

# Les gestes professionnels

Cours de MP1 – jeudi 17 avril 2014 -Florence Saint-Luc [florence.saintluc@univ-amu.fr](mailto:florence.saintluc@univ-amu.fr)

## Table des matières

Introduction .....	2
PREMIERE PARTIE : APPORTS THEORIQUES SUR LES GESTES ET ROUTINES PROFESSIONNELS .....	2
1. Trois descripteurs de situations d'enseignement / apprentissage .....	2
2. Les théories de l'activité.....	3
2.1 Le prescrit et le réel .....	3
2.2 Genre et style.....	4
2.3 Efficacité malgré tout .....	5
3. Les gestes professionnels.....	5
3.1 Le geste professionnel à travers différents champs .....	5
3.2. Le modèle du multi-agenda, une architecture de cinq macro-préoccupations conjuguées.....	8
3.-3 Deux gestes didactiques : l'aménagement du milieu et la dévolution.....	9
3.4-Les postures professionnelles.....	9
4 Les routines professionnelles.....	10
4.1 Définition.....	10
4.2 Description.....	10
4.3-Des types de routines.....	11
DEUXIEME PARTIE : LES GESTES PROFESSIONNELS ET LA GESTION DE L'IMPREVU - ANALYSE DE PRATIQUE .....	11
Un exemple d'analyse : « Madame, c'est quoi un pourcentage ? » Classe de 4 <sup>e</sup> La gestion des imprévus par un professeur stagiaire.....	11
Les gestes professionnels d'une professeure des écoles expérimentées.....	11
Les gestes professionnels d'une professeure des écoles remplaçante expérimentée.....	12
Bibliographie .....	21

*« Tout formateur en a fait souvent l'expérience lors de visites : préparer la classe selon une chronologie d'objectifs, de tâches pour y parvenir, de dispositifs et artefacts pour en préparer la mise œuvre judicieuse ne règle pas le problème de la tension entre le déroulement programmé et le surgissement nécessaire de ces imprévus. Enseigner c'est apprendre à gérer et tirer profit de la zone d'incertitude inhérente au partage d'une activité entre des humains très différents par l'âge et la culture. C'est se préparer à accueillir et à traiter comme événements porteurs de sens ce que les élèves apportent, ce qu'ils savent déjà ou ont compris autrement dans leur expérience passée. Mais ces ajustements ne doivent pas faire perdre de vue la nécessité de maintenir l'orientation générale de la trame du récit préparé, pour y incorporer les significations temporaires afin d'aller jusqu'à la chute de la leçon. Elle assoit le sens en reprenant, réinterrogeant ses étapes intermédiaires. La métaphore de la classe comme un texte qui déroule un récit à plusieurs voix (Decron, 2007), empruntée à Labov (1976), mais aussi à Bruner (2000) permet de penser l'événement c'est-à-dire l'imprévu comme une des sources même de la dynamique du sens se construisant. Une dynamique qui naît de l'inter-élaboration, évolution des significations entre les acteurs et les objets manipulés. La représentation de l'imprévu*

*comme révélateur d'une préparation insuffisante ou d'une professionnalité chancelante se doit d'être mise en doute ou tout au moins interrogée. » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 32)*

## **Introduction**

La notion de geste est ancienne, elle puise ses significations dans notre histoire culturelle et porte une dimension éthique: faire un geste ce serait porter attention à l'autre tout en interagissant avec lui avec l'intention de transmettre des valeurs. Il paraît important, en formation de formateurs, de chercher à faciliter la compréhension des gestes professionnels. La référence la plus connue et la plus proche est celle des gestes professionnels des enseignants pour s'ajuster à la grande diversité des variables de toute situation (gérer le temps, les interactions, les savoirs, les tâches, le rapport au savoir, les attitudes des élèves, les artefacts, etc.). Bien sûr, les publics et les savoirs ne sont pas identiques, mais il peut être intéressant de connaître ces outils conceptuels pour pouvoir analyser des situations d'enseignement / apprentissage, en faisant le pari de leur transférabilité dans le domaine de la formation.

L'approche proposée ici essaie d'articuler pédagogie et didactique, de considérer le geste professionnel d'un point de vue multidimensionnel. Les enseignants et les élèves sont à considérer pour la compréhension de leurs relations et comportements, comme des personnes, porteuses d'une histoire, d'une culture, d'un rapport à l'institution, d'un rapport au savoir enseigné. Elles vivent en classe des émotions et manipulent des registres langagiers, identitaires et cognitifs multiples. Cette complexité engendre de l'incertitude, mais cette prise en compte peut susciter un engagement beaucoup plus important des acteurs des situations d'enseignement / apprentissage. Parmi les gestes professionnels, la manière de faire face à l'imprévu est rarement abordée. C'est une focalisation sur ce thème qui est proposée pour la partie pratique du cours.

