

Formation au MRP MÉMOIRE DE RECHERCHE À VISÉE PROFESSIONNELLE

ETUDIER LES GESTES PROFESSIONNELS EN CLASSE A PARTIR DU PARADIGME DE L'ACTION CONJOINTE EN DIDACTIQUE

PHILIPPE CLAUZARD

MCF IUFM DE LA REUNION

UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

En préambule



QU'EST-CE QU'UN MÉMOIRE PROFESSIONNEL ET QUI LE DIRIGE ?

- La **réalisation d'un mémoire de recherche professionnalisant** permet une initiation à la recherche sur des problématiques liées à l'enseignement, l'éducation ou à la formation. Audelà de cette initiation, le mémoire doit s'inscrire dans le cadre d'une formation professionnelle dédiée aux métiers de l'Education (Annexe 1).
- Le mémoire est destiné conjointement à vérifier l'aptitude à la recherche (maîtriser l'étude d'une question, la documenter valablement tant au plan des publications existantes que de celui du recueil d'informations originales, en tenant compte des normes et des exigences des disciplines de référence) et à contribuer à la formation de praticiens réflexifs.
- Le directeur de mémoire peut être un formateur de l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education, un Inspecteur de l'Education nationale ou un professeur des écoles maître formateur.
- Le sujet du mémoire est défini en collaboration avec le directeur de mémoire.
- □ Il est possible, après négociation avec le directeur de mémoire, de **rédiger un mémoire en binôme.** Dans ce cas, les parties rédigées devront être clairement identifiées. Les étudiants choisissant de travailler en binôme peuvent rendre : un mémoire unique pour le binôme au nom de deux étudiants ; un mémoire distinct par étudiant du binôme.

QUEL FORMAT DOIT PRENDRE LE MÉMOIRE ?

Présentation générale entre 50 et 60 pages, bibliographie comprise sans compter les annexes; police : times new roman (taille 12); interligne 1,5. marges 2,5 cm; numérotation des pages. Pages liminaires un sommaire; un engagement de non plagiat doit figurer en première page de l'écrit rendu (Annexe 4); une bibliographie; des annexes; 4 ème de couverture (résumé en français, en anglais ou dans une autre langue parlée dans la Communauté Européenne, mots clés);

Première de couverture du mémoire La première de couverture du mémoire comporte les informations suivantes (Annexe 3) : - ESPE de l'université de la Réunion (logo téléchargeable) ; - année de soutenance ; - titre du mémoire ; - parcours du Master 2 : MEEF mention « premier degré » — parcours « professeur des écoles » ; - présenté et soutenu par : Nom et Prénom de l'auteur ; - sous la direction de : Nom et Prénom du directeur, sa fonction ; - jury (faire figurer sa composition dans l'ordre alphabétique des noms des membres avec leurs prénoms et leurs fonctions respectives).

QUEL FORMAT DOIT PRENDRE LE MÉMOIRE ?

Le résumé du mémoire Le résumé du mémoire est constitué d'environ 1000 signes et reprend les éléments clés du mémoire (problématique, méthodologie retenue, principaux résultats). Le résumé doit être rédigé selon les normes en vigueur : en français, en anglais ou éventuellement dans une langue parlée au sein de la communauté européenne. Le résumé est accompagné de 5 mots-clés issus des thesaurus en usage dans le domaine d'étude, en français et en anglais (Annexe 5).

La bibliographie Il existe plusieurs normes bibliographiques. Une norme sera choisie en accord avec le directeur de mémoire et utilisée strictement (exemple en Annexe 6).

Voir les annexes sur le site internet de l'ESPE :

http://espe.univ-reunion.fr/formations/meef-1er-degre/memoires/

COMMENT CONDUIRE LE PROCESSUS DE RÉDACTION DU MÉMOIRE ?

Les étudiants doivent adopter une attitude proactive dans le travail de rédaction du mémoire consistant à mettre en place un échéancier de travail précis.

Outre les séminaires éventuellement organisés par le directeur, les étudiants solliciteront ce dernier pour des entretiens de travail (pouvant être en présentiel, en distanciel- sessions Skype par exemple), ou la lecture de leurs écrits.

POUR PLUS D'INFOS

http://espe.univ-reunion.fr/formations/meef-1er-degre/memoires/

COMMENT S'ORGANISE ET SE DÉROULE LA SOUTENANCE ?

La soutenance dure 30 minutes :

- 15 minutes de présentation par l'étudiant(e);
- 15 minutes d'échange avec le jury de soutenance. Les questions peuvent porter aussi bien sur l'écrit que sur l'exposé oral.

En cas de soutenance conjointe du mémoire (présentation interdépendante) ou de soutenance à deux (l'un après l'autre), la présentation sera de 20 minutes :

- 10 minutes par étudiant ;
- 15 minutes d'échange pour chaque étudiant.

Après sa soutenance, l'étudiant sera invité à sortir de la salle afin que le jury délibère. Il sera demandé à l'étudiant d'entrer à nouveau après quelques minutes pour entendre officiellement le contenu de la délibération du jury et la note obtenue.

COMMENT EST ÉVALUÉ LE MÉMOIRE ?

Le mémoire et la soutenance sont évalués par les membres du jury de soutenance. Différents aspects sont évalués :

le processus d'élaboration du travail ; la qualité de l'écrit rendu ; la prestation de l'étudiant au moment de la présentation de son travail ;

"I'entretien avec le jury.

Le mémoire est jugé selon la pertinence du lien : problématique/cadre théorique/recueil de données/analyses/interprétation et conclusions

Lors de la soutenance, il peut être question de présenter l'origine du projet et les motivations personnelles ; une explicitation des liens théorie/pratique ; de discuter des problèmes rencontrés autour du travail du mémoire

Il est aussi apprécié de discuter des relations entre les données de l'étude réalisée avec les études antérieures ; des regrets (ce qu'il/elle aurait pu faire) ou des limites du travail ; des critiques que l'on peut formuler à propos du travail ; de l'évolution de la pensée (des prémices du projet à la rédaction finale) ; de perspectives pour la suite de la réflexion (transposition du travail spécifique à un autre cycle d'enseignement, à un autre niveau de classe ; les questions qui restent en suspens ; les suites à donner à ce questionnement) ; de ce que le travail a apporté dans la formation (apports pour la vision du métier : transformations, confirmations) : de perspectives pour la suite de la carrière ; de perspectives pour la suite de la carrière.

Thématique générale de recherche proposé par P. Clauzard: « Analyse de l'activité didactique conjointe entre élèves et professeur »

Le travail de recherche à réaliser interrogera comment décrire d'une manière rigoureuse et heuristique le travail du professeur avec les élèves? Comment décrire son propre travail dans une analyse suffisamment distanciée grâce à des critères rigoureux d'un cadre théorique didactique ? Comment peut-on penser l'enseignement et l'apprentissage dans leur solidarité, dans leur trait d'union ? En quoi les savoirs dont le professeur veut instruire les élèves donnent-ils leurs formes aux transactions didactiques? Il s'agira de se questionner sur le travail effectif et interactif de situations d'enseignement – apprentissage en école, d'observer sa planification, sa réalisation et d'évaluer les écarts entre le travail de classe planifié et le travail de classe réalisé afin de le comprendre et de saisir des phénomènes influant les apprentissages des élèves et l'enseignement du professeur. Il s'agit de comprendre le système de contraintes et de conditions agissant dans le « faire classe ». Pour ce faire, on étudiera la conception du milieu pour apprendre (mésogénèse), la prise en compte d'une temporalité (chronogénèse) et le rôle et la place de chacun des protagonistes des transactions dans le procès d'apprentissage - élèves et professeur (topogénèse). La recherche mettra en relief les gestes d'enseignements et les gestes d'étude, une co-activité qui donne sens au trait d'union des situations d'enseignement – apprentissage. Elle s'appuiera donc sur le concept d'activité didactique conjointe développé par Gérard Sensevy et les outils de l'analyse de l'activité de travail, notamment développé dans le champ de la didactique professionnelle qui tentent de comprende finament le travail des professionnels didactique professionnelle, qui tentent de comprendre finement le travail des professionnels afin de professionnaliser au plus près des situations complexes et variables d'enseignement-apprentissage. L'objectif pour l'étudiant sera de démontrer sa capacité à mobiliser une grille de lecture éprouvée des situations de classe, son aptitude à saisir des phénomènes : des incidents didactiques, des impensés de planification, des processus d'apprentissages lacunaires

Mots clefs de la thématique générale pour vos recherches documentaires :

Analyse de l'activité enseignante,

Didactique,

Action didactique conjointe,

Gestes d'enseignement, gestes d'étude

Gestes professionnels

Outil d'analyse de la classe

Didactique professionnelle

Ergonomie

.../...

