

Notes sur la notion de geste d'enseignement

Gérard Sensevy



Éditeur
UMR ADEF P3

Édition électronique

URL : <http://tfe.revues.org/1038>

ISSN : 1760-8597

Référence électronique

Gérard Sensevy, « Notes sur la notion de geste d'enseignement », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 5 | 2010, mis en ligne le 04 juin 2010, consulté le 01 octobre 2016. URL : <http://tfe.revues.org/1038>

Ce document a été généré automatiquement le 1 octobre 2016.

© Tous droits réservés

Notes sur la notion de geste d'enseignement

Gérard Sensevy

Introduction

- 1 Le texte qui suit peut être considéré comme une petite étude inaugurale d'un travail conceptuel et empirique actuellement en cours. Je produis d'abord quelques considérations portant sur la notion de geste d'enseignement, avant de présenter en substance un dispositif de travail collectif, regroupant professeurs et chercheurs. Après avoir rendu compte des lignes de force de ce dispositif, je termine l'article par une discussion, dont la principale fonction consiste à fournir des éléments de clarification pour les travaux en cours et pour des travaux futurs. Même s'il peut être repris et prolongé dans une perspective théorique, et en vue de développements empiriques, un tel texte doit donc avant tout être vu comme un témoignage mis en questions.

Qu'est-ce qu'un geste d'enseignement ?

Geste professionnel

- 2 L'expression de « gestes professionnels » s'est rapidement étendue, en particulier dans le domaine de la formation des enseignants, au sein des IUFM. Elle a des qualités, notamment celle de faire considérer la pratique sous la catégorie du geste, qui renvoie à une sorte de totalité dynamique et relativement spécifique, et qui réfère au corps. S'il est vrai, comme dit Vergnaud (1996), que « la pensée est un geste », parler de geste peut inciter à concevoir la pratique comme un processus plutôt que comme un série de procédures, peut donc renvoyer à cette intelligence pratique que les notions de *métis* ou de *phronèsis* nous ont amené à reconnaître¹.

- 3 Mais l'attention portée à l'usage effectif de ce terme dans les collectifs de formation peut amener à constater certains effets pervers. Comme le « geste professionnel » réfère au tour de main, au « sens du jeu » du praticien, il peut dans certains cas contribuer à consacrer l'opposition entre la « gestion » de la classe, qui serait plus ou moins indépendante des savoirs, et la « didactique », qui, puisqu'elle serait uniquement centrée sur les savoirs en tant qu'unités procédurales, n'aurait que peu à dire sur la manière concrète dont ils sont inculqués. Cette dichotomie « conceptuelle » est ancrée, comme souvent, dans une dichotomie sociale : pour le premier degré d'enseignement par exemple, au sein des IUFM, les maîtres-formateurs pourraient avoir en charge la formation aux gestes professionnels, alors que le rapport à la discipline et aux contenus seraient sous la responsabilité des professeurs d'IUFM ou des enseignants-chercheurs disciplinaires. Une telle dichotomie conceptuelle, qui résonne donc dans la division sociale du travail (Sensevy, 2005) s'accompagne de conceptions à mon sens critiquables, qui en augmentent les effets.

Une pathologie épistémique

- 4 La dichotomie que je viens de souligner (gestion *versus* contenus) est de fait amplifiée par un autre dualisme, celui du rapport binaire aux savoirs et connaissances. Ce que j'entends par là réside en ceci : soit on connaît quelque chose (un savoir), soit on l'ignore. Ce monde binaire est ainsi peuplé d'entités qui savent et peuvent parler (généralement nommées experts, spécialistes, etc.) et d'entités qui ne savent pas et doivent (ne peuvent que) se taire. La dernière expression ne doit pas tromper : ce qui est le plus frappant, dans cet aspect du monde social, c'est précisément l'intériorisation de cette forme d'exclusion. Je ne suis pas spécialiste, donc je me tais - et bien plus : je ne saurais imaginer d'en savoir un peu, puis encore un peu, et encore davantage, pour finalement pouvoir dialoguer avec ceux qui en savent (beaucoup) plus que moi. En lieu et place, dans bien des cas, de cette conception binaire, une métaphore topographique et praxique serait peut-être éclairante : savoir quelque chose, c'est pouvoir *m'orienter* avec une certaine pertinence au sein d'un paysage, et y *faire* des choses précises et déterminées, en général problématiques pour ceux qui en savent moins. De cette métaphore il découle au moins deux conséquences : d'une part, même si j'en sais beaucoup, il y a toujours d'autres chemins à trouver au sein du paysage (dont certains sans doute bien plus directs ou rapides, ou bien plus beaux), et d'autres manières de faire les choses que je sais faire (dont certaines sans doute très différentes ou bien plus efficaces). D'autre part, il est rarissime que devant tel paysage, même si j'en sais très peu, je sois tout à fait *incapable* de m'orienter, et tout à fait *impotent* face aux choses que j'aurais à y faire.
- 5 En bref, la réalité à la fois empirique et conceptuelle des savoirs incite à substituer à la conception du « tout ou rien » les idées suivantes : même lorsqu'on sait beaucoup de choses sur un sujet ou dans une discipline, on en ignore bien davantage. Même lorsqu'on pense « tout ignorer » d'un sujet ou d'une discipline, on en sait quelque chose. Finalement, dans la vie épistémique, les relations au savoir « zéro » (je ne sais rien) ou « un » (je sais tout) sont hautement improbables, la seconde (sur laquelle pourtant prospèrent certaines conceptions de « l'expertise ») encore plus que la première. C'est pourtant bien souvent sur une telle fiction que s'organisent les relations épistémiques entre les formateurs qui collaborent dans un institut de formation : untel est biologiste, il sait donc toute la biologie ; tel autre est physicien, rien de ce qu'est la physique ne lui est

étranger ; celui-ci est maître-formateur, il aura donc forcément le dernier mot pour tout ce qui est « mise en œuvre ». Bien plus : je ne suis pas biologiste : je ne m'autoriserai donc pas à parler biologie, etc.

