

L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels

*Dominique BUCHETON, Professeur, IUFM de Montpellier, LIRDEF, France,
dominique.bucheton@montpellier.iufm.fr*

Lisa-Marie BRUNET, Aurélie LIRIA, étudiantes, IUFM de Montpellier, LIRDEF, France.

Mots clés : activité enseignante - geste professionnel - ergonomie - didactique de la lecture

Résumé

La communication présentée s'inscrit dans plusieurs questions de recherche emboîtées. La première vise à décrire l'activité enseignante réelle : sa dimension est ergonomique. Sa finalité est de donner à voir ce que c'est que ce métier, quels gestes professionnels il requiert pour mettre en activité des élèves et leur faire apprendre quelque chose. La deuxième s'inscrit dans le cadre précis d'une recherche didactique autour des modalités d'enseignement apprentissage de la lecture et leurs effets sur la réussite des élèves. La troisième relève de recherche sur la didactique de la formation. Nous étudions le rôle des analyses de pratiques pour la formation aux gestes professionnels. Ce troisième volet de notre travail n'est pas achevé.

1. Les questions principales qui sous-tendent la communication

Où on verra qu'on n'a pas peur des grandes questions dès lors qu'elles s'enracinent dans de tous petits actes observables !

-Gestes de métier et gestes professionnels (d'ajustement dans l'action) : est-ce la même chose ? A quoi faut-il former en premier ? Y-a-t-il des priorités, des obstacles dans le parcours de formation ? Y-a-t-il des gestes fondateurs, nodaux qui conditionnent la mise en activité des élèves au niveau nécessaire pour qu'ils accèdent aux gestes d'étude visés. Ces gestes premiers servent-ils de matrice au développement ultérieur de gestes professionnels spécifiques ?

-Peut-on dissocier les gestes proprement didactiques (si tant est qu'ils existent) des gestes qu'on pourrait dire relevant du pédagogique et de l'éducatif. La répartition dans différents modules de ces différentes dimensions est structurée dans les cursus de formation en IUFM. Ce ne sont pas les mêmes formateurs qui en traitent. Cette partition est-elle tenable théoriquement ? Efficace ? Professionnalisante ?

- Le langage ne joue-t-il pas un rôle décisif dans le métier ? Quels sont ses spécificités. De quelle conception du langage pour agir dans la classe a-t-on besoin ? Une simple théâtralité (modules : *le corps la voix* à Montpellier) ou une extrême précision dans les conduites d'étayage de l'activité des élèves ? Peut-on former à ses *arts de dire et de faire* du maître en dehors des contextes didactiques, socio-professionnel et institutionnels ? Quelle est la place des simulations ?

-Quelle est la part de l'observable : la réflexivité en actes de l'enseignant dans sa classe est-elle vraiment objectivable ? Qu'est-ce qui relève de cadres plus obscurs et peu conscientisés

dans l'action, qui lui préexistent : savoirs sur la discipline enseignée, conceptions de l'élève et de son éducatibilité, système de valeurs dans lequel s'est inscrit le rapport au métier et à l'expérience. D'où une question éthique pour la formation : peut-on, doit-on faire émerger et travailler en formation des éléments qui relèvent de l'identité personnelle, privée. Les dimensions, professionnelle et privée, dans les métiers de l'éducation sont-elles dissociables ?

2. Le geste professionnel : un geste langagier médiateur de la co-activité maître-élèves.

Nous développerons peu ici le propos et nous renvoyons à l'article à paraître dans Repères N°30, ainsi qu'à notre communication au colloque AIRDF de Québec d'août 2004 (CD-ROM à paraître).

Le *geste de métier* (Jorro 2002), renvoie à un savoir faire partagé et reconnu par la profession, rattaché à un genre scolaire bien identifié par le maître et les élèves (ex : le geste de correction de copie, la lecture magistrale du texte par le maître avant de commencer l'étude d'un texte). Il s'est construit dans l'histoire de l'école, il est généralement la mise en œuvre d'un genre de l'activité professionnelle.

Nous appelons *gestes professionnels* les arts de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique de la classe. Le geste professionnel est situé. Il ne se confond pas avec le genre mais le met en œuvre, l'actualise, l'ajuste. Le genre est statique, le geste dynamique.

- C'est un agir essentiellement langagier mais aussi non langagier. Cette médiation langagière du maître est hétéronome (Bucheton 2000). Elle conjugue divers systèmes sémiotiques qui se modulent et modèrent mutuellement. Le regard, le ton de la voix appuient, nuancent ou démentent tel ou tel propos ; la baguette magistrale découpe, anticipe ou accompagne la lecture d'un texte au tableau.

