HAL
open science

De l'activité langagière dans la classe aux gestes professionnels de l'enseignant: convergences et confrontations. Présentation

Sylvie Plane

To cite this version:

Sylvie Plane. De l'activité langagière dans la classe aux gestes professionnels de l'enseignant: convergences et confrontations. Présentation. Travail et Formation en Education. Revue européenne interdisciplinaire de recherche, 2010, De l'activité langagière dans la classe aux gestes professionnels de l'enseignant: convergences et confrontations, 5. hal-03126504

HAL Id: hal-03126504

https://hal.science/hal-03126504v1

Submitted on 31 Jan 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Travail et formation en éducation

5 | 2010
De l'activité langagière dans la classe aux gestes professionnels de l'enseignant: convergences et confrontations

Présentation

Sylvie PLANE

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/tfe/1227
ISSN : 1760-8597

Éditeur
UMR ADEF P3

Référence électronique
Sylvie PLANE, « Présentation », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 5 | 2010, mis en ligne le 21 juin 2010, consulté le 04 mai 2019. URL : http://journals.openedition.org/tfe/1227

Ce document a été généré automatiquement le 4 mai 2019.

© Tous droits réservés

Présentation

Sylvie PLANE

1 Parmi les thématiques de recherche en éducation les plus fécondes au cours des dernières décennies, deux grands secteurs se sont révélés particulièrement stimulants et ont donné lieu à des retombées fructueuses toutes les fois que leurs apports ont pu être intégrés à la formation des enseignants. Il s'agit d'une part des travaux portant sur l'activité langagière, qui puisent la majeure partie de leurs référents théoriques et méthodologiques dans le champ des sciences du langage – tout en faisant des incursions du côté de la psychologie – et, d'autre part, des travaux consacrés à l'analyse des gestes professionnels qui, de leur côté, se réfèrent assez volontiers à un secteur particulier de la psychologie, l'ergonomie. Ces deux domaines ne sont pas étanches, mais ils ont donné lieu à des travaux tendus vers des orientations différentes.

2 Du côté des analyses portant sur l'activité langagière, on s'est pendant longtemps principalement intéressé à interpréter – et dans le même temps à construire les instruments pour interpréter – les productions langagières orales et écrites des élèves en tant qu'elles constituent des traces d'une activité cognitive qui ne se donne pas à voir directement (Beaudichon,Vandenplas-Holpe & Ducroux, 1991). Ainsi, dès 1993, Élisabeth Bautier mettait en évidence l'intérêt de l'examen attentif des productions orales des élèves, montrant par exemple qu'une lecture fine des nominalisations ou des modalisations permettait d'identifier, à travers une constellation de traits, des pratiques sociocognitives propres à certains milieux et ayant une influence sur la manière dont s'opèrent les apprentissages. Quelques années plus tard, tandis que les travaux portant sur les verbalisations des élèves continuaient de se développer, une deuxième thématique apparaissait, comme en miroir de la précédente, portant cette fois sur la manière dont l'enseignant suscite et gère les productions verbales de ses élèves. Cette nouvelle thématique déplaçait le regard porté sur la production langagière de l'enseignant, jusque là observée surtout du point de vue des rapports sociaux et intellectuels instaurés dans le petit univers qu'est la classe (François, 1990), en l'examinant désormais également d'un point de vue didactique. En effet, à l'instar des regards croisés mis en place par les linguistes (Bange, 1987), les didacticiens entamèrent des confrontations d'analyses (Halté,

1999 ; Grandaty et Turco, 2001) afin de cerner au plus près la manière dont le jeu des échanges entre maîtres et élèves peut ou non servir à la construction des apprentissages scolaires. Et comme le montrèrent les revues de questions établies par Élisabeth Nonnon (1999, 2001), de nouveaux outils d'analyse s'imposèrent progressivement car les études portant sur les discours oraux et sur les conduites langagières ne suffisaient pas à rendre compte de la dynamique des apprentissages, et il fallut donc recourir à l'analyse des interactions. Dès lors, il s'opéra une légère décentration des recherches consacrées à cette thématique, recherches qui recourent toutes désormais à des outils d'analyse multiréférencés (cf. colloque « Faut-il parler pour apprendre » organisé à Lille en 2004 par Élisabeth Nonnon). Leurs objets d'observation sont aussi devenus plus complexes, d'abord parce qu'ils prennent en compte le fait que le didactique et le pédagogique sont toujours étroitement imbriqués (Bouchard, 2004), et ensuite parce que tous ces travaux portant sur la délicate articulation entre l'activité langagière dans la classe et les apprentissages s'intéressent désormais à l'ensemble discursif enchevêtré que tissent les productions verbales des élèves et celles de l'enseignant, même si certains de ces travaux se centrent préférentiellement sur les sujets singuliers que sont les élèves, tandis que d'autres s'attachent davantage à la parole organisatrice de l'enseignant ou encore au fonctionnement intellectuel et discursif de la communauté qu'est la classe (Bernié, 2002, 2003).

