

POSTURES DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES

GESTES PROFESSIONNELS, POSTURES DES ENSEIGNANTS : QUELLE RESPONSABILITÉ DANS LES PROCESSUS DIFFÉRENCIEURS ?



Dominique BUCHETON

Professeure Honoraire de l'université de Montpellier, France

Introduction

Les recherches dont je vais résumer sommairement les principaux résultats, portent sur l'activité de l'enseignant dans la classe, dans la manière de gérer les interactions dans le collectif. Elles se sont développées à partir de 1995 dans l'équipe ESCOL (Université Paris 8) puis dans le laboratoire Lirdef de l'université de Montpellier à partir de 1998.

Cette analyse des interactions langagières des enseignants et des élèves a permis la mise en évidence du jeu complexe et entrelacé des postures et gestes professionnels des enseignants avec celles d'apprentissage des élèves (Bucheton & Soulé, 2009). Elle révèle comment deux systèmes d'interactions, l'un délétère, l'autre au contraire favorable à l'engagement des élèves et aux apprentissages de tous, produisent des effets différenciateurs chez les élèves. Certaines postures, d'étayage, organisées en système, empêchent les élèves de penser par eux-mêmes, inhibent l'émergence d'un point de vue ou d'un raisonnement singulier, quand d'autres, au contraire, sollicitant les langages de façon plus ouverte favorisent la mise au travail, la créativité et la réflexivité de tous.

1. Quelques principes issus de nos analyses

Nos travaux de recherche, réalisés au plus près du terrain et en prenant en compte le point de vue des acteurs (enseignants, élèves) ont confirmé, illustré et développé nombre des hypothèses théoriques issues du socio-constructivisme, des travaux de recherche sur le rôle des langages dans le développement de la pensée, sur l'analyse du travail, en didactiques des disciplines, mathématiques et français notamment.

L'hétérogénéité des élèves est une condition favorable du développement de la pensée singulière de chacun. Elle est à l'image même de la diversité de l'humain, de la diversité des talents, des cultures, des langages, des modes de penser, de ressentir. Elle engendre conflits, mais aussi solidarités, compétitions et découvertes prodigieuses. Le principe d'éducabilité de tous, selon leur différence, est un le principe fondateur (Meirieu, 2008).

Cette hétérogénéité dans une époque de grands brassages, d'échanges et de migrations est de plus en plus importante dans les classes. L'enseignant n'a plus en face de lui une classe dont tous les enfants sont plus ou moins issus du même milieu social comme il y a encore une cinquantaine d'années. L'hétérogénéité est un problème pour les enseignants, mais pas pour les élèves.

Le développement singulier des personnes a besoin du collectif. Plus le collectif est ouvert et riche de différences, plus le « milieu » au sens donné par la didactique des mathématiques offre des ressources aux élèves pour trouver des appuis différents chez les pairs, des défis, des stimulations.

Le métier d'enseignant fait appel à des gestes professionnels ajustés. Le rôle de l'enseignant, qui accompagne, observe, analyse les avancées et les obstacles, qui s'ajuste à la diversité observée pour **inventer** la suite des tâches ou des problèmes identifiés, est décisif. L'aide ajustée et individualisée est d'autant plus efficace qu'elle se fait dans le collectif ou dans des dispositifs d'ateliers dirigés à petit effectif sur le modèle de l'école maternelle.

Le rôle des langages est essentiel. Enseigner, apprendre est, d'abord et avant tout, affaire de langages. Il s'agit de laisser aux élèves du temps pour penser, pour échanger : c'est-à-dire du temps pour parler, écrire, lire, ou faire silence en soi. Les langages, dans toute la diversité de leurs spécificités disciplinaires sont les vecteurs premiers des interactions entre élèves et enseignants, et entre les élèves entre eux. Ils sont les vecteurs déterminants de la dimension réflexive de l'activité. Les langages sont, pour l'enseignant, « une fenêtre » sur l'activité cognitive, sociale, psycho-affective des élèves dans la classe, une fenêtre qui lui permet de s'ajuster. Il faut donc tout faire en classe pour faire jouer aux langages, leurs divers rôles, à plein rendement.

