



ICF-Icare : Institut Coopératif Austral de Recherche en Éducation.

Trajectoire de recherche

Philippe Clauzard

Mcf université de la Réunion, espé,

Laboratoire Icare

Séminaire ICARE 3 OCTOBRE 2014

A la naissance, éléments de thèse :

« La médiation grammaticale »,

« éléments de compréhension de l'activité enseignante »

- ❑ Analyse de l'**activité enseignante** dans des **situations effectives de classe : 19 enseignants** du CP au CM2
- ❑ Approche « **métier** » de la **didactique professionnelle** en termes d'invariants et de singularités, c'est-à-dire d'organiseurs de l'activité et de modèles opératifs (une déformation du modèle cognitif académique)
- ❑ Approche « **didactique** » (Sensevy, Bucheton, Chomsky)
- ❑ Problématique : **comment enseigne-t-on la grammaire? Quelles invariances, canevas communs? Quelles stratégies individuelles peut-on y repérer ?**

Philippe CLAUZARD

LA MÉDIATION GRAMMATICALE
EN ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

ÉLÉMENTS DE COMPRÉHENSION
DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE



Diffusion
ANRT
Atelier national de reproduction des thèses
Thèse à la carte

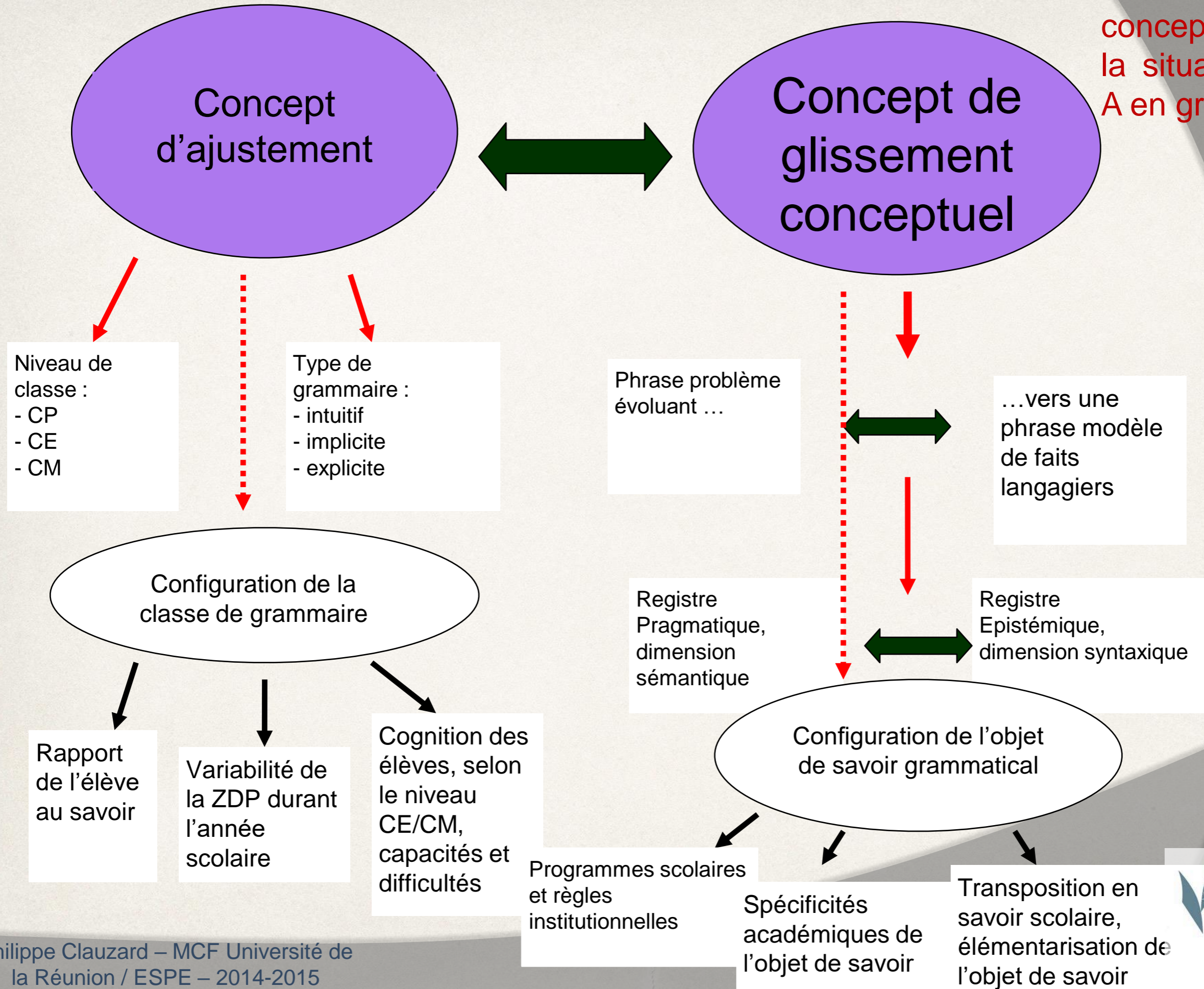
**ICARΣ**
ICF-Iarr - Institut Coopératif Austral de Recherche en Éducation

Objectifs de première recherche

- Comment analyser l'activité enseignante ?
 - Comment analyser l'activité d'un enseignant à partir du cadre théorique de la didactique professionnelle ?
 - Une problématique plus spécifique : comment analyser l'activité d'un maître de grammaire ?
 - Objectif d'articulation entre didactique professionnelle (analyse de l'activité des maîtres de grammaire) et didactique des disciplines (analyse des apprentissages des élèves),
 - Trait d'union avec le concept d'analyse des gestes professionnels (cf. Bucheton & Sensevy),
 - Objectif du réseau Open de rapprocher ces 2 approches, études croisées (cf Altet, Bru).
-
- ✦ Non pas une étude linguistique ou sur la grammaire, mais plus simplement, une étude sur l'activité enseignante de maîtres de grammaire en école élémentaire,
 - ✦ l'étude d'une « grammaire en acte ».

Conclusions de recherche

- ❖ Possibilités de **modéliser l'activité enseignante** du « maître de grammaire » avec des **concepts organisateurs** comme de **repérer des stratégies individuelles** d'enseignement (cf. glissements conceptuels / secondarisation, hypothèse 3)
- ❖ Observation 1 : Pas de grammaire sans règles, pas de grammaire sans jeux de langage, pas de jeux de langage rendus possibles sans l'existence de contraintes, de règles : le « jeu » : une condition pour l'analyse du langage, pour l'analyse grammaticale. Jouer avec les mots des phrases & jouer avec les structures des phrases,
- ❖ Observation 2 : Expression d'une créativité en acte; Inventivité des démarches didactiques...
- ❖ Observation 3 : Une hiérarchisation entre 3 dimensions règles, jeu, analyse conduisant à autre distinction, au CP un rapport à la règle arbitraire (ça se dit ou pas), au CE, davantage de jeu sur la langue (grammaire implicite), au CM davantage d'analyse (grammaire explicite), (cf. champs conceptuel, hypothèse 2)
- ❖ Apprendre la grammaire à l'école : d'abord l'apprendre au moyen d'artefacts faisant jouer la langue,
- ❖ Une langue en jeu avant un enjeu scientifique en classes supérieures.



Stratégies repérées : photographie de stratégies significatives d'un style

Stratégie adaptative :
attitude consistant à agir selon les
circonstances, sans principes figés, adaptabilité à
la situation d'enseignement-
apprentissage...

*Stratégie
impatiente :* attitude vive
qui n'attend pas malgré les circonstances,
dont la hâte est aussi spontanéité et forte
réduction des difficultés pour
faire avancer les
apprentissages....

*Stratégie
surétayante:*
attitude de soutien extrême avec la
création d'un environnement didactique qui réduit
l'investissement cognitif des élèves, de par
une prise en charge excessive de
la difficulté...