3 Du côté des gestes professionnels, les recherches s'inscrivent dans un ensemble d'études portant sur l'activité d'enseignement elle-même, envisagée en tant que travail relevant d'une professionnalité, étant entendu que l'activité professionnelle d'un sujet ne procède pas uniquement de l'effectuation d'une prescription mais relève bel et bien de l'interprétation de cette prescription par la communauté professionnelle et par le sujet lui-même (Leplat & Hoc, 1983 ; Faïta & Clot, 2000). Cette thématique a été explorée à travers plusieurs approches développées simultanément et qui présentent des convergences partielles. Pour une partie importante des études portant sur cette question, il s'agit de décrire, en recourant préférentiellement aux méthodes et concepts relevant de l'ergonomie, ce en quoi consiste le *travail* proprement dit de l'enseignant, soit en l'envisageant indépendamment de toute spécificité disciplinaire, soit au contraire en le rapportant aux exigences et habitus disciplinaires et didactiques qui le configurent, notamment dans une perspective comparatiste (Pastré, 2002 ; Goigoux, 2002 ; Schubauer-Leoni & Leutenegger 2002 ; Sensevy & Mercier, 2007). Dans ce cadre, le contexte de l'activité d'enseignement, et notamment le rapport de l'enseignant à l'institution, à son histoire et aux différentes communautés qui environnent ou dont il fait partie – communautés scientifiques, communautés professionnelles, communautés scolaires – constituent des paramètres non négligeables (Plane, 2010). Dans d'autres études, la visée est de repérer ce qui fonde l'expertise professionnelle, notamment afin que la formation en tire profit. Dans ces études, il s'est agi en premier lieu de désigner les points nodaux – moments clés, dispositifs spatiaux - sur lesquels il convient de centrer l'observation (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000) et d'élaborer les instruments théoriques permettant d'organiser leur description à des fins de modélisation (Gomez, 2004). Ainsi, des objets d'observation d'ordre langagier ont alors pu être désignés – notamment ceux que Dominique Bucheton appelle les gestes de tissage – et surtout corrélés les uns avec les autres dans une approche systémique visant à rendre compte de la complexité de l'agir enseignant. Ces travaux ont presque systématiquement eu recours à des approches comparatives, soit par le biais de confrontations de mises en œuvre ou d'autoconfrontations croisées (Amigues, Faïta & Saujat, 2004), soit par celui de la mise en

parallèle de pratiques de débutants et de pratiques d'experts (Carnus, Garcia-Debanc & Terrisse, 2009 ; Goigoux, Ria & Toczek-Capelle, 2009), avec, dans certains cas, le souci de repérer ce qui dans l'histoire personnelle ou professionnelle des sujets peut constituer la source des pratiques observées (Carnus, 2009).