2. Des postures d'apprentissage, différenciées socialement : quelle responsabilité revient à l'école ?

Une posture est une manière de s'engager dans une tâche, de la poursuivre, de la détourner, de l'abandonner, de la refuser, de la questionner. Chaque posture est la mobilisation et la concaténation singulière (un nœud) d'un ensemble complexe de gestes, de savoirs, d'intérêts, de formes diverses de l'engagement. Ainsi, le cycliste expérimenté dispose d'un ensemble impressionnant de postures pour s'ajuster aux côtes et aux descentes, gérer les virages. Ce n'est pas le cas du novice. Les postures sont acquises dans et par l'histoire et l'expérience du sujet. Elles se révèlent, se transforment dans et par l'activité. Inversement, l'activité évolue au cours de la tâche selon le capital de postures dont l'élève dispose.

Les postures d'apprentissages des élèves. Les élèves soumis à des tâches dans le cadre d'apprentissages didactiques mobilisent des postures différentes selon les contextes, les objets d'apprentissage visés, la discipline, les dispositifs, etc. La comparaison en fin de collège du jeu de postures mobilisé par des élèves issus de milieux socialement défavorisés en REP et celui des élèves d'un collège réunissant des élèves issus des classes moyennes et supérieures révèle que ces derniers mobilisent un éventail de postures beaucoup plus large que leurs camarades des REP. Pour la même tâche, 70 % d'entre eux déploient quatre postures (première, scolaire (conforme), réflexive, ludique) alors que 70 % des élèves de la classe REP sont enfermés dans deux postures (première et scolaire) et de ce fait décrochent assez vite ou s'engagent très peu dans la tâche complexe et nouvelle qui leur est demandée. L'école ne leur a pas permis de construire la diversité des postures notamment créative et réflexive, manifestées par leurs camarades de milieux favorisés. Soit ceux-ci les ont apprises ailleurs, dans leur famille, soit les gestes professionnels des enseignants ont empêché les élèves des milieux populaires d'entrer dans les mêmes apprentissages. Le constat posé à l'issue de cette recherche (Bucheton, 2000) a conduit à la question suivante : les pratiques enseignantes joueraient-elles involontairement un rôle différenciateur ?

Le jeu corrélé des postures d'étayage des enseignants et postures d'apprentissage des élèves

L'étude de l'activité de l'enseignant dans la classe a mis en évidence que son travail et les gestes et postures qui l'actualisent relèvent d'un ensemble de préoccupations enchâssées les unes dans les autres dans une architecture très complexe. Nous l'avons appelé le « multi agenda de l'enseignant ». Ce sont les gestes professionnels, langagiers et non langagiers, qui sont adressés aux élèves en vue de mettre en œuvre différentes préoccupations souvent conjointes :

- le souci du **pilotage** (espace, temps, dispositifs, types d'exercices) ;
- le souci de l'**atmosphère** (la nature de l'espace dialogique laissé aux élèves, la gestion de l'autorité, de la relation avec les élèves) ;
- le souci du **tissage** (construire des relations, avec le « déjà-là » des élèves, le dedans et le dehors de l'école, le souci en amont d'explicitation du sens des tâches, de leur enjeu, de leur déroulement, en aval, des stratégies et savoirs convoqués. Ces gestes de tissage explicites sont globalement très faibles dans l'enseignement académique (environ 7 % des interactions engagées par les enseignants, contre 50 % dans l'enseignement technique).
- le souci **d'étayage** : la nature de l'aide apportée pour « faire penser », « faire faire », « faire comprendre » ;
- le **souci des d'apprentissages spécifiques**, en principe central, mais pas toujours (objets enseignés, gestes d'étude, gestes sociaux, compétences, attitudes, valeurs).

