

## **ENTRE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET LA DIDACTIQUE DES DISCIPLINES : QUEL TRAIT D'UNION ?**

Philippe Clauzard, PEMF  
philippe.clauzard@free.fr

*La recherche sur l'activité enseignante reste un domaine relativement récent. Étudier l'activité enseignante exige une méthodologie et des outils rigoureux d'analyse. La didactique professionnelle y trouve pleinement sa place. Ce texte qui reprend en partie des éléments de notre recherche doctorale sur la médiation grammaticale (2008) tente de déterminer, au travers d'analyses de protocoles, de quelle manière la didactique professionnelle et la didactique des disciplines (didactique du français) peuvent se rapprocher, comment le concept de geste professionnel peut devenir un trait d'union entre ces deux didactiques qui partagent des finalités identiques de perfectionnement des formations enseignantes et d'amélioration des apprentissages des élèves.*

Mots-clés : Didactique professionnelle, didactique des disciplines, activité enseignante, professionnalisation, grammaire en acte, didactique du français.

### **1/ Problématique : Comment articuler la didactique professionnelle et la didactique des disciplines ?**

Notre recherche a tenté d'interroger une articulation entre la didactique professionnelle et la didactique des disciplines à partir des contenus de la didactique du français, au travers d'études de la médiation grammaticale en école élémentaire. *La première question posée fut, comment analyser l'activité d'un enseignant à partir du cadre théorique de la didactique professionnelle ?* Et plus spécifiquement se posa la problématique : comment analyser l'activité d'un maître de grammaire ? Puisque nous nous intéressions plus particulièrement à cet apprentissage, dont nous avons l'intuition d'un ensemble de particularités intéressantes et heuristiques.

*La didactique disciplinaire (ou didactique du français, liée à notre recherche) et la didactique professionnelle se sont problématisées au fil de nos activités d'analyse des protocoles relatifs à l'enseignement – apprentissage de la grammaire.* La didactique professionnelle est orientée « métiers », elle analyse ici l'activité des maîtres de grammaire. La didactique des disciplines analyse, quant à elle, les apprentissages des élèves. La didactique des disciplines, sous l'inspiration de Brousseau, s'est focalisée sur l'apprentissage des élèves. Elle n'ignore pas ce que fait l'enseignant (qui est un concepteur de situations, qui est médiateur), mais l'activité enseignante n'est pas prise en compte dans la théorie. À la lecture des travaux de Sensevy, et Schneuwly, nous observons un déplacement d'accent : il est pris en compte le couplage apprentissage – enseignement, c'est-à-dire à la fois l'activité de l'élève et surtout l'activité de l'enseignant. *On traite l'activité de l'enseignant, non plus comme une simple aide à l'apprentissage, mais comme une activité complète, qui comporte sa propre organisation, même si c'est toujours dans un cadre interactif (comme l'écrit Gérard Sensevy : l'enseignant est gagnant quand l'élève gagne).*

L'idée de notre communication est de souligner au travers de nos analyses de protocoles comment nous pouvons analyser des séances d'apprentissage spécifiques au moyen du cadre théorique « intégrateur » de la didactique professionnelle et d'emprunts dans le champ de la

didactique disciplinaire. Nous pourrions ainsi dégager de nouvelles perspectives de lisibilité et compréhension de l'activité enseignante liant la gestion des contenus disciplinaires et la gestion de classe, comme la gestion des imprévus : l'enseignant doit toujours faire face à des évolutions de la situation qui conduisent à des ajustements opportuns.

Notre observation s'est portée sur des situations concrètes de travail des enseignants en école élémentaire, lors de leçons de grammaire, du CP au CM2. L'étude a emprunté des outils de l'ergonomie comme le filmage des séquences d'enseignement et les entretiens d'autoconfrontation avec les enseignants invités à coanalyser leurs pratiques face au film de leurs actions, s'agissant de détailler et appréhender l'activité enseignante.

Nous avons cherché à comprendre *comment s'enseigne la grammaire en école élémentaire?* Quelles invariances, quelles régularités observe-t-on ? Et quelles singularités ou stratégies individuelles peut-on examiner dans l'enseignement grammatical en école élémentaire ?

Suite à nos analyses de protocoles, nous avons repéré *des épisodes de glissement conceptuel* dans lesquels les professeurs des écoles développent, à ces instants-là, un agir critique, une compétence critique qui va permettre une adéquation entre la réussite et l'assimilation d'un savoir. *Ce geste de conduite au glissement conceptuel est un geste professionnel particulier qui étaye le passage efficace de l'objet d'enseignement, transposé en objet enseigné, vers l'objet appris.* C'est un geste professionnel d'étayage vers une *secondarisation* réussie, un soutien à l'apprentissage, un levier pour la régulation didactique en classe.

Cette étude n'est 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* ».

## **2/ Deux didactiques différentes aux objectifs identiques**

La didactique professionnelle consiste en l'analyse de l'activité enseignante ; la didactique des disciplines est l'analyse de l'apprentissage des élèves. *L'une est orientée « métiers » (développement de compétences pour le métier), l'autre est orientée « savoirs » (développement de compétences scolaires pour les élèves).* Toutes deux ont pour objectif une étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances en lien avec leur spécificité.

La didactique des disciplines (DD) est définie par Bucheton (2009) comme ayant « *pour objet de modéliser les meilleures conditions pour faire acquérir à des sujets des objets de savoir qu'elle étudie, identifie, questionne<sup>1</sup>* ». La didactique du français (DF) couvre l'ensemble du champ des pratiques scolaires ayant trait à l'enseignement de la langue. Elle les analyse et les modifie ou oriente. Cette didactique inclut une réflexion sur les savoirs, leur transformation en matière scolaire et leur appropriation par les apprenants. Ses recherches ont pour visée d'influencer la formation des enseignants et de permettre une meilleure compréhension des problèmes que rencontrent les apprenants en français. La didactique du français vise que tous les enfants possèdent la langue française, qu'ils la maîtrisent en réception comme en production. À ce titre, Évelyne Charmeux (didacticienne du français<sup>2</sup>) écrit : « *Il est souhaitable que l'enfant possède un bagage linguistique riche et diversifié, qu'il ait mis de l'ordre dans son bagage et lui ait conféré une disponibilité constante et opérationnelle* ». La didactique du français modélise des situations d'apprentissage efficaces suite à des recherches sur l'apprentissage du français par les écoliers. Identifiant des difficultés, des malentendus, des lacunes, elle les questionne et suggère des démarches appropriées. Elle facilite en cela la planification des séances pour l'enseignant comme ses ajustements en cours d'action. Les didacticiens du français préconisent certaines pratiques fondées sur la diversité

---

<sup>1</sup> In Lenoir, Pastré « Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat », 2008, p. 286.

