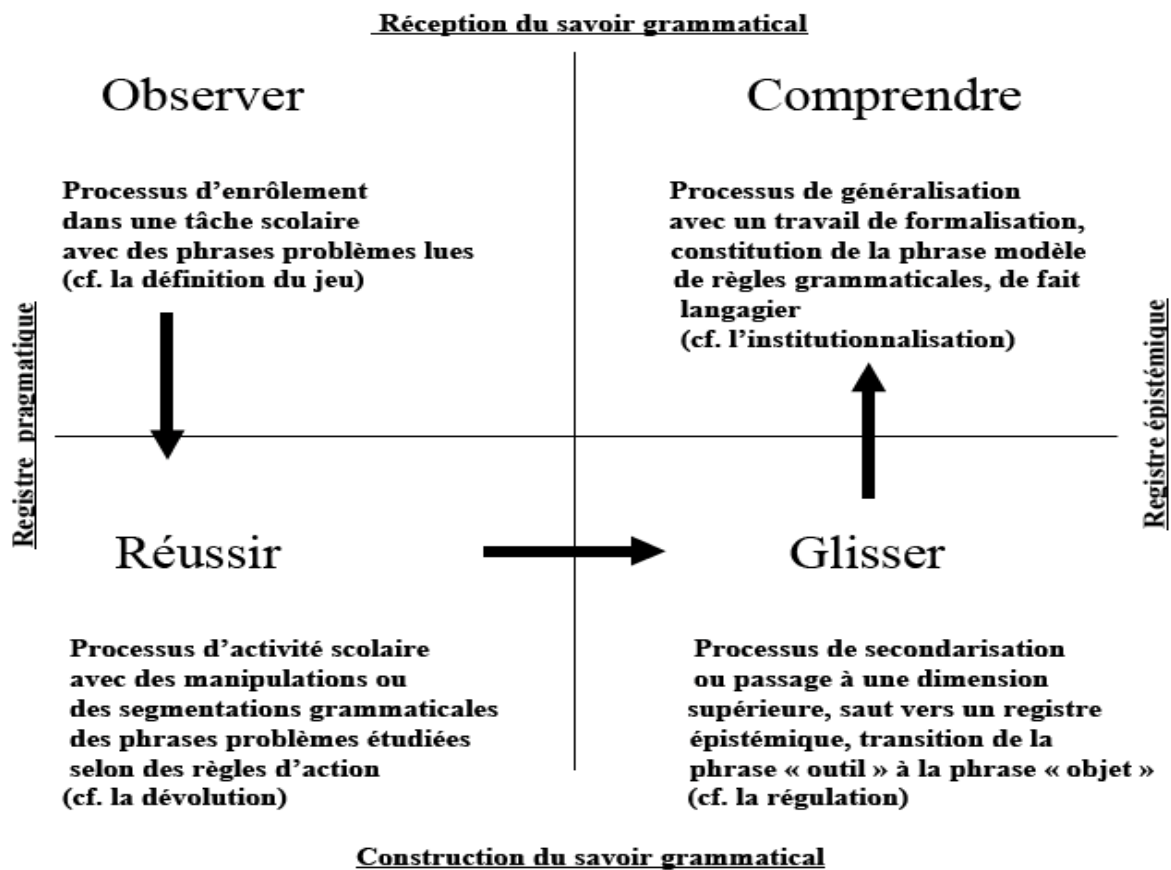
= mise en mots imagée

= SCRIPT DE SEQUENCE
pour penser la
préparation et
l'animation du cours

Des gestes d'étude des élèves donnent corps à la co-activité et soulignent l'apprentissage

Du côté de l'élève, nous pouvons détailler les gestes d'étude qui suivent⁶, en rapport avec les gestes professionnels des enseignants. Ils soulignent l'interactivité fondamentale de la classe d'apprentissage, la notion de co-activité entre des élèves qui apprennent et des enseignants qui font apprendre. Jorro (2005) écrit : « *La professionnalité d'un enseignant tient à l'instauration d'une co-activité professeur – élèves, autrement dit dans la mobilisation de gestes professionnels sollicitant des gestes d'études chez les élèves* ».

Les gestes, repérés en classe de grammaire et décrits ci-dessous, ne sont vraisemblablement pas exhaustifs, car il nous faudrait analyser de plus amples verbalisations d'élèves pour accéder à toutes les opérations cognitives qu'ils effectuent. Il s'agit d'une première esquisse d'un mouvement général d'étude fondant l'apprentissage grammatical et soulignant les effets de co-activité.