- 6 Avant de poursuivre, deux considérations pourront être utiles.
- 7 Tout d'abord, le fait que ce dualisme épistémique me paraît constituer une forte pathologie de notre rapport à la connaissance, qui explique par exemple la crainte identitaire² que l'on peut ressentir à voir notre savoir mis en doute, et le fait qu'il soit dans certaines conditions si difficile d'accepter d'admettre que l'on ignore quelque chose³.
- 8 Ensuite, l'idée selon laquelle ce rapport binaire obère largement toute tentative de construire un rapport de première main au savoir : je suis si loin du savoir du spécialiste que je ne puis que rester spectateur passif de sa performance – là où la métaphore topographique et praxique évoquée plus haut m'inciterait à déambuler dans le paysage et à tenter ça et là de faire quelque chose avec que je rencontre.

L'oubli du savoir

- 9 Dichotomie de « gestion » / savoirs et dualisme épistémique du tout ou rien s'accordent, et se trouvent d'une certaine manière prolongés dans ce qui me paraît être une troisième forte tendance de l'enseignement et de la formation : l'oubli des savoirs. Je ne veux pas signifier par là une caractéristique dommageable des programmes ou de l'enseignement effectif (ceci est une question empirique), mais un tropisme intellectuel, que je confonds avec une sorte de tendance à la généralité. Devant une action donnée, il est moins coûteux et moins difficile de produire une description généralisante qui la caractérise à gros traits, que de développer une attention au particulier que cette action actualise⁴. Or, le « particulier » d'une action d'enseignement, c'est précisément la nature du savoir dont cette action est censée instruire les élèves : je postule donc ici qu'étudier l'enseignement, c'est d'abord étudier, au sens strict, ce qui est enseigné, ou, plus exactement, ce qui *aura été enseigné*, sans limiter ce contenu à ce que des épreuves standardisées (dont l'usage est par ailleurs utile, voire nécessaire, dans une telle perspective) permettent d'attester.
- 10 C'est contre cette tendance à l'oubli du savoir que réagit très tôt Shulman (1986/2007), en forgeant la notion de *pedagogical content knowledge*, qui est une connaissance pourrait-on dire didactique : une connaissance qui englobe la connaissance du savoir, du contenu (*content*), et qui, tout en considérant cette dernière forme comme nécessaire, la juge non suffisante. La connaissance du contenu (*content knowledge*), indispensable point de départ de l'action d'enseignement, doit en effet se transformer pour assurer sa propre communicabilité. C'est précisément dans cette transformation que se situe la notion même de geste d'enseignement.

Produire des gestes d'enseignement : hypothèses

- 11 Un geste d'enseignement, c'est donc une manière de faire grâce à laquelle celui qui a élaboré un rapport construit et de première main⁵ au savoir va assurer la communication de ce savoir, en général au sein d'un dispositif didactique. Le postulat fondamental est donc qu'un geste d'enseignement se caractérise par le fait que c'est le savoir *qui lui donne sa forme*, le « test linguistique » d'un tel geste étant qu'une description appropriée ne peut faire l'économie du vocabulaire propre au savoir enseigné.

- 12 La recherche en laquelle s'enracine cette réflexion a fait sien ce point de départ. L'idée générale repose alors sur la volonté d'une production collective⁶ au sein d'une expérimentation réunissant chercheurs et professeurs.
- 13 Cette production s'élabore en quatre strates, dont nous donnons la structure générale, et que nous décrirons un peu plus précisément plus loin :
- 14 - le travail en soi et pour soi du savoir, qui suppose que chaque membre du collectif *étudie* le savoir préalablement désigné dans un rapport de première main à ce savoir
- 15 - sur le fond de ce premier travail la détermination collective du savoir devant être inculqué et des comportements épistémiques correspondant attendus des élèves
- 16 - la production d'un dispositif dans lequel s'actualise le savoir, ce qui suppose concrètement une préparation de séance commune
- 17 - la détermination *a priori* et *a posteriori* de gestes d'enseignement comme transactions organisées, en tant que formes de communicabilité du savoir.

Le contexte de la recherche

- 18 Les sections suivantes sont donc fondées sur la description d'une recherche en cours, présentée de la manière suivante lors d'une proposition de travail remise à des formateurs d'IUFM.
- 19 « Les objectifs essentiels du groupe sont les suivants :
- 20 - travailler la manière dont les contenus de savoirs peuvent donner leurs formes aux dispositifs et aux gestes d'enseignement produits par les professeurs
- 21 - penser une manière spécifique de préparer une séance centrée sur les contenus de savoir.
- 22 Il s'agira de construire ensemble, pour deux disciplines données, une séance-type, dans un processus du genre suivant :
- 23 a) travail « en soi et pour soi » des contenus de savoirs contenus dans cette séance
- 24 b) travail collectif de production de la séance, en privilégiant les gestes d'enseignement grâce auxquels les contenus de savoirs pourront être réellement travaillés par les élèves
- 25 c) mise en œuvre effective, dans des classes, de la séance produite collectivement, par deux ou trois participants
- 26 d) évaluation collective de la séance en fonction des mises en œuvre effectives, vers l'élaboration d'une « deuxième version » de la séance
- 27 e) mise en œuvre effective de la « deuxième version » de la séance par deux ou trois participants
- 28 f) évaluation collective de la « deuxième version » de la séance
- 29 g) publication collective du travail de l'année pour diffusion.
- 30 Ce travail a été effectué tout d'abord en formation de formateurs pour l'année 2006-2007, puis en formation de formateurs et au sein d'un « groupe recherche IUFM » pour l'année 2007-2008.
- 31 Pour cet article, nous considérerons le travail accompli au cours de l'année 2006-2007.