*Stratégie
maïeutique :*
attitude consistant à étayer de
près les interactions avec une régulation
importante qui vise le questionnement des
élèves, afin qu'ils résolvent par
eux-mêmes le problème
posé pour
apprendre...

Dynamique d'apprentissage grammatical

Réception du savoir grammatical

Observer

Processus d'enrôlement dans une tâche scolaire avec des phrases problèmes lues (cf. la définition du jeu)

Comprendre

Processus de généralisation avec un travail de formalisation, constitution de la phrase modèle de règles grammaticales, de fait langagier (cf. l'institutionnalisation)

Réussir

Processus d'activité scolaire avec des manipulations ou des segmentations grammaticales des phrases problèmes étudiées selon des règles d'action (cf. la dévolution)

Glisser

Processus de secondarisation ou passage à une dimension supérieure, saut vers un registre épistémique, transition de la phrase « outil » à la phrase « objet » (cf. la régulation)

Construction du savoir grammatical

Registre pragmatique

Registre épistémique

après thèse :

colloques ou journées d'étude

- ✓ **La notion de gestes professionnels : entre analyse de l'activité, épistémologie et ingénierie de formation, juin 2008** (Communication aux journées d'études de l'IUFM de Montpellier) = **chapitre 7 de la thèse, remanié pour article de la revue Recherche en éducation.**
- ✓ **Culture scolaire, culture sociale, culture syntaxique: quels malentendus, quelles stratégies de remédiation pour les enseignants?, Université de Lille 3** (Communication au symposium international Ecoles et cultures: quels savoirs? quelles pratiques?) = **étude sur les artefacts, les procédures didactiques employées en grammaire pour s'ajuster à la culture scolaire et sociale des enfants...**
- ✓ **Entre la didactique professionnelle et la didactique des disciplines: quel trait d'union?** (Communication au Colloque international « L'Expérience », A. R.P. D.P, AgroSup, Dijon, Décembre 2009) : **essai de réflexion sur les liens entre DP et DD en réponse à des remarques en audition pour recrutement sur postes universitaires...**
- ✓ **Expérimentation d'un outil d'investigation ergonomique dans le champ de l'enseignement,** (Communication au colloque Ouforep de Nantes, « Outils pour la Formation, l'Education et la Prévention » OUFOPREP - Juin 2011) = **comment renouveler les sciences de l'éducation et de la formation avec une approche ergonomique dans la recherche et la formation, ici avec la pratique de la simulation.**
- ✓ **Du débriefing dans le développement de compétences professionnelles du professeur des écoles (en grammaire),** (Communication au second colloque de Didactique professionnelle Apprentissage et Développement professionnel, Organisé par l'association RPDP en partenariat avec le CREN – 7 et 8 juin 2012 à Nantes) = **comment professionnaliser au moyen de la co-explicitation...**

Objets de recherche

modéliser l'acte
d'enseigner et faire
apprendre : une scène
d'apprentissage avec
des gestes
d'enseignement, des
gestes d'études et des
gestes d'ajustement
coopératifs

comprendre l'activité
enseignante des
professeurs en étude de
la langue / sciences
et comprendre l'activité
des moniteurs d'auto-
école

expérimenter,
étudier et modéliser des
outils de l'intervention
ergonomique dans le
champ de l'enseignement
- apprentissage
(situation simulée, autoconfrontation
simple et croisée, débriefings, chroniques
de travail, chroniques d'observation, lettre
au sosie, vidéographie...)

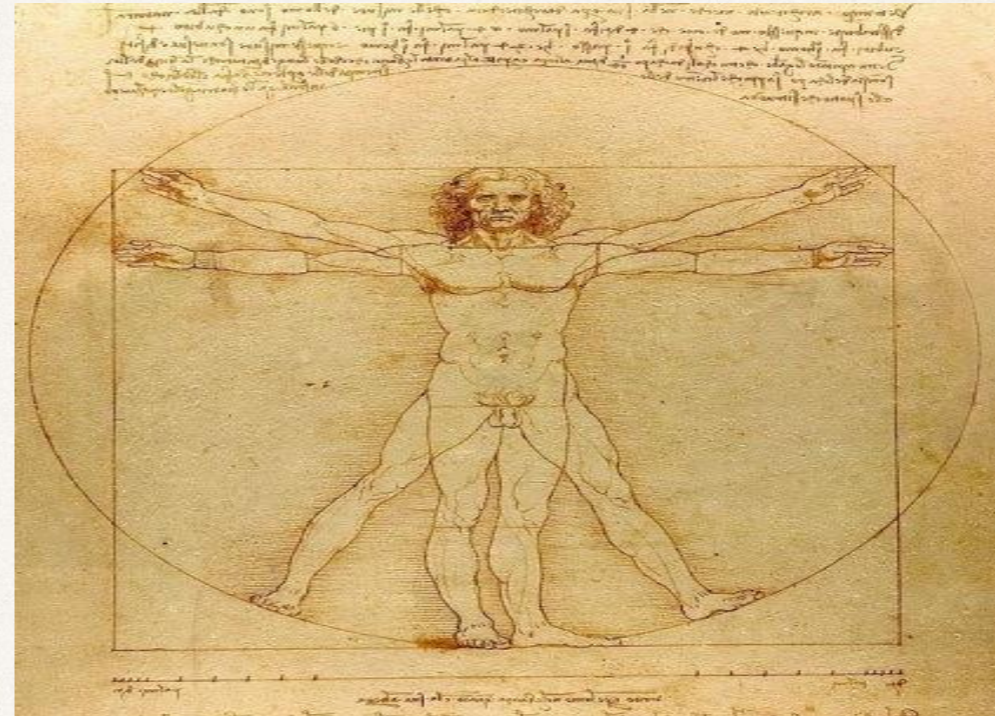
Derniers articles , après thèse : 3 publications

- Étude sur la conscience métasyntaxique d'élèves au cours préparatoire, Revue Recherches et Educations, n°10, mars 2014
- Analyse des styles ou stratégies d'enseignants dans l'apprentissage grammatical, Revue Recherches en Éducation - n°20 - Octobre 2014
- Les glissements conceptuels: un observable de secondarisation en classe élémentaire de grammaire, Education & Didactique; vol 8-3 Décembre 2014



Actuellement : 2 prochains colloques

- **XII^{ÈMES} Journées d'études de la société Binet-Simon à Strasbourg : Corps et méthodologies; *Corps décrit – corps vécu – corps vivant*, 16-17 octobre 2014**
- **Colloque de Caen: 3e colloque international de didactique professionnelle « *conception et formation* », 28-29 octobre 2014**