## **PREMIERE PARTIE : APPORTS THEORIQUES SUR LES GESTES ET ROUTINES PROFESSIONNELS**

L'engagement de l'enseignant et de l'élève, du formateur et des apprenants, est tributaire de l'engagement des acteurs et de leurs interactions. Une double dynamique se joue avec des processus itératifs entre le développement des significations données à la situation et les postures et les gestes qui les actualisent et les permettent.

*Elle manifeste côté maître et côté élèves des formes, des degrés d'engagement dans les tâches, des finalités parfois fort différentes : par exemple faire le travail demandé pour comprendre un problème, pour se débarrasser de la tâche ou pour faire plaisir au professeur, n'a pas le même sens et ne produit pas le même apprentissage chez l'élève. Cette dynamique complexe est-elle descriptible ? Est-elle modélisable ? (Bucheton et Soulé, 2009, p. 31)*

Les approches de la didactique, de la théorie anthropologique didactique et des aspects phénoménologiques et éthiques sont proposées comme champ support de la compréhension de l'agir enseignant. Les théories de l'activité apportent un éclairage complémentaire et font apparaître l'importance de la transmission et de la formalisation des gestes professionnels, qui seront ensuite définis et détaillés. L'incertitude et l'imprévu sont des aspects très angoissants pour les novices : une situation de classe en collège est présentée et analysée. Un témoignage de pratiques professionnelles d'une professeure des écoles expérimentée conduira à réfléchir aux postures et aux gestes professionnels en jeu dans une situation d'incertitude et d'imprévu.

### **1. Trois descripteurs de situations d'enseignement / apprentissage**

Les concepts de topogénèse, mésogénèse, chronogénèse élaborés par Sensévy & Mercier, 2007, permettent de voir comment évolue le sens dans la situation d'enseignement apprentissage.

Ces trois descripteurs sont des concepts qui vont permettre de décrire une situation de classe.

#### *1/ Topogénèse*

C'est l'évolution du système de places de l'enseignant et des élèves à propos des objets de savoir. Il y a ce que l'enseignant sait et ce que les élèves font. Ces places sont non symétriques. Il y a celui qui sait et celui qui apprend. Quand on analyse selon une 1<sup>ère</sup> coupe topogénétique, on voit qu'il s'agit d'une place non physique mais depuis les interactions.

#### *2/ Chronogénèse*

La production des savoirs au fil du temps didactique. Comment au fil du temps se déroulent les objets de savoir ?

### 3/ *Mésogénèse*

Milieu d'étude. Il s'agit de prendre en compte les objets qui sont dans la classe, l'évolution du système d'objets (matériels, symboliques, langagiers,...) co-construits par l'enseignant et les élèves au niveau de leur interaction. Quels objets matériels engagés ? Comment s'y prend le professeur pour donner les consignes ?

Il paraît important de présenter les théories de l'activité pour situer la situation éducative ou formative dans un cadre plus général.

## 2. Les théories de l'activité

Le travail est composé de 2 dimensions :

1/ La tâche : ce qui est à faire

2/ L'activité : ce qu'on fait

L'activité, ce n'est pas seulement ce qu'on fait, c'est aussi ce qu'on voudrait faire.

- le réalisé, le réel de l'activité,
- et tout ce qui a contrarié, empêché l'activité.

Il s'avère qu'une des caractéristiques du milieu professionnel est que le poids de l'activité contrariée est de plus en plus lourd et qu'il prend le pas sur l'activité.

« Je suis plus fatigué par ce que je n'ai pas réussi à faire que par ce que j'ai réellement fait. »

**Rapport occupation- pré-occupation.** Les gens n'arrivent plus à faire ce qu'ils souhaitaient. Les pré-occupations n'arrivent plus à générer de l'activité efficace et deviennent des post-occupations (dans la voiture). Les gens deviennent prisonniers de ce cercle infernal pré occupations post occupations.