Le dispositif « Gestes d'enseignement » : principales lignes

- 32 Le dispositif était centré sur deux notions particulières : la cathédrale, au cours moyen ; la matière, en classe de maternelle. Le groupe comportait un enseignant-chercheur (l'auteur de ces lignes), des formateurs disciplinaires (dont un historien et un physicien), et des maîtres-formateurs.
- 33 Dans cette section, je rendrai compte sous une forme relativement allusive⁷, du fonctionnement du dispositif, la section suivante étant consacrée à une courte discussion des premières constatations faites.
- 34 Je considère donc dans ce qui suit les deux leçons mises en œuvre, du point de vue de leur processus global (pour chaque leçon, deux fois une séance parente⁸ mise en œuvre, séances produites collectivement, la seconde après évaluation de la première⁹), en désignant les principales lignes structurelles du dispositif.
- 35 Pour des raisons d'économie de place, je me centrerai principalement sur la séance « Matière » en Grande Section de Maternelle.

Le travail « en soi et pour soi » des contenus et la détermination du savoir à enseigner

- 36 Pour chaque leçon, chaque membre de chaque sous-groupe¹⁰ a élaboré un texte résumant sa propre connaissance du sujet étudié. Après confrontation et discussion, des « savoirs-noyaux » ont été constitués, comme suit, pour ce qui concerne la séance « matière ».

La matière

- 37 L'eau liquide se transforme en eau solide et réciproquement. Lorsque la température augmente (au-dessus de zéro degré), l'eau solide se transforme en eau liquide. C'est le même « élément » qui est transformé.
- 38 Les énoncés qui précèdent étaient conçus comme des « énoncés de base », destinés à être travaillés par le collectif et le professeur mettant en œuvre la séance tout au long du processus de recherche, et à donner forme aux transactions didactiques. Ils avaient été produits, comme indiqué précédemment, sur la base du travail des participants au sous-groupe¹¹.

Elaboration d'un dispositif de production des connaissances

- 39 Dans les deux cas étudiés (Leçon Cathédrale et Leçon Matière), le dispositif consistait à faire en sorte que les élèves puissent rencontrer les significations essentielles liées aux savoirs-noyaux.
- 40 Le parti-pris adopté a donc consisté à identifier des « résistances », c'est-à-dire des « faits ¹² » desquels allaient devoir tenir compte les élèves et le professeur. Voici deux exemples de tels faits :
- 41 - « la ferveur des bâtisseurs est la ferveur unanime de la population tout entière »

- 42 - « la température de l'eau liquide est supérieure à la température de l'eau solide »
- 43 Dans la construction du dispositif, le jeu consistait alors à ce que les élèves, dans le parcours accompli au sein de la leçon, soient confrontés de diverses manières à des éléments pouvant être inclus dans le système de ces significations. Par exemple, pour le « fait résistant » « la température de l'eau liquide est supérieure à la température de l'eau solide », les élèves devaient rencontrer en situation le vocabulaire « eau solide *versus* eau liquide », et ils devaient s'être familiarisés à des pratiques de mesure de la température qu'ils pourraient actualiser pour comprendre et produire ce « fait résistant ».

Productions de gestes d'enseignement pour faire vivre les dispositifs

- 44 La préparation collective de la deuxième séance « Matière » reposait sur la volonté de travailler deux nécessités : donner aux élèves l'occasion de faire l'expérience¹³ directe de la fonte/fusion ; leur donner l'occasion d'établir un premier type de rapport à la modélisation.
- 45 Pour atteindre la première nécessité, il fut donc décidé que lors de la première phase de la deuxième séance, les élèves tiendraient un glaçon dans la main pour constater la fusion. Dans la séance effectivement mise en œuvre, deux élèves diront alors : « Ca se transforme », « Il n'y en a presque plus », énoncés repris par le professeur sous la forme « Ca se transforme en eau »
- 46 Un tel geste pourrait être décrit comme suit : « faire en sorte que les élèves tiennent dans la main un glaçon suffisamment longtemps de manière qu'il fasse l'expérience de la transformation de la glace en eau, et donc du « fait » qu'il s'agit bien du même élément ».
- 47 Sa présence dans la deuxième séance s'explique au moyen des raisons suivantes : a) Nous n'étions pas sûrs, au visionnement de la première séance, que les élèves aient bien compris qu'ils manipulaient le même élément, tantôt « sous forme de glace (eau solide) », puis « sous forme d'eau (eau liquide) », ni qu'ils aient saisi que les glaçons qui sortaient du réfrigérateur étaient bien constitués du même élément que « l'eau liquide » dont ils constataient la présence, puisqu'ils n'avaient pas eu, dans cette première séance, l'occasion effective d'observer la transformation ; b) nous voulions imaginer une manière de faire au sein de laquelle le processus de fusion et sa temporalité soient éprouvés ; c) nous voulions que cette expérience puisse être décrite en usant du vocabulaire adéquat de la transformation.

Gestes d'enseignement et vocabulaires spécifiques

- 48 Les lignes qui précèdent montrent que la mise en œuvre d'un tel dispositif suppose un rapport réglé au langage. Par exemple, travailler sur la cathédrale, cela signifiait pouvoir « manier » un vocabulaire spécifique, dont nous donnons ci-dessous un aperçu : cathédrale/église ; diocèse-évêque/ paroisse-prêtre ; croyance-religion/puissance-pouvoir ; la cathédrale servait à montrer, « faire passer un message » ; (vocabulaire de) l'expérience des cathédrales.
- 49 D'une manière parente, la séance « Matière » supposait, nous l'avons vu, un tel vocabulaire spécifique, dont voici certains éléments cruciaux : eau liquide/eau solide ; température, mesurer la température, thermomètre, chaleur ; la température

conditionne l'état et le changement d'état ; transformation ; l'eau liquide et l'eau solide, c'est la même chose.