- Cette médiation est disymétrique : la parole du maître encadre les tâches données aux élèves. Elle étaye, accompagne, instrumente le développement de la pensée et du langage de l'élève (Bruner-Vygotski). La situation scolaire, à la différence d'autres formes d'apprentissage, se caractérise par cette disymétrie entre la parole du maître et celle des élèves.

- Elle est située. Ce couplage langage-action et situation est éminemment complexe. Il est un concentré de multiples transactions et ajustements intra- et intersubjectifs.

- Elle est socialement, culturellement, historiquement construite dans l'expérience scolaire des maîtres et des élèves, dans celle de la communauté de pratiques enseignantes à laquelle les maîtres s'identifient (dimension sociolinguistique et sociologique de l'agir dans la classe).

- Elle est dynamique, ouverte et largement imprévisible. L'ajustement de l'agir langagier du maître (qui *supporte* son cours d'action) sur ce qui se passe en classe, à partir de ce qu'il perçoit, entend, comprend des actions, propos, silences, gestes, regards multiples des élèves est permanent. Ce système *d'action – rétroaction- réflexion - prise de décision* dans la dynamique du cours, module le canevas préétabli et laisse de ce fait une grande place à un travail important de gestion des imprévus : événements cognitifs, affectifs ou relationnels. Cette part d'imprévisibilité de l'agir est une dimension forte de la professionnalité.

-Elle se développe sur le principe d'une auto-organisation et régulation spécifique. Chaque classe constitue une petite communauté de pratiques et de paroles (Lave 1988) qui très vite se construit ses propres règles internes de travail et de communication (Durand 1996). De même, chaque situation (type de tâche, thématique, type de regroupement, type d'outils mobilisés

etc.) enclenche un système de régulation interne temporaire (François 1994) qui auto-engendre sa propre dynamique idéologique, cognitive et langagière.

- C'est un geste de réflexivité en acte qui s'ajuste sur l'action et la réflexivité langagière de l'élève, sur les difficultés possibles de la leçon, sur les événements qui surviennent dans son déroulement, sur les instruments ou supports utilisés, comme sur la connaissance de la classe (savoirs pré-requis, culture, engagement).

- Il est partiellement pré-pensé (et s'articule alors aux gestes de métier), partiellement inventé dans l'action. Il s'inscrit dans des préoccupations, une intentionnalité plus ou moins conscientisées, plus ou moins mobilisées et mobilisable. L'activité de l'enseignant consiste :

1) à mettre en jeu avant la classe une multitude de cadres de pensée et d'expérience (Goffman). Certains sont en partie implicites et non verbalisés : ce sont des savoirs théoriques, des modèles didactiques, des doxa, des habitus, la micro socio-culture de la classe. D'autres cadres sont explicites : les contenus de savoir, choisis pour la leçon et leurs scénarios, parfois pré-écrits dans le « livre du maître » ou dans des préparations personnelles.

2) à les ajuster *en ligne* dans le contexte de la classe avec l'activité des élèves dans leur diversité. Ce contexte, dynamique et évolutif de la classe est créé en partie par la co-activité du maître et des élèves, en partie par des éléments de contexte, externes à la classe (disposition des élèves, instruments didactiques, etc.).

Cet ajustement du geste professionnel du maître permet la mise en place, la régulation, l'évaluation des gestes spécifiques d'étude des élèves, la modification des contrats didactiques pendant la leçon. C'est une régulation tout à la fois collective et individuelle. Les émotions jouent un rôle important dans la régulation de l'engagement du maître comme des élèves. Il s'inscrit dans des configurations interactionnelles maître –élèves plus ou moins euphoriques ou dysphoriques qui rythment la leçon (Veyrunes 2004) et lui donne une part de sa dynamique.

Une dimension plus spécifique du geste professionnel est son ancrage dans des configurations d'autres gestes qui font avec lui système. L'efficacité du geste spécifique serait alors plus liée à différents niveaux de configurations d'ensemble. Ce que nous montrerons plus particulièrement dans la communication.

3. Un corpus d'étude limité et sa méthodologie

Où on verra comment à partir d'un corpus limité mais avec une méthodologie lourde on arrive à rendre compte d'une partie de la complexité de l'activité de l'enseignant. Où on verra aussi combien méthodologies, objets de recherches et résultats se co-construisent, s'auto-limitent. D'où la prudence quant aux résultats. Où on montrera qu'il serait dangereux de confondre méthodologie de recherche et méthodologie d'analyse de pratiques pour la formation.

Le corpus : il est à la fois très lourd et limité. L'étude est quasi clinique. Nous avons observé deux maîtres utilisant le même manuel « Ratus » de lecture dans deux écoles publiques assez différentes du point de vue sociologiques¹.