3e colloque international de didactique professionnelle

"conception et formation" - caen 28-29 octobre 2014

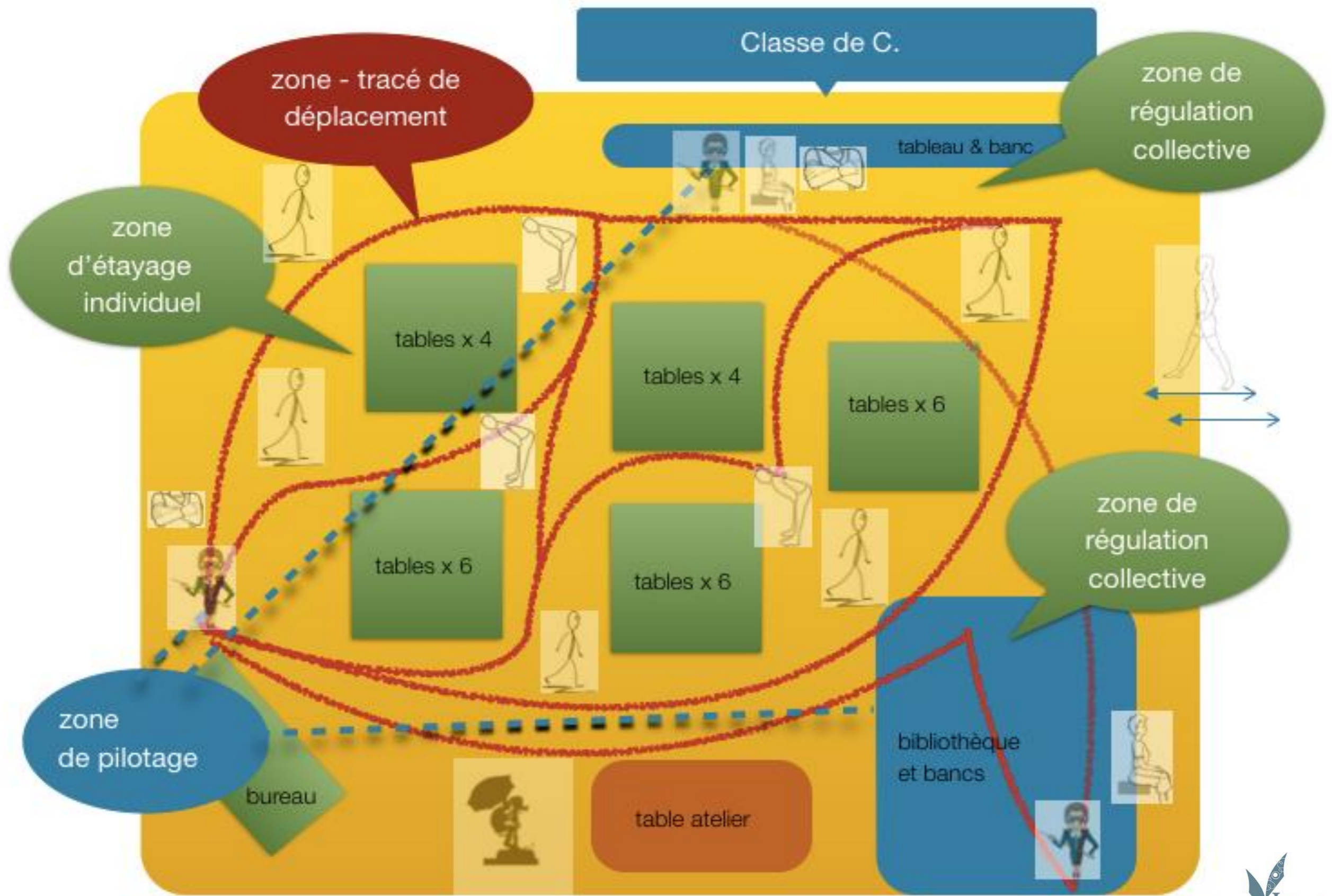
J.E. de Strasbourg :

Réflexions sur la méthodologie de l'autoconfrontation

- Chez les professionnels : des zones d'ombre, des impensés dans leurs activités.
- Des compétences secrètes non dites? Des compétences inconscientes ? Des compétences automatisées ?
- Des difficultés pour décrire et expliciter son corps agissant et ses décisions prises dans le feu de l'action, pour mettre en mots des compétences qui s'expriment bien dans l'action, moins bien, voire pas du tout dans le discours sur l'action...
- → des compétences qui adhèrent tant à l'action qu'elles forment des compétences implicites ou bien des compétences intégrées.
- Leplat → « compétences incorporées »... à l'action et à l'être
- Problématique : Comment les compétences incorporées des professionnels ... se révèlent-elles aux chercheurs ? De quelle manière se désincorporent-elles? Comment faire entrer dans le discours, la description réflexive des corps agissant et pensant des enseignants ?

Analyse d'un protocole, analyse prototypique

→ l'observation avant l'autoconfrontation : un outil pour l'entretien








Intervention ergonomique :

→ démarche adaptée à l'étude de situations effectives de classe

- ✕ Pour accéder à la combinaison agissant/pensant
- ✕ Des observations de films (ce qui est vu, montrant le corps agissant, des actions)
- ✕ Des verbalisations à partir des entretiens d'autoconfrontation (ce qui est dit, suggérant ce qui est pensé)
- ✕ Relevé des déplacements, des postures, des directions du regard, relevé de communication avec les élèves
- ✕ 2 types d'analyses : du point de vue du chercheur (les données d'observation); & du point de vue du praticien (les données d'autoconfrontation)
- ✕ Opérations « canoniques » de recherche : observer pour décrire → problématiser, hypothèses → recueil de réponses pour analyser → interpréter, comprendre pour → modéliser.

Activité du professeur	Déplacement et stationnement	Postures	Direction du regard	Communication avec les élèves et modulations de voix
Relevés d'observations, mesures du travail				
Il fait...				
Il dit...				
Il...				
Contenus d'autoconfrontation, notes				
Découpage thématique		Propos explicites		Propos implicites
Modèle cognitif		Modèle opératif		Actions réalisées
Tâches prescrites		Redéfinitions des tâches		Activités singulières
Conceptions		Revendications		Indications

Posture	Accroupi	Debout, penché en avant	Debout, buste droit	Debout, bras au niveau de la tête	Debout, bras en l'air
Activité					

Conclusions provisoires pour le colloque...

- x Etude de 3 protocoles selon nouvelle procédure : données d'observation + entretien d'autoconfrontation → étude approfondie du protocole de C: une forte compétence incorporée révélée: lq voix outil de pilotage de classe, suite à soucis de voix...
- x Résistances dans les entretiens, 2 populations → perspective exogène/endogène
- x Hypothèses de compétences incorporées → entretien d'autoconfrontation → validation/invalidation → interprétation
- x Objectiver et orienter, maintenir, recentrer l'entretien, réduire digressions, évitements, silences : traces objectives de l'activité (films et données d'observation) → guide pour « faire accoucher » de compétences = mieux outiller l'autoconfrontation.
- x Mobiliser une intelligence du corps agissant pour en inférer des pensées à partir d'outils ergonomiques...
- x Emergence des compétences incorporées → une évidence
- x Geste de maïeutique, enquête, investigation pour les désincorporer, lever les zones d'ombre, faire parler les corps agissant/pensant... dans ce que disent les professionnels de leur travail...
- x Recueil préalable et préparatoire à l'autoconfrontation des données d'observation = procédure pertinente et économe.
- x Davantage d'expérimentation diront fiabilité et heuristiques...