- 50 Un tel vocabulaire n'est pas à prendre comme une liste dont l'occurrence plus ou moins provoquée assurerait le professeur de l'apprentissage des élèves. Ses éléments constitutifs sont à considérer comme des éléments « attracteurs » au sein de jeux de langage particuliers. Par exemple, pour la séance « matière », le jeu de langage de l'eau et de ses changements d'états (liquide et solide) ; le jeu de langage de la mesure de la température ; le jeu de langage des relations entre chaleur (température) et changement d'état. En tant que jeux de langage ils sont plongés dans une forme de vie (Wittgenstein, 1953/2004), c'est-à-dire qu'ils sont étroitement liés à une situation (ou un ensemble de situations) particulière(s) avec laquelle/lesquelles ils composent un milieu dans lequel il est possible, pour les élèves, de s'orienter pour agir adéquatement¹⁴.
- 51 Dans cette perspective, savoir, c'est (en particulier) parler adéquatement en situation. Savoir (de) l'histoire, savoir (des) sciences, c'est (en particulier) utiliser un certain vocabulaire correctement, en situation. Maîtriser un concept, c'est maîtriser convenablement l'usage situé d'un certain vocabulaire. Dans cette perspective, l'attention du collectif s'est centrée sur un geste linguistique fondamental, celui de la paraphrase. Ainsi, les « attracteurs » mentionnés plus haut (du genre « la température conditionne l'état et le changement d'état ») ne sont évidemment pas à prendre comme des énoncés devant figurer tels quels dans les productions « spontanées » des élèves. Ils peuvent être conçus comme des énoncés à paraphraser de manière conjointe, professeur et élèves, sur lesquels le professeur s'appuie pour orienter son action¹⁵.

Gestes d'enseignement, Signes et Outils sémiotiques

- 52 Cette centration sur le vocabulaire et le langage, à laquelle nous a amené le travail collectif autour des gestes d'enseignement, ne doit pas être mal comprise, et faire conclure qu'elle suffit à la production du geste. Dans bien des cas, le geste semble devoir se penser en lien avec les outils sémiotiques qui cristallisent les connaissances inculquées et permettent leur expression. Je prendrai comme exemple de cette nécessité le geste que je vais décrire dans ce qui suit. Avant cela, je vais décrire rapidement les grandes lignes de la séance « matière ».
- 53 La première phase de la séance, on l'a vu, a consisté à faire fondre un glaçon dans sa main, à décrire l'expérience, pour en conjecturer une première « explication ».
- 54 Lors de la seconde phase, les élèves ont mesuré à l'aide d'un thermomètre la température de « l'eau solide » et de « l'eau liquide ». Ils ont ensuite « regroupé » les résultats sur un tableau, en utilisant un symbolisme particulier pour différencier l'eau solide et l'eau liquide. Le professeur a dit : « Une idée pour un petit schéma pour montrer que c'est de l'eau solide ? » et il a finalement été adopté le symbolisme carré = eau solide, vague = eau liquide.
- 55 La troisième phase a été consacrée à la mise en confrontation des élèves avec une « simulation-modélisation » sur ordinateur, au sein de laquelle les molécules d'eau apparaissent liées fermement et denses pour l'eau solide, peu liées et « distribuées » pour l'eau liquide.

- 56 Une quatrième et dernière phase a été consacrée à ce que les élèves, dans la cour de récréation, « jouent » à l'eau solide ou à l'eau liquide, alternativement serrés les uns contre les autres, ou évoluant plus librement en se tenant par la main.
- 57 A la fin de la troisième phase (mise en confrontation des élèves avec une « simulation-modélisation » sur ordinateur), l'idée du collectif consistait à mettre en lien le travail précédemment accompli (distinguer eau solide et eau liquide par un symbolisme spécifique (carré = eau solide, vague = eau liquide)) avec la « modélisation-simulation » moléculaire. Pour cela, le geste d'enseignement produit a été le suivant :
- 58 - produire un deuxième outil sémiotique reprenant directement la modélisation sur ordinateur (deux rectangles en carton de mêmes dimensions, l'un avec des « molécules en rang serrées », l'eau solide, l'autre avec des « molécules moins nombreuses et moins serrées », l'eau liquide)
- 59 - reprendre avec les élèves le grand thermomètre en carton (avec « colonne de mercure » amovible représentée par un rectangle en carton rouge) déjà utilisé, placé au tableau, avec valeurs négatives et positives, étant entendu que dans la classe un usage linguistique ayant été emprunté à l'un des élèves (« Le zéro c'est le chef de l'équipe des « plus » et de l'équipe des « moins » ») avait permis de reconnaître des valeurs positives et négatives et de les utiliser¹⁶
- 60 - demander aux élèves de *mettre en correspondance*, en les plaçant adéquatement sur la « bonne zone » du thermomètre, les symboles « carré = eau solide, vague = eau liquide » avec les symboles du « modèle » « rectangles avec molécules en rangs serrés, rectangles avec molécules moins nombreuses et moins serrées ».
- 61 La description qui précède montre comment le geste d'enseignement évoqué s'enracine dans un certain rapport aux contenus et dans un certain projet d'enseignement. Il faut aussi noter qu'il se déploie ici à partir des outils sémiotiques que constituent le thermomètre et l'échelle de mesure, le symbolisme de distinction de l'eau solide et de l'eau liquide, le « modèle » moléculaire. Ces outils sémiotiques jouent un rôle majeur, dans le fait qu'ils rendent les perceptions « communes » et permettent de montrer ce qu'il faut voir, ce qu'il faut saisir de l'expérience. Ils constituent ainsi les vecteurs privilégiés d'un voir-comme (Wittgenstein, 1953/2004) d'un style de pensée (Fleck, 1934/2005) dont on peut considérer qu'ils représentent en fait *ce dont il s'agit d'instruire*. Processus de sémiologie¹⁷ et jeux de langage/formes de vie s'appuient ainsi l'un l'autre dans l'inculcation : les élèves doivent parvenir à manier des outils sémiotiques adéquatement, tout en exprimant avec pertinence ce maniement, et c'est ce jeu entre sémiologie et langage, en situation, qui produit l'apprentissage et qui peut en attester.