### 2.1 *Le prescrit et le réel*

Qu'est-ce qu'on nous fait faire ? -> ce qu'on demande

Sentiment d'un décalage croissant entre ce qu'on demande et ce qu'il est possible de faire en conditions réelles. Il s'agit de l'écart entre le travail réel et le travail prescrit. C'est un des couples essentiels de l'ergonomie de l'activité. Les exécutants ne se contentent pas d'appliquer mais doivent exercer de la variabilité pour s'adapter, même dans les métiers les plus taylorisés.

Caractéristiques de l'école d'aujourd'hui :

- *Accroissement quantitatif* des prescriptions ; élargissement des missions de l'école.
- *Accroissement qualitatif* : on attend plus de l'école d'aujourd'hui que ce qu'on attendait il y a 20 ans.

Le paradigme actuel est organisé autour d'une logique la compréhension et de la notion de compétences. Avant l'école fonctionnait sur le paradigme de la restitution (j'apprends j'applique). Aujourd'hui, on ne demanderait plus quelle est la capitale de la France, mais plutôt « qu'est-ce qu'une capitale ? »

L'élève doit avoir compris. Cela complique la tâche des enseignants.

On ne sait comment permettre aux élèves de construire les compétences attendues, surtout dans les milieux populaires, qui fonctionnent surtout dans une logique de restitution. Mais on n'a pas donné les clés pour construire ces compétences. Les dispositifs pour hisser la quasi-totalité des élèves sont sous la responsabilité des enseignants. C'est nouveau. Cela nécessite de refabriquer du métier pour pouvoir faire face à cette exigence nouvelle pour amener les élèves à une logique de compréhension. Il existe un brouillage de l'identité professionnelle.

On laisse à la charge des gens la nécessité de faire vivre ces prescriptions.

Comment on s'y prend pour faire ce qui est à faire ?

Bonne prescription : elle dit ce qui est à faire et elle donne des ressources pour le faire.

L'accroissement de la charge de travail et procédures à la charge des opérateurs est la tendance générale en France dans les hôpitaux et les services publics.

Les gens sont mis en situation de responsabilité, par rapport aux modes antérieurs de prescription, mais responsabilité sans responsabilités : on ne peut agir ni sur les objectifs ni sur les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre. Il y a de plus en plus de pression pour atteindre les résultats. La LOLF, loi organique pour les finances, est une loi cadre pour rationaliser les critères financiers dans les services publics.

Il existe une obligation de résultats, alors qu'avant il s'agissait d'une obligation de moyens.

Illustration : Film sorti en février 2006 **Ils ne mouraient pas tous mais tous étaient frappés**

Réalisé par Marc-Antoine Roudil, Sophie Bruneau

Film français Genre : Documentaire Durée : 1h 20min. Année de production : 2005

*Synopsis* : Chaque semaine, dans trois hôpitaux publics de la région parisienne, une psychologue et deux médecins reçoivent des hommes et des femmes malades de leur travail. Ouvrière à la chaîne, directeur d'agence, aide-soignante, gérante de magasin... Tour à tour, quatre personnes racontent leur souffrance au travail dans le cadre d'un entretien unique. Les trois professionnels spécialisés écoutent et établissent peu à peu la relation entre la souffrance individuelle du patient et les nouvelles formes d'organisation du travail. A travers l'intimité, l'intensité et la vérité de tous ces drames ordinaires pris sur le vif, le film témoigne de la banalisation du mal dans le monde du travail. Ils ne mouraient pas tous mais tous étaient frappés est un huis clos cinématographique où prend corps et sens une réalité invisible et silencieuse : la souffrance au travail.

Ce film est basé sur des travaux de Christophe Dejours, psycho dynamicien du travail.

Cela génère des soucis. Il faut resituer les gestes professionnels dans l'activité par laquelle l'agent ou l'acteur essaie de faire ce qu'on lui demande de faire.

Les gestes professionnels de l'enseignant ne sont pas dirigés uniquement vers les élèves. Les décisions ne sont pas seulement pilotées par les soucis didactiques mais aussi par un souci d'efficacité. Il faut trouver aujourd'hui des formes d'usage de soi qui soient efficaces et dont on puisse retirer une forme de plaisir.