<sup>2</sup> Voir le site [www.charmeux.fr](http://www.charmeux.fr)

des situations de communications et de productions langagières, sur des activités de comparaisons, classements, analyses des productions langagières rencontrées à l'oral comme à l'écrit, en lecture et en écriture. Ils préconisent aussi des activités de recherche sur la langue dégageant des constats et des critères de manière à révéler son fonctionnement linguistique. Une autre conception de la grammaire est ainsi appelée. Selon Reuter (1999), la didactique du français contribue à avancer dans trois directions : « *l'analyse critique des contenus d'enseignement et des pratiques, des effets ; l'élaboration de savoirs nouveaux portant sur des objets ou modèles didactiques (genre, description, personnage, lecture, écriture, oral, etc.), sur des articulations entre eux (texte, lecture, écriture), sur les connaissances des apprenants dans une perspective didactique (représentations, obstacles, erreurs, etc.), sur les interactions enseignement-apprentissage-savoirs ; la mise à jour de lacunes dans des disciplines contributives et l'impulsion de recherches rendues nécessaires afin d'affiner l'élaboration conceptuelle de la didactique du français sur ses objets propres* ». Pour certains auteurs, la didactique du français constitue au départ un objet hybride au carrefour des théories de la littérature, de la linguistique, de la grammaire, de la lexicologie, de la psychologie (Vandendorpe, 1999). Néanmoins, elle permet de constituer pour l'école un corpus sur les savoirs langagiers. Pour autant peuvent-ils s'enseigner de manière atomisée ou de façon articulée avec des liens entre les composantes textuelles, grammaticales, littéraires, lexicales, rédactionnelles ? D'évidence, la réponse semble la seconde. D'ailleurs, les programmes scolaires ne chapeautent-ils pas l'ensemble sous la dénomination de « *maîtrise de la langue* ». Ce bref aperçu de préconisations et questionnements didactiques souligne bien l'objet didactique d'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition de connaissances disciplinaires.

Pastré définit la didactique professionnelle comme une analyse du travail in situ afin de modéliser les caractères invariants et singuliers de la situation professionnelle en vue de concevoir des modèles de formation aux métiers en question. La Didactique Professionnelle (DP) ne se structure pas autour d'un corps de savoir, mais autour d'un agir professionnel qui convoque des gestes, des compétences, des savoirs pragmatiques qui peuvent être, cela dit, éclairés par des notions d'ordre épistémiques. « *La didactique professionnelle se veut pleinement une didactique, c'est-à-dire une étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances en ce qu'elles ont de spécifique par rapport aux contenus à apprendre. Simplement, elle se centre beaucoup plus sur l'activité que sur les savoirs.*<sup>3</sup> » Rogalski explique que la DP est un cadre théorique qui prend en compte l'ensemble des composants de la compétence professionnelle. En outre, la DP analyse ce qui détermine son développement et propose ensuite la conception de situations de formation. Elle articule à cet effet la théorie de l'activité (avec la double régulation situation/sujet) et les concepts de toutes didactiques (savoirs de référence, transposition, schèmes, conceptualisation...) en les appliquant à des situations de travail. La D.P. s'est développée autour de 2 pôles : celui de la psychologie ergonomique (lié à la théorie de l'activité avec le modèle de Leplat) et la didactique des disciplines scientifiques et techniques, marquée par les paradigmes constructivistes de Piaget et développementaux de Vygotsky. Sa théorie de la double germination offre un cadre de référence pour analyser le développement des compétences articulant les apports d'expérience en situation et ceux de formation au métier. L'activité professionnelle, dans sa dimension opérative, préoccupe donc la Didactique Professionnelle (DP) dans une visée développementale de formation. Il s'agit d'apprendre à agir efficacement dans une situation professionnelle. Pour la D P, une action efficace annonce une

---

<sup>3</sup> Pastré, Mayen, Vergnaud, La didactique professionnelle, note de synthèse, Revue française de pédagogie, n°154, janvier-février- mars 2006, p. 146.

« *conceptualisation en acte* ». La conceptualisation dans l'action, au sens de Vergnaud, est à la source de la D.P.

Nous remarquons à la réflexion *des points de rapprochement* entre la DP et la DF. Toutes deux ont en commun :

- le souci d'analyse des corpus avec un cadre rigoureux,
- la volonté de participer à une amélioration des apprentissages en perfectionnant la formation des enseignants et des formateurs,
- l'idée de cerner l'agir enseignant par une analyse du travail en vue de projets de formation.

Les didactiques disciplinaires sont à la fois des disciplines de recherche et des disciplines de formation inscrites dans les curriculums de formation des enseignants. À ce titre, elles sont bien amenées à se rapprocher de la didactique professionnelle afin de gagner en enrichissement avec les résultats de l'analyse fine du travail des enseignants de diverses disciplines, en co-activité, dans de multiples contextes scolaires. Ces deux didactiques fonctionnent également sur un matériau langagier (débriefings ou séquences d'apprentissage). L'activité langagière des acteurs prend une part non négligeable dans nos préoccupations de recherche.

### **3/ L'activité langagière est le support de la co-activité maître - élèves**

L'activité de l'enseignant se fonde sur la rencontre d'un objet de savoir, d'une classe d'élève et de l'action médiatrice de l'enseignant. *Au centre se situe le langage* avec des interactions scolaires. *L'agir enseignant se fonde en effet sur le langage : c'est un agir communicationnel.* Le langage permet l'institution de relations enseignant – élèves, il garantit les échanges et ce faisant il s'inscrit dans une culture, tout en participant à son développement. Le langage accompagne les actions de classe. Verbal ou non verbal, il les étaye, en construit les cadres, permet l'avancée dans les apprentissages et leur contrôle. Bucheton (2009) écrit que le langage dit l'action avec l'autre et la rend possible. Le langage permet en outre le développement conceptuel. Le langage participe au développement de la pensée en tant qu'instrument psychique supérieur (Vygotsky, 1985). L'enseignant régule la classe au moyen de formats langagiers instaurant des habitudes. Il utilise des formes variées nécessitant un réglage du langage très précis avec l'utilisation de termes techniques précis, de consignes rigoureusement explicitées, de reformulations adéquates, d'astuces langagières pour dédramatiser une situation difficile (Bucheton, 2009). *La langue est l'instrument premier du faire classe, la matrice au centre de la classe, l'outil premier que l'enseignant doit maîtriser :* savoir modérer sa parole, savoir moduler la tonalité de sa voix, savoir parler à bon escient, savoir être silencieux, savoir partager la parole, savoir reprendre la parole d'autrui. Nous pouvons évoquer un certain nombre de critères pour une analyse dialogique : la formulation écho, la reformulation question, la formulation synthèse partielle, la formulation focalisation, la formulation développement... qui sont divers moyens d'étayage à partir d'une tâche scolaire.

### **4/ La tâche scolaire pilote la classe, mais le but est ailleurs**

*La tâche scolaire est fonctionnelle*, elle fait exister l'activité d'apprentissage de l'élève. Elle permet une planification du cours, une anticipation des difficultés cognitives, un phasage cohérent et hiérarchisé de la séance, un processus de négociation et de co-activité avec les élèves. Liée à des objectifs d'apprentissage, la tâche scolaire constitue un instrument de pilotage de la classe, un espace intermédiaire entre les sujets et l'objet à enseigner. Le savoir

se construit dans la tâche que l'élève effectue. Toutefois, les tâches scolaires ne sont en fait que des tâches prétextes. Elles ne sont que le support à la transformation de soi, à une activité constructive d'apprentissage, une activité de développement des compétences et connaissances du sujet. Elles ne possèdent pas de but en soi. Leur raison d'être est à rechercher ailleurs.