Ce modèle de circulation didactique appliqué à l'étude de la langue peut vraisemblablement se transférer en géographie comme en mathématiques. Mes recherches sont à poursuivre dans ce sens de manière à l'étayer.

⁶ Gestes d'étude formalisés avec le concours d'Antoine Fetet, PEMF, formateur et auteur de la collection de manuels de français pour l'école élémentaire (collection CLEO, Retz).

1 - Observer

Cette première phase rend possible le processus d'*enrôlement dans une tâche scolaire* : l'enseignant présente la « règle du jeu », le cadre d'une tâche suffisamment résistante, accessible et impliquante pour constituer une véritable situation-problème et déclencher une réflexion authentique. La découverte et la réflexion sont appelées pour un engagement authentique de l'élève dans l'activité. Du moins, dans le meilleur des cas.

2 - Réussir

Cette phase implique une *dévolution de la tâche* : autrement dit, ce sont les élèves eux-mêmes qui prennent réellement en charge la tâche, et non l'enseignant. Les élèves sont acteurs de leur propre apprentissage, en prenant des décisions, et en faisant des choix qu'ils assument pleinement. En classe de grammaire, ces tâches comportent généralement des manipulations, des tris, des transformations, des repérages, à l'aide de procédures et de règles d'action découvertes ou enseignées.

3 - Glisser

Cette phase est déterminante, dans la mesure où elle permet à l'élève de passer à une dimension supérieure de connaissance sur la langue et de provoquer un *saut conceptuel* : on se dégage peu à peu de l'activité concrète pour retenir les caractéristiques essentielles de la notion en cours d'apprentissage. Le matériau linguistique (mots, phrases, textes) abandonne progressivement son statut d'outil à manipuler pour conquérir le statut d'objet sur lequel observation et réflexion s'exercent.

4 - Comprendre

Cette dernière phase met en œuvre un processus de *généralisation* : il s'agit d'un travail de formalisation, d'institutionnalisation de savoirs et savoir-faire grammaticaux. La compréhension s'effectue par la distanciation de l'élève par rapport à son activité scolaire, par la mise en mots de ce qu'il vient d'effectuer, par l'assimilation de la procédure qu'il a employée. Sans compréhension authentique, le transfert de ses acquisitions de connaissances et compétences dans des situations nouvelles est compromis. Ce transfert s'établira pleinement grâce aux situations de réinvestissement dirigé ou situations de production écrite ou orale permettant l'accès progressif à l'autonomie.

Cette présentation en étapes ne doit pas laisser penser que l'acquisition serait purement linéaire. Des paliers plus ou moins longs dans la maîtrise des savoirs et savoir-faire, des retours en arrière, des allers-retours d'une étape à une autre, sont courants.

Gestes d'étude	Verbalisations
1- Observer	M- Qu'est-ce que vous avez entouré ? E- Les enfants.
2- Réussir	M- Ah, non. Moi je vois entouré enfant. E- Enfants, les enfants, parce que c'est... M- Est-ce que, est-ce que ça suffit enfant? E- Non. M- Aniba. E- Il fallait entourer les enfants.

3- Glisser	<p>M- Les enfants. Donc si j'entoure les enfants, à la place de « les enfants », je peux le remplacer par un pronom personnel...</p> <p>E-Il.</p> <p>M- Lequel?</p> <p>E- Il avec un "s"</p> <p>M- Donc je dis...</p> <p>E- Les...</p> <p>M- Ils...</p> <p>E- Avec un « s ».</p> <p>M- Ils... Ils...</p> <p>E- Construisent.</p> <p>M- Ah non</p> <p>E- Du centre de loisirs construisent une cabane.</p> <p>E- Ils du centre construisent... non ça va pas (...) On peut pas parce que il du, ça veut rien dire...</p> <p>E- Y'a pas de sens maîtresse. (...)</p> <p>M- Bouba?</p> <p>E- Maîtresse. Tous les je, tu, il, nous, vous, il avec un s, elle... ça peut pas mettre maîtresse avec le truc parce que comme on dit je centre de loisirs construisent, ça a pas de sens...</p> <p>M- Vous avez dit les enfants. On parle des enfants, mais pas de n'importe quel...</p> <p>E- Mais du centre. Les enfants du centre, maîtresse, parce que...</p> <p>E- Ah, ça veut dire, maîtresse qu'il fallait entourer les enfants du centre de loisirs.</p>
4- Comprendre	<p>E- C'est pas n'importe lesquels enfants, maîtresse. C'est les enfants du centre...</p> <p>M- Du centre. E- De loisirs.</p> <p>M- Donc le groupe sujet. Là. C'était tout ça. E- C'est ce que j'avais dit.</p>