Le geste d'enseignement comme « partie émergée d'un iceberg »

- 62 On le voit dans ce qui précède, le geste d'enseignement ne constitue donc pas en lui-même une sorte de « coup de patte » qui entraînerait la réussite du professeur expérimenté là où le débutant ne pourrait qu'échouer. Nous ne nions aucunement l'existence d'un *sens du jeu* qui fasse que même dans les conditions les plus préparées, la réussite dépende encore de l'intelligence situationnelle des professeurs expérimentés.
- 63 Mais il nous faut reconnaître qu'un geste d'enseignement dépend avant tout de la manière dont une situation donnée produit, sous la forme d'outils sémiotiques et de vocabulaires liés, des significations publiques denses en savoir. On est donc amené à

penser qu'un geste d'enseignement constitue, dans sa partie visible et manifeste, un élément dont on ne peut comprendre le sens sans le référer à l'ensemble de ce dont il constitue la manifestation concrète : l'analyse épistémique du savoir (pour le dernier exemple, les changements d'état de l'eau selon la température et le modèle moléculaire), la production d'un dispositif dans lequel outils sémiotiques et vocabulaires cristallisent cette analyse grâce à leur spécification mutuelle (pour le dernier exemple, par exemple le jeu de langage de la mesure de la température par le thermomètre en liaison avec l'outil sémiotique thermomètre), la stratégie didactique qu'il actualise (pour le dernier exemple le fait, pour le professeur, de faire jouer au jeu qui consiste à mettre en relation un symbolisme avec un autre sur le grand thermomètre mural).

- 64 On pourrait donc, au terme de cette section, produire une redescription de ce qu'est une geste d'enseignement. Il repose sur un rapport élaboré, de la part du professeur, au savoir en jeu, et sur la production de dispositifs au sein desquels outils sémiotiques et vocabulaires assurent la production liée d'une sémiose et d'un jeu de langage, en situation, qui actualisent le savoir. Il suppose ensuite une *stratégie didactique spécifique*, qui amène les élèves à jouer à un certain jeu d'apprentissage¹⁸, pour lequel le gain correspondra à l'apprentissage souhaité. Dans l'exemple envisagé plus haut, on pourra estimer que l'élève de grande section de maternelle qui gagne au jeu d'apprentissage proposé par le professeur (lequel consiste à mettre en correspondance les deux symbolismes utilisés dans la bonne zone du tableau en le justifiant dans un vocabulaire approprié) aura avancé dans l'appropriation du savoir. Un geste d'enseignement peut donc être considéré comme une stratégie didactique spécifique, qui actualise dans la transaction didactique, à travers un jeu d'apprentissage, ce dont il s'agit d'instruire. Ainsi, dire que c'est le savoir qui donne sa forme au geste d'enseignement, c'est dire en même temps que c'est ce dont il s'agit d'instruire qui donne sa forme aux transactions didactiques.

Éléments de Discussion

- 65 Les descriptions et analyses qui précèdent peuvent amener à produire quelques remarques sur lesquelles nous allons clore cet article.

Travail des savoirs et difficulté épistémique

- 66 Les tendances que j'ai tenté d'identifier au début de cet article (que j'ai appelées « pathologie épistémique » et « oubli des savoirs »), nous les avons senties à l'œuvre au cours du travail explicité ici. Il n'est pas facile d'assumer une certaine forme d'ignorance (que l'on soit présumé « expert » ou « naïf ») et de produire, même aidé par le collectif, des techniques de travail intellectuel finalement peu répandues, au moyen desquelles il s'agit de se faire, d'une certaine manière, « spécialiste de la non-spécialité ». Mais cette difficulté intrinsèque, qui tient probablement, au moins en partie, à nos structures psychiques, est loin d'être la seule.
- 67 Les gestes d'enseignement reposent en effet, on l'a vu, sur un système complexe de techniques en amont desquelles figurent en particulier l'élaboration d'un rapport de première main au savoir. Cette élaboration suppose, pour le professeur, la capacité à identifier la « base de référence » des savoirs-noyaux pour un contenu donné, ce qui demande un travail épistémique réel, et une certaine forme de production d'inédit. Il est

en effet souvent difficile de trouver directement, que ce soit dans le savoir savant ou dans le savoir transposé (tel qu'il peut figurer notamment dans les instructions officielles), un système convaincant de savoirs fondamentaux pour un contenu donné. Et il est encore beaucoup plus difficile d'accéder à des dispositifs d'enseignement pour lesquels de tels savoirs ont donné forme à des systèmes sémiotiques et des vocabulaires spécifiques, sans même parler des gestes d'enseignement et des jeux d'apprentissage qui peuvent logiquement en découler.

- 68 Il faut comprendre également qu'une telle élucidation (celle des « savoirs-noyaux ») permet au professeur d'activer une autre capacité fondamentale : celle qui consiste à identifier ces savoirs en germes dans les productions des élèves. C'est à cette condition essentielle que ces savoirs vont devenir des *objets transactionnels*, au sens où ils seront portés par l'action conjointe du professeur et des élèves¹⁹.
- 69 Pour les raisons qui précèdent, cette manière de procéder (élaborer un rapport de première main au savoir, en « extraire » un dispositif, puis produire un geste d'enseignement en tant que stratégie amenant à jouer un certain jeu d'apprentissage, fondé en partie sur les rapports des élèves aux savoirs) est relativement contre-intuitive. On peut en voir un début de preuve empirique dans le fait que les professeurs (et le collectif avec eux) eurent du mal à produire des gestes d'enseignement lors de la première séance, centrés qu'ils étaient sur une volonté de « densité en savoir » qui majorait la préoccupation épistémique aux dépens de l'invention de formes de communicabilité du savoir. Nous retrouvons ici un obstacle bien connu mais probablement assez peu affronté : si l'on travaille le savoir pour lui-même, indépendamment des formes de son inculcation, on renforce la densité épistémique « monologique », mais on affaiblit la dialectique didactique qui suppose de voir le savoir comme communicable au moment même où on le travaille pour soi, qui suppose donc un rapport foncièrement *dialogique* au savoir.