Afin que l'objet enseigné soit conceptualisé, il convient que les élèves puissent s'en emparer en le pensant. Pour ce faire, un processus de secondarisation doit s'engager (Bautier, Goigoux, 2004). Les élèves doivent considérer les objets scolaires qui sont des objets à apprendre comme des objets sur lesquels ils peuvent exercer des activités de pensée. De la sorte, les élèves doivent dépasser le côté conjoncturel de la tâche, distinguer la tâche scolaire de sa signification, référée à l'objet d'enseignement. *Les objets scolaires sont en effet des objets à interroger, des objets à penser. Si l'élève cherche à réussir la tâche sans s'interroger sur l'objet dont la tâche n'est que le support pour apprendre, la visée de secondarisation sera manquée. Et l'apprentissage improbable.* Or cette exigence de secondarité (Bautier, Goigoux, 2004) est peu explicitée par les enseignants. La secondarisation suppose une réelle décontextualisation et l'adoption d'une finalité supérieure à dimension épistémique (Pastré, 2005). Cet attendu est implicite. Or beaucoup d'élèves ne comprennent pas cet implicite, c'est-à-dire le devoir de dépasser la réussite d'une tâche consistant à des identifications, des regroupements, des substitutions pour former un concept, conceptualiser la notion dont il est question. *L'exercice et sa réussite immédiate masquent l'enjeu essentiel, la raison même du travail scolaire: former un concept.*

Les enseignants auraient à gagner à rendre transparent le nécessaire passage d'une logique du « réussir » à une logique du « comprendre », pour reprendre la distinction de Piaget entre « Réussir et comprendre » (1974). Deux dimensions qui ne se rejoignent pas nécessairement. Vraisemblablement, toute activité scolaire possède ce double niveau: le niveau de la tâche et le niveau de sa signification (l'objet à apprendre). C'est pourquoi la tâche n'a de sens qu'en fonction de l'objet d'apprentissage. *Le concept de secondarisation est ainsi un réel organisateur de l'activité de tout enseignant: une spécificité de la profession enseignante.* Vraisemblablement un élément autour duquel gravitent des gestes professionnels.

## **5/ Les gestes professionnels structurent l'activité de l'enseignant dans un canevas commun**

Le concept de « geste professionnel » (développés par Bucheton et Sensevy) nous est apparu, au fil de notre recherche, comme un trait d'union entre la DP et la DD, *une manière d'articuler l'analyse de l'activité de travail des enseignants (en leçon de grammaire) et l'analyse de l'activité d'apprentissage des élèves (de la grammaire).* Bucheton (2009) définit ce concept comme une action « *pour faire agir ou réagir l'autre* » selon certaines préoccupations. Inscrit dans la professionnalité, ce geste de l'enseignant est *adressé* aux élèves.

Ce trait d'union nous a permis d'entrer avec de nouveaux critères dans une analyse de la co-activité enseignant/élèves, une analyse de la double activité de classe apprentissage/enseignement. Du coup, nous avons procédé à quelques aménagements de l'intervention de la DP sur le terrain des métiers de l'enseignement. Pour ce faire, nous avons opéré en trois volets. Le premier volet détermine avec une analyse de la tâche et activité d'enseignement de la grammaire les éléments organisateurs de la SCS (structure conceptuelle de la situation) avec les *concepts organisateurs* de « *glissement* » et d' « *ajustement* ». Un second volet complète notre démarche avec une analyse par les « gestes professionnels ». Un troisième volet permet une relative mise à jour de catégories de stratégies d'enseignement, liées à des modèles opératifs des enseignants de grammaire, au moyen d'analyses comparatives d'activités d'enseignement sur un même objet.

Les analyses ci-dessous articulent la didactique professionnelle (à partir du concept organisateur de « glissement ») et la didactique des disciplines d'après les critères d'analyse de Sensevy dont nous sommes inspirés. Cette étude empirique nous a conduits ensuite à quelques réflexions sur le concept de gestes professionnels et à une certaine hiérarchisation de ceux-ci.

→ **Le critère d'analyse de la mésogénèse** : *Ce critère porte expressément sur les contenus.*

**1. Définition du jeu** : Le maître précise le but de la tâche scolaire. Par exemple : trouver le sujet, le verbe, identifier le GNS, le GV ou déterminer le circonstant (complément de phrase) ou le complément de verbe (COD, COI).

Pour définir le jeu, le maître choisit une « phrase problème ». Nous remarquons 2 sortes de phrases :

- a/ les *phrases prototypiques* qui illustrent clairement la règle de grammaire qu'il faut identifier, même si parfois le groupe sujet comporte plusieurs mots ou le circonstant est inversé en début de phrases :

→ « *Les enfants du centre de loisirs construisent une cabane* » ; « *La lune éclaire la nuit.* » ; « *Grand Féroce part à la chasse. Grand Féroce rugit.* » ; « *Nous allons au cinéma.* » ; « *Dimanche, je suis allé chez mon tonton, ma tata.* » ; « *Jérémy écrit une lettre dans la cuisine* ».

- b/ les *phrases atypiques*, pour lesquelles le rapport entre la règle et la phrase pose problème. Par exemple : les phrases nominales, les phrases à l'impératif ; le GNS réduit à un mot, voire à une lettre, l'usage de l'article avec un nom partitif, etc.

→ « *Un peu de silence. Quelle horreur ! Défense de fumer.* » ; « *J'aime le jambon et la saucisse* » ; « *Sortez vos cahiers* » ; « *De la lave coule rapidement d'un côté de la montagne.* »

Ces phrases sont des supports au jeu défini par le maître, aux opérations grammaticales consistant par exemple en l'interrogation (qui est-ce qui) pour segmenter en GS/GV ou en la manipulation pour repérer les compléments, la classification pour isoler des propriétés grammaticales...

**2. Dévolution** : En début de leçon, il y a une question à laquelle il faut répondre. Le maître propose la plupart du temps des transformations de phrases (pronominalisation, conjugaison, etc.). Les élèves s'appuient sur ce qui peut se dire / ce qui ne peut pas se dire. Avec l'aide du maître, ils cherchent la raison de cet usage.

Ainsi, dans l'épisode de glissement d'Évelyne (CE1) nous remarquons qu'une grande part de travail sur les contenus est assumée par les élèves dont la connaissance intuitive de la langue les conduit à dire : « *Ils du centre construisent... non ça ne va pas* », ou encore : « *Tous les je, tu, il, nous, vous, il avec un s, elle... ça peut pas mettre maîtresse avec le truc parce que comme on dit je centre de loisirs construisent, ça a pas de sens...* ». Cet exemple montre un mouvement de dévolution du problème grammatical que s'approprient les élèves, comme dans le corpus l'épisode de Juliette (CE2) où un élève explicite ce qui ne peut pas se dire, en reprenant à son compte un raisonnement de la maîtresse : « *Je horreur, tu horreur, il horreur...(...)* ». L'appropriation effective, par les élèves, du problème grammatical posé par l'enseignant est une ressource pour l'apprentissage, dans la mesure où cette dévolution provoque une dynamique dans le « jeu » didactique.