Le recueil de données est multiple : des observations filmées de leçons ponctuelles (la découverte de la correspondance graphie-phonie d'un son spécifique, étudiée dans et à partir du texte support du manuel) , des observations longitudinales de type ethnologique par

¹ L'étude s'appuie sur le travail de maîtrise de sciences de l'Éducation de Lisa-marie Brunet et Aurélie Liria : « Variations sur une même partition : étude des gestes professionnels de deux enseignants de CP travaillant avec la même méthode de lecture »(2004)

immersion fréquente dans la classe des observateurs (participation active à la classe ou position de simple observation), des entretiens structurés ou informels avec les enseignants , avec les élèves, des auto-confrontations sur des leçons spécifiquement étudiées.

3.1. Une double méthodologie d'analyse et de recueil de données

Le point de vue du chercheur et celui de l'acteur sont ici confrontés.

Dans les premières analyses le point de vue du chercheur est déterminant. Les séances filmées sont découpées en unités didactiques d'analyse pour identifier la dynamique temporelle des tâches du maître et des élèves, leurs objectifs et leur durée. A la différence du modèle du cours d'action de Theureau (1992), le découpage n'est pas fait à partir du point de vue de l'acteur mais à partir de celui du chercheur visionnant la cassette.

Vient ensuite un travail de catégorisation fine pour discriminer les différents gestes de l'enseignant. Une longue descente aux enfers de la description minutieuse, s'engage alors pour les chercheurs : une cinquantaine de gestes pour les deux séquences respectivement de 45 et 70 mn sont ainsi catégorisés, classés, mis en relation les uns avec les autres à partir de cadres théoriques précis.

Ce travail long se fait par confrontation des deux corpus aux points de vue des chercheurs qui analysent le matériel verbal, para-verbal et instrumental de la leçon.. Ces analyses s'appuient sur plusieurs cadres théoriques :

- sur des cadres didactiques (les travaux sur les premiers apprentissages du lire écrire les travaux de Giasson (1995), Chauveau (1993, 2002), servent de référence principale principaux) ;
- sur les cadres généraux de l'analyse pragmatique, phénoménologique et énonciative des discours (interactionnisme socio discursif pour les questions de relations intersubjectives notion de places, face, ethos, actes de langage et d'action, gestes non verbaux (Jorro)(On fait référence alors aux travaux de l'école de Chicago, à Oréchionni, Maingueneau, Vion, Picard, prise en compte de la notion de genre Bakhtine, mais aussi Bronchard et Clôt) ;
- sur des cadres relevant d'une linguistique des opérations énonciatives selon Culioli et François qui ont montré chacun à leur façon la manière dont le « discours travaille avec ses entours » (François 1994-2001), dont le langage « épingle », articule le langagier et le non langagier : les opérations cognitives, affectives, la mémoire etc. (Culioli 1978) ;
- sur des cadres théoriques relevant de la psychologie sociale : les notions d'étayage de Vygotski et Bruner ;
- sur les premiers ou plus récents travaux d'ergonomie du travail du maître (Postic, De Landsheer, Perrenoud, Bressoux etc).

La confrontation avec le point de vue des acteurs : les maîtres et les élèves

Il s'agit alors de documenter les séances enregistrées à partir d'auto-confrontations sur les séances (selon la méthode de la clinique de l'activité de Clôt), et avec des entretiens non directifs avec les maîtres et quelques élèves, en dehors du contexte des séances observées. Ces auto-confrontations et entretiens n'ont pas été faits par des experts mais par des personnes ayant le statut d'étudiants ou d'attaché d'éducation ce qui en module la portée et introduit un biais dans le dispositif de recueil des données.

Ces analyses ont été croisées avec les analyses externes notamment pour la discussion des résultats de l'analyse externe.

4. Résultats de la recherche CP. : des gestes de métier aux gestes professionnels : une architecture complexe.

Un genre solidement implanté pilote la dynamique générale de la leçon.

Chez les deux enseignants qui ne se sont jamais rencontrés (âge, école, expérience professionnelle, sexe, différents) on observe des constantes dans l'organisation et la gestion générale de la leçon.

