

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

**COLLOQUE INTERNATIONAL « L'EXPÉRIENCE », DIJON,  
DU 2 AU 4/12/2009**

**RECHERCHES ET PRATIQUES EN DIDACTIQUE  
PROFESSIONNELLE**

---

**Philippe Clauzard  
PIPS RIICE Amiens**

# OBJECTIF & PROBLÉMATIQUE

- ✘ **Problématique** : Comment articuler la didactique professionnelle et la didactique des disciplines ?
- ✘ **Déterminer**, au travers d'analyses de protocoles, de quelle manière peuvent se rapprocher la didactique professionnelle et la didactique des disciplines (didactique du français),
- ✘ **Observer** comment le concept de geste professionnel peut devenir un trait d'union entre ces deux didactiques aux identiques finalités de perfectionnement...
- ✘ **Comment analyser** l'activité d'un enseignant à partir du cadre théorique de la didactique professionnelle ? Comment analyser l'activité d'un maître de grammaire ?

# CADRE

- ✘ **Problématisation de la didactique disciplinaire** (ou didactique du français, liée à notre recherche) et de la didactique professionnelle au fil de nos activités d'analyse des protocoles relatifs à l'enseignement – apprentissage de la grammaire.
- ✘ **Traiter 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.***

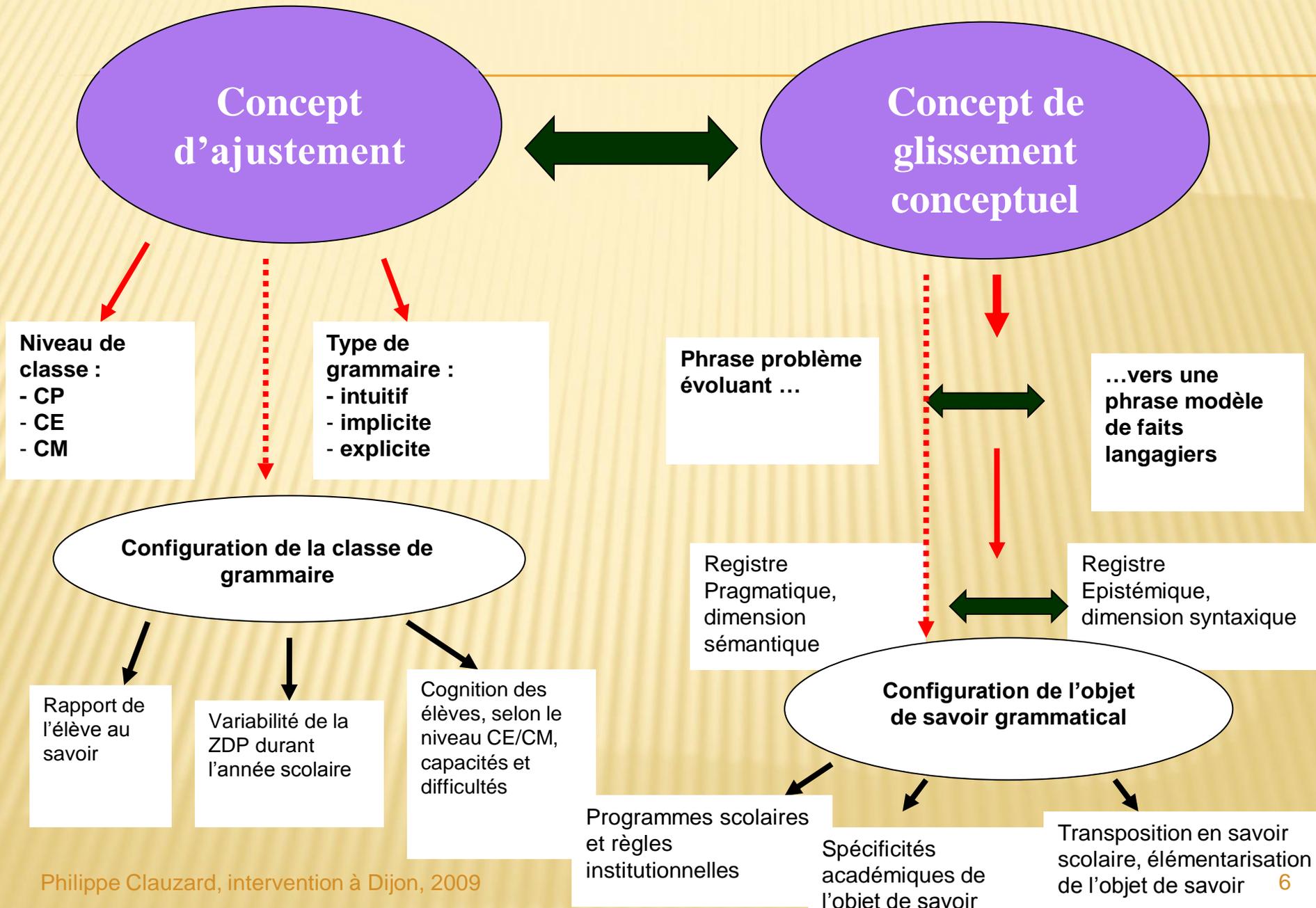
# MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