**3. Régulation.** Celle-ci consiste, en d'autres termes, en l'étayage proprement dit du glissement conceptuel. Les élèves cherchent le pourquoi « *on peut dire / on ne peut pas dire* ».

Le maître procède par « *questionnement limite* » ou « *questionnement indice* » ou encore « *questionnement focalisant* ».

→ Le *questionnement limite* provoque la réflexion des élèves. Il se qualifie ainsi, car on est à la bordure, à la limite du raisonnement : on est sur le « fil du rasoir », on pousse les élèves à devoir exécuter un choix, un raisonnement, à modifier leur représentation, à faire preuve de cohérence. Il y a une provocation à la pertinence dans le « jeu didactique ».

→ Le *questionnement indice* approfondit la réflexion des élèves par la livraison d'une information nouvelle dans la question, un indice pour lancer les élèves vers une nouvelle piste de travail afin de rendre le « jeu » gagnant, afin de faire avancer les apprentissages dans un sens attendu.

→ Le *questionnement focalisant* conduit à une réflexion approfondie de manière fortement guidée et hiérarchisée par le maître qui régule les interactions dans le sens d'un cheminement séquencé, par étape. Le but est de faire préciser aux élèves leurs pensées.

Nous exemplifions cette régulation, en reprenant pour commencer, les interactions de la classe d'Évelyne (CE1), où l'enseignante épingle une réponse erronée d'élève sans énoncer l'erreur. Elle demande dans un long et progressif questionnement limite : « *Les enfants. Donc si j'entoure les enfants, à la place de « les enfants», je peux le remplacer par un pronom personnel... (...) Lequel ?* » Après réponse d'élève, la maîtresse insiste : « *Il avec un « s ».* *Donc je dis...* » La maîtresse poursuit sa provocation didactique avec un questionnement limite afin que les élèves s'aperçoivent de leur erreur : « *Ils... Ils...* » Et formulent ainsi in fine : « *Ils du centre construisent... non ça va pas...* » Le questionnement opéré souligne donc un étayage en vue d'une rectification d'élève fondée sur la sémantique : « *On peut pas parce que il du, ça veut rien dire... Y'a pas de sens maîtresse.* » Devant les incertitudes suivantes des enfants, l'enseignante opère de nouveau une autre remarque à fonction d'étayage afin de réguler les interactions apprenantes et conduire à la solution : « *Vous avez dit les enfants... On parle des enfants mais pas de n'importe quel...* » Ce questionnement indice finit par conduire les élèves à la réponse attendue que l'enseignante désigne au tableau de la main : « *Donc le groupe sujet. Là. C'était tout ça.* » Le questionnement limite a pour fonction de pousser les élèves à se rendre compte par eux-mêmes d'une inexactitude dans leur raisonnement et les conduire à se corriger. Le questionnement indice livre une information pour lancer les élèves vers une nouvelle piste de recherche. Fabrice (CM2) souligne les réponses données de manière à provoquer d'autres réflexions et formulations d'élèves qui approfondissent la question. Ses propos sont ainsi « ouverts » : « *D'accord, c'est une façon, il y a peut-être une autre façon aussi ?* ». Il souligne la procédure employée par une élève comme focalisation : « *Amandine, elle a interverti...* », afin que les élèves comprennent bien l'enjeu des manipulations, ce qui est effectué. La validation des manipulations syntaxiques par une instance sémantique régule les transactions. À cet égard, nous relevons les trois questionnements suivants : « *Ces trois façons de lire la phrase sont-elles différentes ?* » (...) « *Est-ce que le sens est identique ? (...) On les a pas placés au même endroit, tout à fait, mais est-ce que le sens de l'histoire, est-ce que c'est le même ?* » Les hésitations des élèves entre une réponse affirmative ou négative obligent en effet le maître à un étayage, par un questionnement « focalisant » : le maître passe de « phrases différentes » (appel au sentiment linguistique) à « sens identique » (appel au sentiment sémantique) puis « même endroit » (appel au sentiment syntaxique). Reprenant à son compte une remarque d'élève : « *On les a pas placés au même endroit* », le maître rend son propos davantage syntaxique en parlant d'emplacement des groupes de mots dans la phrase. Ce qui s'avère au final « gagnant ».

**4. Institutionnalisation** : C'est l'explicitation et la généralisation de la règle. Deux cas peuvent se présenter. Soit, les élèves ont trouvé la réponse au pourquoi de l'usage : le maître

peut généraliser (glissement institutionnalisant). Soit, les élèves n'ont pas vraiment trouvé : le maître est embarrassé et finit par donner la réponse (glissement remédiant). Parfois dans certains cas, il n'existe pas d'institutionnalisation. Par ailleurs, l'institutionnalisation, au regard de la métalangue convoquée, prend une valeur qui va de « vérités provisoires » à des « concepts institués », c'est-à-dire de glissements conceptuels sémantiques à des glissements syntaxiques en passant par des glissements en référence avec des analyses de valeur thématique et morpho-syntaxique. Ces valeurs participent à des paliers de conceptualisations grammaticales formant un champ conceptuel sur la temporalité d'une scolarité en école élémentaire. Un dernier type de glissement est le glissement instrumenté : c'est un glissement restant implicite, l'instrument permet aux élèves de trouver la bonne réponse qui n'est cependant pas institutionnalisée (il existe un glissement, mais y'a-t-il vraiment secondarisation ?) Pour l'exemple, nous remarquons à côté des temps de validation de l'enseignante Juliette (CE2), de longs moments d'institutionnalisation qui montrent une prise en charge importante de la transaction sur les contenus d'enseignement. Les élèves n'ont pas trouvé d'explication, c'est la maîtresse qui donne la réponse en termes de phrase nominale, lors d'une première institutionnalisation. Le glissement conceptuel est remédiant : « *Je silence, tu silence, nous silençons... Et non, il n'y a pas de verbe dans cette phrase, c'est une phrase nominale, pas de verbe.* » Les élèves ayant trouvé la réponse, l'enseignante généralise de la manière suivante, le glissement conceptuel est institutionnalisant : « *Je et j' apostrophe c'est le même, pourquoi ? Parce qu'on élide le e quand on a une voyelle, hein. Là, comme on a un a , on a sabré le e et on a mis une apostrophe à la place, et c'est bien je.* » De la même façon, la maîtresse généralise à partir de la réponse sur l'infinitif, la question de la segmentation en G.S. et G.V. d'une phrase particulière. Le glissement conceptuel est institutionnalisant à valeur plutôt syntaxique : « *Il est à l'infinitif. Verbe non conjugué, égal phrase non verbale Donc on est pas dans une phrase verbale. Donc notre histoire là, elle n'est valable que pour les phrases verbales...* » Le glissement conceptuel est aussi institutionnalisant dans le corpus de Virginie (CE2). Les élèves participent activement à son élaboration : « *Lisa, par exemple, à quoi il sert le groupe bleu, le groupe sujet.* » Les élèves définissent de façon sémantique la notion de sujet : « *Ben, à savoir qui parle... Ou qui fait les actions.* » Ce que l'enseignante reprend : « *Qui fait les actions, c'est ça.* » Nous qualifions ainsi le glissement de sémantique au regard de la métalangue employée. Le protocole de Jean-Jacques nous montre également un glissement institutionnalisant où le maître généralise les propos précédents : « *Donc, tout ce qui est orange, effectivement, ça fait partie du groupe de verbe. Et pourtant, ça ressemble à un complément circonstanciel. Ça fait partie de groupe de verbe.* » Le glissement conceptuel est ici de type syntaxique avec l'emploi d'une métalangue instituée (« *complément circonstanciel* »).