L'activité professionnelle peut être regardée à partir de **4 dimensions en conflit** :

<p><i>dimensions impersonnelles de la tâche</i> « on » opérateurs supposés interchangeable, mais ce n'est pas le cas.</p>	<p><i>Dimension personnelle de l'activité</i> La façon dont chacun essaie de bricoler avec les prescriptions pour en faire quelque chose dans son travail réel, avec une coloration personnelle et subjective.</p>
<p><i>Dimensions trans-personnelles</i> Elles traversent les personnes Le rapport au métier Ensemble ouvert jamais achevé de valeurs, de manières de faire le métier, transformation de l'objet du travail qui ne permettent plus de faire le métier comme on l'a appris Problèmes inédits pour « enrôler les élèves rétifs aux formes d'apprentissage scolaire » collectif sédimenté</p>	<p><i>Dimensions inter-personnelles</i> Collectif vivant Rapport inter-personnels avec les collègues de travail avec les collègues qui ne sont plus là mais ont marqué par leur manière de faire leur métier.</p>

### **Distinction Métier profession**

La professionnalisation est la rationalisation du métier. C'est la façon dont les gens retravaillent les conditions de leur métier pour en faire quelque chose d'efficace par rapport aux prescriptions.

Définition du métier : « ce qui permet d'éviter d'errer tout seul devant toute l'étendue des bêtises possibles » JP Darré. Le rôle du collectif professionnel est déterminant dans le soutien apporté par l'intermédiaire de l'intercalaire social que représente le genre, au sein duquel peuvent se développer différents styles.

## **2.2 Genre et style**

**Etre du métier** : Chacun de nous est capable lorsqu'il voit quelqu'un dans une activité de dire « Il est du métier », observations relatives au genre.

**Avoir du métier** : la façon dont je m'approprie le métier des autres pour en faire mon métier à moi : notion de style chez Bakhtine : la façon dont je m'approprie le genre pour en faire ma propre façon à moi, mon style.

### **2.2.1 Le genre**

*Le Genre* : « Pour nous, il n'y a pas d'hiatus entre la prescription sociale et l'activité réelle. Il existe au contraire, entre l'organisation du travail et le sujet lui-même, un travail de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels, une récréation de l'organisation du travail par le travail d'organisation du collectif. Nous désignons ce travail comme le genre social du métier, le genre professionnel, c'est-à-dire les "obligations" auxquelles parviennent, sans chercher à le faire mais sans pourtant pouvoir éviter de le faire, ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail. C'est une sorte d'intercalaire social, un corps d'évaluations partagées qui règlent l'activité personnelle de façon tacite.

En fait, il s'agit d'une sorte de mémoire mobilisée par l'action. Mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité en situation : manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet. Ces manières de prendre les choses et les gens dans un milieu de travail donné forment un répertoire d'actes convenus ou déplacés que l'histoire de ce milieu a retenus. Reprenant une formulation de Berthoz (1997), il nous faut parler de mémoire pour l'avenir, faite d'une gamme

*sédimentée de techniques intellectuelles et corporelles tramées dans des mots et des gestes de métier, le tout formant, pour le professionnel de ce milieu, un canevas "prêt à agir", un moyen économique de se mettre au diapason de la situation. » (Clot, Faïta, Fernandez, Scheller, 2000)*

### 2.2.2 Le style : s'affranchir pour se développer

*Si l'aspect normatif donne consistance et pérennité au genre, permettant à chacun d'en faire l'objet de sa propre activité normative, c'est parce qu'il est simultanément une ressource pour affronter les exigences de l'action, qu'il est aussi l'objet des ajustements et des retouches de ceux qui en font leur instrument. C'est ce travail d'ajustement du genre pour en faire un instrument de l'action que nous désignons comme le style de l'action. C'est une sorte d'affranchissement à l'égard de certaines contraintes génériques. Cependant, nous le voyons comme un double affranchissement. D'une part, affranchissement vis-à-vis de la mémoire impersonnelle. Sous cet angle, le sujet prend ses distances avec la contrainte tout en cherchant à conserver le bénéfice de la ressource, au besoin en retouchant la règle, le geste ou le mot, inaugurant ainsi une variante du genre dont l'avenir dépendra finalement du collectif. Ce faisant, c'est le développement, donc la vie même du genre, qui est assuré, car il reçoit ainsi de nouvelles attributions par recréation personnelle, évaluées puis éventuellement validées par le collectif. D'autre part, affranchissement vis-à-vis de l'histoire personnelle. Ici, ce sont les schèmes personnels qui, mobilisés dans l'action, sont ajustés sous la double impulsion du sens de l'activité et de l'efficacité des opérations. Dans ce cas aussi, c'est par la voie du développement de sa propre expérience du genre qu'il est possible au sujet de prendre ses distances avec lui-même. Le style est donc un "mixte" qui décrit l'effort d'émancipation du sujet par rapport à la mémoire impersonnelle et par rapport à sa mémoire singulière, effort toujours tourné vers l'efficacité de son travail. (Clot, Faïta, Fernandez, Scheller, 2000)*

On ne peut penser les notions de style et de genre indépendamment. C'est un modèle d'une grande portée, qui permet d'explorer toute situation de travail et qui permet de faire tenir ensemble des dimensions qui habituellement ne sont pas articulées. Quand il y a problème dans un milieu de travail, c'est qu'il y a un grippage entre genre et style, entre dimension trans-personnelles et personnelles.