BIBLIOGRAPHIE SUR LA THÉMATIQUE livres et articles sur internet

Clauzard, P. - Coopérer en classe avec ses élèves, Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Juin 2015, Paris, France. 2015. HAL Archives ouvertes, août 2015. En consultation : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01188556/document Sensevy, Gérard, Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Publication en ligne :

http://rechercheformation.revues.org/822

Sensevy, Gérard - Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique, Publication en ligne : http://tfe.revues.org/1038

Sensevy, Gérard, Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Publication en ligne :

http://rechercheformation.revues.org/822

Gérard Sensevy, Notes sur la notion de geste d'enseignement : https://tfe.revues.org/1038

Sensevy, Gérard L'action didactique. Eléments de théorisation:

http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4146/pdf/SZBW_2006_H2_S205_Sensevy_D_A.pdf

Sensevy, Gérard, Filmer la pratique, un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique:

http://books.openedition.org/editionsmsh/1954?lang=fr

Théories de l'action et action du professeur par Gérard Sensevy, De Boeck, 2001

Gérard Sensevy et Alain Mercier (dir.): Agir ensemble. PUR L'action didactique conjointe du professeur et des élèves. 2007

Clauzard Philippe, Les glissements conceptuels : un observable de secondarisation en classe élémentaire de grammaire, Revue Éducation &

Didactique, 8-3, 2014, 23-41. En consultation sur le site de la revue Éducation & Didactique : http://educationdidactique.revues.org/2051

Clauzard Philippe Étude sur la conscience métasyntaxique d'élèves au cours préparatoire, Revue Recherches et Éducations, n°10, mars 2014.

En consultation en ligne: http://rechercheseducations.revues.org/1999

Élisabeth Bautier et Roland Goigoux, Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. En consultation : http://www.persee.fr/docAsPDF/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3252.pdf

Note de synthèse sur la Didactique professionnelle de Mayen, Vergnaud et Pastré, INRP. Publication en ligne : http://rfp.revues.org/157
Les gestes professionnels comme concept et outil d'analyse, Marc Cizeron: http://www.recherches.philippeclauzard.com/Gesteprofessionnel-

concept-outil-analyse cizeron.pdf

Yves Clot, La fonction psychologique du travail Coll. Le Travail humain (Presses Universitaires de France, 2006)

Yves Clot, Réhabiliter la dispute professionnelle : https://www.cairn.info/revue-le-journal-de-l-ecole-de-paris-du-management-2014-1-page-9.htm

Yves Clot, Julie Duboscq: L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue: objets, adresses et gestes renouvelés: https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-255.htm

SUGGESTION DE SUJETS A ETUDIER POUR S'INITIER A LA RECHERCHE dans le cadre de la thématique générale

- Comparaison entre les gestes enseignement
- Comparaison entre les gestes d'études
- Articulation entre geste enseignement et gestes d'études de l'élève
- Spécificités des gestes d'étayage auprès des élèves en difficulté, spécificités des gestes d'étayage dans une classe hétérogène
- Spécificités des gestes de contrôle de la classe
- Les gestes d'enseignement et les incidents didactiques
- Les gestes d'enseignement et les incident pédagogique
- Spécificités des gestes enseignements et d'étude en École maternelle et en École élémentaire
- Les rituels scolaires et les gestes d'enseignement et d'étude
- Le journal des apprentissages entre gestes d'enseigneemnt et gestes d'étude
- L'atelier l'apprentissage et les gestes d'enseignement et d'étude
- Les dimensions du jeu didactique et les gestes en classe
- L'analyse de l'activité et les gestes d'enseignement/ geste d'études
- **...**/...

En développement de l'exposé



Enseigner : un métier à observer et comprendre comme un autre

Le métier d'enseignant est un métier que l'on peut observer, étudier et chercher de comprendre, comme un autre métier. C'est ce qu'on appelle l'entrée « métiers » en sciences de l'éducation et en sciences du travail (ergonomie).

A partir du modèle de l'ergonomie (« science du travail »), on peut regarder et étudier le métier d'enseignant comme les autres métiers. Cela étant, le métier d'enseignant est dialogique (un dialogue professeur-élève), dynamique interactive. Le métier de professeur se définit essentiellement par sa nature de « co-activité « enseignant-élèves ».

Enseigner exige, en bien des cas, une compétence adaptative, eu égard aux écarts existants entre la « classe planifiée » et la « classe réalisée » : il apparaît des imprévus, des impensés, des incidents didactiques ou pédagogiques...

Des ajustements à la situation : les écarts observés/vécus conduisent à des activités de régulation pour le professeur. La compétence professionnelle d'adaptation aux situations instables du « faire classe » est une compétence fondamentale pour faire face à des situations critiques. Il semble nécessaire de s'appuyer sur des éléments invariants pour tenir le gouvernail de la classe. Il faut avoir à l'esprit une grille de lecture, des catégories, des phases de séquence d'enseignement — apprentissage de manière à s'ajuster.

Eclairages sur les « gestes » pour faire apprendre, des gestes pour la classe ? Des gestes professionnels ? Des gestes d'étude ?

L'activité enseignante est contextuelle, dynamique et interactionnelle. Elle convoque un ensemble de gestes visant l'enseignement-apprentissage. Les gestes communément appelés gestes professionnels appartiennent à l'inventaire technique d'un métier, à des référentiels de savoir-faire qui portent l'empreinte de sa pratique.

Tout acte professionnel forme un système complexe de gestes imbriqués les uns aux autres et en constante évolution selon la dynamique de l'activité (Bucheton, 2009). Ce geste s'appréhende dans sa manifestation concrète : il est observable par un regard extérieur, il est descriptible par une mise en mots, il peut être analysé dans sa dimension corporelle (sensorimotrices, perceptives, émotionnelles) et dans sa dimension langagière, symbolique, sémiotique. Physique ou symbolique, le geste emprunte divers canaux (oral, écrit, corporel).

un geste d'enseignement, auquel répond le geste d'étude de l'élève ...

L'enseignant convoque des gestes de sa profession, des gestes de métiers qui sont collectifs, des gestes d'ajustement à des situations particulières d'enseignement - apprentissage, des gestes singuliers où affleurent son expérience et son bagage, son parcours et son éthique.

Bucheton (2005, 2009) spécifie les gestes professionnels comme les « arts de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique de la classe » et une action « pour faire agir ou réagir l'autre » selon certaines préoccupations. Le geste professionnel est situé, dynamique; il s'actualise dans un « genre scolaire » partagé

Ces gestes sont des outils d'orientation et d'ajustement à la situation de classe, pilotés et régulés par des logiques identitaires des sujets (invariants du sujet, Vinatier, 2009), et des logiques environnementales de classe et configurationnelles des savoirs (invariants de situation). Le geste qu'exprime le professeur est adressé et possède une intention, une visée spécifique consistant à faire apprendre.

En cela, il est un geste d'enseignement, auquel répond le geste d'étude de l'élève.

Un entrelacement de gestes d'enseignement et de gestes d'étude

Nous partageons la définition du geste d'enseignement que propose Sensevy (2010) : un geste professionnel en milieu enseignant ne peut se penser que référé à l'objet de savoir qu'il s'agit de faire apprendre. Le geste est intimement lié au savoir. Il ne se réduit pas à une gestion de classe. Le geste d'enseignement est ainsi « une manière de faire grâce à laquelle celui qui a élaboré un rapport construit et de « première main » au savoir va assurer la communication de ce savoir, en général au sein d'un dispositif didactique. » (Sensevy, 2010).

Le geste d'enseignement se comprend en référence à une analyse épistémique du savoir, à la production d'un dispositif apprentissage, à l'élaboration d'une stratégie didactique. Il prend toute son épaisseur dans la production d'une étude pour apprendre.

Un geste d'enseignement repose ainsi sur un rapport au savoir en jeu élaboré par le professeur, la production de dispositifs dans lesquels s'actualise le savoir. Lequel savoir donne sa forme au geste d'enseignement, tout comme l'objet d'apprentissage donne forme aux transactions didactiques dans un entrelacement entre gestes d'enseignement et gestes d'étude.

Les gestes d'étude constituent une combinaison de gestes chez l'élève pour s'emparer et résoudre la tâche et ainsi répondre aux attentes didactiques du professeur : on peut y observer des gestes de perception, de représentation, de catégorisation, d'inférence, de réflexivité, de secondarisation, etc. Le geste d'étude est suscité par la stratégie didactique de l'enseignant. Il est un levier pour le professeur et une ressource pour l'élève. Il mobilise des fonctions cognitives particulières et engage l'élève à jouer d'une stratégie pour élucider de façon intentionnelle la tâche scolaire, le problème posé. Ces gestes qui font tout le sel et l'efficience du jeu d'apprentissage s'actualisent dans des transactions didactiques toujours spécifiques à ce dont il s'agit de faire apprendre.

Gestes d'enseignement et gestes d'étude forment un système de postures de coopération en tension, à la source d'une activité conjointe. On peut dire que cette action conjointe est « organiquement coopérative » : « que l'on considère n'importe quel acte didactique, et l'on constatera que dans chaque action du professeur, l'élève trouve une place, même minime, et que la même chose peut se dire de chaque action de l'élève » (Sensevy, 2007, page 15). Nous définissons cette dialectique comme le jeu d'une « coopération », une opération conjointe où l'opération de l'un déclenche celle de l'autre et inversement, dans des transactions finalisées sur la construction de l'objet de savoir.

« 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...)