4 Ces deux familles de recherches, celles portant sur l'activité langagière dans la classe et celles portant sur les gestes professionnels des enseignants, ont des zones importantes d'intersection. Elles en ont bien évidemment sur le plan méthodologique, puisqu'elles partagent des observables et des conditions d'observation. En effet, dans ces deux familles de recherches, il s'agit d'analyser des objets singuliers – la séance de classe, la conduite d'échanges verbaux, la prescription de tâches par l'enseignant et leur effectuation par les élèves, les productions langagières des élèves en tant qu'elles informent sur les apprentissages réalisés ou en cours et constituent en cela des validations de l'acte d'enseignement… – et de transformer ce réel unique, complexe, situé, non reproductible, en données à partir desquelles on identifiera des régularités. Il s'agit aussi de démêler dans des faisceaux de causalités embroussaillées ce qui peut être isolé, repéré comme signifiant, afin de construire des outils d'intelligibilité du réel. Mais outre ces aspects méthodologiques qui dessinent en quelque sorte la périphérie du territoire partagé par les recherches qui viennent d'être évoquées, celles-ci ont également en commun des objets et des questions, qui constituent le cœur de ce territoire. En effet, d'une part les gestes professionnels de l'enseignant sont avant tout des gestes langagiers (et on pourrait dire de la même façon que les tâches des élèves – qu'il s'agisse des tâches qu'on leur enjoint d'effectuer ou des représentations qu'ils se font de ces tâches – sont dans l'ensemble des tâches langagières), et d'autre part les cadres théoriques mobilisés dans ces deux champs de recherche se réfèrent aux mêmes fondamentaux : Vygotsksty, pour ne citer que lui, est l'une des références majeures que l'on retrouve dans à peu près tous les travaux relevant de ces deux domaines ; les concepts de genre, de communauté, d'acte de langage, de compétence, et bien d'autres encore, sont également mobilisées par l'un et l'autre champs de recherche, même si les définitions qui sont données de ces concepts sont loin d'être unanimes. Toutefois, les divergences dans la définition de ces concepts ne tiennent pas uniquement à leur sphère d'usage : ce serait une simplification abusive que de dire, par exemple, que dans les recherches portant sur l'activité langagière, le concept de « genre » a une acception plus proche de l'orthodoxie bakthinienne que dans celles traitant des gestes professionnels ; ou bien que la notion de « communauté discursive » héritée de Swales (1990) a une définition plus homogène dans les recherches traitant des gestes professionnels que dans celles traitant de l'activité langagière. Dans chacune des recherches menées, quel que soit son champ, on retient, pour chacun de ces concepts, uniquement les attributs qui ont un pouvoir explicatif ou organisateur utile pour l'analyse, d'où une sorte d'éclatement des configurations théoriques initiales.

5 Telles sont donc les raisons pour lesquelles il a paru intéressant de soumettre à des chercheurs la question de l'articulation entre l'activité langagière dans la classe et les gestes professionnels de l'enseignant. Par bien des aspects ces deux grands champs de recherche constituent en quelque sorte les deux extrémités d'un axe, avec d'un côté un pôle construit autour du sujet langagier qu'est l'apprenant, et de l'autre un pôle focalisé sur un acteur singulier, le maître. Il s'agissait donc de les mettre en tension en explorant cet axe avec pour point de départ l'un ou l'autre de ces pôles, et pour point d'arrivée le pôle opposé. C'est pourquoi les articles qui composent ce numéro croisent tous plusieurs

approches et font se rencontrer des problématiques complémentaires, entamant en quelque sorte un dialogue à travers cet ouvrage collectif.

6 On verra ainsi que quelques termes clés (et, bien évidemment, à travers eux les notions ou concepts qu'ils désignent) sont retravaillés à travers les déclinaisons qu'en présentent les articles rassemblés dans ce numéro. C'est le cas en particulier de la notion de « geste » qui se trouve reformulée en « geste d'enseignement » dans l'article de Gérard Sensevy où elle renvoie manifestement à du pédagogique, et est donc discutée à ce titre. À l'opposé, chez les didacticiens du français (en particulier Dominique Bucheton), le mot « geste » renvoie à la locution « geste didactique », employée comme doublet de « geste professionnel ». C'est en ce sens que l'emploie Kristine Baslev, en référence à Aeby et Dolz, pour qui les « gestes didactiques » ont pour finalité d'aider les élèves à construire des significations proches des significations sociales de référence. Sous la plume de Maria Pagoni, la notion de « geste » se trouve d'abord dissociée en deux catégories, les « gestes du métier » et les « gestes professionnels », qui reprennent une distinction établie par Anne Jorro (2002) pour qui ces termes désignent des référents qui ne sont pas d'ordre langagier, puis redistribuée en quatre catégories, « les gestes langagiers », « les gestes éthiques », « les gestes d'ajustement à la situation » et les « gestes de mise en scène du savoir ».