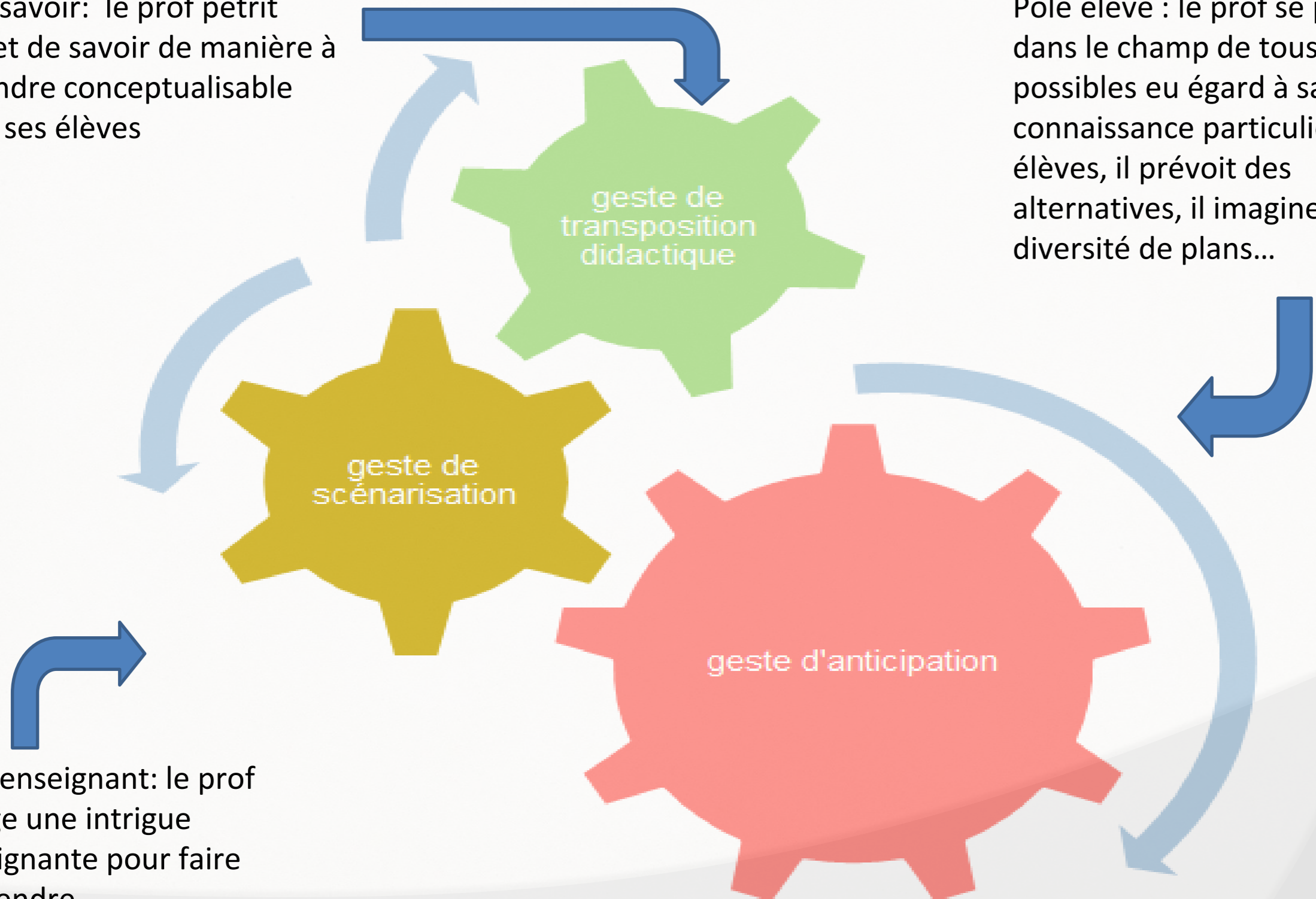
Colloque de Caen : Regards sur la planification - conception de classe

- *Notre communication pose la problématique de la conception de cours à l'école élémentaire en étude de la langue. Comment les enseignants planifient-ils? À quels outils font-ils appel ? Quelle stratégie personnelle développent-ils ?*
- *Au terme d'une expérimentation de simulation d'une planification de classe avec trois enseignants experts, nous tentons de modéliser l'activité de conception du cours par l'enseignant (en genre commun de gestes et en style singulier).*
- *Notre cadre théorique est éclairé par les apports de la didactique professionnelle et de l'ergonomie cognitive. In fine, nous cherchons à repenser l'intervention dans l'analyse du travail enseignant selon deux niveaux : un niveau de planification du "faire la classe" et un niveau d'animation en classe.*
- **Mots-clés : conception de cours, planification, enseignement-apprentissage, simulation.**

Des gestes de planification - conception

Pôle savoir: le prof pétrit l'objet de savoir de manière à le rendre conceptualisable pour ses élèves

Pôle élève : le prof se projette dans le champ de tous les possibles eu égard à sa connaissance particulière des élèves, il prévoit des alternatives, il imagine une diversité de plans...

