

Gestes professionnels, communauté discursive disciplinaire scolaire et savoirs: le triangle infernal

Jaubert Martine

Rebiere Maryse

Enseignants-chercheurs, LACES

Université de Bordeaux

IUFM d'Aquitaine – Bordeaux IV, 49 rue de l'École Normale, BP 219, 33 021

Introduction

Cette contribution s'intéresse aux rapports entre activité enseignante et construction de significations par les élèves, rapport que nous reformulons, dans notre cadre théorique, en termes de liens entre geste professionnel et construction de communautés discursives disciplinaires scolaires dont nous pensons que l'institution est corrélée aux apprentissages. En effet, la focalisation sur la seule activité des élèves nous semble insuffisante pour comprendre ce qui permet ou non leur inscription dans les disciplines scolaires et les déplacements cognitifs attendus par leurs enseignants. Dès lors s'impose la nécessité de comprendre l'activité enseignante qui oriente celle de l'élève, ce qui nous a conduit à participer à l'élaboration d'un modèle appelé «l'agir enseignant» qui a pour fonctions de comprendre l'action des enseignants et d'organiser celle des formateurs.

La question se pose cependant de savoir si ce modèle d'analyse de l'agir professionnel, relativement bien diffusé dans le milieu enseignant français (thèses, conférences disponibles sur internet, publications...) focalise les acteurs sur la construction des significations et leur secondarisation ainsi que sur l'institution de la classe en communautés discursives disciplinaires. Aide-t-il à observer et à mieux comprendre ce qui se joue dans la co-activité maître-élèves, en terme de construction de savoirs?

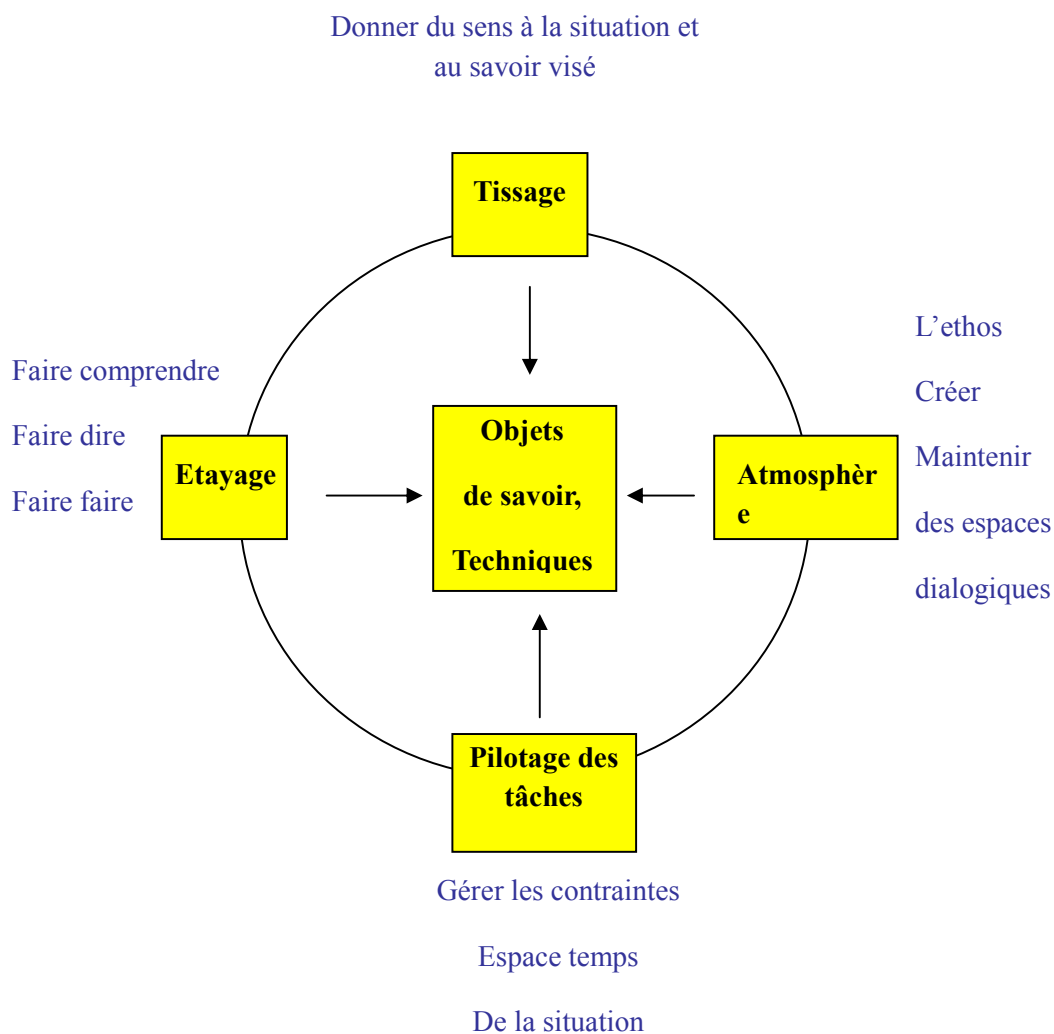
Nous nous proposons, dans cette communication, d'analyser le discours d'un groupe de Conseillers Pédagogiques Adjoints aux Inspecteurs de l'Éducation Nationale (désormais CPAIEN) sensibilisés à la question des gestes professionnels et au modèle de l'agir enseignant. Le but de ce groupe étant de tester le modèle auprès d'enseignants et de comparer les usages de chacun d'entre eux à partir de vidéos¹, nous nous interrogerons sur l'efficacité du modèle pour analyser la co-activité de construction des savoirs.