7 De même, autour de l'expression « activité langagière », on observe une constellation de variantes à la fois lexicales et référentielles. En référence à une distinction établie dans les années 80 par Leplat et Hoc, et devenue classique, le mot « activité », le plus souvent lorsqu'il est employé sans adjectif de détermination, fonctionne dans un certain nombre d'articles, notamment dans ceux de Kristine Baslev et de Michel Grandaty, en opposition avec le mot « tâche », le premier désignant ce qui est effectivement accompli par un sujet scolaire, le second ce qui lui est prescrit. Mais cette opposition est instable, si bien que le mot « activité » peut être employé à la fois pour désigner à la fois des actes réalisés par les apprenants, des actes prescrits, et des processus cognitivo-langagiers que l'effectuation de ces actes est censée susciter. Il peut ainsi, comme dans l'article de Maria Pagoni ou celui de Martine Champagne-Vergez, renvoyer tout simplement aux exercices que l'enseignant prescrit à ses élèves d'effectuer (dans ce cas les auteurs précisent parfois la chose en recourant préférentiellement au pluriel et en utilisant la dénomination « activités scolaires »). Il peut aussi, comme dans l'article de Michel Grandaty renvoyer simultanément aux gestes physiques de l'enseignant et aux conduites langagières qu'il met en œuvre. Autre variante intéressante également, celle du *sujet* de l'activité. Dans bon nombre d'articles, il s'agit des élèves, qui réalisent une activité sous la conduite du maître, c'est le cas par exemple dans l'article de Martine Champagne-Vergez. Mais dans d'autres articles, l'activité est celle du maître dont on observe la parole et la manière dont il conduit la classe. Plus rarement, l'activité dont il est question est celle menée en commun par les deux partenaires, observée cette fois, comme le fait Kristine Baslev, en tant que coactivité.

8 Comme on le voit, il y a donc matière à débat, et l'article de Gérard Sensevy qui ouvre le numéro l'annonce d'emblée. En effet, il problématise la notion de « geste » en montrant combien cette dénomination est équivoque. Elle véhicule en effet dans le milieu de la formation des enseignants, où elle est très usitée, une ambiguïté qui conforte la dichotomie contenu/gestion. Cette dichotomie, Gérard Sensevy la retrouve à l'œuvre dans les dispositifs de formation qui disjoignent les rôles et, ce faisant, désagrègent le système qu'est l'enseignement d'un savoir : d'un côté il y aurait ce qui doit être transmis

par les praticiens – et qui serait identifié naïvement comme constituant les « gestes » de la profession – et de l'autre, il y aurait les « savoirs » dont la transmission serait confiée aux spécialistes disciplinaires. Pour contrecarrer cette tendance qu'il qualifie de *pathologie épistémique*, Gérard Sensevy, s'appuie sur la présentation d'un dispositif articulant étroitement la réflexion sur la mise en œuvre et la réflexion sur les contenus pour montrer comment la forme de l'enseignement est (ou doit être) déterminée par le sens, et donc par les modes sémiotiques qui le rendent accessible, au premier desquels est le langage.

9 Les trois articles qui suivent, respectivement dus à Rouba Hassan, à Maria Pagoni, et à Kristine Balslev, ont en commun de se focaliser sur le fonctionnement des systèmes d'échange instaurés dans l'acte d'enseignement en tant qu'ils mettent en jeu des processus de sémiotisation révélateurs de l'expertise professionnelle.

10 L'article de Rouba Hassan s'intéresse à un médium symbolique de l'école – le tableau noir – paradoxalement peu exploré par la recherche en éducation depuis les deux articles capitaux d'Élisabeth Nonnon sur le sujet (1991, 2000). S'appuyant sur des entretiens et des observations de classe, elle met en évidence les enjeux de l'écriture au tableau, en termes de professionnalité, et la manière dont ils sont plus ou moins perçus par les enseignants. Deux traits pourtant montrent combien il serait important d'en saisir les règles de fonctionnement : d'une part il s'agit d'une pratique qui relève à la fois de la planification et de l'improvisation – elle s'appuie sur la préparation de cours, mais doit prendre en compte la dynamique des échanges et le construit de la classe – ce qui constitue un obstacle à sa routinisation ; d'autre part, il s'agit d'un acte de partage intellectuel par le biais de la formalisation linguistique et de la spatialisation – accompagnées parfois du recours à d'autres modes de monstration – acte au cours duquel des décisions didactiques sont prises à des fins de structuration.