Tâche prescrite

Tâche redéfinie

Tâche effective

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)

Niveau de l'activité enseignant

Penser son action en classe : repérer par l'analyse du travail enseignant des gestes professionnels, des postures, des gestes d'enseignement entrainant des gestes d'étude, des modalités pour agir en classe, repérer un scénario d'enseignement (un script)

+

construire des gestes pour faire apprendre, pour former les apprenants

Des catégories pour lire la situation de classe d'enseignement-apprentissage

Catégories d'après Bruner

Catégories d'après Mosconi

Catégories d'après Bucheton

Catégories d'après Brousseau

Catégories d'après Sensevy

Ce sont des catégories pour lire et analyser l'enseignement nées de recherches effectuées par des didacticiens et psychologues de la petite enfance.

Les catégories de Bruner

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 : installer in climat de confiance, maintenir la motivation,

la démonstration : démontrer ou présenter des modèles de solutions pour une tâche...

Les catégories de Mosconi

(d'après recherche de Mosconi sur le genre et la scolarité)

Activités et savoirs (les contenus)

- La neutralité des savoirs : égale accessibilité aux filles et garçons à tous les savoirs
- Le rééquilibrage pour évitement des stéréotypes dans les leçons, dans la classe : activités sexuées selon les coins jeux/rectifications des stéréotypes dans les manuels d'activités scolaires

Verbalisations de classe (la communication)

- La régulation de la parole et du comportement : temps global de parole également alloué aux filles et garçons, mode de prise de parole également partagé, alternance et mode de prise de parole filles/garçons, à parité
- L'utilisation de marqueurs verbaux de genre (féminisation des noms; ils/elles; un langage épicène : dont la forme est la même

-Le contrôle de la répartition des élèves pour éviter des prises de pouvoir à caractère sexué, mixité des groupes

Adresse pédagogique auprès des élèves (la relation)

- Les attentes de participation identique : venir au tableau, lecture, reformuler, rappeler, résoudre un exercice, présenter un travail...
- L'attente identique en termes de résultats disciplinaires selon les sexes (effet pygmalion lié au genre...)
 - L'étayage de forme identique entre filles et garçons

Complicité de genre

- Le contrôle de références implicites ou explicites de l'enseignant à son appartenance à son sexe
- Le relevé de plaisanteries sexistes, de stéréotypes présents dans les documents ou manuels scolaires ou auxquels se réfèrent les élèves

Les catégories de Bucheton

- 1- le tissage qui est une articulation entre les différentes unités de la leçon.
- 2-l'étayage qui se définit comme ce que l'enseignant effectue parce que l'écolier ne peut pas agir seul.
- 3- l'atmosphère qui relève du climat cognitif et relationnel autorisant ou non la parole aux apprenants.
- 4- le spatio-temporel

Le multi-agenda selon Bucheton

Le multi-agenda est un outil pour appréhender le travail enseignant dans sa complexité. Une modélisation plus fine des gestes d'étayage, au cœur du métier d'enseignant est développée à travers les postures enseignantes et les postures d'élèves.

LE MULTI-AGENDA est constitué d'un ensemble de préoccupations enchâssées et orientées vers ce que l'enseignant "doit faire" :

Pilotage

Atmosphère

Tissage

Etayage

Savoirs (enseigner un contenu)

Le multi-agenda de Bucheton est un modèle théorique : C'est un instrument d'analyse pour : - Agir dans la classe- Analyser, évaluer les pratiques - Explorer, inventer, ajuster- Former

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. Outre la préoccupation centrale dans la leçon spécifique d'enseigner un contenu spécifique, nous en avons identifié dans les séances étudiées quatre autres :

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

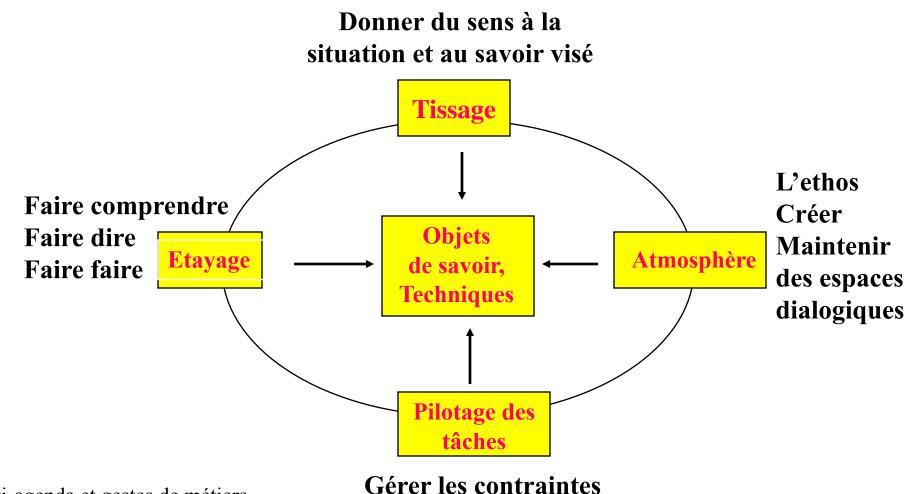
Le maintien d'une certaine **atmosphère** : il s'agit ici de rendre compte du climat général cognitif et relationnel qui autorise ou non la prise de parole de l'élève et son niveau d'engagement attendu dans l'activité.

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 souscatégories : le soutien, la demande d'approfondissement, le contrôle des réponses.

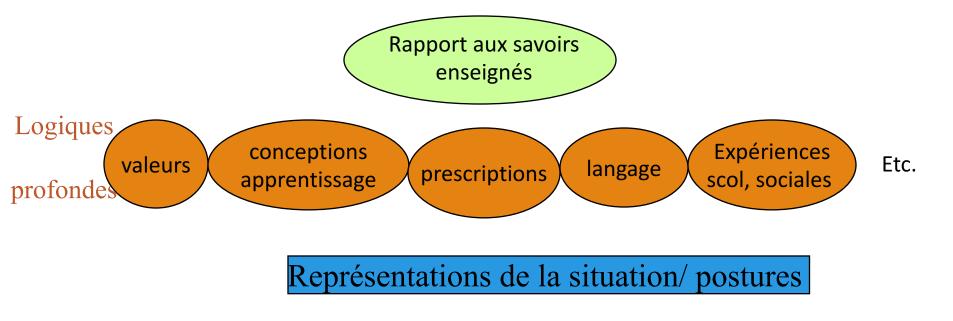
L'imbrication de ces préoccupations communes est constante.

Un multi agenda de préoccupations enchâssées

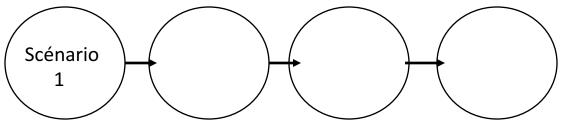


Multi-agenda et gestes de métiers –

Dominique Bucheton professeure émérite Espace temps de la situation







Représentations de la situation / Postures



Catégories de Bucheton + en détail

CATÉGORIE 1 : LE TISSAGE

L'entrée en matière

- la mise en train: « Alors maintenant on va travailler les mots qu'on entend pour savoir si on les entend au début, à la fin ou au milieu »
- l'articulation des tâches: « alors, j'ai marqué juste quelques mots »
- Le bout du tunnel: « Eh ben, figurez-vous que dans ce texte, il y a des mots outils. Et vous savez quoi ? il y en a 17 que vous connaissez ».
- l'instrument papier: « vous prenez vos cahiers blancs ».
- Les transitions: l'implicite, la gestion du matériel, l'absence de transition: « Bon, alors très bien (fin d'unité). Aujourd'hui, donc on va, le texte s'appelle Dans le jardin, on va donc apprendre la lettre (...) c'est la lettre qui s'appelle comme ça. (début de l'unité suivante) »; la conclusive: « Vous laissez le texte, vous posez le texte sur le dessus, hein, sur le cahier vert... »

CATEGORIE 2 : L'ETAYAGE :

Les fonctions de soutien :

Appui sur les savoirs et l'expérience : « Et comment tu sais que c'est son lit ? »

Le pistage-focalisation : « Quelle autre couleur y a, où y a le jjj ? »

Le comment faire : « je rappelle, vous partez de ce qui est en général, où ça se passe, qui est là, et c'est seulement après qu'on commence à raconter l'histoire ».

Le synthétiseur : « Alors, on en a trouvé deux ! on a trouvé jumelles et jaune ».

Les fonctions d'approfondissement :

Personnel: « Alors quel est le premier mot outil? (à Chloé) »

Collectif: « Allez, y'en a d'autres, qu'est-ce qu'on peut dire? »

Effet-miroir: « Farid dit « fou ». L'enseignant répond: « fou ».

La reformulation-explicitation : « le jardin c'est ce, c'est le morceau de terrain qu'ya juste à côté de la maison ».

Les fonctions de contrôle :

L'œil averti : « ti, rou, ar, est-ce que j'ai dis OU ? Ti, rou, ar ?

CATEGORIE 3: ATHMOSPHERE

<u>Le ludique :</u>

les anecdotes : « vous connaissez Zorro, Zorro ? vous savez le cow-boy tout noir avec le masque là, et qui signe avec la pointe de son épée là (imite la signature avec sa baguette). »

La spontanéité « Punaise, ça vaut le coup d'être malade! après, super forts! »

Les fonctions d'affectivité :

Le ne...pas : « je vais confisquer la règle, vous me fatiguez, toi tu t'avances... »

Les gratifications : « Très bien Ismaël ».