→ **Le critère d'analyse de la chronogénèse** : *La chronogénèse s'observe à l'échelle de la scolarité élémentaire.*

→ **Au Cours Préparatoire**, la grammaire sensibilise les élèves au fait langagier, avec une observation sur les éléments ou les marques morphologiques récurrentes sur un ensemble de phrases et un début de mise en perspectives des constats avec les notions grammaticales. Cette grammaire fait largement appel aux intuitions des élèves, à leur sentiment linguistique lié à une posture épilinguistique qui conduit à une manipulation correcte de règles grammaticales sans en avoir conscience. Le maître peut développer une démonstration qui s'appuie sur l'artefact de transformation de la phrase et sur ce que les élèves connaissent déjà avec des références « à l'oreille » et ainsi pousser le cours de grammaire du CP vers une grammaire plus implicite. Cela dit, il convient de respecter les capacités cognitives des élèves pour lesquels l'abstraction de certaines notions est trop forte (par ex. les concepts de genre et de nombre). Néanmoins, les observations et erreurs ou tâtonnements sont déjà un apprentissage à

une décentration de la lecture des mots et de leur sens pour s'intéresser à leur forme et à celle des phrases : un premier palier sur le long chemin d'une conceptualisation grammaticale progressive. Un premier « pas de côté » est effectué pour aller regarder le fonctionnement de la phrase.

→ **Au Cours Élémentaire**, la recherche de la solution au problème repose sur « ce qui peut se dire / ce qui ne peut pas se dire », sur une monstration des phénomènes grammaticaux qui relève de l'implicite, sur un épi- langage ou une nominalisation provisoire des concepts grammaticaux en termes sémantiques ou thématiques. Par exemple, le sujet répond à « qui est-ce qui » ou bien c'est « de qui, de quoi on parle ».

→ **Au Cours Moyen**, les concepts grammaticaux sont définis explicitement, le « pourquoi on dit » est expliqué (mais pas forcément assimilés). Les concepts doivent guider l'analyse et fournir la raison d'être de la solution. Les termes métalangagiers sont énoncés, définis et utilisés dans les exercices de recherche ou de réinvestissement. Nous avons observé la classe de CE2 comme une classe charnière, avec une langue grammaticale qui oscille entre épilangue et métalangue. Les élèves dépassent le sentiment implicite de ce qui est grammatical et ce qui ne l'est pas en commençant à rentrer dans un discours explicité sur la langue. Un certain passage s'opère, la langue grammaticale employée nous sert d'indice. Ainsi dans le protocole de Virginie, les passages d'institutionnalisation d'une connaissance formelle indiquent une langue grammaticale « mixte » avec des définitions sémantiques à côté d'une métalangue instituée : « *le groupe bleu, le groupe sujet sert à savoir qui parle... qui fait les actions* ». Le groupe « bleu » (ou groupe des « noms ») est devenu « groupe sujet ».

→ **Le critère d'analyse de la topogénèse.** *Il s'agit ici d'identifier les grands types de glissements conceptuels utilisés par les maîtres de grammaire. Il existe, inférons-nous, deux types de glissement conceptuel :*

- **ceux liés à l'étayage** ; ils soulignent l'état de l'interaction entre le maître et l'élève (interaction convergente ou remédiate), ils présentent le rapport entre la réponse de l'élève et l'institutionnalisation du savoir ;
- **ceux liés au type de langage grammatical** (l'épi/métalangue), directement liés aux contenus des apprentissages en grammaire, ils caractérisent une forme d'analyse, une activité épilinguistique ou métalinguistique (en référence aux théories de Gombert).

Les glissements conceptuels institutionnalisants, remédiateurs, et instrumentés appartiennent à la première typologie, les autres glissements sémantiques, thématiques, morpho-syntaxiques et syntaxiques à la seconde.

## **6/ Des gestes d'étude des élèves donnent corps à la co-activité et soulignent l'apprentissage**

Du côté de l'élève, nous pouvons détailler les gestes d'étude qui suivent<sup>4</sup>, en rapport avec les gestes professionnels des enseignants. Ils soulignent l'interactivité fondamentale de la classe d'apprentissage, la notion de co-activité entre des élèves qui apprennent et des enseignants qui font apprendre. Jorro (2005) écrit : « *La professionnalité d'un enseignant tient à l'instauration d'une co-activité professeur – élèves, autrement dit dans la mobilisation de gestes professionnels sollicitant des gestes d'études chez les élèves* ».

Les gestes, repérés en classe de grammaire et décrits ci-dessous, ne sont vraisemblablement pas exhaustifs, car il nous faudrait analyser de plus amples verbalisations d'élèves pour accéder à toutes les opérations cognitives qu'ils effectuent. Il s'agit d'une première esquisse

---

<sup>4</sup> Gestes d'étude formalisés avec le concours d'Antoine Fetet, PEMF, formateur et auteur de la collection de manuels de français pour l'école élémentaire (collection CLEO, Retz).

d'un mouvement général d'étude fondant l'apprentissage grammatical et soulignant les effets de co-activité.

### 1 - Observer

Cette première phase rend possible le processus d'*enrôlement dans une tâche scolaire* : l'enseignant présente la « règle du jeu », le cadre d'une tâche suffisamment résistante, accessible et impliquante pour constituer une véritable situation-problème et déclencher une réflexion authentique. La découverte et la réflexion sont appelées pour un engagement authentique de l'élève dans l'activité. Du moins, dans le meilleur des cas.

### 2 - Réussir

Cette phase implique une *dévolution de la tâche* : autrement dit, ce sont les élèves eux-mêmes qui prennent réellement en charge la tâche, et non l'enseignant. Les élèves sont acteurs de leur propre apprentissage, en prenant des décisions, et en faisant des choix qu'ils assument pleinement. En classe de grammaire, ces tâches comportent généralement des manipulations, des tris, des transformations, des repérages, à l'aide de procédures et de règles d'action découvertes ou enseignées.

### 3 - Glisser

Cette phase est déterminante, dans la mesure où elle permet à l'élève de passer à une dimension supérieure de connaissance sur la langue et de provoquer un *saut conceptuel* : on se dégage peu à peu de l'activité concrète pour retenir les caractéristiques essentielles de la notion en cours d'apprentissage. Le matériau linguistique (mots, phrases, textes) abandonne progressivement son statut d'outil à manipuler pour conquérir le statut d'objet sur lequel observation et réflexion s'exercent.