11 Maria Pagoni quant à elle se centre sur un acte professionnel qui ne relève pas de l'enseignement disciplinaire – elle s'intéresse à la gestion des conseils de classe dans le cadre de la pédagogie Freinet – mais dont elle montre qu'il requiert notamment des habilités professionnelles du même ordre dans la mesure où il s'agit d'aider à la conceptualisation. Toutefois, à la différence des situations d'enseignement disciplinaire, la gestion des conseils de classe est un moment finalisé non seulement par les apprentissages qu'il doit susciter mais aussi par la prise de décision collective qui doit en résulter. Cela exige donc de l'enseignant qu'il oriente l'action des élèves et l'amène à se situer lui-même comme un acteur ayant un rôle d'évaluation. L'étude que propose Maria Pagoni montre qu'à travers le filtre constitué par les trois fonctions langagières qu'elle a repérées, l'évaluation, la conceptualisation, l'orientation, des différences importantes s'établissent d'un enseignant à l'autre, même si le contexte reste stable.

12 De son côté Kristine Baslev s'intéresse à des situations d'enseignement dans lesquelles elle observe la manière dont s'opère la coactivité entre l'enseignant et l'apprenant. Ces situations d'enseignement portent sur l'apprentissage de la révision de texte et mettent en scène un formateur et des adultes dans des relations dyades. Il s'agit pour Kristine Baslev de voir comment, par ajustements progressifs, les apprenants vont non seulement progresser dans l'effectuation de leur tâche – qui est leur objectif premier – mais aussi dans la compréhension des enjeux qui la sous-tendent et dans celle des savoirs dont l'acquisition est la visée ultime de l'exercice. Son analyse s'attache à repérer les différents fonctionnements de la coactivité, qui peut être *divisée* si chaque individu prend seul en charge une partie de la tâche, *divergente*, si les partenaires ne partagent pas les mêmes

finalités, ou *partagée* s'ils parviennent à construire une zone de compréhension commune. Au delà du cas spécifique des apprenants adultes présentés dans cet article, c'est celui de toute situation d'apprentissage qui est évoqué, attendu qu'il s'agit par essence de situations dissymétriques dans lesquelles un individu possède au départ une représentation des savoirs visés et par conséquent une perception des objectifs nécessairement supérieure en qualité à celle des apprenants, ce qui oblige l'un et l'autre à une coordination et à des ajustements successifs pour trouver une zone de compréhension commune et la faire évoluer.

13 Trois autres articles, celui de Michel Grandaty, celui de Martine Jaubert et Maryse Rebière, rédigé avec la collaboration de Jean-Paul Bernié, et enfin celui d'Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, ont en commun de reprendre la thématique de l'expertise professionnelle, mais de l'interroger cette fois à partir d'une question didactique en prenant pour objet d'observation une séance de lecture au cours préparatoire (1° primaire). Le choix de ce type de séance pour identifier les traits d'expertise s'explique aisément. En effet, comme on le sait, dans nos sociétés qui fondent la hiérarchie intellectuelle sur la maîtrise de l'écrit, l'apprentissage de la lecture est, par tradition, la pierre de touche de l'école primaire. L'institution scolaire et les familles prêtent une attention particulière à la classe de CP car c'est au cours de cette année-là que l'acculturation à l'écrit se marque de la façon la visible : même si *de facto* l'entrée dans l'écrit est un processus lent qui commence bien avant ce niveau de scolarité et se poursuit bien au-delà, le saut qualitatif réalisé par les enfants au cours de cette année et le caractère spectaculaire des changements intellectuels et culturels qui s'opèrent à partir du moment où ils ont le sentiment d'entrer dans le monde des lecteurs font que cette classe est perçue comme un pivot de la scolarité, et que la séance d'enseignement de la lecture en est le moment clé.

14 L'article de Michel Grandaty prend appui sur l'analyse d'une séance menée par un professeur stagiaire s'inscrivant dans un dispositif de formation. Les enjeux d'un tel type de séance sont donc emboîtés, puisqu'il s'agit d'une part d'aider les élèves à progresser dans leurs apprentissages, d'autre part d'aider les futurs enseignants à améliorer leur pratique, et enfin d'affiner les protocoles de formation en soumettant ces différents niveaux à l'analyse croisée des formateurs et des intervenants novices. L'article met l'accent sur les trois paramètres qui déterminent du point de vue didactique la situation observée et en structurent l'analyse : le genre en tant qu'il fournit un cadre organisateur en déterminant des tâches possibles et des rôles, les conduites discursives qui, si elles sont identifiées également par les participants aux interactions, leur permettent d'établir une collaboration, et enfin les médiations de l'enseignant qui ont pour fonction de réguler le scénario pédagogique prévu initialement.