<u>L'enrôlement</u> :

Le verbal: « Alors Carmen »

Le muet : Ex : l'enseignant tend la craie à Nadia qui passe à son tour au

tableau.

CATEGORIE 4: LE SPATIO TEMPOREL

Le timing : Par ex : l'enseignant regarde sa montre.

La boîte à outils : L'enseignant montre la série d'affiches de mots-outils accrochées au mur.

Le parcours du combattant : déplacements successifs de l'enseignant qui visent à : Réprimander les élèves, Consolider le groupe classe, Contrôler et rectifier les erreurs commises par les élèves, Gérer le matériel scolaire (par ex : l'enseignant circule dans les rangs, redonne la consigne, distribue des crayons de couleurs si nécessaire)

La bougeotte : « non, viens me montrer ».

CATEGORIE 5 = LE FAIRE APPRENDRE A... La spécificité didactique, ou le dispositif mis en place par l'enseignant visant à faire acquérir les bases de la lecture. Par ex. concernant la lecture, la catégorie d'objectivation de la langue et celle relative aux dispositifs de lecture.

C'est la catégorie la plus au cœur des apprentissages, au centre de la didactique.

Définition de la posture d'étayage (Bucheton)

- -Une manière de s'emparer de la tâche
- -Une configuration de gestes pré-construits
- -Les sujets (P et E) disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier les tâches
- Ils peuvent changer de posture en cours de tâche
- La posture est relative au sujet au contexte et aux objets travaillés

gestes professionnels des enseignants?





Et les postures,

le type d'activités des élèves ?

= 2 questions vives du métier, un effet geste ??

Diversité des postures d'étayage de l'enseignant

- Posture d'accompagnement
- Posture d'enseignement
- Posture de lâcher-prise
- Posture de contrôle
- Posture de sur-étayage ou de contre –étayage
- Posture d'enseignement
- Posture dite du « magicien »
- Une posture est une structure pré-construite (schème) du « penser-dire-faire », qu'un sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. Les sujets peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent.
- La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets. Les « postures d'étayage » permettent de rendre compte de la diversité des conduites de l'activité des élèves par les maîtres pendant la classe : Une posture de contrôle : elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie.
- Une posture peut se comprendre comme une manière d'agir à un instant T, une option prise...

Une **posture d'accompagnement**: le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter.

Une **posture de lâcher-prise** : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent.

Une posture de sur-étayage ou contre-étayage : variante de la posture de contrôle, le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.

Une **posture d'enseignement** : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration.

Une posture dite du « magicien » : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves.

Les postures d'apprentissage des élèves (Bucheton)

Scolaire: pas d'autorisation à penser



Insécurité, être en règle Dépendance au M. à la tâche Refus des pairs Se conformer ou faire semblant

Ludique: détournement

créativité hors des normes

posture première : dans le faire

dogmatique : il sait déjà tout

Implication forte
Brut d'écrit ou de pensée
Identification
Absence de lien entre les

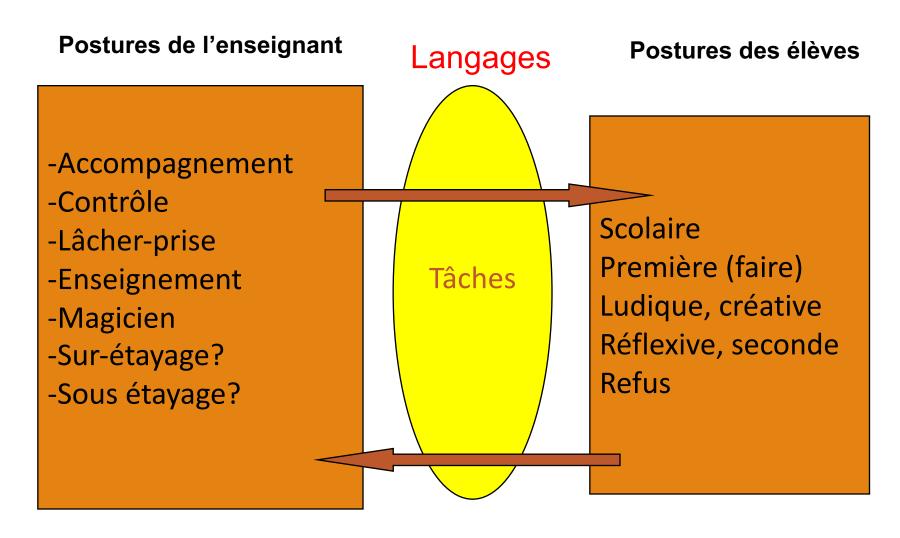
tâches

Réflexives : prise de distance

Posture de refus

Penser sur les tâches Les objets de savoir sont nommés Conscience de sa propre activité de pensée

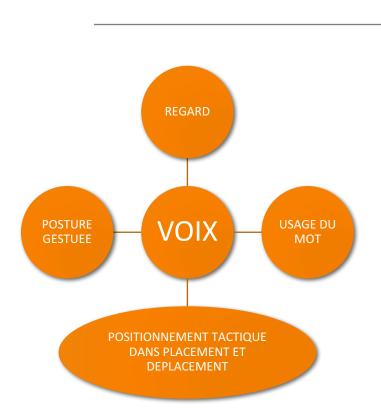
Articulation entre ce que font le professeur et les élèves en classe



Postures d'étayage et configuration de gestes professionnels

posture	pilotage	atmosphère	tissage	objet de savoir	tâche élève
enseignant					
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendu et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Emergence	Faire et discuter sur
Contrôle (contre-étayage)	Collectif Synchroniq ue Très serré	Tendu et hiérarchique	Faible	En actes	Faire
Lâcher prise	Confié au groupe autogéré	Confiance Refus d'intervention du maître	Laisser à l'initiative de l'élève	En actes	Faire
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentré Très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation Post-tâche (secondarisation)
Magicien	Théâtralisati on, mystère, révélation	Devinette Tâtonnement aveugle	Aucun	Peu nommés	Manipulations Jeu

Les catégories de Duvillard



Ces gestes professionnels, Jean Duvillard en compte 5 : la voix, le regard, l'usage du mot, la posture gestuée, le positionnement tactique ou stratégique dans placement et ses déplacements. Ainsi on observe pour chaque geste ce qui fait de l'enseignant un "passeur de signes" et de l'élève un décodeur. C'est très concrètement, photos à l'appui, que Jean Duvillard aborde chaque geste. Ainsi pour la voix, il aborde le timbre, la portée, le débit, l'accentuation pour arriver à la "conscience musicale du discours", celle qui permet d'être conscient du maniement de cet instrument pour obtenir un résultat éducatif. Il existe des endroits meilleurs que d'autres pour obtenir telle ou telle réponse des élèves. Duvillard en explique les paramètres comme la distance à l'élève ou le champ de vision.

Renvoyant à Peirce et à sa théorie du geste, l'idée importante est celle de l'intention mise dans le geste. Les gestes du métier sont plus en rapport avec des mises en scène, des habitudes. Le geste professionnel a une portée symbolique. C'est parce que je suis conscient de la portée symbolique du geste que je peux avoir un effet. C'est un approche renouvelée de la dimension métier en formation

de formateurs, très pragmatisées.

Les catégories de Brousseau

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 précisées.

Les catégories de Sensevy

Catégories plus larges qui dépassent l'espace temps d'une leçon

La **mésogenèse**: la constitution d'un milieu pour apprendre: la situation didactique pour apprendre

La **chronogenèse** : la progression de l'apprentissage dans le temps: le temps de l'apprentissage

La **topogénèse**: la part accordée à chacun des protagonistes dans le procès d'apprentissage, partage des responsabilités de la transaction didactique entre les élèves et le professeur : espace de co - construction de la conceptualisation

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

- 1. Définition du jeu : L'enseignant précise le but de la tâche scolaire
- 2. Dévolution : Les élèves s'approprient le problème posé par l'enseignant.
- 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.

LE JEU DIDACTIQUE D'APPRENTISSAGE

L'école a pour vocation de conduire les élèves à la formation de concepts au travers de ce que les didacticiens nomment des jeux d'apprentissage. La notion de jeu peut fournir un modèle pertinent, car elle souligne des aspects différents de l'activité humaine, des aspects affectifs et cognitifs, pragmatiques et stratégiques de l'action.

Le modèle du jeu souligne aussi la coopération, le jeu est fondamentalement coopératif en plus d'être mobilisateur de ressources. Les catégories d'analyse de l'action conjointe, développées par Sensevy, indiquent le lien indissociable entre formateur et apprenant, la nécessité de coopération qu'il nomme action conjointe au sein d'un système didactique. L'action du formateur ne peut être traitée indépendamment de celle de l'apprenant ni de l'enjeu de savoir. Il est ainsi souligné le jeu du formateur sur le jeu de l'apprenant par le truchement d'une topogénèse qui suggère la place que chacun prend dans la transaction.