La première analyse en unités didactiques est riche d'enseignement notamment pour identifier l'extrême faiblesse des variations opérées par rapport au plan d'action proposé par le livre du maître et par la mise en page de la leçon sur le livre. Les deux maîtres disent ne pas se servir du livre du maître. L'un prépare ses leçons longuement (cahier de préparation archi raturé et travaillé) l'autre dit ne pas faire de préparation. Les unités didactiques identifiées sont fortement communes chez ces deux maîtres utilisant le même manuel. Elles sont au nombre de 12 pour l'un et de 14 pour l'autre. Chacun introduit cependant une ou deux légères variantes inventives dans le dispositif. La durée des unités par contre est très variable et leur ordre peut très légèrement différer. Les élèves, lors des entretiens, sont capables de raconter dans le détail la leçon qu'ils miment en suivant du doigt, sur un manuel imaginaire ouvert devant eux, le déroulement rituel. Le genre scolaire est donc bien partagé. Ces mêmes unités didactiques et leur configuration d'ensemble sont repérables avec d'autres manuels de lecture et pourraient donc constituer les éléments du *genre*: « la découverte du texte et du son nouveau qu'il met en scène avec un manuel ».

La conformation à ce genre ne génère aucun malaise chez un des deux enseignants qui ne le questionne pas. Elle gêne, dérange l'autre qui a du mal à en sortir et le dit.

Une architecture dense de gestes imbriqués et en réseau (Fig 1 et 2)