### 4 - Comprendre

Cette dernière phase met en œuvre un processus de *généralisation* : il s'agit d'un travail de formalisation, d'institutionnalisation de savoirs et savoir-faire grammaticaux. La compréhension s'effectue par la distanciation de l'élève par rapport à son activité scolaire, par la mise en mots de ce qu'il vient d'effectuer, par l'assimilation de la procédure qu'il a employée. Sans compréhension authentique, le transfert de ses acquisitions de connaissances et compétences dans des situations nouvelles est compromis. Ce transfert s'établira pleinement grâce aux situations de réinvestissement dirigé ou situations de production écrite ou orale permettant l'accès progressif à l'autonomie.

Cette présentation en étapes ne doit pas laisser penser que l'acquisition serait purement linéaire. Des paliers plus ou moins longs dans la maîtrise des savoirs et savoir-faire, des retours en arrière, des allers-retours d'une étape à une autre, sont courants.

| Gestes d'étude | Verbalisations   |
|----------------|--|
| 1- Observer    | <i>M- Qu'est-ce que vous avez entouré ? E- Les enfants.</i>  |
| 2- Réussir     | <i>M- Ah, non. <b>Moi je vois entouré enfant.</b><br/>E- Enfants, les enfants, parce que c'est...<br/>M- Est-ce que, est-ce que ça suffit enfant?<br/>E- Non.<br/>M- Aniba.<br/>E- <b>Il fallait entourer les enfants.</b></i> |
| 3- Glisser     | <i>M- Les enfants. Donc si j'entoure les enfants, à la place de « les enfants », <b>je peux le remplacer par un pronom personnel...</b><br/>E- Il.<br/>M- Lequel?<br/>E- Il avec un "s"<br/>M- Donc je dis...</i>              |

|               |   |
|---------------|---|
|               | <p>E- Les...</p> <p>M- Ils...</p> <p>E- Avec un « s ».</p> <p>M- Ils... Ils...</p> <p>E- Construisent.</p> <p>M- Ah non</p> <p>E- Du centre de loisirs construisent une cabane.</p> <p>E- Ils du centre construisent... non ça va pas (...) <b>On peut pas parce que il du, ça veut rien dire...</b></p> <p>E- Y'a pas de sens maîtresse. (...)</p> <p>M- Bouba?</p> <p>E- Maîtresse. Tous les je, tu, il, nous, vous, il avec un s, elle... ça peut pas mettre maîtresse avec le truc parce que comme on dit je centre de loisirs construisent, ça a pas de sens...</p> <p>M- Vous avez dit les enfants. On parle des enfants, mais pas de n'importe quel...</p> <p>E- Mais du centre. Les enfants du centre, maîtresse, parce que...</p> <p>E- Ah, ça veut dire, maîtresse qu'il fallait entourer les enfants du centre de loisirs.</p> |
| 4- Comprendre | <p>E- <b>C'est pas n'importe lesquels enfants, maîtresse. C'est les enfants du centre...</b></p> <p>M- Du centre. E- <b>De loisirs.</b></p> <p>M- <b>Donc le groupe sujet. Là. C'était tout ça. E- C'est ce que j'avais dit.</b></p>  |

Les verbalisations précédentes montrent l'**observation** du groupe sujet de la phrase, formulé de manière incomplète. La correction du dernier élève conduit à une semi-**réussite** de la tâche d'identification. Il reste à pronominaliser le groupe de mots pour être certain qu'il s'agit d'un GS (un artefact didactique pour une classe de CE1 qui appelle manipulation syntaxique et validation sémantique). La pronominalisation est incorrecte. L'action de « **glisser** » patine. Il faut plusieurs tours de parole pour que les élèves comprennent que la phrase pronominalisée ne veut rien dire, que le GS doit être complété par le complément du nom, à intégrer au groupe sujet. L'enseignante grâce à sa procédure de questionnement-indice provoque finalement un « glissement remédiant ». La phase « **compréhension** » peut s'effectuer, même s'il s'agit d'une compréhension opératoire implicite, qui appartient à l'ajustement du niveau de classe à un type de grammaire implicite. Cela étant, nous retrouvons dans cet exemple quelques-uns des gestes d'étude mis en œuvre en classe de grammaire.

Nous intéresser aux gestes professionnels des enseignants et aux gestes d'études des élèves souligne ce rapprochement entre l'activité du maître et celle de l'élève, désigne leur co-activité. Nous articulons ainsi les deux didactiques, professionnelle et disciplinaire. Avec des emprunts au domaine de l'ergonomie et de l'analyse du travail, nous pouvons étudier sous un autre angle que purement didactique disciplinaire les diverses activités des différents acteurs en classe : l'enseignant et les élèves.

## **7/ Discussion : Le geste professionnel comme trait d'union entre la didactique professionnelle et la didactique des disciplines**

Nous portons enfin notre réflexion sur le trait d'union que peut former le concept de « geste professionnel », sur des constats majeurs qui rapprochent la didactique professionnelle et la didactique des disciplines. Avec les gestes professionnels est pris en compte, outre, le couplage apprentissage – enseignement, le principe de co-activité enseignant/élèves. Mais de quelle manière peut-on appréhender ces gestes professionnels ? Existe-t-il une granularité des gestes professionnels ? Organisent-ils l'activité du professeur ?

*L'analyse du travail enseignant ne peut se penser sans une analyse des gestes professionnels.* Schneuwly<sup>5</sup> considère ces gestes comme une porte d'entrée pour analyser les objets enseignés, et du coup, selon les attitudes adoptées par les professeurs, inférons-nous, pour analyser leur professionnalité. Car le but de l'enseignement se trouve dans la construction par l'élève d'un objet (de savoir) enseigné en un objet (de savoir) appris. La didactique du maître n'est pas pensable sans prise en compte de la structure d'un savoir comme facteur essentiel. *La question est d'analyser les pratiques d'enseignement du point de vue des contenus enseignés.* Il nous semble que la didactique professionnelle rejoint ainsi la didactique disciplinaire avec la prise en compte du « contenu » en termes de *savoirs professionnels* pour l'un ou de *savoirs académiques* pour l'autre. D'autre part, le concept de *geste professionnel* forme un nouveau point d'équilibre pour comprendre la complexité de l'agir enseignant entre les savoirs sur le « métier » et les savoirs « disciplinaires ». Le travail enseignant est de la sorte observé dans toute l'épaisseur de son activité, sans oublier l'interactivité. *L'activité de l'enseignant n'est pas considérée sous le seul angle de l'étayage.*

C'est pourquoi nous avons fait nôtres, les critères d'analyse de Sensevy. L'enseignant définit d'abord le jeu didactique, les enjeux de la tâche scolaire. Il planifie et construit un milieu pour faire apprendre, pour provoquer une dévolution des apprentissages chez les élèves qui doivent s'engager dans la tâche proposée. Outre l'aspect de conception de la tâche scolaire, l'aspect d'animation est important : il conduit l'enseignant à réguler les interactions de classe, une régulation générale ou un traitement duel de la difficulté, un étayage. Cette phase précède celle d'institutionnalisation. Bucheton définit des gestes d'ajustement qui complètent notre approche de la régulation de l'enseignant. Outre le concept d'étayage, nous avons ceux de tissage, de relation spatio-temporelle, d'atmosphère. On pourrait, à la suite, penser le travail d'enseignant selon trois fonctions essentielles : la conception, la régulation, la validation – évaluation. La conjugaison des apports de la didactique professionnelle (en termes de structure conceptuelle de la situation et de modèle opératif) et de la didactique des disciplines (en termes de gestes selon Bucheton et Sensevy, inspirés des cadres théoriques de Brousseau sur les situations didactiques et de la médiation de tutelle de Bruner) nous a permis de caractériser la médiation grammaticale, de la manière précédemment décrite, et de rapprocher du coup, de façon théorique et opératoire les deux didactiques.

