

Annexe 2 :

Le concept de geste professionnel : des macro et des micro gestes comme outils d'orientation, de planification et d'ajustement à la situation de la classe
(Travaux de PH. Clauzard)

Formalisation de Clauzard: micro et macro catégories, une synthèse de P. Clauzard (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. Schneuwly¹ 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.*

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 comporte sa propre organisation*, même si c'est toujours dans un cadre interactif, un cadre de coactivité qui fonde l'apprentissage même. 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

¹ 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.

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 ouvert². 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 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

² Notion empruntée à Janine Rogalski, utilisée en psychologie ergonomique pour signifier le caractère contextuel, dynamique, interactionnel de l'activité d'enseignement.

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'effectuation 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'infirmes... 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,
articulation des tâches, les
transitions...

mode de questionnement:
limite/indice/focalisant

mode de régulation : focalisation,
synthétiseur, reformulation
echo, effet miroir, oeil averti,
impatience...

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. boîte à outils

= description technique

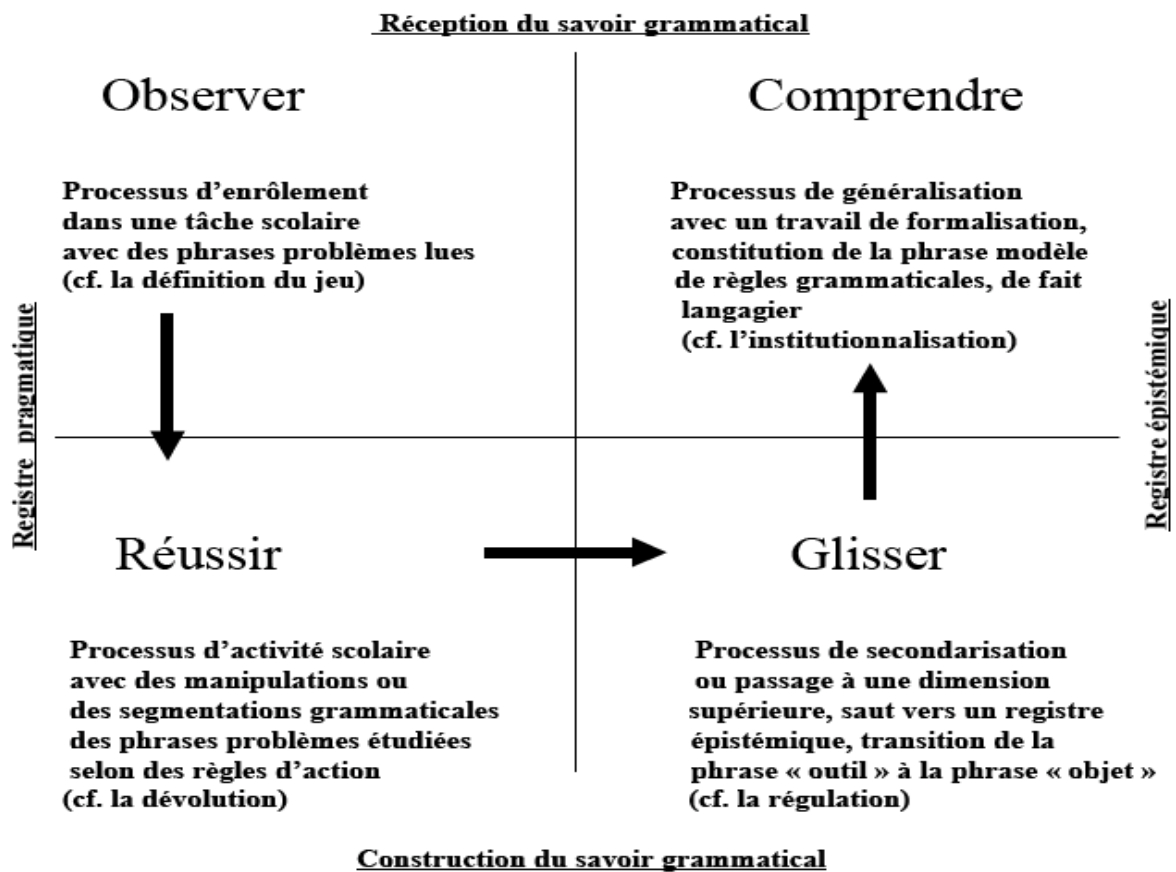
= mise en mots imagée

= 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 suivent³, 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.

³ 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-II.</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-indice 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 ». Il est conjugué au concept de schème de Vergnaud qui lui donne sa raison scientifique d'existence au sens que le schème contient les éléments permettant d'analyser la manière dont l'activité est engendrée...

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 I-care Institut Coopératif Austral de Recherche en Education

Allée des Aigues marines, Bellepierre 97487 Saint-Denis cedex

Document de travail de Philippe Clauzard, MCF IUFM LA REUNION, supervisé par Liliane Pelletier,
Chargée de mission Formation Continue IUFM LA REUNION