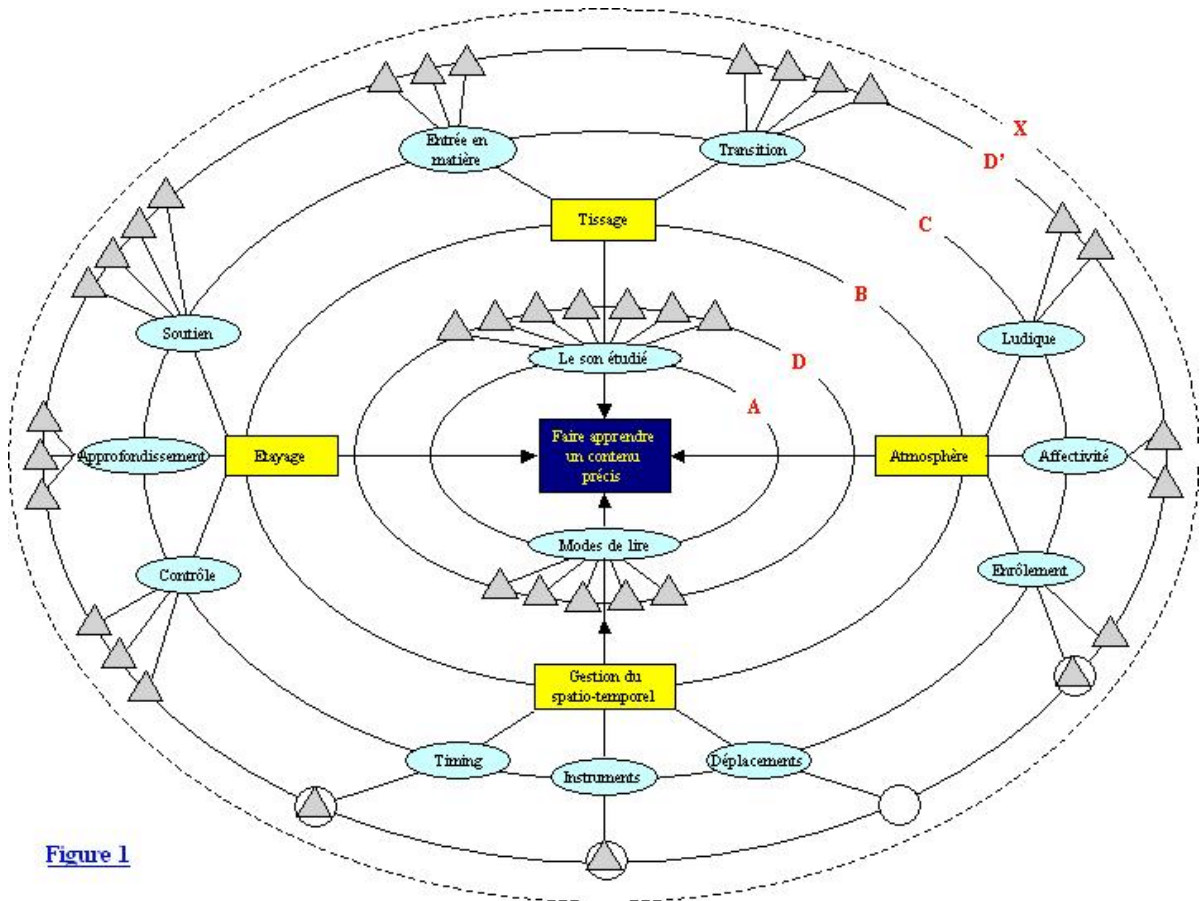


Figure 1

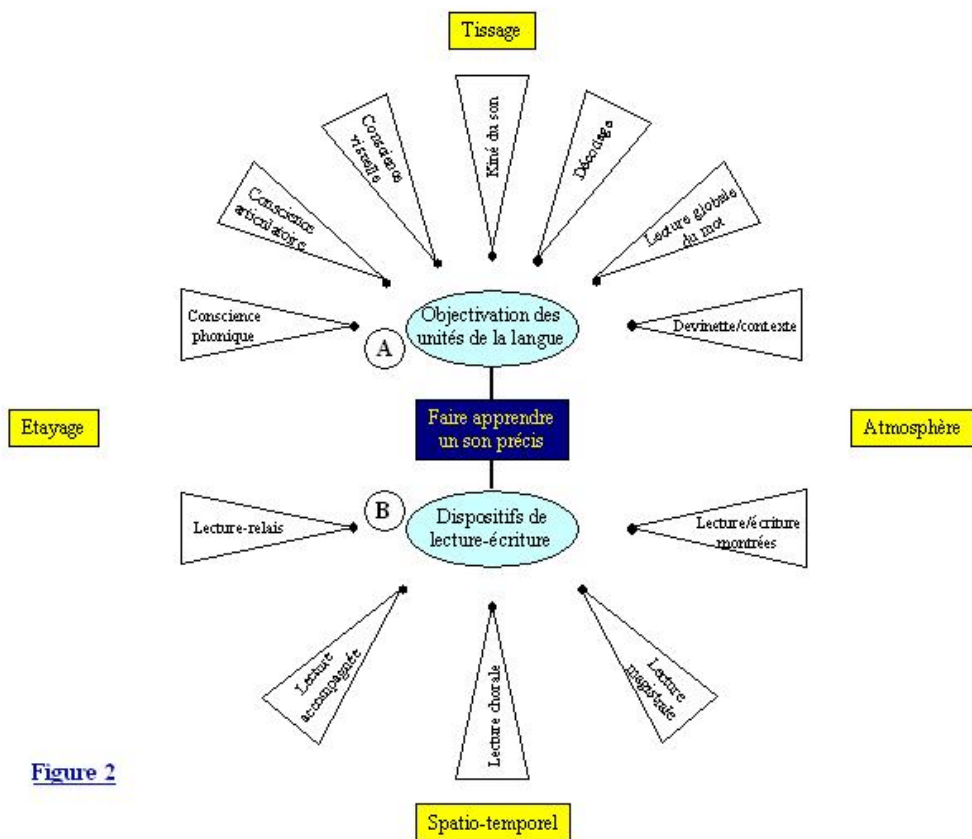


Figure 2

La catégorisation, le décortilage² de la complexité de l'activité enseignante 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.

Remarque : nous ne pouvons ici détailler les micro-gestes verbaux identifiés (triangle) ou petits cercles (corporels) de la figure 1. Nous avons fait un zoom (figure 2) sur les gestes plus spécifiquement didactiques du maître.

L'activité de l'enseignant consiste à mettre en travail un ensemble complexe de préoccupations. Un premier niveau de ces macro-catégories ou macro préoccupations a un caractère très générique (fig 1 : rang A et B). Outre la préoccupation centrale dans la leçon spécifique *d'enseigner un contenu spécifique* (A), nous en avons identifié dans les séances étudiées quatre autres :

- *le tissage* : c'est la préoccupation de l'enseignant qui l'amène à articuler les différentes unités de la leçon. Cette préoccupation s'actualise en deux modalités principales : souligner l'entrée en matière, opérer la transition à la fin de l'unité.

- *l'étayage* : c'est le geste que l'enseignant fait avec l'élève pour accompagner un geste d'étude qu'il ne peut mener seul. Cette préoccupation s'actualise 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 (rang D'). Le contrôle des réponses s'apparente dans notre corpus à une forme embryonnaire d'institutionnalisation du savoir. Elle est collective et s'adresse à la classe ou individualisée.

- *Le maintien d'une certaine atmosphère*. Il s'agit ici de rendre compte du climat général cognitif et relationnel qui autorise ou non la prise de parole de l'élève et son niveau d'engagement attendu dans l'activité. Ce sont des gestes langagiers qui soit par leur dimension ludique ou coercitive, 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.

- *La gestion des dimensions spatio- temporelles* : il s'agit d'une préoccupation vaste et très pragmatique : le contrôle du timing par des regards fréquents ou inexistantes à la pendule, les déplacements de l'enseignant, le contrôle de ceux des élèves, l'utilisation des instruments d'enseignement divers.

L'imbrication de ces préoccupations communes est constante. Prenons un exemple : pour faire repérer un son dans la liste des mots écrits au tableau, on observe 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*

² *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.

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.