Il faut puiser dans le genre pour construire son style. Si le genre n'est plus disponible, on ne peut plus construire son style. C'est une situation catastrophique dans un métier. C'est une perte d'efficacité objective et subjective qui donne le sentiment que le travail est une source de souffrance quotidienne.

**Couple résultats du travail et des effets du travail de l'autre** : Effet du travail sur l'opérateur et relation avec ce que ça demande de faire.

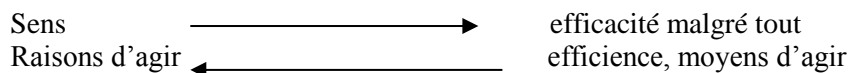
Les débutants vont valider et invalider des pratiques en fonction de leur sentiment et non des résultats des élèves. Ils sont plus préoccupés par leur apprentissage du métier.

L'enseignant expérimenté est toujours contraint de gérer la tension entre santé et efficacité au travail.

### 2.3 Efficacité malgré tout

L'efficacité qui a recours à des arbitrages contradictoires. Elle s'alimente sur des gestes professionnels basés sur le sens, les raisons d'agir, et les moyens d'agir.

Elle est là pour montrer à l'extérieur (parents, collègues, directeurs...) mais aussi pour se montrer à lui. Qu'est-ce que je peux faire de l'efficacité que j'ai acquise pour réfléchir sur le sens que je mets dans le métier ? Quand on retravaille le sens, on revoit l'efficacité.



Deux définitions :

**Praxis** : pratique réfléchie questionnée

**Praxéologie** : recherche de l'action efficace.

Une séquence éducative ou formative fonctionne avec une dynamique singulière émaillée d'imprévus qui surgissent constamment dans le cours de l'action. Ils sont des indicateurs de ce cheminement non tranquille de la construction des significations (du sens donné par les protagonistes de l'activité) au travers d'engagements instables de la part des acteurs dans l'action. Ce sens évolue avec une corrélation entre les gestes professionnels de l'enseignant ou du formateur et ceux des élèves ou des apprenants.

## 3. Les gestes professionnels

### 3.1 Le geste professionnel à travers différents champs

Il existe différentes définitions du geste professionnel, selon le champ depuis lequel on le considère.

#### 3.1.1 Le point de vue de la didactique et de la théorie de l'anthropologie didactique

Pour Gérard Sensevy (1998, p. 124), « *un geste professionnel est une technique (ou un ensemble de techniques) didactique dont la production vise à l'instauration ou au maintien de la relation didactique* ».

Alain Bronner présente le geste professionnel en s'appuyant sur la théorie de l'anthropologie didactique d'Yves Chevallard, dans un chapitre intitulé « L'analyse du travail didactique du professeur dans la classe », de la page 169 à 174 de l'ouvrage sous la direction de Dominique Bucheton, *L'agir enseignant : des gestes professionnels adaptés*.

« Nous concevons les *gestes professionnels* comme des *pratiques* de réalisation de tâches au sens de l'approche anthropologique. Cette théorie amène un autre regard sur le geste professionnel comme étant une *praxéologie* liée à un type de tâche d'enseignement ou à un agrégat de tels types. Il y est avancé en postulat un fort degré de généralité :

*Le postulat de base de la TAD fait violence à cette vision particulariste du monde social : on y admet en effet que toute activité humaine régulièrement accomplie peut être subsumée sous un modèle unique, que résume ici le mot praxéologie (Chevallard, 1999).*

[...] La TAD invite donc à regarder un *geste professionnel* comme une pratique qui peut s'analyser et se décomposer selon les quatre dimensions proposées par Chevallard : *type de tâche*, *technique* (manière de réaliser la tâche), *technologie* (justification de la technique) et *théorie* (niveau supérieur de la justification). » (Bronner, 2009, p.163).