Le modèle de l'agir enseignant

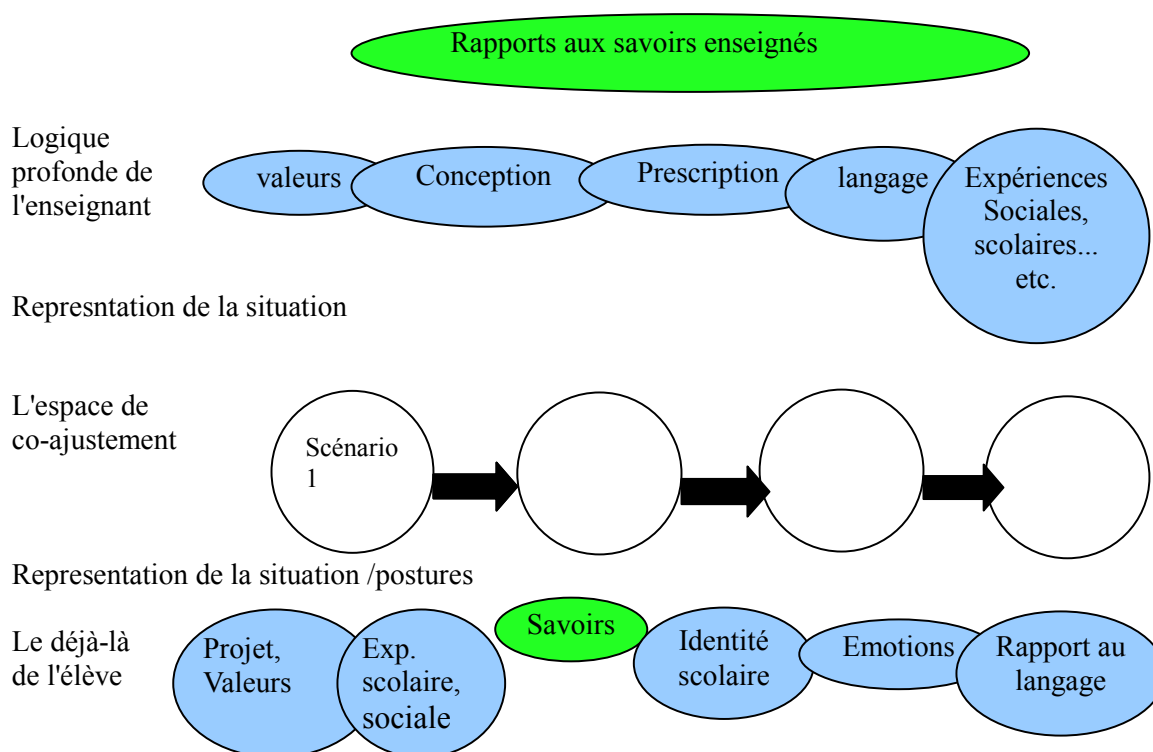
Le modèle de l'agir enseignant (élaboré sous la direction de D. Bucheton et al, 2008; 2009) est issu du croisement entre plusieurs équipes et plusieurs théories. Il se présente comme une «grammaire sommaire des gestes professionnels» organisés en une «architecture complexe qui structure les significations qui se construisent pendant [*une*] leçon» (Bucheton-Dezutter, 2009, p.55). Il tend à