Des gestes de métier fortement communs :

L'étude comparative des macro-préoccupations montre des pourcentages relativement semblables pour les deux maîtres dans les 5. principales catégories : beaucoup d'étayage, très peu de tissage entre les unités qui se succèdent essentiellement par simple juxtaposition, très peu d'activité de lecture personnelle (résolution de problème)des élèves.. Une décontextualisation forte du travail phonographique. Le texte est vraiment un prétexte à rabâcher un son. L'activité est phono-centrée (figure 2) : travail sur la conscience phonique (l'oreille), articulatoire (travail de la bouche) doublé d'un deuxième code (jeu de doigts codant des sons appelé par nous la kiné des sons). Elle est très peu centré sur la conscience morpho syntaxique ou sur le contexte sémantique. Aucune écriture n'est proposée aux élèves. Les élèves pour l'essentiel sont dans l'observer, l'écouter, le répéter derrière le maître. Les deux maîtres sur-étayaient tout le travail cognitif des élèves, les gestes didactiques du faire décoder et découvrir le sens par l'élève tout seul sont quasi inexistantes. 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 et la phrase répète dans sa voix) elle est magistrale : les élèves écoutent, elle est une fois accompagnée d'une écriture magistrale au tableau.

Nous en concluons que le *genre didactique et scolaire* et les conceptions du lire qu'il met en œuvre, structure une très grande cohérence entre les divers micro-gestes identifiés (rang D et D'). Les enseignants sont-ils conscients de cette logique conceptuelle qu'ils actualisent? 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 ? Il est clair ainsi que dans une la logique observée, l'écriture des élèves pendant la leçon de lecture ne peut prendre place à moins d'un coup de force du maître, d'une rupture importante assumée. Peut-il l'accomplir seul ?

Et pourtant des différences de styles, identifiables.

L'étude bien que limitée apporte des résultats quant aux éléments de style (nous reprenons la définition de Clôt : le style comme actualisation dans la pratique singulière d'un genre). Autrement dit où se logent ces arts de faire d'ajustement et d'inventivité en acte de l'enseignant ?

Notre étude révèle que si la dimension didactique et notamment les conceptions de l'apprentissage du lire, dans ses objets et processus, semblent bien l'articulateur principal du genre de l'activité du maître et de ses gestes de métier communs, les différences entre nos deux maîtres se marquent davantage dans leurs conceptions éducatives, dans le regard porté sur les élèves, dans l'atmosphère et les marqueurs d'affectivité qui en résultent. Ces différences modulent du coup nombre des gestes didactiques mis en œuvre et en sélectionnent d'autres.

Ainsi chez l'un des maîtres le fait de croire en la capacité d'apprendre des élèves ainsi que l'atmosphère favorable à l'apprentissage qu'il met en scène dans des jeux de langages, rires et plaisanteries constantes, s'accompagnent de gestes d'étayage plus individualisés (l'autre maître reste dans un étayage collectif), développe plus des gestes d'approfondissement

métalinguistique et méta-procédural (*comment tu fais pour trouver ça*) qui rendent visible aux élèves la diversité des procédures à adopter pour lire. Cependant on constate que le genre très fort de la méthode RATUS empêche que ses compétences mises en œuvre dans la dimension pédagogique et culturelle, ne soient transférées dans la dimension didactique, vécue comme rigide et contraignante. Les tensions vécues par cet enseignant sont fortes, son malaise est verbalisé à de multiples reprises. On pourrait dire de son style qu'il n'est pas homogène, qu'il est « empêché ». Il abandonnera le CP en fin d'année. On retrouve ici confirmation des travaux de Dejours (2000) sur la souffrance au travail comme relevant des gestes empêchés.

A l'opposé, chez le deuxième enseignant, qui a une classe de ZEP, plus difficile, la vision défaitiste des élèves : « *De toute façon ils sont en difficultés parce qu'ils ont tout ...pas d'attention, pas de vocabulaire ... tous les handicaps !* » (autoconfrontation), s'accompagne de formes d'étayage essentiellement fondées sur la répétition et la monstration : « *Pour les élèves en difficultés, il faut que je fasse CH et O =CHO, CH et I =CHI.... Tant que ça leur est pas rentré* ». Peu de place est donc laissée à l'expression et à la réflexion au profit d'un sur-enrichissement, sur étayage verbal de la part du maître qui parle constamment. L'atmosphère générale est très marquée par les injonctions négatives (2/3 des feed-back), voire de privation de certaines tâches . Les élèves en difficultés n'ont pas droit au cahier d'expression écrite (« *pour eux c'est pas la peine, je leur ai retiré le cahier*) et lorsqu'ils écrivent, ils font seulement des activités « *plus faciles de graphisme ou un travail sur la syllabe* ».