### 3.1.2 L'approche phénoménologique et éthique des gestes professionnels

Anne Jorro s'est appuyée sur l'approche phénoménologique pour considérer l'agir enseignant à partir des gestes professionnels. Selon Merleau-Ponty, « *La phénoménologie, c'est l'étude des essences, et tous les problèmes, selon elle, reviennent à définir des essences: l'essence de la perception, l'essence de la conscience, par exemple. Mais la phénoménologie, c'est aussi une philosophie qui replace les essences dans l'existence et ne pense pas qu'on puisse comprendre l'homme et le monde autrement qu'à partir de leur « facticité ».* (Merleau-Ponty, 1945, p.I).

Le monde phénoménologique « *est donc inséparable de la subjectivité et de l'intersubjectivité qui font leur unité par la reprise de mes expériences passées dans mes expériences présentes, de l'expérience d'autrui dans la mienne.* » (Merleau-Ponty, 1945, p.XV).

Anne Jorro s'appuie sur la corporéité de l'enseignant, sur l'auto-questionnement avec une approche éthique et vise la praxis.

*« Lorsque le processus préoccupe l'initiateur du geste, le mouvement prolonge une intention, une manière d'être en relation avec le monde. Porté par le désir d'agir, ce dernier s'inscrit dans une praxis, c'est à dire dans une quête de sens qui mobilise l'auteur perméable à l'action, aux ressources et contraintes du contexte. Le geste professionnel surgit de la réflexion en action (Schön, 1996) du praticien qui développe alors une épistémologie et une éthique de l'action en réfléchissant à ses savoirs d'action et à la manière de les mobiliser dans le contexte professionnel. La praxis se déploie sous la puissance du questionnement :*

- *Mes actions sont-elles régies par la conviction a priori ou bien intègrent-elles les éléments émergents en cours d'action ?*

- *Ma façon d'être en relation avec autrui dans l'exercice de mes fonctions suscite-t-elle la fermeture ou l'échange ? La fuite ou la co-opération ?*

- *Mon investissement est-il porteur de significations d'ordre pragmatique ? d'ordre herméneutique ? de désordre intérieur ? d'angoisse.. ? de lassitude ?*
- *Suis-je prêt ou prête au dialogue, à la confrontation des points de vue, à assumer la contradiction ?*

- *Quel confort puis-je trouver dans l'expertise et où se loge-t-il dans la recherche de sens ?*

- *Mes gestes sont-ils porteurs des valeurs qui m'irriguent ?*

- *Comment mon projet professionnel alimente-t-il mes gestes ? Comment mes gestes me portent-ils vers un ailleurs professionnel et personnel ? » (Jorro, 1998, p.10-11)*

L'enseignant n'est pas un pur esprit/grand stratège qui résoudrait des problèmes mais un acteur impliqué dans un contexte intersubjectif qui apporte une présence intellectuelle, perceptive, émotionnelle perçue et interprétée par les élèves. L'ancrage phénoménologique (Merleau-Ponty, 1945, 1962) de cette approche invite à considérer le corps comme une ouverture dialogique au monde. La corporéité de l'enseignant n'est pas neutre dans l'interaction didactique, le corps instituant de l'enseignant est un repère social et culturel pour les élèves: les gestes d'institutionnalisation s'enracinent dans des actes cognitifs, des mouvements du corps (regard, déplacement, monstration, posture énonciative) chargés symboliquement, des rituels... En soulignant le fait que le rapport aux savoirs et aux objets est médiatisé par les gestes professionnels, Anne Jorro (2002) propose la distinction entre les gestes du métier et les gestes professionnels, distinction qui permet de saisir d'une part, les dimensions structurantes et symboliques des gestes du métier, et de caractériser d'autre part, les gestes professionnels qui offrent des jeux dans l'activité, notamment à travers les gestes d'ajustement qui caractérisent

l'extrême disponibilité et réactivité de l'enseignant en classe. La matrice de l'agir professionnel inclut parole-pensée-action-relation, sur la base de 4 analyseurs :

- les gestes langagiers (notamment la posture énonciative de l'enseignant)
- les gestes de mise en scène des savoirs qui renvoient aux processus de transposition, d'institutionnalisation des savoirs
- les gestes d'ajustement qui caractérisent les qualités d'analyse et de prise de décision dans l'interaction avec la situation d'enseignement-apprentissage
- les gestes éthiques qui se révèlent à travers les formats de communication et les modes d'appréciation scolaire, la vigilance éthique de l'enseignant réside dans la retenue des gestes (autorité de faire, de dire et pouvoir sûr).