*À ce stade de notre réflexion, il nous est apparu que les gestes professionnels des enseignants sont des outils d'orientation et d'ajustement à la situation de classe.* Ils sont pilotés et régulés par des logiques identitaires des sujets et des logiques configurationnelles des savoirs. Ils prennent sens au sein d'un dispositif didactique mené dans un environnement dynamique ouvert<sup>6</sup>. Ce dispositif est structuré par la tâche scolaire qui pilote la classe, des savoirs didactiques transposés, planifiés, organisés, redéfinis selon les caractéristiques des écoliers et de la classe, et un agir communicationnel dont les interactions maîtres/élèves structurent une dynamique d'apprentissage avec ses phases de rupture et de bonds cognitifs dans une perspective de co-activité enseignant/élèves, de co-procédure, de co-construction du savoir.

*Le geste de conduite au glissement conceptuel que nous avons identifié comme un geste professionnel* s'articule aux gestes définis par Sensevy. Il appartient aux principes de régulation des activités d'apprentissage et d'institutionnalisation du savoir. Toutefois, le geste professionnel de glissement conceptuel est singulier à la didactique dont il est question. Il est attaché à l'objet d'enseignement dont il s'agit. Situé en « toile de fond », il oriente la classe en

---

<sup>5</sup> Schneuwly Bernard, Jacquin Marianne, Haller Sylvie et Toulou Simon, La question de l'unité d'analyse et les pratiques d'enseignement – séquence didactique et objet enseigné Communication au colloque « Apprendre et former entre l'individuel et le collectif », Sherbrooke, 9 et 10 octobre 2007.

<sup>6</sup> Notion empruntée à Janine Rogalski, utilisée en psychologie ergonomique pour signifier le caractère contextuel, dynamique, interactionnel de l'activité d'enseignement.

tant que visée d'apprentissage. Il nous semble central, donnant sens et unité à l'aventure cognitive d'apprentissage.

*Aussi, nous faisons l'hypothèse de gestes professionnels de niveaux différents selon le grain d'analyse convoqué, l'objet de la recherche, la finalité de professionnalisation ou formation envisagée.*

1/ Nous avons observé en premier lieu *des macros gestes professionnels qui segmentent le script de la classe*, qui forment des unités signifiantes et hiérarchisées dans l'élaboration de la pratique de classe. Ces macros gestes orientent la classe, ils donnent toute la cohérence de la pratique enseignante. Ces macros gestes sont *relatifs aux contenus d'enseignement dans lesquels ils s'actualisent*. Nous avons donc la définition du jeu didactique et de la tâche scolaire (énoncer le cadre de la tâche), la dévolution (permettre aux élèves de s'approprier la tâche scolaire), la régulation interactionnelle ou étayage des apprentissages, la conduite au glissement conceptuel (ou effet pragmatisé de la secondarisation qui doit permettre aux élèves d'exercer des activités de pensée sur les objets d'apprentissage, des discours d'explicitation sur leurs apprentissages) et l'institutionnalisation (très liée à la précédente secondarisation, comme nous l'avons vu dans notre étude empirique).

2/ En parallèle, nous avons observé *des micros gestes professionnels qui s'actualisent dans la gestion des situations de classe*. Ce sont des *gestes d'ajustement* aux imprévus de classe spécifiés par le LIRDEF (Bucheton, 2008) qui facilitent un épineux « entrelacement » entre les techniques de gestion de classe et les obligations didactiques. Les gestes d'ajustement gèrent l'avancée d'une leçon, l'attention et l'implication des élèves, les procédures d'explication. La situation se crée et se recrée au gré de l'évolution de la classe, de son déroulement, de la manière d'appréhender l'objet de savoir, de répondre aux attentes de l'enseignant, de l'évaluation des difficultés des élèves pour apprendre ou simplement suivre des explications. Il peut avoir nécessité d'étayer ou sur-étayer, de tisser avec du « déjà là », de modifier le climat relationnel ou l'espace spatio-temporel : stopper la leçon ou l'allonger, faire déplacer les élèves ou les tables. *Ces gestes permettent l'ajustement entre préoccupations didactiques de l'enseignant et réception cognitive de l'élève*. On observe principalement les gestes professionnels d'étayage (aider les élèves lorsqu'ils ne peuvent effectuer seuls la tâche attendue), et de tissage (articuler les différentes unités de la leçon). Le tissage et l'étayage appartiennent au macro geste de régulation qui consiste à contrôler la dynamique des interactions de la classe avec des questionnements, des reprises, des formulations appropriées que nous avons soulignées comme questionnement-indice/limite ou focalisant. Les catégories de Bucheton sur l'atmosphère (climat général cognitif et relationnel qui autorise ou non la parole des élèves, favorise ou non leur travail) ainsi que celles relatives aux éléments spatio-temporel (comme le timing, les déplacements, les outils pour apprendre) relèvent de la micro gestion des situations de classe. Chacun de ces gestes montre une coloration variable selon les disciplines d'enseignement et les nécessités d'adaptation à une situation de classe mouvante.

Notre étude de la médiation grammaticale nous a permis, dans une certaine mesure, de caractériser et d'éprouver ces gestes professionnels. Naturellement, ces deux niveaux de macros et micros gestes professionnels peuvent interagir à partir d'un objet d'enseignement et d'une tâche scolaire qui pilotent tout le dispositif d'apprentissage. Ils facilitent la lecture et la compréhension des protocoles. Ils interrogent la gestion des contenus et du dispositif d'apprentissage. Ils suggèrent des modèles pour des démarches de professionnalisation.

Toutefois quelle différence peut-on souligner entre *gestes professionnels et concepts organisateurs* de la structure conceptuelle de la situation ? *Les gestes professionnels forment un canevas commun* qu'on peut rattacher aux genres historiques de Clot. Tout se passe comme si l'histoire de l'enseignement de la grammaire (et vraisemblablement d'autres disciplines) avait « poussé » à la mise en place d'une manière partagée de faire une leçon de

grammaire, comme si l'histoire avait conduit à *l'écriture d'un scénario partagé de la classe*. Toutes les leçons paraissent organisées d'une manière commune, indépendamment des conceptions de chacun et des adaptations à la situation. Le genre préorganise l'activité, il s'agit d'un moyen d'action disponible pour chaque praticien, qu'il peut « retoucher » en un « style » personnel. En outre, cela permet de penser l'action conjointe de l'enseignant et des élèves au cœur du système didactique dans une dialectique entre gestes professionnels et gestes d'étude. *C'est en définitive un niveau intermédiaire aux côtés de l'invariance qu'on retrouve chez tous les acteurs (la SCS, structure conceptuelle de la situation) et des ajustements personnels (corrélés au MO, modèle opératif)*. Deux critères de la DP qui s'articulent à un critère orienté didactique des disciplines : un genre collectif d'effectuation des leçons.