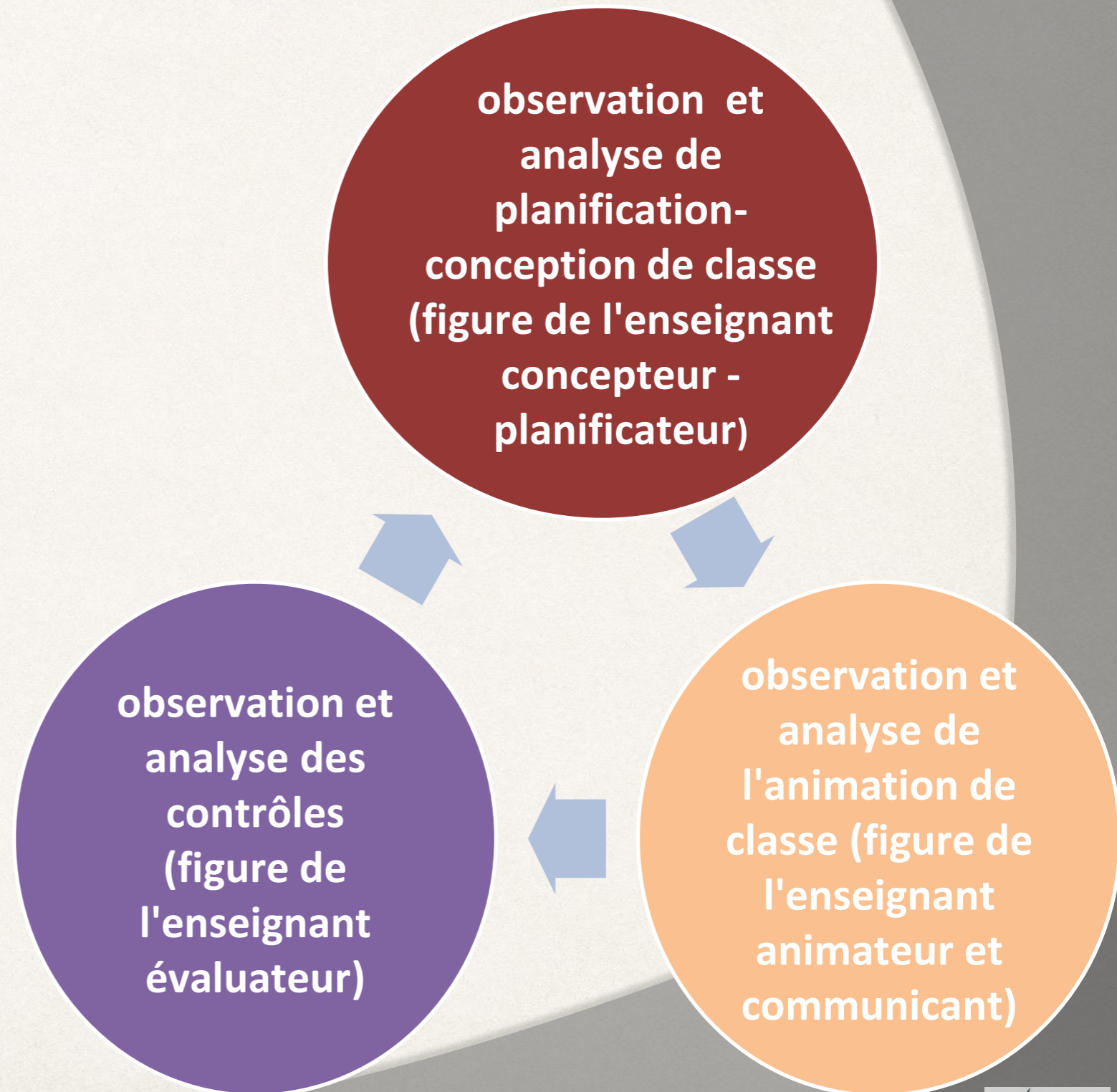


Pôle enseignant: le prof rédige une intrigue enseignante pour faire apprendre

GESTE DE TRANSDICTION DIDACTIQUE	<p>Appropriation du programme scolaire (connaissance et conformité, répartition et progression)</p> <p>Choix d'objectifs d'apprentissage</p> <p>Documentation sur le savoir académique</p> <p>Niveau macro</p>	<p>Conceptions de l'enseignant sur le savoir, sur la discipline d'enseignement</p> <p>Conceptions sur l'apprentissage</p>	<p>Caractérisation académique de l'objet de savoir (spécificités et difficultés)</p> <p>Caractérisation des objectifs</p>	<p>Hypothèses d'apprentissage des élèves (ZPD), (hypothèses hautes et basses de développement-apprentissage) : itinéraires de difficultés cognitives, paliers de conceptualisation progressive</p> <p>Elaboration du contrat didactique en termes de chronogénèse, topogénèse et mésogénèse</p>
GESTE D'ANTICIPATION	<p><i>Relevé d'indices d'après analyse des erreurs, rebonds didactiques</i></p> <p><i>Représentations des élèves sur objet de savoir et discipline</i></p> <p><i>Réaction cognitive (et comportementale) des élèves</i></p> <p><i>Anticipation d'incidents didactiques (ou pédagogiques) potentiels, imprévus didactiques</i></p>	<p><i>Tissages envisageables avec des séquences précédentes</i></p> <p><i>Liens possibles avec projet de classe</i></p> <p><i>Etayages probables</i></p> <p>Niveau méso</p>	<p><i>Choix/Panel d'activités scolaires possibles</i></p> <p><i>Institutionnalisations possibles selon de degré de conceptualisation visé</i></p>	<p><i>Elaboration de modes de régulations collectives envisageables, de formes d'étayage individuel possibles</i></p> <p><i>Elaboration de plans alternatifs (de rechange)</i></p> <p><i>Plans d'accompagnement dans conceptualisation progressive</i></p>
GESTE DE SCENARISATION	<p><i>Définition du jeu didactique, de la tâche scolaire, création d'un milieu didactique pour faire apprendre,</i></p> <p><i>Tissage avec leçons précédentes, contextualisations avec projet de classe</i></p> <p><i>Choix d'option pédagogique pour mise en activité cognitive des élèves</i></p>	<p><i>Stratégie pour favoriser dévolution situation didactique</i></p> <p><i>Rédaction de consignes (à complexité variable)</i></p> <p><i>Reformulation consignes/élèves</i></p>	<p><i>Saut informationnel attendu : secondarisation/glisement conceptuel</i></p> <p><i>Scénario d'alternance des modes de travail et sollicitations cognitives des élèves</i></p> <p>Niveau micro</p>	<p><i>Elaboration de modes de régulation-animation, de différenciations pédagogiques</i></p> <p><i>Institutionnalisation attendue, transferts prévus</i></p> <p><i>Définition du rôle de l'élève vs rôle du professeur : étayage de la co-activité</i></p>

Nouvelles propositions d'intervention ergonomiques

- penser les nouvelles manières d'investir ce champ de la planification – conception de classe au regard du paradigme de la didactique professionnelle (Pastré, 2006).
- reconsidérer les interventions d'analyse du travail enseignant selon deux niveaux : celui de la tâche de planification - conception personnelle et celui de son opérationnalisation publique dans l'activité d'animation de classe.



En projet : colloque Biennale de l'éducation au Cnam Paris

Coopérer en classe avec ses élèves : une scène d'apprentissage dans un dialogue entre gestes d'enseignement et gestes d'étude

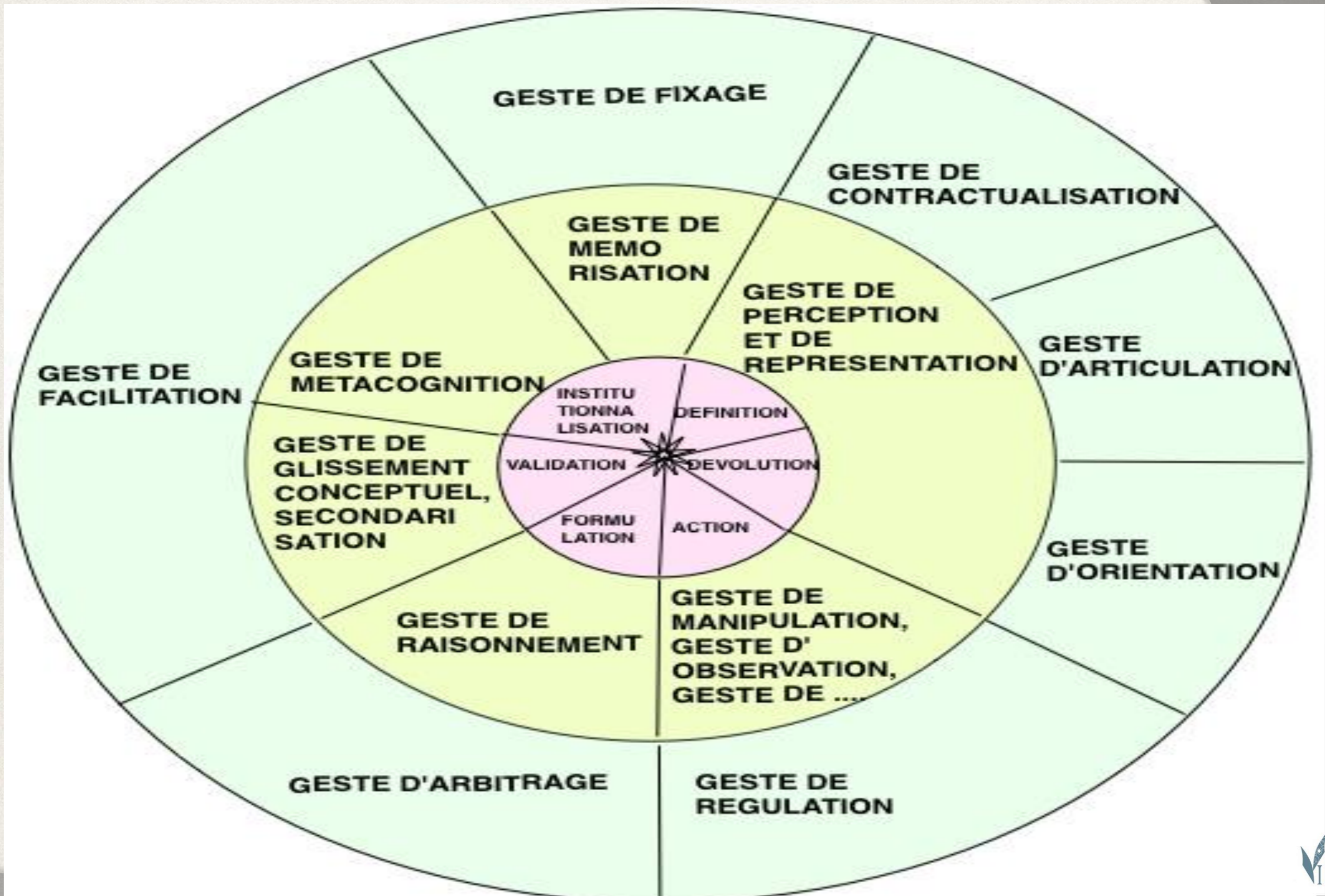
Résumé en 120 mots :

Coopérer en classe, c'est penser une dynamique interactive en termes de co-activité enseignant-élèves (Pastré, 2011). Considérant que les élèves sont en classe pour apprendre, pour étudier et les enseignants pour faire apprendre, pour enseigner... il s'entrelace dans une perspective de coopération, de co-opération, de coactivité des gestes d'enseignement et des gestes d'étude sur la scène d'enseignement - apprentissage que constitue la classe. Nous appuyant sur nos recherches et quelques auteurs (Vergnaud, Sensevy, Bucheton), nous tentons d'appréhender l'entrelacement de « gestes de coopération » entre celui qui sait quelque chose et celui qui va apprendre de celui qui sait. Il nous semble que l'essentiel réside dans le concept de coopération, un « ensemble gestuel » au cœur d'une « matrice de gestes » (Jorro, 2008) que nous modélisons pour une lisibilité et professionnalisation du travail enseignant.