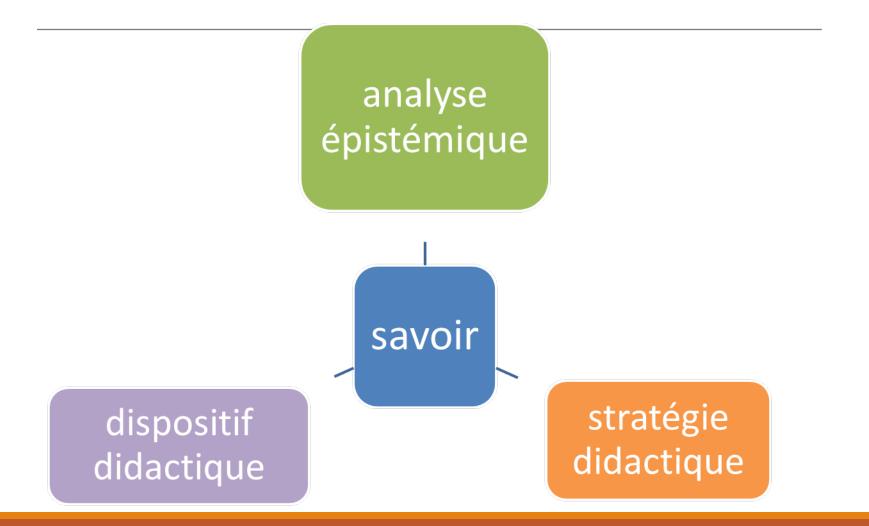
On peut interroger le jeu des apprenants sur le jeu du formateur ainsi qu'en retour, comme une réponse dans une co-activité dialogique où les mots engagent des actions et des attitudes. Au jeu de l'un répond le jeu de l'autre et inversement. On ne peut négliger l'influence des feed-back des apprenants/stagiaires que le formateur peut redouter ou bien souhaiter. L'action didactique conjointe est bien fondée sur une relation de communication inscrite dans la durée autour d'un contenu. La relation actualise l'action qui est actualisée en retour par celle-ci. Cette relation est intrinsèquement centrée sur un objet bien précis : le savoir qui doit être transmis.

Pour gagner au jeu, le joueur doit produire les stratégies gagnantes par lui-même. Sensevy explique que dans une situation didactique, le formateur est gagnant lorsque les apprenants gagnent, lorsqu'apparaît une appropriation effective des enjeux de savoir visés, par une élucidation.

La notion de jeu permet une lisibilité intéressante: le jeu exige de jouer vraiment au jeu, de se prendre au jeu (conditions de dévolution). Le co-joueur ou formateur doit cacher une partie de ce qu'il sait de manière à rendre le jeu énigmatique et motivant. Le jeu suppose la résolution d'une tâche, l'élucidation d'un problème, l'ouverture d'une réflexion sur-le-champ des possibles comme réponse exigée par la situation initiale. Le jeu produit des énoncés qui engagent dans l'action qui est demandé, il s'agit de produire des effets (conditions de l'enrôlement). Les jeux d'apprentissage en classe peuvent se penser en termes de confrontation, de contradiction entre apprenants dans des procédures de travail de groupe ou la fusion des représentations, des opinions, des observations est souhaitée (conditions de la régulation). Confrontations et contradictions n'empêchent in fine de se retrouver sur le terrain d'une collaboration, d'une coopération pour résoudre le problème dont il est question.

En définitive, au travers des conflits de cognition agissante, il s'agit bien de co - opérer, d'opérer conjointement de manière à élucider la situation problématique dans des transactions qui confrontent les opinions entre les élèves et entre le professeur et les élèves, qui vont progressivement abstraire le jeu, le construire en objet de savoir (conditions de la secondarisation). Ces conditions constituent les fondements d'une intrigue professorale autour des actes didactiques suivants qui sont autant de repères

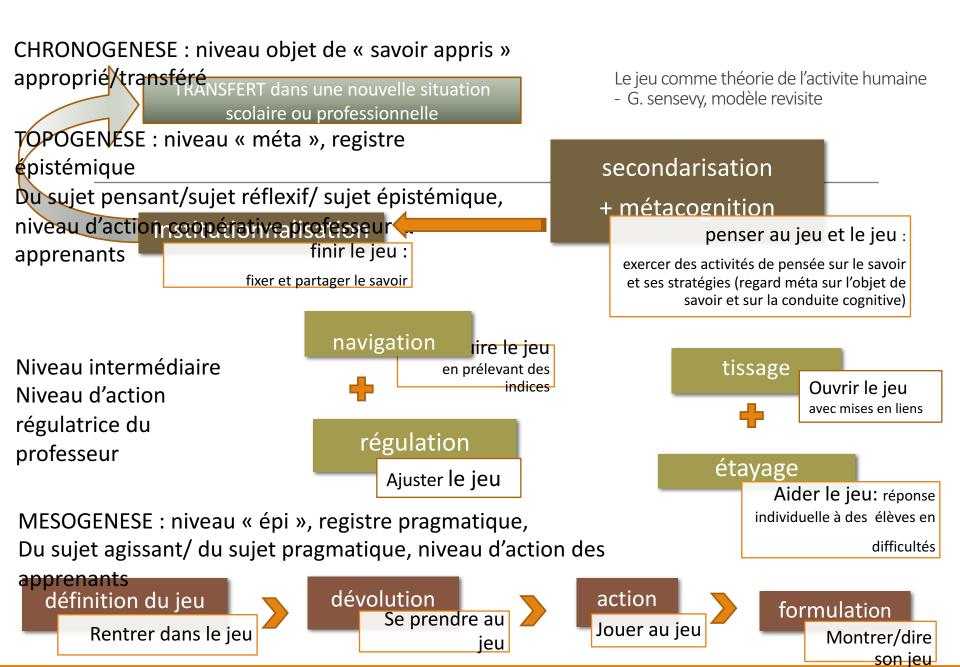
La position du savoir dans le jeu d'apprentissage



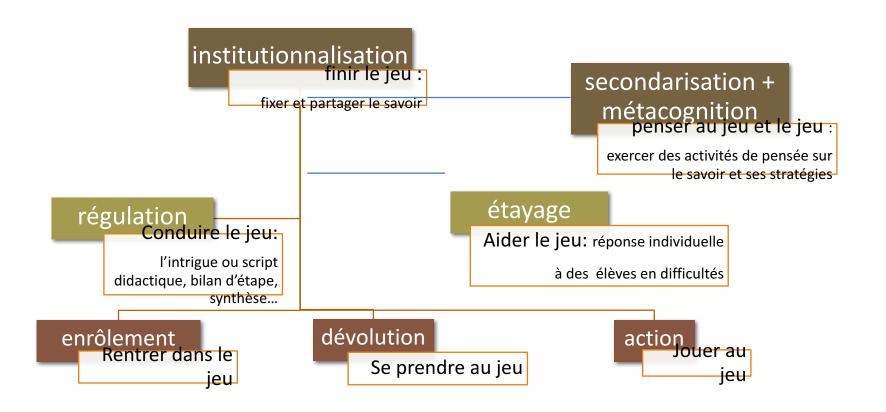
Jeu didactique : un jeu pour apprendre

Se référant aux travaux de Sensevy, le professeur engage les élèves à rentrer dans un jeu didactique qui est un jeu d'apprentissage (dimension de définition de la consigne et d'enrôlement) dans lequel les élèves doivent se prendre au jeu (dimension de dévolution) pour jouer le jeu selon des règles d'action que l'enseignant fixe (dimension d'action). Les résultats des actions demandent à être formulés, confrontés, controversés (dimension de formulation). La médiation du professeur consiste ici à solliciter divers explications et points de vue d'élèves, sans occuper le devant de la scène, de façon à laisser le champ libre à des confrontations entre élèves (conflit sociocognitif). L'enseignant reprend, peu après, la main du jeu didactique en validant ou invalidant les propositions des écoliers, il se retrouve en situation d'arbitre du jeu face aux preuves intellectuelles présentées pour convaincre (dimension de validation). La validation étant suffisante, il est permis de conduire les écoliers à « penser au jeu didactique » auquel ils viennent de se livrer (dimension de métacognition) et « penser le jeu » même avec son contenu (dimension de secondarisation).

Cette activité de pensée sur le savoir et les stratégies déroulées pour le mobiliser permet ensuite une généralisation de connaissances en savoir partagé (dimension d'institutionnalisation). Fixer et partager le savoir sonne la fin du jeu didactique. À chacune de ces étapes, le professeur ajuste stratégiquement les activités de la classe d'apprentissage pour faire conceptualiser.