Ces préoccupations multiples se conjuguent entre elles selon les moments pour donner lieu à des types de conduite de la classe variables. Ce sont des formes diverses d'étayage, assez vite reconnues par les élèves. Elles évoluent en fonction des observations et des analyses que l'enseignant fait de la situation de travail en cours (l'avancée de la leçon, de la tâche, des difficultés didactiques rencontrées, des difficultés ou facilités des élèves). Autrement dit, tout en agissant et faisant avancer le cours, l'enseignant ajuste la nature de son étayage didactique (le mot didactique englobe le pédagogique dont il est l'élément majeur).

La variation de ses postures d'étayage permet à l'enseignant de s'ajuster aux réactions des élèves et à leur diversité. Elles sont peu conscientes, se mettent en place par l'expérience, comme des sortes de routines professionnelles.

On observe que les enseignants les plus experts (en termes d'efficacité) ont un jeu très ouvert de postures et une grande capacité à s'ajuster à la diversité des élèves (un continuum de 5 à 7 postures : contrôle, lâcher prise, enseignement, accompagnement, sur-étayage, sous-étayage, posture dite du magicien). Les débutants et les enseignants en difficulté (notamment en REP) ont tendance à se cantonner le plus souvent à deux postures principales : le *contrôle* et *l'enseignement*. Ils ne font pas confiance aux élèves pour faire des travaux de groupes, par exemple.

À l'opposé, en adoptant une *posture d'accompagnement*, l'enseignant-expert évite de donner trop vite la réponse mais pointe le problème, fait verbaliser diverses solutions possibles entre les élèves (« *et toi, tu en dis quoi ? Es-tu d'accord ?* »). Il facilite la convocation par les élèves d'une plus grande diversité de postures. Elles se succèdent : posture première, posture créative, posture réflexive. La posture de refus est rare lorsque l'enseignant circule et adopte, dans la proximité du chuchotement, parfois une relation éducative encourageante : « *intéressant, continue* ».

3. Deux systèmes de postures : l'un contre-efficient, l'autre dynamique

Les postures des élèves et celles des enseignants s'ajustent ainsi dans un jeu corrélé (Bucheton & Soulé, 2009). Les postures d'*accompagnement* et de *lâcher prise* suscitent chez les élèves un jeu plus ouvert de postures et notamment une plus grande réflexivité. À l'inverse, pour des élèves enfermés par leur histoire scolaire dans un *habitus* de postures de conformité scolaire (travailler simplement pour être en règle et complaire à son enseignant), les postures de contrôle très cadrantes des enseignants ou les postures d'enseignement qui surviennent trop tôt (sans tissage avec le déjà là, sans problématisation) sont contre-éfficaces. Ces élèves ont pris l'habitude de ne plus penser, de ne plus questionner, de ne plus donner leur point de vue et ne souhaitent pas ou plus le faire. L'enseignant qui, par bienveillance, veut tout corriger, ne rien laisser passer, construit à son insu chez les élèves une posture *très scolaire (de conformité)*, particulièrement chez les plus fragiles, en insécurité cognitive ou affective. Ils deviennent très dépendants de la voix, du regard, de la correction du maître, qu'ils recherchent constamment. Ils ne peuvent pas écrire une phrase sans craindre son avis. Ils ne s'autorisent rien. Ils se conforment. Ils conduisent alors l'enseignant à entrer dans leur jeu et à s'y conformer. La dynamique est délétère, peu efficace du point de vue des apprentissages. Elle peut pourtant se traduire par une certaine paix sociale dans la classe.

En résumé : on observe deux systèmes de postures dont les effets ne sont pas identiques.

▪ Un système contre-éfficace :

Côté enseignants : les postures dominantes sont le contrôle, le sur-étayage ou au contraire le sous-étayage, de l'enseignement coûte que coûte (on avance dans le programme prévu).

Côté élèves, les plus fragiles adoptent deux ou trois types de postures selon le moment, les objets, les contextes : une posture de conformité et une posture première. Ils sont en insécurité, travaillent

mais sans comprendre le sens de ce qu'ils font, parfois décrochent, entrent en refus, voire sont indifférents.