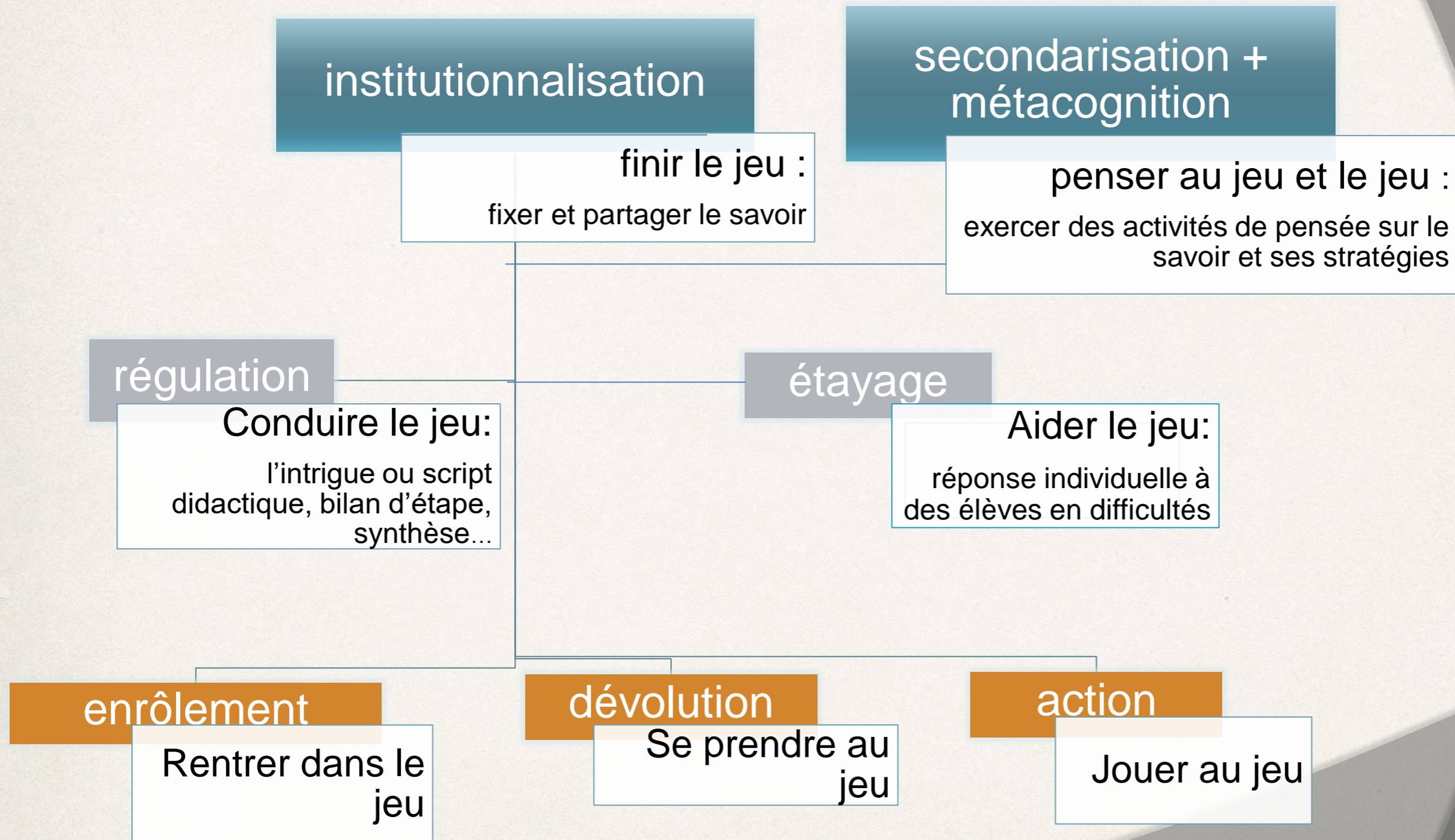
5 mots clefs :

agir enseignant, matrice de gestes professionnels, gestes d'enseignement, gestes d'étude, didactique professionnelle.

notion de co-opération au cœur de l'agir enseignant

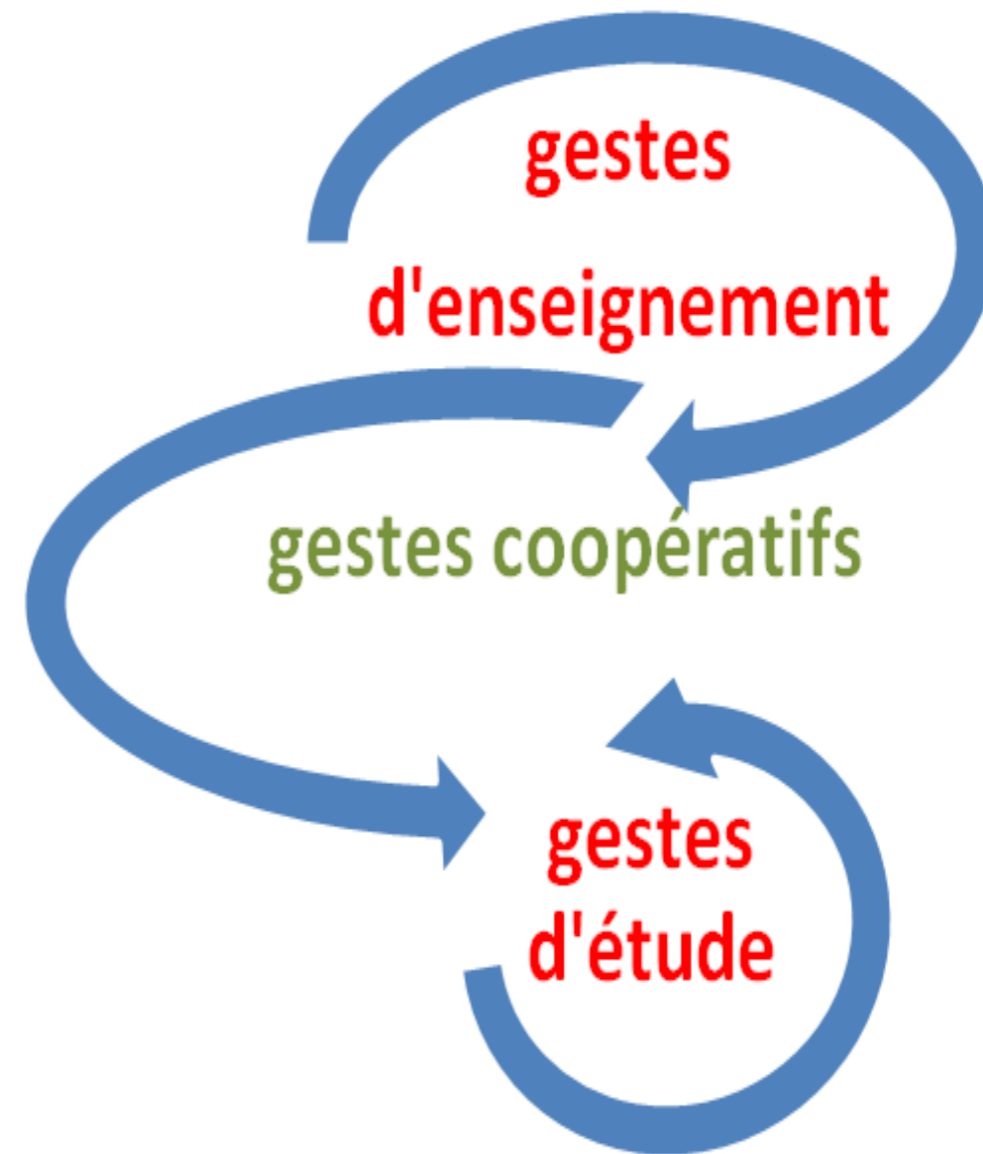


le jeu didactique d'apprentissage



le geste de coopération...comme un intercalaire

- fine adaptation du prof aux élèves
- co-opérer autrement
- carte joker du jeu didactique
- étayage particulier
- artefact efficace
- impératif d'ajustement