- ✗ **Observation de situations concrètes de travail des enseignants en école élémentaire**, lors de leçons de grammaire, du CP au CM2 en réponse à *comment s'enseigne la grammaire en école élémentaire?*
- ✗ **Outils de l'ergonomie** : filmage des séquences d'enseignement et entretiens d'autoconfrontation avec les enseignants = coanalyser pratiques face au film de leurs actions,
- ✗ **Repérage 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.
- ✗ **Etude d'une « grammaire en acte ».**

# APPUIS THÉORIQUES

- ✘ **Didactique professionnelle**: structure conceptuelle de la situation, concept organisateurs & modèles opératifs, Pierre Pastré
- ✘ **Concept de genre professionnel**, l'expérience de métier commun, la pratique partagée d'une communauté enseignante, Yves Clot
- ✘ **Interactions langagières, gestes d'ajustement**, Dominique Bucheton
- ✘ **Catégories d'analyse en méso, chrono et topogénèse de Gérard Sensevy (démarche inspirée de Brousseau)**

# La Structure Conceptuelle de la Situation



# 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.

# POINTS DE RAPPROCHEMENT

- ✘ Nous remarquons *des points de rapprochement* entre la DP et la DF.
- ✘ Toutes deux ont en commun :
  - 1/ le souci d'**analyse** des corpus avec un cadre rigoureux,
  - 2/ l'idée de cerner l'agir enseignant par une **analyse du travail** en vue de projets de formation,
  - 3/ la volonté de participer à une **amélioration des apprentissages** en perfectionnant la formation des enseignants et des formateurs.

# L'ACTIVITÉ LANGAGIÈRE EST LE SUPPORT DE LA CO-ACTIVITÉ MAÎTRE - ÉLÈVES

- ✘ **Au centre se situe le langage** avec des interactions scolaires.
- ✘ Agir enseignant se fonde 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
- ✘ **Le langage dit l'action avec l'autre et la rend possible (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*

# LA TÂCHE SCOLAIRE PILOTE LA CLASSE, MAIS LE BUT EST AILLEURS

- × **La tâche scolaire est fonctionnelle,**
- × *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.*
- × L'exercice et réussite immédiate masquent raison même du travail scolaire = **former un concept** = adéquation entre la réussite et l'assimilation d'un savoir.
- × **Le concept de secondarisation = un réel organisateur de l'activité de tout enseignant: une spécificité de la profession enseignante.**
- × **Geste de conduite au glissement conceptuel**

# LES GESTES PROFESSIONNELS STRUCTURENT L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT DANS UN CANEVAS COMMUN

- ✗ **Concept de « geste professionnel »** (développés par Bucheton et Sensevy) = 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)** : 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.
- ✗ **Quelques aménagements** de l'intervention de la DP sur le terrain des métiers de l'enseignement en empruntant à Sensevy quelques critères d'analyse.