- **Un système dynamique qui maintient l'intérêt et l'activité des élèves**

Côté enseignants, le jeu des postures est très ouvert en fonction de l'avancée des tâches. Les postures se succèdent et se complètent : posture d'accompagnement souvent dominante mais aussi de contrôle selon la nécessité, posture dite du « magicien » pour capter l'attention et les émotions des élèves, posture d'enseignement au moment opportun, posture de lâcher-prise lorsque les conditions ont été préparées à l'avance.

Côté élèves, de la même façon, on observe la mise en œuvre de postures variées : première, ludique, réflexive, même scolaire pour se mettre en conformité avec des normes comprises. Elles évoluent en cours de tâche, en fonction notamment des interactions nombreuses avec les pairs et l'enseignant.

4. Postures des élèves et des enseignants : des dynamiques de surface, observables, pilotées par des logiques d'arrière-plan

Mais il faut aller au-delà de la description de ces systèmes de postures et de leurs conséquences pour les apprentissages des élèves. Il nous faut aujourd'hui interroger pour comprendre ce qui pilote en arrière-plan les prises de décisions rapides de l'enseignant dans le feu de l'action. Il nous faut interroger un ensemble de doxas professionnelles et privées.

La question des logiques d'arrière-plan : l'activité qui se manifeste en gestes, organisés en postures tant du côté des élèves que des enseignants, est le résultat (on l'a dit plus haut) de l'observation des événements qui se jouent dans la co-activité de la classe. **Cette observation n'a rien d'objectif** ni chez les enseignants, ni chez les élèves. Elle passe par les filtres des logiques d'arrière-plan : des représentations non formulées, « dormantes ». Elles différencient profondément les prises de décision des enseignants. C'est dans la dynamique de l'action que les gestes et les postures s'orientent différemment chez les enseignants.

Ces logiques d'arrière-plan ont à voir avec la culture didactique de l'enseignant, son rapport aux injonctions du programme, son rapport à l'autorité, au langage, ses conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et du développement des élèves, sa propre histoire ou expérience d'élève, de père ou mère de famille. Elles ont à voir avec ses valeurs : croit-il ou pas à l'éducabilité de tous les élèves ou pense-t-il que l'école doit trier, sortir, ceux qui « ne pourront de toute façon pas réussir » ? Ce sous-bassement de valeurs, de culture n'est quasiment jamais interrogé ni travaillé en formation, peu entendu ou objectivé dans les discours des enseignants. Il est à la base de doxas professionnelles, ou de doxas d'établissements. Une doxa est non dite mais partagée.

Derrière la mise en œuvre du système de postures de contrôle et d'enseignement dominantes se lit souvent un rapport angoissé, parfois paniqué au programme (notamment en période de refonte) : la représentation dominante est qu'un bon enseignant, en fonctionnaire responsable, **doit faire tout le programme**. C'est sa visée première et non que **tous ses élèves construisent des apprentissages avec ce programme**. Impossible alors pour ces enseignants de choisir, dans les programmes, les

concepts centraux, les questions didactiques nodales autour desquelles viendront s'accrocher d'autres apprentissages de second plan. Il y a alors chez eux dilemmes, souffrance, culpabilité, sentiment d'incompétence s'ils n'y parviennent pas. Actuellement, les enseignants d'histoire, mais aussi de français de collège sont en pleine difficulté pour choisir la priorité entre le programme ou les élèves.

La deuxième représentation à questionner très profondément est **celle de l'image de l'autorité de l'enseignant** : côté enseignant comme côté élèves. Elle apparaît souvent, chez certains enseignants, liée à une conception surannée du rôle de l'enseignant dans les apprentissages et l'éducation : celui qui transmet, qui contrôle, qui cadre. Les élèves sont des « infans » qu'il convient de modeler, de formater. Ils ne sont pas responsables de leurs apprentissages, de leur vie.

Une troisième doxa, très profondément installée dans notre culture française est celle du **fatalisme insurmontable des inégalités** héréditaires, culturelles, sociales et bientôt on va l'entendre religieuses ! Un fatalisme dénoncé depuis longtemps par Bernstein, Labov et les sociolinguistes. Celui-ci conduit les enseignants à mettre en place avec beaucoup de générosité et d'engagement toutes sortes de dispositifs d'aides, différenciateurs en termes d'exigences. On a pu voir par exemple en CP, des élèves faibles qui n'avaient pas droit au cahier d'écriture : les tâches d'écriture étaient réservées aux plus avancés. Pendant ce temps ils reprenaient la leçon de lecture avec l'enseignant.