Les verbalisations précédentes montrent l'**observation** du groupe sujet de la phrase, formulé de manière incomplète. La correction du dernier élève conduit à une semi-**réussite** de la tâche d'identification. Il reste à pronominaliser le groupe de mots pour être certain qu'il s'agit d'un GS (un artefact didactique pour une classe de CE1 qui appelle manipulation syntaxique et validation sémantique). La pronominalisation est incorrecte. L'action de « **glisser** » patine. Il faut plusieurs tours de parole pour que les élèves comprennent que la phrase pronominalisée ne veut rien dire, que le GS doit être complété par le complément du nom, à intégrer au groupe sujet. L'enseignante grâce à sa procédure de questionnement-indices provoque finalement un « glissement remédiant ». La phase « **compréhension** » peut s'effectuer, même s'il s'agit d'une compréhension opératoire implicite, qui appartient à l'ajustement du niveau de classe à un type de grammaire implicite. Cela étant, nous retrouvons dans cet exemple quelques-uns des gestes d'étude mis en œuvre en classe de grammaire.

Nous intéresser aux gestes professionnels des enseignants et aux gestes d'études des élèves souligne ce rapprochement entre l'activité du maître et celle de l'élève, désigne leur co-activité. Nous articulons ainsi les deux didactiques, professionnelle et disciplinaire. Avec des emprunts au domaine de l'ergonomie et de l'analyse du travail, nous pouvons étudier sous un

autre angle que purement didactique disciplinaire les diverses activités des différents acteurs en classe : l'enseignant et les élèves.

Conclusion :

Le concept de « geste professionnel », qui fait actuellement débat dans les colloques et dans la littérature didactique, articule avantageusement les problématiques de didactique professionnelle et de didactique des disciplines (dont la didactique du français). L'agir enseignant les réunit. Le fait d'aborder la didactique par l'analyse de l'activité de l'enseignant (ou plutôt co-activité enseignant – élève), d'opérer une analyse par les gestes professionnels nous conduit à des rapprochements de cadres théoriques. Le concept de geste professionnel forme une véritable ouverture heuristique pour des recherches situées entre le « métier » et les « contenus ».

Recherchant des éléments de compréhension de l'activité grammaticale, nous avons tenté d'articuler deux didactiques complémentaires, en utilisant comme trait d'union la notion de « gestes professionnels ». Celle-ci est un intercalaire qui permet de se situer entre le générique et le spécifique, entre les invariants organisateurs de la structure conceptuelle de la situation (SCS partagée par tous les enseignants) et le singulier lié au modèle opératif de l'acteur (perception et traitement personnel de la structure conceptuelle, la manière dont chaque sujet s'est approprié cette SCS). Le geste professionnel appartient au canevas d'une pratique professionnelle, un genre commun de pratique formant une sorte d'intercalaire collectif entre la tâche prescrite et l'activité individuelle. C'est un stock ouvert de « pré – travaillé », c'est un aspect générique du travail sur lequel tous les professionnels du lieu envisagé se retrouvent : *une manière commune de faire son travail*. Cet ensemble de gestes professionnels communs à la majorité des enseignants, évoluant dans un contexte identique, ce « basic » commun relève la plupart du temps du « non-dit », de quelque chose que le praticien ne comprend qu'après-coup.

PS : Certaines parties de ce texte sont extraites de mes travaux de recherche que l'on peut retrouver en première page sur www.philippeclauzard.net

J'ajoute à cette présentation 3 documents supplémentaires pour éclairer mes propos : un texte écrit pour un manuel d'étude de la langue CLEO (supervisé par Antoine Fetet, auteur du manuel et PEMF) intitulé « Construire du savoir grammatical » ; une reprise de quelques éléments de ma thèse par Patrick Picard, chargé de mission à l'INRP pour le compte de la revue électronique Le café pédagogique (je trouve que parfois, ce sont les autres qui parlent mieux de notre ouvrage), la conclusion de ma thèse qui est un peu ma « carte de visite » comme formateur et chercheur à l'IUFM, et deux mémos de l'époque où j'étais CPC en région parisienne.

Philippe Clauzard

MCF IUFM Université de la Réunion
Labo LCF Icare
Allée des Aigues marines, Bellepierre
97487 Saint-Denis cedex