¹Le modèle, le cadre théorique de l'analyse et les vidéos enregistrées ont donné lieu à une communication au REF 2009 (Nantes) et doit faire l'objet d'une publication.

mettre en évidence les contraintes qui pèsent sur l'activité enseignante et dont cherche à rendre compte le terme de «multi-agenda». Ce modèle donne à voir quatre pôles de préoccupations au service du pôle central des savoirs.



Cette représentation du multi-agenda n'est qu'une des facettes du modèle de l'Agir enseignant. En effet, elle ne constitue que la première strate de son architecture complexe qui décline aussi chaque pôle en objets à observer (exemple pour l'étayage: soutien, approfondissement, enseignement, contrôle), qui propose différents lieux d'observation (scènes collective et duale, atelier, scènes privée et d'arrière plan), qui tente de schématiser la co-activité maître-élèves en termes de représentations respectives de la situation, logiques profondes, scénarios...



On peut constater que dans ces deux modèles, la place centrale réservée aux savoirs fait de l'agir enseignant un modèle didactique qui repose sur un cadre théorique complexe (cf. Bucheton-Dezutter, 2008, 2009).

La question de l'apprentissage

Nos travaux s'inscrivent dans le cadre historico-culturel de la construction des significations. Il s'agit pour nous, à partir des notions de «concepts spontanés»/ «concepts scientifiques» (Vygotski, 1934/1985), et d'une conception du langage comme fondamentalement dialogique et contextuel (Volochnikov, 1929/1977 et Bakhtine, 1984) d'interroger le processus de continuité et de rupture qui caractérise le triptyque enseignement-apprentissage-développement. Nous croisons ainsi deux entrées théoriques, relatives au fonctionnement d'une part du langage, d'autre part des apprentissages.

En tant que chercheurs en sciences du langage, nous empruntons à Volochnikov (idem) et à Bakhtine (idem) la notion de «genre de discours» «premier et «second» et à Maingueneau (1981) et Charaudeau (1993,1997) celle de «positionnement énonciatif». En tant que didacticiennes du français, nous considérons le langage comme étroitement lié aux opérations cognitives (Bronckart, 1996; Culioli, 1984)), ce qui nous conduit à lui attribuer un rôle d'outil psychologique (Vygotski, idem) fondamental dans le processus d'apprentissage. Ainsi nous interprétons le processus de construction de significations en termes de «secondarisation» (Jaubert et Rebière, 2007) des pratiques, des savoirs et des discours, notion construite à partir de la distinction effectuée par Bakhtine entre les genres de discours. Cette secondarisation dont témoigne les déplacements énonciatifs, signale, selon nous, la transformation de la «communauté discursive disciplinaire scolaire» (Bernié, Jaubert et Rebière, 2003, Jaubert, 2007) en cours d'institution dans la classe, espace social discursif spécifique de chaque discipline et de ses modes « d'agir-parler-penser». La construction de cette communauté nous semble fondamentale pour permettre aux élèves de mettre en œuvre le processus de décontextualisation/ recontextualisation (Brossard, 2004) qui engendre les déplacements cognitifs attendus.

Selon nous, le modèle de l'agir enseignant, dans la deuxième schématisation, s'articule à ce cadre théorique, dans la mesure où l'espace de co-ajustement constitue le lieu de travail des significations, du langage, des expériences antérieures, des valeurs, etc. et permet de déplier les composantes de toute communauté discursive disciplinaire. Espace d'inter-compréhension, de mise en fonctionnement d'outils culturels, d'interactions langagières organisées en scénarios, il est le lieu des déplacements cognitifs et langagiers et de possible mise en mouvement du processus de secondarisation des savoirs en jeu dans la relation didactique.

Un modèle pour comprendre la construction des savoirs?

Une précédente étude a montré que la prééminence du modèle «primitif» (les quatre gestes professionnels en ellipse autour du pôle des savoirs) sur les modélisations plus complexes ouvre la porte à la réification et à l'étiquetage de gestes, cet étiquetage étant considéré comme une fin en soi. Par ailleurs, la confrontation du modèle avec les pratiques usuelles des conseillers pédagogiques les conduit à s'interroger sur la place qui y est réservée aux savoirs.