Ancien schéma revisité



Comprendre l'activité du professeur

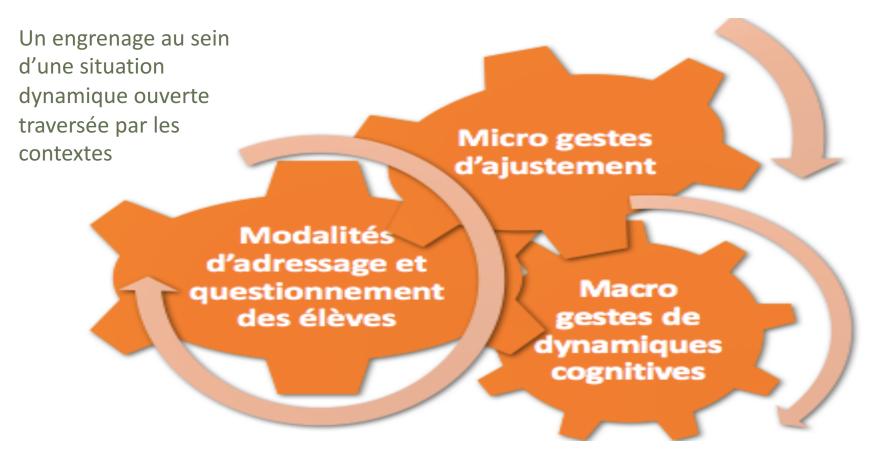
« Comprendre l'activité du professeur, c'est tenter de reconstituer une « intrique » : comment le professeur « joue le jeu » de construction et de régulation du « jeu d'apprentissage » ? C'est en comprendre les déterminations : comment le professeur fait jouer le jeu in situ dans la classe? Comment prépare-t-il le jeu en amont ? Quel sera le jeu sur le savoir qu'on peut prévoir eu égard à la spécificité du savoir et des élèves ? Quelle part d'action intentionnelle in situ ? Quelle part d'action ajustée ? Quelle part d'action inconsciente ou incorporée à la situation ou au sujet enseignant, dont il n'a pas la conscience ? Quel est son jeu sur le jeu de l'élève ? Quelles réactivités des joueurs ? Quel est le jeu sur le savoir exprimé dans les transactions didactiques ? Le principe général est de chercher à comprendre à quel jeu se livrent les individus dans les transactions de construction du savoir dans la classe. De quelle manière coopèrent-ils? Nous pensons que c'est à ce prix qu'il est possible de saisir l'action professorale. » Ph. C.

Extrait de texte de G. Sensevy

La théorie de l'action conjointe en didactique s'inscrit, comme nous avons commencé de le montrer, dans une perspective située. Nous reprenons ci-dessous quelques conséquences de cette assertion.

- 1. Adopter une telle perspective, c'est non seulement affirmer la nécessité d'instituer comme objets de l'enquête des situations « authentiques », mais encore prendre un tournant « actionnel » qui nécessite le fait de penser l'action didactique comme une spécification de l'action humaine. Cela signifiera donc un effort théorique pour pen- ser le spécifique de l'action didactique au sein du générique de l'action humaine, ce qui signifie reconnaître le lien organique de la didactique avec les autres sciences de l'homme et de la société.
- 2. Le projet de la théorie est un projet anthropologique, qui pense les pratiques d'éducation comme instruisant d'un savoir. Au-delà du dualisme éducation- instruction qu'il s'agit de dissoudre dans l'étude effective des pratiques, la question revient à considérer sous une même description générique les formes scolaires et non scolaires d'apprentissage. Nous insistons ici sur l'expression « description générique ». Il ne s'agit pas de considérer « qu'il n'y a pas de différence » entre les formes scolaires et les formes non scolaires : il s'agit au contraire de penser que pour mieux faire apparaître le spécifique de chaque forme, il est profitable de construire dans le même temps des descriptions qui montrent leur solidarité. Nous en avons donné quelques exemples ci-dessus, auxquels on ajoutera la considération selon laquelle on pourrait user de la notion de « participation périphérique légitime » (Lave, Wenger, op. cit.) comme descripteur générique des formes d'apprentissage: même au sein des institutions didactiques (i.e. fondées sur l'intention explicite d'en- seignement), il nous paraît loisible et fructueux de penser comment les élèves peu- vent participer à l'enseignement (Mercier, 1998; Go, 2007), ou, pour le dire autrement, sous quelles conditions et pour quels résultats l'instance Professeur peut et doit être distribuée.
- 3. Cette solidarité entre forme scolaire et non scolaire, et nous énoncerons ici un point qui nous paraît essentiel, peut être montrée par une analyse grammaticale. Nous postulons qu'une manière adéquate d'éprouver ce que signifie pour une activité le fait d'être située (situatedness) consiste à déterminer la logique de la situation pratique, et le jeu cristallisé dans cette pratique, selon la démarche que nous avons tenté d'illus- trer dans cet article. Ce primat grammatical, si nous avons essayé d'en montrer ici une actualisation générique, est tout aussi nécessaire dans la deuxième spécification que constitue l'analyse de l'action effective pour un contenu de savoir donné (Mercier, 2002). De même que les nécessités du jeu didactique produisent une détermination générique de l'action, les spécificités propres au savoir donnent leurs formes aux tran- sactions didactiques. Nous avons produit la notion de jeu d'apprentissage (Sensevy et al., 2005; Sensevy, 2007) pour décrire cette seconde spécification.

Essai de synthèse de Clauzard sur les gestes professionnels de l'enseignant



Synthèse par Ph. Clauzard

Modalités d'adressage et de questionnement des élèves

- Rituels de communication (Allez, on y va? Vous êtes prêt ? Alors, c'est bon ?)
- Mode de questionnement étayage
- Modes de questionnement du « cours dialogué »
- Modes de passage entre les rangs (voir études de P. Veyrunes)
- **>.../...**

Exemple: mode de questionnement – étayage, aide à l'apprentissage en séquence de grammaire

- ➤ Questionnement limite: il provoque la réflexion des élèves. Il se qualifie ainsi, car on est à la bordure, à la limite du raisonnement : on est sur le « fil du rasoir ». Les élèves doivent exécuter un choix, faire preuve de cohérence. Il y a une provocation à la pertinence dans le « jeu didactique ». C'est comme une « provocation » ou un « faire bouger cognitif » visant la formulation par les élèves de la réponse attendue
 - →« Ils... du centre de loisirs construisent une cabane... (ça va ?)»
- ➤ Questionnement indice: il approfondit la réflexion des élèves par la livraison d'une information nouvelle dans la question, un indice pour lancer les élèves vers une nouvelle piste de travail afin de rendre le « jeu » gagnant, afin de faire avancer les apprentissages dans un sens attendu.
 - → « Vous avez dit les enfants… On parle des enfants mais pas de n'importe quel… »
- ➤ Questionnement focalisant: il conduit à une réflexion approfondie de manière fortement guidée et hiérarchisée par le maître qui régule les interactions dans le sens d'un cheminement séquencé, par étape. Le but est de faire préciser aux élèves leurs pensées...

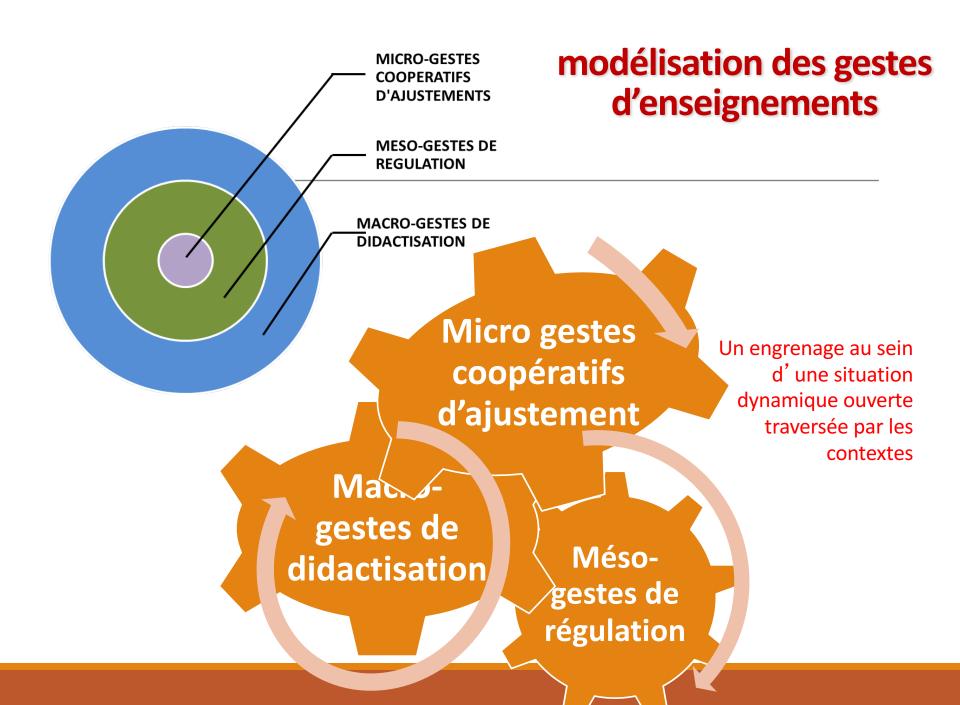
Le geste de coopération comme un intercalaire

Le geste de co-opération incarne une forme de fine adaptation au public scolaire, empêché de poursuivre le jeu didactique. Le simple arbitrage ne suffit plus, il faut co-opérer avec une autre manière de mobiliser les ressources cognitives de l'élève. Le « jeu » nécessite un « joker » afin de poursuivre le jeu d'apprentissage. Nous définissons le geste de coopération comme un geste d'intersection d'attentes : celles du professeur vis-à-vis des élèves (une tâche à résoudre afin de produire du savoir) et celles des élèves (répondre aux attentes de l'enseignant).