15 Alors que l'article de Michel Grandaty s'attache à une séance prenant pour objectif l'apprentissage de correspondances grapho-phonétiques, celui de Martine Jaubert et Maryse Rebière (avec la collaboration de Jean-Paul Bernié) porte sur une séance de lecture ayant pour support un texte narratif et visant à amener les élèves à diversifier leurs stratégies d'identification des mots. L'article propose une comparaison entre la manière dont une enseignante experte et une enseignante débutante mènent des séances construites sur des schémas organisationnels apparemment similaires. Si les traits caractéristiques du genre et le déroulement de la séance ont manifestement été convenablement intégrés par la débutante, en revanche l'analyse fine de courts passages ayant des similitudes formelles fait apparaître des différences de stratégies pouvant avoir

des conséquences sur la manière dont se réaliseront (ou ne se réaliseront pas) les apprentissages. On pourrait dire, en reprenant l'argumentation de Rouba Hassan, que ce qui oppose les deux pratiques c'est la capacité pour l'enseignant d'articuler préparation et improvisation, capacité propre aux experts et difficile à atteindre par les novices. Mais plus précisément, dans les séances analysées par Martine Jaubert et Maryse Rebière, cette incapacité tient au fait que les hypothèses qui donnent sens à l'activité des élèves ne sont pas pleinement perçues par la débutante : celle-ci guide l'activité des élèves mais ne parvient pas à les faire articuler ce qui relève du linguistique et ce qui relève du textuel, car elle se satisfait de ce qui lui paraît être l'exécution par les élèves d'une tâche attendue, n'ayant pas elle-même les moyens d'identifier pleinement au-delà de la tâche prescrite la tâche cognitive visée.

16 Complétant cette section consacrée successivement à l'analyse de la pratique de débutants, puis à celle de la comparaison entre un enseignant expert et un enseignant débutant, l'article d'Emmanuèle Auriac-Slusarczyk s'attache quant à lui à l'analyse d'une séance menée par un enseignant expert. Cette séance a été soumise par Roland Goigoux à plusieurs analystes dont Emmanuèle Auriac-Slusarczyk qui l'a examinée sous l'angle des événements de dialogues afin d'en dégager la structure. L'analyse des interactions, des enchaînements et de la structuration de la séance par la parole de l'enseignant permet de comprendre les fondements des micro-choix effectués par l'enseignante, au-delà des justifications que celle-ci pourrait elle-même fournir. Ces choix procèdent de la volonté constante de prendre en compte à la fois la collectivité qu'est la classe et les individualités qui la composent. L'enseignante a construit son rôle d'initiateur à partir de cet impératif qu'elle se donne et des exigences en termes d'apprentissage qu'elle fixe pour l'ensemble des élèves : elle n'oriente pas ses élèves uniquement vers des apprentissages linguistiques, mais aussi vers des comportements langagiers et des attitudes intellectuelles. C'est pourquoi, elle s'autorise à prendre des risques pédagogiques – maîtrisés et assumés en pleine conscience – de façon à faire explorer les possibles par les élèves en jouant subtilement de la validation ou de l'absence de validation.

17 L'article de Martine Champagne-Vergez qui clôt le dossier laisse à l'arrière-plan la question des gestes professionnels de l'enseignant, pour s'engager prioritairement dans l'étude de deux séances au cours desquelles des élèves de CM2 présentent leurs travaux à la classe. L'analyse s'intéresse à la fois à l'*activité scolaire* – en tant qu'il s'agit d'exercices prescrits et organisés par un enseignant – et à l'*activité langagière* des élèves, en tant qu'elle met en œuvre des stratégies particulières, dues à la difficulté qu'impose une thématique les obligeant à dédoubler leurs référents puisqu'il s'agit de parler à la fois des objets représentés dans une œuvre et de la représentation elle-même. Les enjeux de cette situation sont à la fois notionnels et langagiers, les élèves ayant à manipuler le vocabulaire et les concepts de l'analyse plastique dans une séance à visée argumentative.