Le problème du savoir

Le corpus de notre recherche est constitué d'une série de vidéos (séances de classe, entretiens CPAIEN-enseignant sur les séances de classe, discussions-débats du groupe des conseillers) et de leur transcription ainsi que de divers documents de préparation et de commentaires a posteriori produits par les enseignants et/ou par les CPAIEN.

La séance analysée dans cette contribution, qui a fait l'objet, de la part de quelques membres du groupe de travail, d'une étude présentée sous forme de tableau, à partir des cinq pôles du modèle initial de l'Agir enseignant, tourne autour de la question des savoirs. En effet, la vidéo proposée comme base de réflexion présente une situation complexe qui articule plusieurs contextes: celui de l'histoire racontée de Boucle d'Or, celui d'un parcours en salle de motricité (on joue à être Boucle d'Or : le chemin est tracé, les bancs seraient des ponts, les cerceaux la maison des trois ours ...) et celui de la séance de langage visant l'évocation de l'activité menée en salle de motricité. L'enregistrement de la séance de langage fait apparaître, de la part des enfants et de l'enseignante, des confusions quant à l'objet de discours:

- s'agit-il de rendre compte du parcours réalisé dans le cadre de l'activité physique, en se focalisant sur le matériel utilisé et les actions motrices effectuées, les difficultés rencontrées?
- s'agit-il de raconter l'histoire de Boucle d'Or en mettant en oeuvre la conduite narrative (personnages, déroulement chronologique et logique des actions, procédés de dramatisation...)?
- ce que souligne une des participants:

74 Fl moi j'ai eu cette impression /ils ne savaient plus s'il fallait faire référence à l'histoire ou à la salle de jeu et c'est vrai que je me suis dit à un moment donné ça doit être une nouvelle version (rires) (A)

Dans les deux cas il s'agit pour l'enseignante de faire mettre en oeuvre ce que les textes officiels désignent par «langage d'évocation», difficilement accessible aux élèves de petite section et d'autant plus difficile quand l'objet de discours n'est pas clairement posé. Même si les deux discours relèvent du langage d'évocation (savoir de la noosphère) chacun repose sur des savoirs langagiers et linguistiques différents. Or, rien dans la mise en oeuvre du modèle ne permet d'interroger cet aspect. En effet, l'utilisation tabulaire du modèle proposée par les CPAIEN l'ignore totalement et ne s'intéresse qu'à la reconfiguration de l'action observée en fonction des quatre pôles périphériques du modèle initial, éludant de ce fait le pôle central des savoirs (0-13 " ancrage des élèves dans la situation par un questionnement simple, réactivation de la mémoire des élèves (*Tissage*); distribution de la parole *et* rappel des règles de vie (*Atmosphère*); utilisation des connecteurs

chronologiques (*étayage*)). Cette absence de prise en compte crée un malaise chez l'un des conseillers

134 J [...] par contre la place du savoir/ quelque part quand même/ pour moi encore on est sur les gestes/ tout ce qui tourne autour/ mais on n'est pas sur le savoir/]

Ce que signalent «par contre», «mais», marqueurs d'opposition à l'interprétation des collègues ainsi que la modalisation évaluative « quand même » qui rappelle l'importance des savoirs à l'école, déjà évoquée précédemment

131 An et J ah béh oui/ l'école c'est le lieu du savoir/.

Paradoxalement, la position centrale des savoirs dans le modèle risque de les rendre invisibles aux utilisateurs.

La construction des significations et la question de la secondarisation

Le flou qui entoure les noms des gestes périphériques, pour ceux qui ne connaissent pas le cadre théorique du modèle, en particulier pour « tissage » et « étayage », amène les CPAIEN à les définir (A-1 J. « l'idée c'est de voir si on est tous d'accord sur les termes utilisés et sur la lecture qu'on peut en faire »). Cette distinction permet d'évoquer en filigrane à la fois sens et apprentissage.

34 Cl. [...] moi le tissage je le vois bien quand elle donne du sens à l'activité en la contextualisant mais aussi en rappelant ce qu'on a fait/ donc de lier et ça on en a tout le temps besoin pour pas qu'ils partent sur autre chose [...]