Chez ce dernier enseignant, il apparaît que les gestes mis en oeuvre dans les trois dimensions pédagogique, didactique et éducative fonctionnent sur le principe de la congruence. Nous pensons qu'ils démultiplient pour certains élèves fragiles les effets négatifs de certains gestes³. (Hypothèse du cumul, réseau RESEIDA). Chez ce maître, à l'opposé du premier, on ne relève dans les entretiens et auto-confrontations ni doutes, ni manifestations d'insatisfactions importantes verbalisées. Les préoccupations de changement existent mais portent sur des problèmes tel que l'emploi de l'écriture scripte ou « attachée » au tableau, l'écriture ou non du texte du livre sur le tableau. La place plus grande de l'écriture pour les élèves commence à être posée en fin d'année.

On peut avancer que les conceptions de l'apprentissage, de la lecture, les valeurs personnelles de l'enseignant entrent en adéquation avec la méthode. Cette adéquation freine la réflexivité, le questionnement sur la pratique. Dans la classe, cette non-réflexivité sur la pratique et ses présupposées, pourrait organiser ce cumul des effets stigmatisants et différenciateurs pour certains élèves.

Autrement dit et c'est ce qui nous apparaît peut-être de plus importants dans nos résultats , il semblerait qu'au final, des logiques profondes (dernier cercle X de la figure 1) ancrées dans la culture de l'enseignant, son expérience, l'état de ses connaissances sur la matière enseignée, ses valeurs, son engagement dans le pari d'éducabilité des élèves, structurent en arrière-plan les ajustements professionnels dans l'action en classe . Nous sont-ils accessibles en formation ? Avons nous le droit de les faire émerger ? Avec quels dispositifs de formation ?

Une récente présentation de F. Saugeat (IUFM Aix-marseille) de la technique de *l'instruction au sosie* en formation (2004) semblerait pouvoir permettre d'accéder à ce niveau d'investigation.

³ Ce qu'une autre étude ponctuelle dans une autre classe de CP, centrée celles-ci sur les effets de certains gestes professionnels sur les élèves en difficultés semble confirmer (Mémoire de Maîtrise de Sciences de l'Education de Marie Cabaret 2004)

Discussion :

Nos données et analyses sont très limitées et situées dans le contexte spécifique d'une leçon en CP à partir d'un manuel Ratus, en novembre. S'il y a style et genre c'est bien exclusivement pour décrire ce moment spécifique.

Nous avons identifié l'organisation très systématique et hiérarchisée des gestes professionnels. (fig 1). On peut se demander s'il n'y a pas là un biais dû à la méthode de déconstruction - reconstruction progressive des gestes à partir d'un grain d'analyse très fin, méthode qui n'évacue pas la subjectivité certes croisées des observateurs.

Une autre question est de se demander si cette hiérarchisation en macro et micro-gestes est heuristique et permet de comprendre les processus de développement de la compétence professionnelle. Autrement dit, faut-il enseigner des macro-gestes génériques, relativement transversaux, sortes de pré-concepts pragmatiques pour gérer l'action ? Des *préoccupations* majeures ? Ou faut-il toujours les relier aux gestes spécifiquement didactiques avec lesquels ils font système ? Dans ce cas le geste micro (les triangles dans notre figure), pourrait alors être considéré comme le degré le plus accompli de la professionnalité. A condition 1) qu'il ne soit pas un geste aveugle, limité et imité mais qu'il soit investi des significations génériques plus larges contenus dans le geste de rang directement supérieur. 2) qu'il s'articule à la complexité des autres gestes dont les finalités sont complémentaires. Ce qui donne aux verbalisations de l'enseignant un sens plus « épais » .

Par exemple - et nous sortons du corpus étudié jusqu'ici-, le geste didactique du maître pour faire lire individuellement un enfant (niveau D fig 1) sans l'aider « *Lis ce que tu peux dans le texte, et discute ensuite avec ton voisin* » n'a de sens que s'il **sait** qu'un sur-étayage de sa part à ce moment là, serait contre-productif. S'il **sait** aussi qu'un tel geste d'étude de l'élève est fortement à risque pour le très jeune enfant et nécessite donc un feed-back bienveillant et chaleureux. S'il **sait** aussi qu'une taquinerie pour lancer aux élèves un défi stimulant : « *Alors là, les petits, je ne suis pas sûr que cette phrase là vous arriviez à la lire !* », sera peut-être le moteur principal de l'activité de découverte des élèves.