Une dernière représentation qui pénalise tous les élèves est la sous-estimation de leur capacité de travail, de compréhension, de collaboration avec leurs pairs pour mener à bien des tâches complexes : une sous-représentation des possibilités de leurs jeunes cerveaux. Les enjeux des tâches d'apprentissage sont de ce fait très souvent trop faibles, peu excitants pour leur curiosité et leur intelligence. Les élèves de collège notamment s'ennuient beaucoup en classe.

De leur côté, les élèves ont construit dans leur histoire scolaire, dans leur famille, dans leur culture propre, des représentations de l'autorité, de l'apprentissage, des valeurs qui elles aussi pilotent leur activité dans la classe et le jeu de leurs postures. Les enseignants experts savent que c'est aussi et d'abord à ce niveau qu'il faut négocier l'engagement des élèves.

5. En guise de conclusion

Différencier ensemble, dans la classe : un problème de formation et de refondation du métier enseignant

En matière de différenciation, c'est dans la conduite de la classe qu'il faut trouver des solutions. Telle est la conclusion à laquelle je suis arrivée depuis bien longtemps, d'abord en tant qu'enseignante en collège, militante des mouvements associatifs de l'école qui se battent pour la démocratisation de l'école (AFEF, Pratiques), puis au niveau de la recherche. **C'est dans la classe que la question de la réussite de tous aux apprentissages fondamentaux doit être posée.** Pour cela, le métier doit profondément se transformer pour être à la hauteur des défis nouveaux (culturels, sociétaux, technologiques, idéologiques) que pose la société d'aujourd'hui. **Le métier d'enseignant mais aussi sa gouvernance ont besoin d'être refondés sur des principes nouveaux, des valeurs réaffirmées, des conceptions renouvelées** de l'enseignement/apprentissage/développement,

conceptions qui mêlent étroitement les dimensions didactiques, pédagogiques et langagières ; conceptions qui demandent des changements de postures très importants de la part des enseignants, comme des formateurs et des corps d'inspection.

Faire avancer ensemble tous les élèves, sans discrimination, sans le couperet constant de l'évaluation et de la comparaison avec les pairs, pour aller jusqu'à un socle de connaissances commun, est possible. Les exemples, expérimentations analysées, ne manquent pas. Les enseignants sont nombreux à avoir trouvé les chemins, les gestes professionnels ajustés pour faire travailler ensemble les élèves tout en les accompagnant singulièrement dans leur parcours. Mais cette capacité à l'ajustement dans l'action, par des jeux de postures souples, n'est ni spontanée ni facile. Elle n'est encore qu'assez peu décrite, assez peu objectivée et nommée. Elle nécessite des recherches dans les différentes didactiques. Elle se déploie différemment selon les contextes et les disciplines. Elle relève d'un double engagement politique : pour une refondation de la formation des enseignants et pour de nouvelles formes de recherche plus collaboratives avec les acteurs de terrain.

Éléments bibliographiques

Bucheton, D. (2000). « Les postures de lecture des élèves de collège » in Fourcade et Langlade : *Enseigner la littérature*. Delagrave, Paris.

Bucheton, D. avec la collaboration d'Alexandre, D. et de Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture, vers des gestes professionnels plus ajustés de l'école primaire au lycée*. RETZ

Bucheton, D. et Dezutter, O. (dir) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. De BOECK, Bruxelles.

Bucheton, D. (dir) (2009). *L'agir enseignant : une question d'ajustements*. Octares, Toulouse.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures des enseignants dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Didactiques et éducation*. PUR, Rennes.

Meirieu, P. (2008). *Le pari de l'éducabilité*. Conférence EPJJ Roubaix.

Soulé, Y. et Bucheton, D. (dir) (2009). *Les ateliers d'écriture au CP : une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Delagrave. (180p)