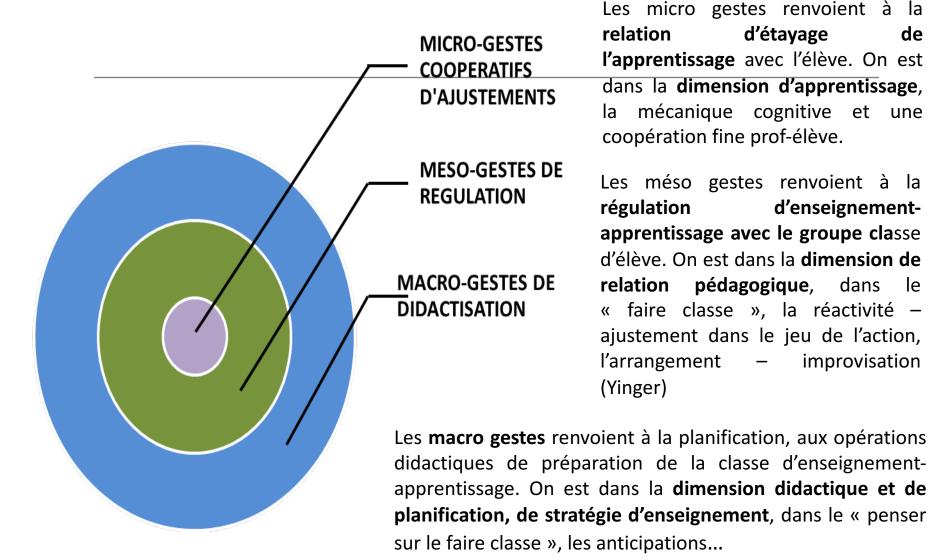
Ce geste constitue un « joker » qui lève les ambiguïtés, les empêchements, les erreurs de raisonnement. Parce qu'il faut gagner le jeu d'apprentissage engagé, il faut tirer son épingle du jeu didactique, il convient de tirer une carte « joker » comme un levier pour rebondir. Seule une coopération langagière plus opportune, propice, pertinente peut débloquer la situation d'apprentissage. Un étayage très spécifique est demandé, un nouvel itinéraire d'apprentissage se dessine conjointement dans un nouveau « topos ». Ce geste coopération s'actualise dans la discipline scolaire et la tâche. Il est réponse aux préoccupations d'adaptation du professeur et aux empêchements de relever le défi du jeu didactique chez les élèves.

Ce geste constitue ainsi la manière dont se manifeste l'adaptation, une didactique adaptée de l'enseignant dans les tâches et les objets de la discipline concernée. C'est une nouvelle co-opération dans la façon de régler son action en direction des élèves, de réguler leurs transactions, de gérer leur activité. Ce geste est un intercalaire entre les gestes d'enseignement et les gestes d'étude, l'expression d'un artefact que nous pouvons étudier sous divers angles de vue dans divers protocoles dont nous disposons.





MODÉLISATION DES GESTES D'ENSEIGNEMENT POUR FORMER



Micro-gestes coopératifs pour s'ajuster au spécifique du public scolaire empêché de poursuivre le jeu; geste de questionnement (indice, focalisant, limite), geste de différenciation ou diversification, geste humoristique, geste anecdotique ...

= Gestes qui éteignent le feu d'un empêchement de « gagner le jeu » didactique… agissant sur le cognitif et l'affectif…

Méso-Gestes de régulation : geste de tissage entre les mini-séquences, geste de maintien et orientation du travail, geste de filtrage des réponses / de mise en évidence d'affirmations, geste de guidance, geste d'étayage, geste transitionnel, geste de synthèse, geste de communication langagière, physique et spatial (déplacement, écoute, regard...), geste de gestion du temps, geste de gestion d'atmosphère (climat, gratification, reproche...), geste de contrôle de la complicité de genre, geste de reformulation, synthétiseur-bilan, geste de pistage focalisation, geste d'étayage neutre (effet miroir), geste de reformulation – explicitation - clarification, geste de gestion du rythme (alternance des activités, durées...), ...

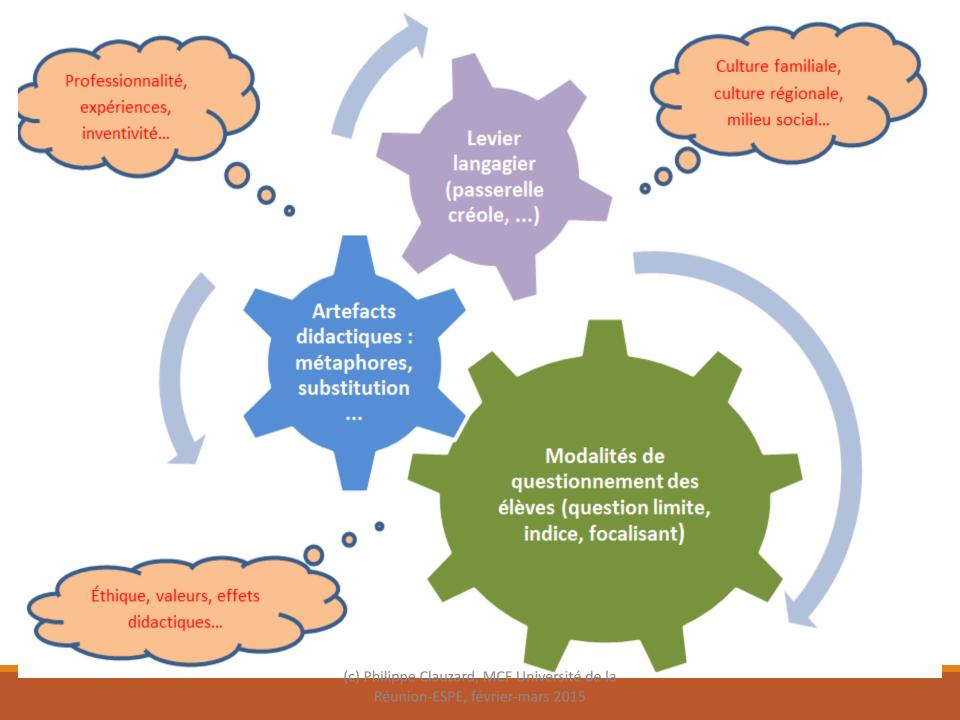
 gestes qui s'actualisent dans le feu de l'action, le « faire classe »... c'est plus ou moins anticipé... MICRO-GESTES COOPERATIFS D'AJUSTEMENTS

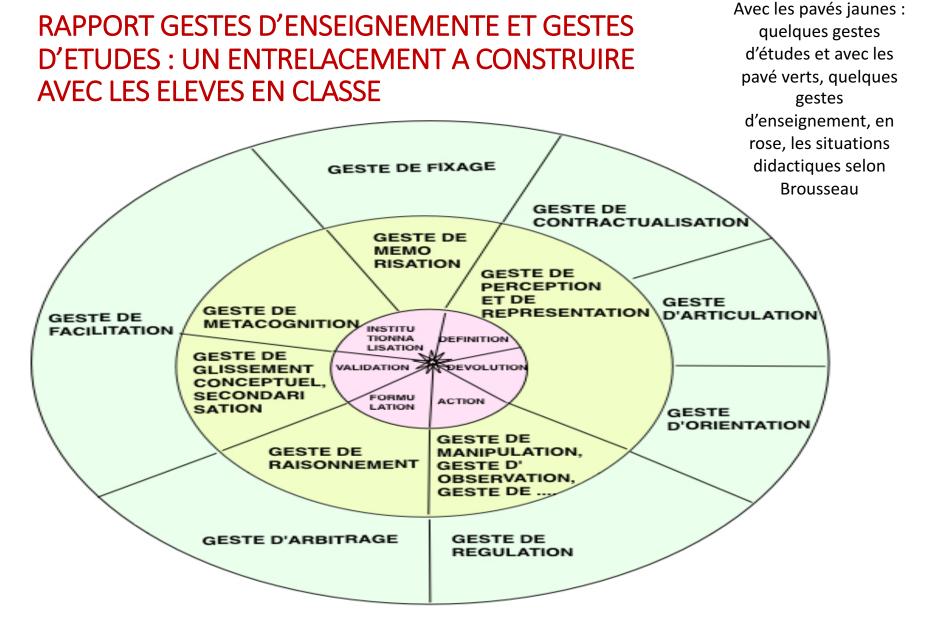
MESO-GESTES DE REGULATION

MACRO-GESTES DE DIDACTISATION

Macro-gestes de didactisation: geste de contractualisation (geste de mise en route, contractualisation didactique, explicitation d'enjeu, sélection de tâche), geste d'articulation (geste de tissage avec le « déjà là », rapprochement, appel aux représentations), geste d'orientation (geste de définition du jeu, passation de la consigne), geste de dévolution, geste de régulation (accompagnement de l'action), geste d'arbitrage (confrontation, discussion, résolution), geste de facilitation (geste de conduite au glissement conceptuel / secondarisation, à une métacognition), geste de fixage (geste d'institutionnalisation, de consolidation, de transférabilité des acquis)...

 Gestes qui s'actualisent en amont hors du feu de l'action, lors de la planification de la classe, lors de la construction d'un milieu didactique pour faire apprendre, lors d'une « didactisation », c'est le « mémo du suivi » de classe, la fiche de préparation...