18 Ce dossier présente donc un ensemble d'études proposant à la fois des analyses et des données empiriques qui nous amènent dans un premier temps à questionner le lien entre les gestes professionnels de l'enseignant – de l'étayage minutieux jusqu'à la dévolution totale de la tâche aux élèves – et l'activité langagière se déroulant dans la classe. Ces liens ont été explorés dans deux directions principales : pour certains auteurs il s'agit surtout de voir en quoi les gestes professionnels de l'enseignant sont avant tout des gestes langagiers, pour d'autres, il s'agit de comprendre comment des gestes professionnels de l'enseignant suscitent une activité langagière chez les élèves. De fait ces deux niveaux sont manifestement imbriqués, et ce n'est que le regard de l'analyste qui les disjoint.

Mais, dans un second temps, il est intéressant de voir que cette thématique a également permis d'interroger ce qui peut caractériser l'expertise des enseignants, expertise dont l'un des fondements réside manifestement dans le lien entre geste professionnel et activité langagière. Il y a là des enjeux considérables pour la formation des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

Aeby Daghé, S., & Dolz, J. (à paraître). Des gestes fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton & J. C. Chabanne (Eds.), *Les gestes professionnels de l'enseignant de français*. Paris : Presses Universitaires de France.

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.* 469, 41-44.

Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève*. Paris : Retz.

Bange, P. (Dir) (1987). *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*. Berne : Peter Lang.

Bautier, E. (1993). « Aspects de la diversité langagière : le savoir et le dire au collège », *Semen*, 08, mis en ligne le 6 juillet 2007. URL : http://semen.revues.org/document4020.html

Beaudichon, J., Vandenplas-Holper, C. & Ducroux, N. (1991). Analyse des interactions et de leurs effets dans la communication référentielle et la maîtrise de notions. In G. Mugny (Ed.) *Psychologie sociale du développement cognitif*. (pp. 125-149). Berne : Peter Lang.

Bernié, J-P. (2003). Fonction et fonctionnement de la discussion dans la construction de la classe comme communauté discursive. In R. Etienne & M. Tozzi (Éds) *La discussion en éducation et formation - Socialisation langage, réflexivité, identité, rapport au savoir et citoyenneté*, CD-ROM des Actes du colloque, Montpellier.

Bernié, J-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de Pédagogie*, 141, 77-88.

Bouchard, R. (2004). L'oral : différents niveaux d'organisation et d'analyse. In C. Garcia-Debanc & S. Plane (Eds) *Comment enseigner l'oral à l'école primaire* ? (pp. 81-116). Paris : Hâtier.

Bucheton, D. (2009). (Dir) *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

Bucheton, D. & Dezutter, O. (2009). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français - Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.

Carnus, M.-F, Garcia-Debanc, C. & Terrisse, A. (2009). *Analyse des pratiques des enseignants-débutants*. Grenoble : La pensée sauvage.

Carnus, M-F (2009). *Pour une didactique clinique de l'Éducation physique et sportive. Perspectives pour la formation des enseignants.* Note de synthèse pour l'HDR.

Faïta, D. & Clot, Y. (2000). Genre et style en analyse du travail : Concepts et méthodes. *Travailler*, vol. 4.

Halté, J.F (1999). (Dir.) *Interactions et apprentissages*. Pratiques 103-104.

François, F. (1990). (Dir.) *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale.* Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Issy-Les-Moulineaux : ESF.

Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue Française de Pédagogie,* 138, 125-134.

Grandaty, M. & Turco, G. (Coord.) (2001). *L'oral dans la classe - Discours, métadiscours et construction de savoirs.* Paris :INRP.

Gomez, F. (2004). De l'analyse du travail à l'analyse des pratiques enseignantes. *Recherche et formation,* 47, 105-126.

Goigoux, R., Ria, L. & Toczek-Capelle C. (Eds.) (2009). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

Leplat, J. & Hoc J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3, 1, 49-63.

Nonnon, E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral, *Repères*, 22, 83-119.

Nonnon, E. (1991). Mettre au tableau, mettre en tableaux, ou comment structurer les discussions d'enfants ? *ELA*, 81, 95-118.

Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champ de référence et problématiques (Aperçu des ressources en langue française) *Revue française de pédagogie,* 127, 87-131.