Cependant, si cette vision architecturée des gestes professionnels rend compte de l'épaisseur des gestes langagiers du maître, de leur polysémie, de leur complexité, elle rend mal compte de leur dynamique. Certains gestes jouent plus probablement ce rôle et sont d'une grande importance à ce titre. Ce sont les gestes que nous appelons de tissage qui structurent progressivement le sens, balisent le parcours cognitif, l'évaluent, le re-finalisent, modifiant et ponctuant en permanence les changements de contrat didactique. Ils sont fortement déficitaires chez les jeunes enseignants mais aussi chez les experts. Leur manque pourrait expliquer certaines formes de décrochage.

Nous pensons aujourd'hui (travaux en cours) qu'une bonne partie de la dynamique du sens, la re-mobilisation des élèves dans le cours se jouerait dans **les failles, les imprévus**, les événements inattendus que le maître est en mesure de percevoir et de traiter. Encore faut-il qu'un espace suffisant de paroles soit laissé aux élèves pour que ces imprévus émergent ! Les gestes d'ajustement dans un tel modèle prendraient alors un relief singulier. Mais il reste à construire d'autres « genres scolaires » de la co-activité maître-élèves. Ils sont encore peu présents sur le terrain.

Dernière remarque plus générale pour la discussion de nos travaux : nous pensons qu'il est dommageable pour la formation à l'analyse réflexive sur la pratique de confondre méthodologie de recherche pour l'analyse des pratiques et dispositif de formation. Nous ne proposons pour l'instant aucune didactisation à partir de ce modèle hiérarchisé des gestes professionnels. Nous cherchons simplement à tester l'efficacité des concepts intermédiaires tels que « Tissage », « étayage », « atmosphères », « gestes didactiques », « gestes d'étude des

élèves », « gestion spatio- temporelle de la classe », en nous demandant s'ils sont bien des concepts nodaux pour organiser l'action et la réflexivité sur l'action. Nous n'en sommes pas plus loin.

Conclusion : aller voir devant et derrière le miroir

Ainsi derrière le miroir de l'action, enregistrable, montrable ou racontable des divergences profondes apparaissent dans les systèmes de valeurs, les conceptions de l'éducation, les connaissances sur la discipline enseignée, les conceptions de l'enfant et de son développement, les modèles pédagogiques valorisés.

Ces premiers résultats nous amènent à penser qu'une vision purement techniciste voire technologique de la professionnalité enseignante est très réductrice et dangereuse. Pour autant ils révèlent aussi qu'une étude minutieuse des arts de faire et de dire des maîtres est indispensable. Comment alors la formation peut-elle prendre en compte l'ensemble de ces gestes et attitudes professionnelles ? Une simple formation à ces gestes précis par compagnonnage permet-elle l'accès aux logiques essentielles qui pilotent l'action dans la classe ? Telle est bien l'inquiétude de fond qui sous-tend nos travaux.

Bibliographie

- Bucheton, D. (2000) : Langage, savoirs et subjectivité, Mémoire, non publié, HDR, Université P. Valéry, Montpellier
- Bucheton, D., Broussal, Bronner A., Jorro, A., Larguier, M., (2005) : les pratiques langagières des enseignants : des savoirs inédits en formation. repères N° 30 Le langage en formation, INRP
- Bressoux, P. (1990) « Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP », Revue Française de pédagogie, N° 93, INRP, Paris
- Clôt Y. (1999) *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF
- Culioli, A. (1975-1976). Transcription du séminaire de DEA : « *Recherches en linguistiques, théorie des opérations énonciatives* », Paris, Université de Paris VII
- Dejours, C. (2000) *Travail, usure mentale*, Paris, Bayard
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*, PUF L'éducateur, Paris.
- Durand, M. (1998) L'enseignement comme action située, éléments pour un cadre d'analyse 4° biennales de l'éducation pour la formation, Paris, CD ROM
- Francois, F. (1994). *Morale et mise en mots*, L'Harmattan, Paris.
- Giasson, J. (1995) *La lecture, de la théorie à la pratique*, De Boeck, Montréal
- Goffman, E., (1974, traduction française 1991). *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit.
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie, Revue Française de Pédagogie N° 138, INRP, Paris (125-134).
- Habermas, J. (1981). *Théorie de l'agir communicationnel*, tr Fayard, 1987.
- Chabanne J. C, Bucheton, D. (eds), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF (163-181).
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris, ESF.
- Lave, J. (1991). Situated learning in communities of practice. In Resnick, L., Levine, J.M..

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie* N° 138 .

Saugeat, F. (2001) « Co-analyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : le travail de chacun au travail de tous et retour » in *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, N° 146, *Education permanente*.

Veyrunes, P. (2004) : Les configurations de l'activité : un niveau de description de l'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves. Thèse de doctorat non publiée Montpellier III, Université P. Valéry.