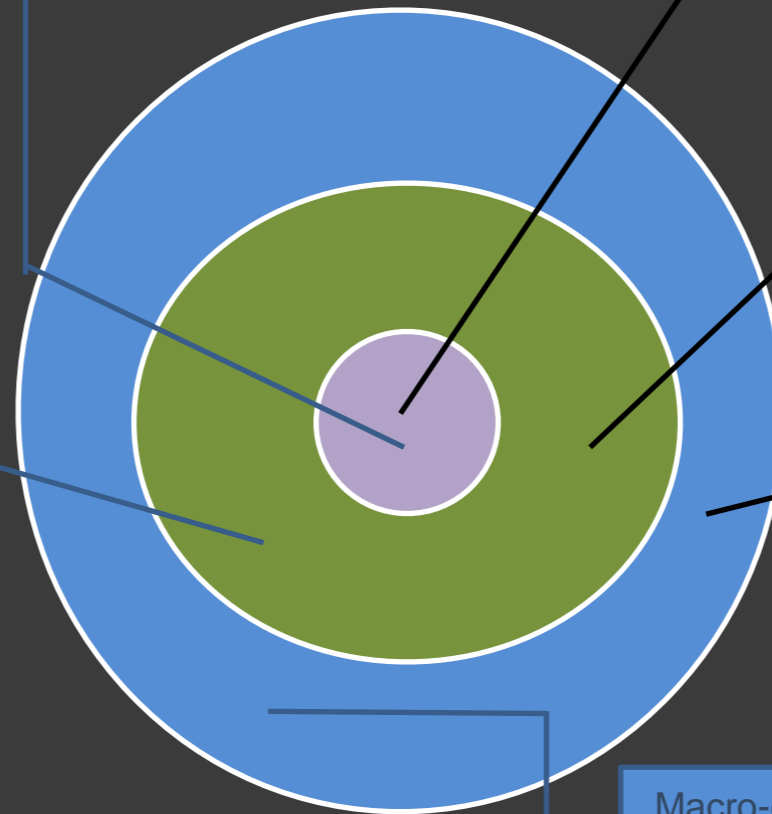


Micro-gestes coopératifs pour s'ajuster au public spécifique du public scolaire empêché de poursuivre le jeu ; geste de questionnement (indice, focalisant, limite), geste de différenciation ou diversification, geste humoristique, geste anecdotique ...

= 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, de 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...

Projets secondaires 2015...

- ❑ étude sur les incidents didactiques, ajustements, schèmes d'adaptation
- ❑ étude sur la procédure de formation de la « lettre au sosie » ; études sur les écrits réflexifs (université & école - cf. le journal d'apprentissage...)
- ❑ observation participante sur l'apprentissage de la conduite automobile en situation : intelligibilités et spécificités d'une formation tutorée
- ❑ atelier d'analyse de pratique (observations filmées, analyses de traces objectives de l'activité enseignante, entretien d'autoconfrontation...) : constitution d'une équipe sur le secteur sud
- ❑ re-exploration de données de thèse : Faire travailler les 3 dimensions de l'objet « grammaire » : norme, jeu, analyse. Une grammaire normée entre « jeux » et « analyses »

Boussole épistémique

Didactique professionnelle
(Pastré)

Ergonomie cognitive
(Leplat, Rogalski)

Psychologie du travail
Genre & Style (Clôt)



Invariants du sujet
(Vinatier) &
Invariant de situation
(Vergnaud)

Conceptualisation dans
l'action,
schèmes
(Vergnaud)

Action didactique conjointe
Professeur /Elèves
(Sensevy)

Définitions

Didactique professionnelle (Pierre Pastré)

Conceptualisation dans l'action (Gérard Vergnaud)

Schème (Vergnaud d'après Piaget)

Compétence / Compétence incorporée / savoir d'action (Leplat / Barbier)

Analyse du travail (Leplat)

Tâche & Activité (Leplat, Rogalski, Pierre Rabardel)

Concepts pragmatiques concepts organisateurs (Pierre Pastré), Ochanine)

Invariants du sujet (Isabelle Vinatier)

Invariants de la situation (Vergnaud, Pastré)

Action didactique conjointe (Gérard Sensevy)

Genre et style (Clôt, Faïta)

Schémas d'adaptation (Altet)

Gestes professionnels (Bucheton) / Gestes de métier (Jorro) /

Gestes d'étude, geste d'enseignement (Sensevy)



Didactique professionnelle: en quelques mots, c'est analyser le travail en vue de développer des formations professionnelles, c'est une forme de didactique au métier. La distinction entre didactique disciplinaire et didactique professionnelle se fonde sur la relation entre connaissances et actions, et surtout le but visé entre le champ scientifique et le champ professionnel. Dans le champ scientifique, l'activité est subordonnée à la production de connaissances (qui est donc première). Dans le champ professionnel, Il y a bien la mobilisation de connaissances, mais elle est subordonnée au but qui est la production d'actions efficaces. Ces 2 didactiques cherchent à comprendre comment des connaissances sont construites par un sujet. Mais la différence des objectifs d'enseignement est essentielle: pour la didactique disciplinaire, le but est la transmission de la production de connaissances, pour la didactique professionnelle, le but est la formation à la production d'actions efficaces. La différence entre un «comment ça fonctionne » et un « comment ça se conduit ». La didactique professionnelle croise psychologie du développement et psychologie du travail. Trois étapes caractéristiques de la didactique professionnelle: faire une analyse du travail + concevoir un dispositif et des contenus de formation issus de cette analyse du travail + analyser plus tard les apprentissages qui s'effectuent dans ce dispositif et sur ces contenus. Une analyse du travail en didactique professionnelle a pour but d'identifier les invariants opératoires construits par un acteur aux prises avec une situation professionnelle, pour maîtriser celle-ci. On va chercher à repérer les concepts qui organise l'action, non pas des morceaux de théorie appliquée qui dirait comment faire pour passer à la pratique, mais des **connaissances en acte** qui à l'intérieur de la pratique elle-même assure son organisation. La DP mobilise les concepts d'organiseurs de l'activité, d'invariant opératoire, de concepts pragmatiques mais aussi les concepts de modèle cognitif (modèle académique qu'on apprend dans les écoles) et de modèle opératif (en lien avec la théorie d'Ochanine)



– **Conceptualisation dans l'action:** la théorie de la conceptualisation dans l'action fait la différence entre la variabilité de l'activité et l'invariance de son organisation. Cela veut dire que le concept de schème permet d'articuler invariances et ajustements dans l'action: tous nos gestes sont à la fois singuliers, uniques et référés à un schème, que ce soit le coup droit au tennis ou le saut à la perche. Vergnaud explique qu'au fond de l'action, Il y a de la conceptualisation: comprendre le travail, c'est alors descendre au cognitif qui organise l'action, se rendre vers la conceptualisation qui l'organise. C'est s'intéresser au chemin emprunté par le sujet et qui organise son activité permettant adaptabilité à partir d'éléments d'invariance de la situation. Cette théorie repose sur deux idées: d'une part, l'activité humaine est organisée (donc elle est donc analysable); d'autre part, le noyau central de cette organisation de l'activité est composé d'invariants de nature conceptuelle. Il y a en effet le schème.