Nonnon, E. (2001). La réflexion sur l'enseignement de l'oral et ses ambiguïtés : un analyseur pour la didactique du français langue maternelle ? In M. Marquillo-Larruy (Dir) *Questions d'épistémologie en didactique du français.* (pp. 211-219). Poitiers : Les cahiers Forell.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie* 138, 9-17.

Plane, S. (2010). Des contenus de formation sous influence : la formation des enseignants du premier et du second degré. In C. Gruaz & C. Jacquet-Pfau (dir) *Autour du mot : pratiques et compétences*. (pp. 89-106). Limoges : Ed. Lambert-Lucas.

Sensevy, G. & Mercier, A. (Dir.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Schubauer-Leoni, M. L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique d'ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.) *Expliquer et comprendre en Sciences de l'éducation*. (227-252). Bruxelles : De Boeck.

Swales, J.-M. (1990). Genre Analysis : English in Academic and Research Settings. Cambridge : Cambridge University Press.

RÉSUMÉS

Cet article introduit un dossier consacré à l'articulation entre deux thèmes de recherche, issus de lieux d'investigation proches : *les gestes professionnels de l'enseignant* dont l'étude s'est appuyée sur les travaux développés dans le champ de l'ergonomie, et *l'activité langagière* dont l'analyse s'inscrit dans le champ de la linguistique et de la psycholinguistique.

Après un rappel des conditions d'émergence de ces deux thématiques, on évoque quelques uns des points de convergence qui ont amené les chercheurs à croiser leurs approches : les contraintes méthodologiques lié à leur objet d'étude et surtout le fait de partager un même objectif, celui de définir la professionnalité de l'enseignant ont en effet créé une certaine porosité entre les approches issues de ces deux familles de recherche.
Toutefois, malgré une focalisation commune et le souhait partagé de comprendre à travers les traces langagières ce qui se passe véritablement dans la classe, il subsiste des divergences car les notions centrales de *geste* et d'*activité* continuent à recouvrer des sens différents en fonction du cadre de référence dans lequel on les emploie. Mais ce sont ces divergences fructueuses qui font progresser la réflexion.

This paper introduces a feature on the relationship between two topics from related research areas: the professional gestures of the teacher whose study was based on the research developed in the field of ergonomics and language activities whose analysis has its source in the field of linguistics and psycholinguistics.
After recalling the conditions of emergence of these two topics, we shall evoke some of the points of convergence that enabled the researchers to cross their approaches: the methodological constraints related to their subject of study and the common goal of defining the professionalism of the teachers have created some porosity between the approaches from these two families of research.
However, despite a similar focus and a common desire to understand how the language traces inform about what actually happens in the classroom, differences remain because the central concepts of action and activity continue to have different meanings depending on the context reference in which they are employed. But these differences help to advance knowledge.

Este artículo presenta un número dedicado a la relación entre dos temas de investigación, resultantes de áreas de exploración cercanos: los gestos profesionales del maestro, cuyo estudio se basó en los estudios desarrollados en el campo de la ergonomía y la actividad del lenguaje cuyo análisis se inserta en el campo de la lingüística y la psicolingüística.
Luego de recordar las condiciones que llevaron al surgimiento de estos dos temas, evocamos algunos de los puntos de convergencia que han conducido a los investigadores a cruzar (confrontar comparar) sus enfoques: las dificultades metodológicas relacionadas con su objeto de estudio y más específicamente el hecho de compartir un objetivo común, el de definir la profesionalidad de los maestros, han logrado crear cierta porosidad entre los enfoques resultantes de estas dos familias de investigaciones.
Sin embargo, a pesar de un enfoque común y del deseo mutuo de entender lo que ocurre realmente en el aula a través de las huellas que constituye el lenguaje, se mantienen unas discrepancias ya que los conceptos centrales de gesto y de actividad siguen remitiendo a diversos significados según el contexto de referencia en el que se utilizan. Pero son justamente estas discrepancias las que enriquecen la reflexión haciéndola adelantar.

INDEX

Keywords : Language activity, Professional gesture, Teaching gesture, Didactics, Pedagogy
Palabras claves : actividad del lenguaje, gesto profesional, gesto de enseñanza, enseñanza, pedagogía

AUTEUR

SYLVIE PLANE

IUFM de Paris - École interne de l'Université Paris IV SorbonneModyco UMR 7714