L'avenir des savoirs et l'expérience des élèves

- 70 Comme nous l'avons vu précédemment, nous avons centré notre attention, dans l'élaboration de cette recherche, sur le grain d'une séance. Cette focalisation s'explique avant tout pour des raisons pratiques, la centration sur la séquence (en tant qu'ensemble de séances) étant bien entendu plus coûteuse en temps (de recueil de données, d'analyse). Il n'en demeure pas moins que cette échelle (la séance) est d'une certaine manière inappropriée.
- 71 On peut en voir un début de preuve dans le fait que le collectif a jugé préférable de faire précéder la séance étudiée d'un certain nombre d'autres séances, nécessaires pour créer un milieu partagé, en tant que contexte cognitif commun, sur la base duquel envisager le travail des notions choisies (pour rappel, dans la séance « matière », par exemple, il a fallu par exemple familiariser sur le long terme les élèves à la mesure de la température pour pouvoir s'appuyer sur des connaissances et des techniques déjà intégrées, lors de la séance proprement dite). Il faut prendre conscience par ailleurs d'un autre fait, encore plus important : le savoir dont les élèves se sont instruits au cours des séances travaillées par le collectif appelle à une suite, à un avenir. Dans la cas de la séance « matière » par exemple, on voit bien qu'une thématique aussi importante et aussi fondamentale suppose, à tous les « niveaux d'échelle » du curriculum, un développement : dans les séances suivant immédiatement celle mise en place, au sein de la même classe, comment

les avancées épistémiques accomplies par les élèves vont-elles être exploitées, quelles sont les classes de problèmes similaires, sur le même contenu (« matière »), ou sur d'autres qui vont pouvoir être abordées ? Au sein du niveau suivant, l'année d'après, que restera-t-il de ce travail ? Comment sera-t-il repris en connaissance de cause et « en mémoire » ? Et que dire de la suite du *cursus* : en quoi un travail soutenu sur le thème de la matière tout au long de l'école primaire pourra-t-il amener l'élève de collège, puis de lycée, à un rapport plus subtil et plus profond à cette question fondamentale ?

- 72 On le voit, la question ici est curriculaire, ce qui ne signifie nullement qu'elle échappe à l'action concrète dans le jour après jour de la classe. Bien au contraire, penser de manière curriculaire, en ce sens, c'est lutter contre la *gratuité* didactique de bien des séances proposées aux élèves dans les classes, sans passé, et sans avenir. Travailler à la densification épistémique des transactions didactiques, cela amène nécessairement à mettre au premier plan la question de la temporalité didactique, et du temps nécessaire à l'expression des savoirs.
- 73 Lier expression des savoirs et transactions didactiques dans la « densification épistémique » de ces transactions, cela suppose mettre au cœur des réflexions et des préoccupations la question de *l'expérience*²⁰ des élèves. Comme Dewey (1938/1997) l'a exprimé il y a longtemps, on peut concevoir l'éducation comme la traversée d'expériences, certaines cruciales, qui orientent à fois les futures perceptions et cognitions, et les futurs affects. Je fais l'hypothèse qu'il manque à beaucoup de théories de l'éducation, et en particulier aux théories didactiques, une *théorie de l'expérience*. Qu'est-ce qu'une expérience didactique ? Je ne répondrai pas à la question dans le cadre de cet article, mais j'indiquerai ce qui me semble constituer une première ligne de travail. Faire une expérience didactique, c'est faire l'expérience d'une certaine résistance à sa pensée et son action, c'est donc constater une certaine forme d'ignorance dans une situation précise. C'est ensuite continuer l'expérience en parvenant à élaborer un savoir, sous la forme d'une *puissance d'agir*, qui permettra de lever l'ignorance. Un ensemble de question fondamentale réfère donc à la manière dont les curriculums en actes ménagent de telles expériences, à la fois cognitives et esthétiques²¹, à la manière dont ils peuvent les relier entre elles, et dont ils peuvent garantir leur productivité didactique.

La nécessité d'évaluation

- 74 Les effets du dispositif sur l'analyse duquel s'appuie cet article peuvent être évalués de multiples façons : en particulier, de manière interne, à la fois dans les résultats intrinsèques des élèves, résultats confrontés aux attentes du collectif, et dans les réflexions évaluatives des membres du collectif ; de manière externe, à la fois par comparaison des rapports aux savoirs élaborés par les élèves des classes étudiés avec ceux constitués par des élèves d'autres classes n'ayant pas été confrontés aux mêmes dispositifs, et au moyen d'études menées par des chercheurs externes au collectif.
- 75 C'est dire qu'une telle évaluation pourra constituer en elle-même un objet de recherche, dans une perspective d'« *evidence based research* » (Slavin, in press) où les effets des dispositifs mis en place devront être évalués, en particulier du point de vue de leur efficacité et de leur équité. Ce dernier aspect nous paraît particulièrement important : si l'on considère un professeur plus équitable qu'un autre comme celui qui, à moyenne égale des élèves de sa classe, obtient une dispersion moindre, il faudra se donner les moyens d'évaluer si de tels dispositifs sont ou non liés à plus d'équité²². Le risque est grand que la

densification épistémique se fasse au détriment des élèves les moins disposés à cet approfondissement. Une plus grande exigence vis à vis des savoirs nécessite donc, selon nous, une plus grande responsabilité assumée du professeur envers ces élèves. Reste à dessiner les formes didactiques concrètes de cette responsabilité.