# DES GESTES D'ÉTUDE DES ÉLÈVES DONNENT CORPS À LA CO-ACTIVITÉ ET SOULIGNENT L'APPRENTISSAGE

- ✘ **Du côté de l'élève, les gestes d'étude** en rapport avec les gestes professionnels des enseignants, soulignant 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* ».
- ✘ **Par exemple:** observer, réussir, glisser, comprendre

# MOUVEMENT D'APPRENTISSAGE GRAMMATICAL

## Réception du savoir grammatical

### Observer

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

### Comprendre

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

### Réussir

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

### Glisser

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

## Construction du savoir grammatical

*Registre pragmatique*

*Registre épistémique*

# VERBATIM: QUELQUES GESTES...

- ✘ **1. Définition du jeu :**
- ✘ Le maître précise le but de la tâche scolaire. Par exemple : trouver le sujet, le verbe, identifier le GNS, à partir de 2 sortes de phrases :
  - a/ les *phrases prototypiques* qui illustrent clairement la règle de grammaire qu'il faut identifier : → « *Les enfants du centre de loisirs construisent une cabane* »
  - b/ les *phrases atypiques*, pour lesquelles le rapport entre la règle et la phrase pose problème. Par exemple : les phrases nominales : → « *Un peu de silence* ».
- ✘ Ces phrases sont des supports au jeu défini par le maître, aux opérations grammaticales de manipulation et d'identification des concepts grammaticaux

# VERBATIM: QUELQUES GESTES...

- ✘ **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. Nous remarquons dans une classe de CE1 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. L'appropriation effective, par les élèves, du problème est une ressource pour l'apprentissage, dans la mesure où cette dévolution provoque une dynamique dans le « jeu » didactique.

# VERBATIM: QUELQUES GESTES...

- ✘ **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. 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 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 par le maître. Le but est de faire préciser aux élèves leurs pensées.

- ✘ Examinons cette régulation avec les interactions d'une classe de 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.* ».

# VERBATIM: QUELQUES GESTES...

- ✘ **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 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, non institutionnalisée...

# DISCUSSION

---

- ✗ **Gestes professionnels comme trait d'union** entre la didactique professionnelle et la didactique des disciplines
- ✗ **Question** : de quelle manière peut-on appréhender ces gestes professionnels ?
- ✗ **Existe-t-il des grains d'analyse des gestes professionnels ? Organisent-ils l'activité du professeur ?**
- ✗ **Hypothèse de plusieurs niveaux** de gestes professionnels, hypothèse que les *gestes professionnels des enseignants sont des outils d'orientation et d'ajustement à la situation de classe*

# MACRO GESTES PROFESSIONNELS

- ✘ **Macros gestes professionnels qui segmentent le script de la classe** = unités signifiantes et hiérarchisées, orientant la classe = cohérence de la pratique enseignante.
- ✘ **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 (cf aussi secondarisation).

# MICRO GESTES PROFESSIONNELS

- ✘ ***Micros gestes professionnels qui s'actualisent dans la gestion des situations de classe,***
- ✘ Gestes d'ajustement aux imprévus de classe spécifiés par le LIRDEF (Bucheton, 2008),
- ✘ 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. Nécessité d'étayer ou sur-étayer, de tisser avec du « déjà là », de modifier le climat relationnel ou l'espace spatio-temporel

# LES GESTES PROFESSIONNELS

## = UN CANEVAS COMMUN

- ✘ 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,
- ✘ *L'écriture d'un scénario partagé de la classe; une expérience commune du métier, le genre préorganise l'activité,*
- ✘ *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 les stratégies/ajustements personnels (corrélés au MO, modèle opératif).*

# CONCLUSION

- ✘ **Articulation D.P et la Didactique du Français :** *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. (cf. didactique en acte)*
- ✘ **Repenser l'intervention enseignante** en partant des situations enseignantes, de l'expérience commune, et non, des seuls objets de savoir...