Trois autres aspects déterminent l'empan des gestes professionnels :

- **La liberté d'action** : Les situations de formation ou de classe supposent une grande incertitude liée à la complexité de l'humain. Tout planifier ne permet pas de faire face à la relation dans sa multitude de facettes, et à l'autre, en tant que porteur. Une fiche de préparation ne permet jamais de traiter avec la vie réelle, et il est impossible d'imaginer toutes les réactions possibles des apprenants. Les réactions de l'autre et de la classe ne peuvent être toutes anticipées. S'ouvrir à une situation, se transformer en système ouvert, altérable, suppose la capacité de puiser dans une réserve de redondances et de possibles relationnels pour prolonger ou bifurquer dans une (re)combinaison totalement personnelle et généralement inédite. Dans ce registre figurent les gestes de **bricolage**, qui permettent de coller au terrain, et des gestes de **braconnage**, qui sont des défis clandestins engagés dans la provocation et qui donnent le sentiment d'exister (Jorro, 1998).

- **Le sens du kaïros** : Le kaïros permet à l'enseignant d'improviser, de se saisir de ce qui se produit, de rebondir, de prendre des risques, de s'appuyer sur l'imprévu pour l'intégrer dans un processus créatif, que l'on peut qualifier de « mépris », selon un terme employé par les Grecs.

- **Le sens de l'altérité** : « *Le geste professionnel se caractérise par un rapport au monde qui reconnaît l'existence d'un autre. L'interaction se transforme en inter-relation, l'accueil est alors possible. La dimension intersubjective de la relation éducative suppose l'acceptation de la différence, et l'idée que l'on peut aller à la rencontre d'autrui. Deleuze (1996) parle d'une « double capture » dans la relation ; le formateur assumerait son devenir - formé, en faisant en sorte de favoriser les conditions de l'apprentissage, et le formé son devenir-formateur en gagnant une autonomie nouvelle dans l'étude.* » (Jorro, 2002, p. 3)

## Les gestes du métier (Anne Jorro, 2002, p.51)

L'accompagnement entre médiation et régulation	Les finalités	Posture du formateur	Investissement de l'équipe
Gestes de soutien Régulation	- " Soutenir le moral des troupes " - Valoriser, encourager les efforts - Instrumenter : mallette pédagogique	" au milieu de " - Parole prophétique - Parole démonstrative - Assiste l'équipe dans la durée	" sur une trajectoire " - Suit la méthode, la voie tracée - Reprend le modèle et applique la règle - Attend le conseil
Gestes de conseil Régulation de l'action	- Mobiliser l'équipe dans la réalisation de la tâche (inter-action sujet/objet) - Veiller à l'autonomie progressive de l'équipe - Intervenir ponctuellement	" au seuil " - L'expert se met à disposition de l'équipe - Le conseiller permet l'analyse de la situation - Ponctualité du conseil	" dans un parcours " - Verbalise sa démarche - Formule des demandes - Exerce un contrôle métacognitif à partir des critères définis - Adopte des stratégies pertinentes
Gestes d'accompagnement Régulations plurielles	- Initier une communauté d'apprentissage - Viser la compréhension de la situation par l'équipe - Susciter le désir de faire, entendre les inquiétudes - Travailler dans la temporalité	" sur le chemin " - Instaurer la circulation de la parole - Entendre et reconnaître les idées, les actions - Questionner les évidences	" en cheminant » - Ose se dire - Communique ses doutes, ses attentes, ses inquiétudes. - Travaille sa singularité, communique dans l'établissement.

## 3.1.3 Une définition du geste professionnel enseignant

« Par geste professionnel, nous désignons de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. Le choix du terme geste traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans des codes. Un geste est une action de communication inscrite dans une culture partagée, même a minima. Il prend son sens dans et par le contexte scolaire. » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 32)

## 3.2. Le modèle du multi-agenda, une architecture de cinq macro-préoccupations conjuguées

« Cinq préoccupations centrales constituent selon nous la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe, ses organisateurs pragmatiques dominants (Pastré, Mayen & Vergnaud 2006) :

- 1) piloter et organiser l'avancée de la leçon,
- 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive,
- 3) tisser le sens de ce qui se passe,
- 4) étayer le travail en cours,
- 5) tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit.

Ces cinq préoccupations qui se retrouvent de la maternelle à l'université, sont cinq invariants de l'activité et constituent le substrat des gestes professionnels. Elles sont **systémiques** dans le sens où elles coagissent, rétroagissent les unes avec les autres : décider ou non de rectifier la réponse d'un élève s'inscrit aussi bien dans ce qu'on appellera étayage, que dans ce qui relève de l'atmosphère et de la gestion des faces, comme dans le souci de ne pas trop retarder le pilotage de la leçon.