## **Conclusion :**

*Le concept de « geste professionnel », qui fait actuellement débat dans les colloques et dans la littérature didactique, articule avantageusement les problématiques de didactique professionnelle et de didactique des disciplines (dont la didactique du français). L'agir enseignant les réunit. Le fait d'aborder la didactique par l'analyse de l'activité de l'enseignant (ou plutôt co-activité enseignant – élève), d'opérer une analyse par les gestes professionnels nous conduit à des rapprochements de cadres théoriques. Le concept de geste professionnel forme une véritable ouverture heuristique pour des recherches situées entre le « métier » et les « contenus ».*

Recherchant des éléments de compréhension de l'activité grammaticale, nous avons tenté d'articuler deux didactiques complémentaires, en utilisant comme trait d'union la notion de « gestes professionnels ». Celle-ci est un intercalaire qui permet de se situer entre le générique et le spécifique, entre les invariants organisateurs de la structure conceptuelle de la situation (SCS partagée par tous les enseignants) et le singulier lié au modèle opératif de l'acteur (perception et traitement personnel de la structure conceptuelle, la manière dont chaque sujet s'est approprié cette SCS). Le geste professionnel appartient au canevas d'une pratique professionnelle, un genre commun de pratique formant une sorte d'intercalaire collectif entre la tâche prescrite et l'activité individuelle. C'est un stock ouvert de « pré – travaillé », c'est un aspect générique du travail sur lequel tous les professionnels du lieu envisagé se retrouvent : *une manière commune de faire son travail*. Cet ensemble de gestes professionnels communs à la majorité des enseignants, évoluant dans un contexte identique, ce « basic » commun relève la plupart du temps du « non-dit », de quelque chose que le praticien ne comprend qu'après-coup.

La Didactique Professionnelle semble, in fine, un bon outil pour mieux comprendre une didactique en acte, une grammaire en acte appartenant à la plus vaste didactique du français. La D.P et la Didactique du Français s'articulent ainsi : *lorsque cette dernière interroge ce que l'on va transmettre, la première interroge la manière de transmettre*. L'une s'intéresse plus particulièrement au « *quoi faire apprendre* », aux objets de savoir identifiés, étudiés et questionnés afin de les faire apprendre au mieux, l'autre au « *comment faire apprendre* », aux gestes professionnels, aux organisateurs de l'activité professionnelle qui la guide et l'oriente et permet le développement de stratégie personnelle selon les itinéraires personnels et les environnements singuliers. L'une interroge les contenus disciplinaires de l'apprentissage, l'autre questionne les actions professionnelles pour provoquer l'apprentissage. Toutes deux ont en commun une finalité de professionnalisation et de formation enseignante et surtout le souci de l'efficacité : faire acquérir efficacement un objet de savoir, faire apprendre efficacement une classe d'élèves. Autrement dit, il nous semble bien que la DD fait porter les processus d'analyses et de transposition sur les savoirs disciplinaires en jeu avec un objectif épistémique d'assimilation et compréhension ; tandis que la DP se fonde sur les analyses des

tâches, des situations et des activités professionnelles avec un objectif pragmatique de développement des compétences (Habboub, Lenoir et Tardif, 2008). Les objectifs de ces approches diffèrent, mais celles-ci sont parallèles. *On se penche avec la DP sur le discours de la pratique d'un enseignement en opposition au discours de la pratique de la langue ou des mathématiques qui intéresse davantage la DD.* Entre ces deux didactiques, la différence semble résider dans la définition de la pratique. Le lien fort que la DP entretient avec la pratique nous conduit à évoquer notre recherche en termes de « grammaire en acte ». La DP postule qu'il y a à apprendre, dans nombre de cas, bien plus par la pratique sur le lieu de travail que par la consultation de référentiels ou de manuels techniques.

Il conviendrait, dès lors, d'amener la DD à repenser ses procédures avec le cadre du contexte opérationnel, celui de l'action du praticien, de l'enseignant en situation. *Nous pourrions repenser l'intervention enseignante en partant des situations enseignantes, et non, des seuls objets de savoir.* Avec la prise en compte des pratiques enseignantes effectives, des compétences incorporées, de l'expérience de métier, des gestes professionnels, des organisateurs de l'activité partagés et des stratégies singulières, nous nous situons dans une logique de la discipline savante en acte. Nous partageons l'idée que *les formations disciplinaires seraient heureusement enrichies des apports de l'analyse fine du travail des enseignants de ces disciplines dans divers contextes scolaires* (Dezutter & Pastré, 2008). Le cadre intégrateur de la DP offre à repenser la formation enseignante. Cela semble de belles discussions à venir.

## Bibliographie

- Bautier, E., Goigoux, R., (2004), *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle*, in *Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques* », Revue française de pédagogie n° 148, INRP.
- Bucheton, D., (2008) *Didactique professionnelle, didactique des disciplines, le rôle intégrateur du langage*, in *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Lenoir, Pastré (dir.), Toulouse, Octarès.
- Bucheton, D., (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès.
- Clot, Y., (2002). *La fonction psychologique du travail*.- Paris, PUF.
- Clauzard, P., (2008), *La médiation grammaticale en école élémentaire, éléments de compréhension de l'activité enseignante*, thèse de doctorat non publiée, CNAM Paris.
- Dezutter O., Pastré, P., (2008), *Didactiques des disciplines scolaires et didactique professionnelle : de l'émergence à l'institutionnalisation, histoires croisées*, in *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Lenoir, Pastré (dir.), Toulouse, Octarès.
- Gombert, J. E., (1990), *Le développement métalinguistique*, Coll. Psychologie d'aujourd'hui, PUF.
- Habboub, Lenoir et Tardif, 2008 *La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique : un essai de synthèse des travaux francophones*, in *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Lenoir, Pastré (dir.), Toulouse, Octarès.
- Jorro, A., (2005) *Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations*. Actes du congrès AIRDF, Québec.
- Pastré, P., (2007), *Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante*, in *Les organisateurs de l'activité enseignante, perspectives croisées*, Recherche et formation n°56.
- Reuter, Y., (1999), *Recherche en didactique et enseignement*, La lettre de la DFLM 25.
- Rogalski, J., (2004), *La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions*. Revue électronique « Activités » à l'adresse <http://www.activites.org/v1n2/Rogalski.pdf>
- Schneuwly B., Jacquin M., Haller S. et Toulou S., (2007) *La question de l'unité d'analyse et les pratiques d'enseignement – séquence didactique et objet enseigné* Colloque « Apprendre et former entre l'individuel et le collectif », Sherbrooke.
- Sensevy, G., (2007), *Agir ensemble*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Vandendorpe, C., (1999), *Didactique et sens commun*, La lettre de la DFLM, 25.
- Vygotski, L., (1934/1997), *Pensée et langage*, La dispute, Paris.