Conceptualisation dans l'action

- **Schème** : organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de situations; il n'est pas un stéréotype, un machin commun, il peut donner lieu à des conduites relativement différentes en fonction des situations singulières auxquels il est amené à s'adresser, il est adaptable. Le schème permet de s'adapter aux singularités de la situation d'exercice professionnel. On peut dire que le schème est à l'action ce que le concept est à la cognition (Pastré).
- **Compétence** : une compétence représente la mise en oeuvre de savoir et de savoir-faire pour la réalisation d'une tâche. Elle dépend des aptitudes et des capacités mais elle résulte souvent de l'expérience professionnelle. Elle s'observe objectivement à partir du poste de travail. Elle est validée par la performance professionnelle.
- **Compétence incorporée** : c'est une compétence qui fait corps avec l'activité du praticien, qui est incorporée dans son activité et qu'il convient d'explicitier avec des méthodes issues de l'ergonomie. La formulation des compétences incorporées qui les extériorisent produit des compétences explicites que Barbier qualifie de **savoir d'action**, définit comme des énoncés relatifs à une action construite et considérée comme efficace par l'acteur.
- **L'analyse du travail** repose sur le couple Sujet– Situation, le sujet agissant sur la situation pour la transformer en fonction du but que lui fournit la tâche prescrite et qu'il peut redéfinir (d'après Leplat). On a le tryptique: la tâche prescrite + la tâche redéfinie + la tâche réalisée, laquelle correspond pour certains à l'activité qui est l'appropriation singulière de la tâche prescrite. L'activité déborde toujours de la tâche: Elle comprend la part prescrite et la part singulière de l'acteur qui s'approprie à sa manière la tâche prescrite, la transforme, selon ses représentations personnelles et l'évolution de la situation où la tâche s'exécute.
- **Tâche**: un but, des moyens, des contraintes dans une organisation (d'après Rogalski)
- **Activité** est un rapport à la situation (dimension productive), un rapport à soi-même (dimension constructive de développement personnel), un rapport à autrui (dimension interpersonnelle).
- selon Leontiev, l'activité renvoie à un motif, l'action renvoie à un but et les opérations renvoie à des conditions indispensables pour réaliser les actions.

– **Concepts pragmatiques concepts organisateurs**: il est construit dans l'action, il sert à guider et orienter l'action. Il a une dimension sociale: on le nomme, on en parle et on le transmet. Pour autant les praticiens ne s'en soucient pas. C'est généralement le rôle du chercheur de donner une définition au concept pragmatique.

– **invariants du sujet**: c'est l'expression d'une dimension opératoire de la personnalité des sujets au travail. Ils sont la part du sujet (liée à sa personnalité, ses conceptions, son expérience, ses compétences), qui engage des ressources adaptatives en lien avec des invariants de la situation.

– **invariants de la situation**: Ce sont les caractéristiques essentielles du métier, comme les connaissances pédagogiques et didactiques, ainsi que les techniques nécessaires à la conduite d'une séance d'apprentissage en classe.

—> Ces deux invariants dialoguent en situation. Ils articulent l'implication subjective du sujet et les déterminants objectifs de la situation. Ils soulignent une certaine manière d'élucider des tensions, un style dans le processus de conceptualisation des personnes en situation de travail.

- **schèmes d'adaptation** défendus par Altet soulignent parfaitement la recherche personnelle d'un équilibre entre un ensemble de logiques en tension, des logiques pédagogiques, didactiques, épistémiques du côté enseignant, et des logiques psychologiques et sociales du côté de l'élève (Altet, 2008). La pratique enseignante est toujours en tension. L'enseignement dépend en effet des actions et des rétroactions des sujets en présence. Ce qui crée une incertitude constitutive du « faire classe ». L'enseignant va tendre à réduire cette incertitude, à gérer l'imprévu en construisant des schèmes d'adaptation comme réponses à la variabilité des situations de classe : ce sont des stratégies qui lui permettent de s'arranger d'une improvisation qui serait autrement subie. Cet « arrangement- improvisation » (Yinger, 1986) convoque nécessairement des invariants du sujet (Vinatier, 2009).

– **action didactique conjointe:** postulant que l'action du professeur est fondamentalement relationnelle, Il est modélisé un système de communication didactique qui reconnaît la place essentielle accordée au savoir comme objets transactionnels fondamentaux de la relation didactique. Celle-ci conduit à penser que le professeur est considéré comme celui qui gagne lorsque les élèves gagnent: l'ensemble des stratégies qu'il aura déployé sera considéré comme gagnant lorsque les élèves auront eux mêmes produits les stratégies gagnantes c'est-à-dire lorsqu'ils se seront comportés dans telle ou telle situation comme le professeur l'attend. Quatre éléments structurent la relation didactique renvoyant à une idée du jeu du professeur sur le jeu de l'élève: définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser. Le jeu ainsi construit est mis en place et joué dans le système didactique conjointement par le Professeur et les élèves, les actions du professeur influençant les comportements des élèves dans la réalisation de la tâche scolaire et en retour les comportements des élèves modifiant l'activité du professeur. Trois dimensions de cette activité sont formalisés : mésogénèse, topogénèse et chronogénèse. La mésogénèse pose la question comment quoi? Quelle est la constitution du milieu pour apprendre ? Elle incite à identifier le contenu épistémique des transactions didactiques. La chronogénèse posent la question comment quand? Elle incite à identifier la nature et les raisons du passage, à un moment, d'un contenu épistémique à un autre. C'est la progression de l'apprentissage dans le temps. La topogénèse pose la question comment qui? Elle incite à identifier comment le contenu épistémique de la transaction est effectivement réparti entre les transactants. Quel est la place donnée aux élèves et aux professeurs dans la transaction? Quelle est la part accordée à chacun des protagonistes dans le procès d'apprentissage ? (cf. Episode significatif d'Anselme, corpus en grammaire Recherche & éducation)

action didactique conjointe

– **genre et style**: le genre est une manière d'agir, de penser, et de sentir qui est partagée par une communauté d'acteurs. Le style est la manière dont un acteur s'approprie personnellement le genre auquel appartient. C'est en quelque sorte la signature du sujet. Ce sont deux concepts de la psychologie du travail et de la clinique de l'activité (Clôt et Faïta).

- **Gestes professionnels (Bucheton)** : Le geste professionnel est inscrit dans une culture professionnelle, il est adressé et donc partagé. Il a une visée spécifique (faire apprendre, éduquer). Il utilise divers canaux (oral écrit corporel), il est situé et ajusté au contexte. Il s'inscrit dans un système de gestes (postures). La préoccupation d'étayage est un organisateur dominant. Les enseignants mobilisent diverses postures d'étayage identifiables. Le geste professionnel est situé. Il ne se confond pas avec le genre mais le met en œuvre, l'actualise, l'ajuste. Le genre est statique, le geste dynamique. C'est un agir essentiellement langagier mais aussi non langagier. Cette médiation langagière du maître est hétéronome (Bucheton 2000). Elle conjugue divers systèmes sémiotiques qui se modulent et modèrent mutuellement. Le regard, le ton de la voix appuient, nuancent ou démentent tel ou tel propos ; la baguette magistrale découpe, anticipe ou accompagne la lecture d'un texte au tableau.

- **Le geste de métier** (Jorro 2002), renvoie à un savoir faire partagé et reconnu par la profession, rattaché à un genre scolaire bien identifié par le maître et les élèves (ex : le geste de correction de copie, la lecture magistrale du texte par le maître avant de commencer l'étude d'un texte). Il s'est construit dans l'histoire de l'école, il est généralement la mise en œuvre d'un genre de l'activité professionnelle. en bien des cas, un genre solidement implanté pilote la dynamique générale de la leçon. De la même manière, on peut définir **des gestes d'étude** des élèves partagés et reconnus, et d'autres en réponse à des gestes professionnelles, par exemple en termes de secondarisation entre le geste de pilotage du glissement conceptuel du professeur qui étaye un effet cognitif, un « glisser »: un geste d'étude qui appartient à l'élève afin de rendre effectif un travail de formation de concepts.



L'CF-Icare : Institut Coopératif Austral de Recherche en Éducation

merci de votre attention

www.philippeclauzard.com

www.recherches.philippeclauzard.com

Séminaire ICARE