La schématisation (au sens de Grize) du geste de tissage donne lieu à une succession de reformulations qui aboutit à un synonyme a priori évident (tisser = lier) mais qui, selon nous, souligne l'indispensable travail de construction du sens par le biais de la contextualisation et du rappel, ce qu'une autre collègue pointe lorsqu'elle parle de « créer des liens » (A 18). L'analyse tabulaire du début de la séance confirme cette définition (évoquer/ se souvenir/ rappeler...)

La réflexion sur l'étayage à partir du modèle les conduit à envisager la question du savoir sans jamais le désigner clairement («qu'ils parlent / des choses»).

18 Fl moi je verrais l'étayage quand la maîtresse sollicite le petit garçon /[...] elle dit on va le laisser parler parce que son but c'est là / la maîtresse va dire Ah qu'est-ce que tu dis Mathias et elle va lui permettre de reformuler/[...] et à moment donné son objectif c'est quand même que les petits parleurs parlent/ [...] mais donc ce petit garçon qui refait qui imite/ on voit bien qu'il comprend pas très bien/ mais à un moment donné elle lui donne sa place elle lui permet qu'il exprime et qu'il s'approprie des choses à sa mesure/

Une conception constructiviste de l'apprentissage se dessine derrière cette intervention («laisser/ permettre / s'approprier») croisée avec une conception plus sociale («refait/ imite») qui envisage la transformation du «déjà-là» («reformuler/ à sa mesure»). L'analyse du tableau de la séance confirme cette place accordée à la transformation des savoirs et savoir faire premiers, dans le travail initié par le modèle, lorsque les CPAIEN signalent:

«Le maître utilise des connecteurs chronologiques (étayage) → utilisation de certains connecteurs. L'enfant explique, appuie son langage sur connecteurs et gestes (savoirs techniques)».

On constate que l'étayage est effectivement lié à des savoirs (ici linguistiques) qui sont apportés par l'enseignant et utilisés par les élèves, dans une optique de secondarisation.

La construction de la communauté discursive

Cependant, la représentation graphique du modèle, bien que mettant au centre le savoir, favorise la dispersion vers les pôles périphériques («tourne autour») et de ce fait vers des dimensions de l'action enseignante dans lesquelles le savoir, a priori, ne semble pas jouer un rôle central. Ce constat conduit les CPAIEN à identifier ce qui pour eux est un point aveugle:

134 J [...] dans toutes les visites/ je me dis bon dieu j'ai l'impression qu'ils ne fixent pas/ tu as tout/ toute la démarche/ la mise en œuvre/ les élèves sont mis en activité de façon vachement intéressante et puis après hop tu zappes/ on passe à autre chose/ qu'est-ce que c'est que le savoir; et béh voilà c'est cet outil là qu'on a construit/ rien que de le nommer/ même pas forcément le réutiliser/ tu passes tout de suite à autre chose/ c'est pour ça donc sur les gestes c'est pas mal/ tu te dis que la séance elle tient la route/

Apparemment en effet, ce qui est donné à voir dans les classes («dans toutes les visites») est satisfaisant («vachement intéressante»), canonique («tout», «mise en activité») mais inabouti («zappes»/ «on passe »/ «tout de suite», «rien que de», «même pas forcément») et ne permet pas les apprentissages («ils ne fixent pas»). J. met ainsi en évidence un paradoxe récurrent et constaté par tous (cf. les jeux de pronoms «tu» qui semble désigner chaque conseiller pédagogique et «on» qui semble référer à la communauté scolaire): atmosphère, étayage, tissage et pilotage «c'est pas mal» mais en vain.

Déconnectés du savoir, les gestes identifiés dans le modèle sont inopérants et de ce fait, le modèle paraît insuffisant, ce qui conduit les CPAIEN à s'interroger sur le sort réservé par le modèle à la phase d'institutionnalisation ou de mise en texte du savoir.