En matière de conclusion

- 76 On pourra conclure sur une constatation simple et un souhait.
- 77 La constatation, d'abord : nous avons senti plus que jamais, au cours de ce travail, l'isolement épistémique du professeur d'école, confronté à de multiples injonctions, rarement accompagnées de soutiens effectifs et concrets, et encore plus rarement centrées sur la nécessité d'instruire de savoirs émancipateurs²³.
- 78 Le souhait, ensuite : qu'un travail collectif systématique devienne coutumier parmi les professeurs, à l'image de ces pratiques d'« étude collective de leçons » fréquentes en Chine ou au Japon, et dont divers auteurs nous ont montré à la fois l'intérêt et les potentialités. La *formation continue*, en France, pourrait s'approprier ces formes d'étude collectives, et contribuer ainsi à la redéfinition, nécessaire aujourd'hui, du travail de l'enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

- Amigues, R., Faïta, D., Saujat, F. (2004). "L'autoconfrontation croisée" : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, 57 (1), 41-44.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Brousseau, N. & G. (1987). *Rationnels et décimaux dans la scolarité obligatoire*. Bordeaux : LADIST.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Coquidé, M. (1998). Les pratiques expérimentales : propos d'enseignants et conceptions officielles. *Aster*, 26, 109-132.
- Daunay B. (2002). *Éloge de la paraphrase*. Saint-Denis : Presses Universitaire de Vincennes.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. New York : Touchstone.
- Fleck, L. (1934/2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Les Belles Lettres.
- Gauthier, C. (2007). Quelle pédagogie au service de la réussite de tous les élèves ? Un état de la recherche. In M. Frenay & X. Dumay (Eds.), *Un enseignement démocratique de masse* (pp. 363-384). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- Liping Ma (1999). *Knowing and Teaching Elementary Mathematics: Teachers' Understanding of Fundamental Mathematics in China and the United States*. Mahwah : Lawrence Erlbaum.

Paquay, L. (2007). Quelle pédagogie au service de la réussite de tous les élèves ? Mise en question (s) de l'intervention de C. Gauthier. In M. Frenay & X. Dumay (Eds.), *Un enseignement démocratique de masse* (pp. 385-399). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.

Sensevy, G. (2005). Sur la notion de geste professionnel. La lettre de l'Association Internationale de Didactique du Français (AIRDF), 36.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe* (pp. 13-49). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). Agir ensemble. L'action didactique conjointe. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe* (pp. 187-211). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, G., Tiberghien, A., Santini, J., Laubé, S. & Griggs, P. (2008). Modelling, an epistemological approach: cases studies and implications for science teaching. *Science Education*.

Shulman, L. (2007). Ceux qui comprennent. Le développement de la connaissance dans l'enseignement. *Education et didactique*, 1.1, 97-114.

Slavin, R.E. (in press). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*.

Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap. Best ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York : The Free Press.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-305). Paris : PUF.

Wickman, P-O. (2006). *Aesthetic Experience in Science Education*. Mahwah : Lawrence Erlbaum.

Wittgenstein, L. (1953/2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

NOTES

1. Sur cette question des liens entre les notions de mêtis, phronesis, et de geste, cf Sensevy (2005) pour quelques premières considérations.
2. Bourdieu parlait de la nécessité, par référence à la psychanalyse, d'une « socio-analyse ». Dans une telle perspective, il y aurait à souhaiter une analyse d'un point de vue épistémique de nos conduites les plus communes au point de vue du rapport à la connaissance, pour mieux comprendre certaines pathologies épistémiques et saisir dans quelle mesure elles ont été produites par le système d'enseignement (Freinet parlait de « maladies scolaires »).
3. Il faut d'ailleurs voir le « je ne suis pas compétent », ou le « je ne suis pas spécialiste » - si souvent proféré comme des protections de la parole contre une possible mise en doute - comme une conséquence de cette difficulté, dont on voit bien qu'ils peuvent signifier en creux : si j'étais compétent/spécialiste, je pourrais parler, je serais assuré de ne pas commettre d'erreur.
4. Un très bon exemple de cette difficulté me semble par exemple pouvoir être trouvé au sein de la controverse actuelle entre les méthodes d'« enseignement direct » et « constructivistes » (cf par exemple Clermont-Gauthier, 2007 ; Paquet, 2007). Pour ces méthodes (du moins telles qu'on en présente l'analyse) tout semble se passer comme si le rapport du professeur au savoir et la manière dont il actualise ce rapport dans son enseignement n'avaient aucune espèce d'incidences sur les progrès des élèves.