Ebauche d'une matrice de gestes d'enseignement et d'étude, essai de formalisation Ph. Clauzard

macro gestes

micro gestes

définition du jeu didactique, tâche scolaire

dévolution de la tâche

régulation des interactions et étayages

(en individuel et collectif)

conduite au glissement conceptuel

institutionnalisation

choix des activités, tissage, 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.boite à outils

= descrption technique

= mise en mots imagée

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

Gestes professionnels : vers une définition...

- Dominique Bucheton (2009) définit le concept de geste professionnel comme une action « pour faire agir ou réagir l'autre » selon certaines préoccupations. Inscrit dans la professionnalité, ce geste de l'enseignant est adressé aux élèves. Elle conçoit la définition des gestes professionnels comme difficile car "la nature complexe de ces gestes (qui incluent des gestes langagiers, des gestes de travail, des gestes didactiques et éducatifs) renvoie à des champs théoriques différents". Extrait du livre de D.Bucheton et O.Dezutter 2008 "Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français".
- Dans ce même livre, elle propose les éléments d'une problématique : « S'intéresser aux pratiques réelles, ordinaires des enseignants de français dans des contextes divers est devenu aujourd'hui une urgence si on veut mieux comprendre les réussites ou les ratés apprentissages des élèves. Comment les enseignants s'y prennent-ils vraiment ? Y aurait-il manières de faire, des gestes professionnels plus efficients ou d'autres au contraire qui empêchent les élèves d'apprendre, qui les inhibent ? Peut-on mieux comprendre les décisions qui se prennent dans l'urgence de la dynamique de la classe ? Où prennent-elles leur source? Dans les modèles didactiques anciens ou plus récents, l'expérience de la classe? Dans les choix éthiques d'une équipe, la culture propre de l'enseignant ? »
- Gérard Sensevy nomme geste d'enseignement « une manière de faire grâce à laquelle celui qui a élaboré un rapport construit et de "première main" au savoir va assurer la communication de ce savoir, en général au sein d'un dispositif didactique. » Extrait de TFE Travail et formation en éducation n°5: 2010

L'atelier d'apprentissage : un étayage de proximité (Lirdef Montpellier)

L'enseignant se rend
 disponible pour 5 à 10 élèves
 pendant 30 mn



Posture d'accompagnement



De manière à pouvoir gérer et mettre en travail l'hétérogénéité des élèves (une proposition pédagogique du Lirdef Montpellier, D. Bucheton)

Pour:

- les observer
- les faire parler, travailler
- organiser les interactions entre élèves
- piloter l'avancée de la tâche ou du problème
- apporter une aide ponctuelle, individuelle

Vers des postures réflexives pour les élèves

En conclusion de l'exposé



Modélisation inscrite dans une perspective générale de lisibilité et professionnalisation du travail enseignant

- La notion de **coopération est au cœur de l'agir enseignant.** Enseigner engage une dynamique interactive en terme de **co-activité professeur-élèves**.
- -Le cadre de la classe est **toujours interactif, des formes de coopération** s'imposent par nature, la pédagogie coopérative en est un bon exemple.
- -Ce principe correspond à l'action didactique conjointe, une approche théorique sur laquelle nous appuyons nos recherches.
- Les catégories d'analyse de l'action conjointe, développées par Sensevy, indiquent le **lien indissociable entre professeur et élèves**, la **nécessité de coopération**, qu'il nomme action conjointe au sein d'un système didactique. **L'action conjointe est organiquement coopérative** écrit Gérard Sensevy.
- On peut dire que **l'opération du professeur déclenche celle de l'élève et inversement**. Il apparaît **une forme de co-opération au cœur de l'agir enseignant**. Enseigner convoque un **ensemble de gestes en dialogue** : des **gestes d'enseignement** auquel répondent des **gestes d'études** c'est les élèves.
- C'est un système complexe de gestes imbriqués avec les uns aux autres, appartenant à l'inventaire technique du métier
- Ces gestes sont **observables, descriptibles, analysables** dans une dimension corporelle, langagières, symbolique, sémiotique. Le **geste est physique et symbolique, situé et partagé.** Il est piloté par **des logiques identitaires** (les invariants du sujet, Vinatier) et des **logiques situationnelles** (configuration de la classe et des savoirs, les **invariants de la situation** –

Vergnaud). Enfin, le geste d'enseignement est référé au savoir, il est intimement lié au savoir.

Nous faisons l'hypothèse de l'existence d'un geste de coopération prenant encore dans les transactions du jeu d'apprentissage, au sein de notre vaste projet de comprendre l'entrelacement entre gestes d'enseignement et gestes d'étude. Existe-til et qu'elle peut être la nature de gestes de coopération?

-La question est posée à partir de nos recherches sur la médiation grammaticale ainsi que sur l'ajustement en médiation.

Le geste d'études pour l'élève est une combinaison de geste pour s'emparer et résoudre la tâche et répondre aux attentes didactiques du Professeur. On peut y observer des gestes de perception, de représentation, de catégorisation, d'inférence, de réflexivité, de secondarisation...

Ces gestes font tout le sel et l'efficience du jeu d'apprentissage : levier, ressource, artefact dans la co activité ; les postures de coopération en tension sont à la source d'une activité conjointe.

L'action didactique est par nature une action de communication qui suppose la coopération : c'est une action dialogique dont les interactions peuvent être considérées comme des transactions, autour d'un objet de savoir. Résultant d'une coopération conjointe entre des interlocuteurs qui interagissent, cette interaction dissymétrique (car c'est l'enseignant qui mène le jeu) est tributaire de finalités transactionnelles et intersubjectives. On parle pour agir, pour transformer une réalité, les interlocuteurs se reconnaissent ainsi mutuellement comme co— locuteurs aux prises avec une situation partagée.

À toute action didactique du professeur ou de l'élève correspond une réponse du professeur ou de l'élève; ce que signifie le préfixe « trans » de « transactions », précise Sensevy. Il ajoute : « tel élève a fait ceci, mais faisant ceci, il a accompli sa part d'une transaction dans laquelle le professeur était impliqué. »

Questions vives du métier de professeur sur la question des « gestes »

Résistances et dynamiques se jouent dans des jeux de postures, des interactions entre les gestes professionnels du professeur et les gestes d'étude de l'élève

Résistances et dynamiques se jouent dans la clarté partagée des enjeux de savoir derrière les tâches demandées

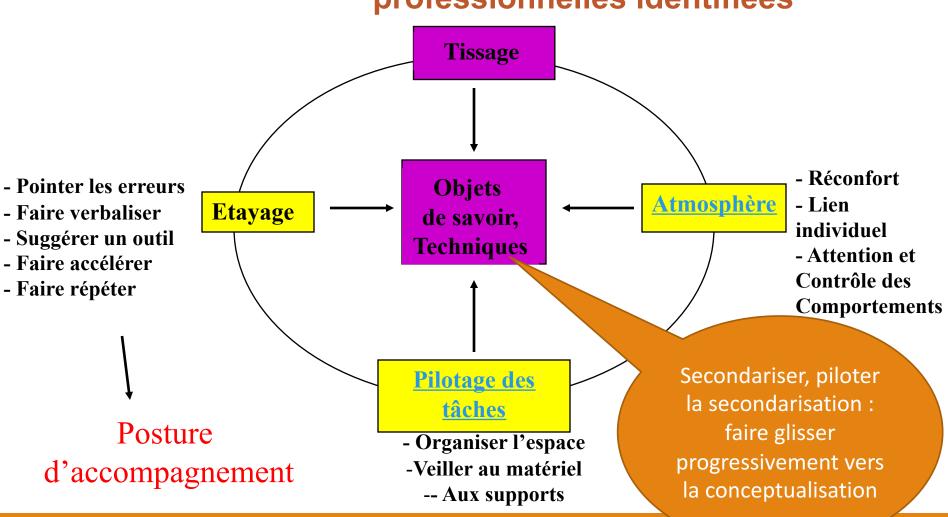
Résistances et dynamiques se jouent dans la nécessité d'effectuer une secondarisation dans les apprentissages, derrière les tâches scolaires, il y a une signification: un objet de savoir à comprendre, à conceptualiser : la fonction même de l'école !

Existence d'obstacles à surmonter : La confusion des tâches (le faire) avec les objets de savoir (à nommer, identifier + comprendre et assimiler : prendre avec soi, apprendre), La part considérable des implicites à lever en privilégiant un enseignement explicite, le travail frontal et collectif trop important, la faible place pour les interactions entre les élèves, les dérives d'une posture de contrôle permanente

Besoin de gestes professionnels d'enseignement plus ajustés à l'hétérogénéité des publics, artiulés judicieusement à des gestes d'études des élèves afin de mieux penser les collaborations professeur-élèves dans des dispositifs plus intégrés entre objet de savoir et zone de proche développement des élèves (cf. l'exemple de l'atelier d'apprentissage de Bucheton)

Gestes et préoccupations partageables

Le développement de compétences professionnelles identifiées



Fin du séminaire MRP - cours à distance pour s'informer



Pour compléter la formation, il est vivement conseillé de lire les articles de la bibliographie relative à la thématique générale disponibles sur internet.