80 Fl cela dit c'est vachement bien parce que tu vois j'aurais pas pensé à la question du savoir/
134 J. [...] mais alors le geste d'institutionnalisation du savoir tu le mets où/dans le tissage (?)
135 Fl est-ce qu'on pourrait pas faire les deux/ dans le tissage dans l'étayage/ l'inclusion des deux crée une nouvelle catégorie/ tu peux pas avoir institutionnalisation si tu as pas/ tu peux avoir que du tissage mais dans ce cas là t'as pas l'institutionnalisation/ ou que de l'étayage/ t'as pas l'institutionnalisation/
136 J. il manquerait le geste de mise en texte pour l'institutionnalisation]

Certains vont donc jusqu'à imaginer un nouveau geste lié au savoir. Derrière ce débat autour de l'étiquetage des gestes professionnels, on voit apparaître une question qui n'est pas évoquée comme telle par les acteurs et qui a du mal à trouver sa place dans le modèle: celle de l'institution de la classe en communauté discursive («proto» puisque l'analyse porte sur l'école maternelle) disciplinaire. En effet, le manque d'institutionnalisation renvoie à la «publication» du savoir et à sa stabilisation dans une mise en texte et en pratique spécifiques du domaine d'étude. Ainsi une partie importante de la discussion tourne autour d'une pratique usuelle à l'école maternelle qui consiste à «habiller» une situation à visée construction de savoir spécifique, sous prétexte de motiver les élèves

75 Cl. moi je l'ai eu le gosse qui dit j'ai sauté le plus loin possible pour éviter les crocodiles / plutôt que comment je dois faire pour sauter le plus loin possible et ça c'est très dur à rattraper/ et que dans un premier temps quand tu as une petite section c'est bien plus facile

Or cette question fondamentale, selon nous, de l'enseignement apprentissage ne trouve pas sa place dans le modèle, si ce n'est dans les gestes d'étayage (modèle 1) - au risque d'en faire une catégorie fourre-tout- ou dans la mise en place des scénarios (modèle 2) mais de façon implicite.

Conclusion

Malgré l'architecture du modèle 1 qui met en réseau chacun des pôles avec le savoir et les pôles entre eux et chacun des pôles à des gestes d'étude (du savoir), sa mise en oeuvre tend à émietter et à laisser perdre de vue l'objet de savoir. Cette utilisation du modèle qui dérive selon nous par rapport à sa visée initiale, nous paraît réductrice. S'il est indispensable d'identifier et de pointer les gestes professionnels, hors des savoirs visés, ils sont vides de sens au sein de l'école.

Une mise en oeuvre dans le cadre de la formation aux enseignements disciplinaires et de la réflexion sur l'institution de la classe en «communauté discursive disciplinaire scolaire» pourrait en faire un outil privilégié pour observer, prévoir, orienter, organiser la classe en communauté discursive disciplinaire scolaire.

Bibliographie

- BROSSARD, M. (2004), *Vygotski, lectures et perspectives de recherches en éducation*, Lille, Septentrion.
- BUCHETON, D.(Dir.) (2009) *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès.
- BUCHETON, D. et DEZUTTER, O. (Dir.) (2008) *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, De Boeck.
- CHAROLLES, M. (1978), «Introduction aux problèmes de la cohérence des textes», in *Langue Française* n°38.
- CLOT Y., FAITA D. (2000), Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes in *Travailler*.
- DOUAIRE et al (2004) *Argumentation et disciplines scolaires*. Lyon, INRP.
- DUCROT, O. (1984), *Le dire et le dit*, Paris, Minuit.
- GRIZE, J.-B. (1996), *Logique naturelle et communication*, Paris, P.U.F.
- JAUBERT, M. (2007), *Langage et construction de connaissances à l'école: un exemple en classe de sciences*. Bordeaux, PUB.
- JAUBERT, M. et REBIERE M. (2007) «Emergence d'un concept en didactique du français: la secondarisation», Actes sur CD Rom du colloque international «*Didactiques, quelles références épistémologiques?*», Bordeaux, mai 2005.
- JAUBERT M. et REBIERE M. (2008), «Enseigner la lecture au cours préparatoire: des gestes de tissage complexes pour les débutants» in Bucheton (Dir.) *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès, p.99-112.
- JAUBERT M. et REBIERE M. (2008), «Les pratiques de «confrontation» en formation initiale: quels gestes professionnels du formateur? une étude de cas» in D. Bucheton et O. Dezutter (Dir.) *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, De Boeck. p.149-165.
- JAUBERT M. et REBIERE M.(2009) «Des gestes professionnels outillés par les savoirs» in *la lettre de la DFLM*
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1980), *De la subjectivité dans le langage*. Paris: A. Colin.
- MAINGUENEAU, D. (1981), *Approche de l'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette.
- VYGOTSKI, L.S. (éd. française 1985), *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.