5. Ce que j'appelle « rapport de première main » au savoir, c'est un rapport donné par l'étude effective de ce savoir et la rencontre avec des familiers de ce savoir. Une partie de notre travail en cours s'intéresse à la manière dont les membres du collectif de recherche construisent l'enquête au moyen de laquelle ils vont établir ce rapport de première main, en utilisant en particulier des techniques d'auto-analyse inspirées des méthodes d'auto-confrontation utilisées en analyse du travail (cf en particulier Clot, 1999 ; Amigues, Faïta & Saujat, 2004).
6. Qui renvoie à l'idée des « lesson studies », référant à ces collectifs de professeurs réunis ensemble pour élaborer des leçons sur un aspect particulier du programme (cf notamment Liping Ma (1999), Stiegler & Hiebert (1999)).
7. La recherche proprement dite étant en cours d'élaboration, certains matériaux (transcripts, apprêt « logiciel » des vidéos) n'ont été que très récemment disponibles et les analyses correspondantes ne font que commencer.
8. Séances parentes, au sens où il s'agit du même contenu et d'une forme semblable, mais la seconde consistant dans le réaménagement collectif de la première après l'évaluation, par le collectif, de celle-ci. Dans les deux cas, la deuxième séance a été produite trois mois environ après la première. Pour la séance « cathédrale », la deuxième séance a été produite dans un autre CM1. Pour la séance « matière », la séance a été produite dans la même classe de grande section, avec le second demi-groupe.
9. L'ensemble des leçons a été vidéoscopé. Chaque leçon a fait l'objet d'un synopsis descriptif sur la base duquel je produis les analyses ci-dessous.
10. Le collectif avait été divisé en deux sous-groupes (un pour la leçon « cathédrale », un pour la leçon « matière »), travaillant alternativement en parallèle sur chaque leçon et en séance plénière.
11. Ce travail incluait l'étude de textes de type encyclopédique (dont certains recueillis sur internet), du « Discours préliminaires du Traité élémentaire de Chimie », de Lavoisier, mis en regard avec les textes d'accompagnement des programmes. L'étude de chaque participant au sous-groupe (celle du formateur en Sciences Physiques comprise) a été mise en discussion au sein du groupe, pour aboutir aux « savoirs-noyaux » désignés.
12. Le vocabulaire des faits et des résistances reprend celui de Fleck (1934/2005) qui considère les faits scientifiques comme des « avisos de résistance ». Nous avons mis en relation cette idée avec celle de milieu, qui peut être considéré soit comme un contexte cognitif commun, soit comme antagoniste (Brousseau, 1998) à l'action de l'élève. Pour une explicitation de cette conceptualisation, cf Sensevy, 2007.
13. Au sens anglais de « experience » (et non d'experiment). Sur cette question, cf en particulier Coquidé (1998).
14. Sur cette question de la manière dont l'enseignement, et en particulier l'enseignement scientifique, peut être vu comme l'inculcation de jeux de langage spécifiques, cf Sensevy, Tiberghien, Santini, Laubé & Griggs, 2008.
15. D'une manière générale, les techniques de paraphrase nous paraissent devoir constituer une famille très importante de gestes d'enseignement. Sur l'intérêt et la richesse de la notion, à divers niveaux du cursus scolaire et à diverses fins, cf en particulier Daunay (2002).
16. Cet outil « grand thermomètre en carton » était donc « naturalisé » depuis plusieurs semaines dans la classe, contrairement aux outils produits *in situ* dans la séance (notamment les deux symbolismes qu'il s'agissait d'apparier).
17. Sur cette question de la liaison entre processus de sémiologie et jeux de langage/formes de vie, cf Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, Tiberghien, Santini, Laubé & Griggs, 2008.
18. Sur la notion de jeu d'apprentissage, voir en particulier Sensevy, 2007.
19. On pourrait montrer, en étudiant certaines ingénieries didactiques fondées sur la production de gestes d'enseignement complexes et raffinés (par exemple celles mises en œuvre au sein des leçons décrites par N. & G. Brousseau (1987)), comment ces gestes supposent organiquement la

reconnaissance, par le professeur, de certains savoirs en germe (« connaissances ») dans les productions des élèves, et l'évaluation immédiate de la distance de ces connaissances au savoir à enseigner.

20. Bien au sens anglais d'*experience*, et non d'*experiment*.

21. Au sens très large de ce dernier terme, qui réunit d'une certaine manière affects et percepts, tel qu'il est employé en particulier par Wickmann (2006).

22. Actuellement, la recherche aborde cette question, et élabore la mise en place, pour l'année 2008-2009, d'un protocole susceptible de fournir des éléments empiriques pour y répondre.

23. Je laisse de côté, sur cette question, les incantations routinières et, encore plus dommageables, les rugissements idéologiques aussi conceptuellement défailants qu'ils sont empiriquement inanes.

RÉSUMÉS

Le texte qui suit peut être considéré comme une petite étude inaugurale d'un travail conceptuel et empirique actuellement en cours. Je produis d'abord quelques considérations portant sur la notion de geste d'enseignement, dans une conception au sein de laquelle le savoir donne leur forme aux gestes d'enseignement. Je présente ensuite en substance un dispositif de travail collectif, regroupant professeurs et chercheurs. Je montre comment de tels dispositifs nécessitent une attention particulière aux aspects suivants : le travail, par le collectif, du savoir en soi, dans l'élaboration d'un rapport de première main à la connaissance ; le rôle du langage et des outils sémiotiques dans la production des gestes et dans la relation gestes/dispositifs ; le fait qu'un geste d'enseignement, dans cette perspective, ne constitue que la partie « émergée » du processus d'enseignement.

Même s'il peut être repris et prolongé dans une perspective théorique, et en vue de développements empiriques, un tel texte doit avant tout être vu comme un témoignage mis en questions.

The following text may be viewed as a small inaugural study of a conceptual and empirical work in progress. I produce first few considerations on the concept of teaching gesture, under a conception according which knowledge gives a specific shape to these teaching gestures. I then present a collective work device, featuring teachers and researchers. I show how such devices require special attention to the following areas: the collective work of knowledge itself, which develops a first-hand knowledge; the role of language and semiotic tools in the production of teaching gestures and the design of the relationship between gesture and devices; the fact that a teaching gesture is only the "tip" of the teaching process.

Even if it can be took up and extended into a theoretical perspective, and for empirical developments, such a text must first be seen as a kind of questioned testimony.

El texto que sigue puede ser considerado como un pequeño estudio inaugural de un trabajo conceptual y empírico en curso. Yo produje primero algunas consideraciones sobre la noción de gesto de enseñanza, bajo una concepción donde el saber da una forma particular a los gestos de enseñanza. Luego, presento en sustancia un dispositivo de trabajo colectivo, que reagrupa profesores e investigadores. Yo muestro como tales dispositivos necesitan una atención particular en los siguientes aspectos : el trabajo de un colectivo sobre el saber en sí mismo en la

elaboración de una relación de primera mano con el conocimiento; el rol del lenguaje y de las herramientas semióticas en la producción de gestos y en la relación gestos/dispositivos ; el hecho de que un gesto de enseñanza, desde esta perspectiva, no constituye solo la parte « emergente » del proceso de enseñanza. Incluso si este puede ser retomado y prolongado dentro de una perspectiva teórica, para desarrollos empíricos, tal texto debe ser visto ante todo como un testimonio.

INDEX

Mots-clés : didactique, dispositif didactique, gestes d'enseignement, travail coopératif professeurs-chercheurs

Keywords : didactics, didactical device, teaching gestures, cooperative work teachers-researchers

Palabras claves : didáctica, dispositivos didácticos, gestos de enseñanza; trabajo cooperativo profesores- investigadores

AUTEUR

GÉRARD SENSEVY

Gérard Sensevy, CREAD Université Rennes 2-IUFM de Bretagne-Université de Bretagne Occidentale