Elles sont **modulaires** : en début de cours le souci atmosphérique de construire un climat de classe pour engager les élèves dans l'action est fortement lié à une nécessité de pilotage : cadrer la séance et ses enjeux. L'étayage par contre peut y être plus ténu.

Elles sont **hiérarchiques**. Il est clair que selon les dispositifs ou enjeux de la situation mise en place (une sortie scolaire en début d'année par exemple) le souci de mettre en travail des savoirs spécifiques peut passer au second plan parce que l'objectif central est avant tout de créer les conditions relationnelles de la poursuite du travail.

Elles sont **dynamiques**. Leur mise en synergie, leur organisation interne évoluent pendant l'avancée de la leçon. Elles sont plus ou moins embryonnaires, développées et précises selon le degré d'expérience et selon la culture des enseignants. Le jeu disponible des gestes professionnels pour installer ou maintenir une atmosphère ou simplement son autorité, est ainsi très variable d'un maître à l'autre. On verra plus loin comment le principe de modularité (emprunté à la psychologie cognitive) explique l'organisation de configurations de gestes en postures.» (Bucheton et Soulé, 2009, p. 32 - 33)



**Le pilotage** : organisation du déroulement de la séquence, chronogénèse – passage du début avec l'exposé de la visée et parfois la problématisation, organisation du processus, ( frontal – groupes avec consignes collectives ou dévolution : contenu dévolu au groupe) jusqu'à la clôture, apportant la conceptualisation de l'objet de savoir et institutionnalisation qui peut passer par une trace écrite. Organisation : tâches, instruments de travail, disposition spatiale, déplacements autorisés ou non....

« *La maîtrise progressive du pilotage général dès lors que celui-ci n'est plus une angoisse constante, ouvre à l'enseignant la possibilité de se rendre disponible pour des moments de communication particulièrement heureux où le temps de la classe semble suspendu : des micro-scénarios improvisés, des moments d'attention conjointe provoqués par un événement qui vient de surgir et dont on se saisit (l'art du « kairos » dont parle Jorro 2004).* » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 34)

**L'atmosphère** : création de l'espace intersubjectif relationnel et éthique de rencontre et de travail, fondé sur le langage et le non-verbal, qui génère *relations, engagement, et espace pour penser*. Le conflit sociocognitif y tient une place importante. La dynamique de groupe, l'enrôlement à la tâche sont dans cette catégorie.

**Le tissage** : il est déterminant pour relier les savoirs proposés à l'expérience antérieure, à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, à l'avant et à l'après de la séquence. La contextualisation en relève. Dans les classes où les enseignants ne font pas ce travail de tissage, seuls les bons élèves seront capables de le réaliser et d'ancrer les savoirs construits dans leurs structures cognitives.

**L'étayage** : Ce concept (scaffolding chez Bruner) est central dans les théories socioconstructivistes de l'apprentissage. C'est l'organisateur central de la co-activité maître élève. C'est le geste du passeur qui aide à passer le gué, mais c'est aussi parfois la retenue, la dévolution pour ne pas faire à la place de l'élève.

**Les savoirs visés** : savoir, savoir-être, savoir-faire... Enseigne-t-on des concepts, des techniques, des attitudes, des méthodes, des stratégies, des comportements scolaires, sociaux, des pratiques sociales, des formes d'adaptation et d'ajustement aux situations etc. ? La visée peut en être floue, d'autant que le rapport au savoir et son évolution comportent une dimension socio-affective et expérientielle très importante.

Le processus de *secondarisation* (croisement de la pensée de Bakhtine avec celle de Vygotski) est un processus réflexif d'objectivation, de mise à distance du savoir de l'expérience. L'institutionnalisation est un moment important de cette objectivation.

### 3.-3 Deux gestes didactiques : l'aménagement du milieu et la dévolution

Pour Gérard Sensevy (1998), il existe un geste professionnel particulier, appelé « aménagement du milieu ».

« *Il faut comprendre comment le geste d'aménagement d'un milieu doit se décrire avant tout comme un geste didactique, dans le sens où l'adaptation au milieu suppose la construction par l'élève d'un certain nombre de « connaissances ». L'analyseur premier de cette technique est donc bien didactique les outils constitutifs du milieu permettent-ils réellement la construction de connaissances ? Par exemple, une analyse a priori peut-elle rendre compte de la manière dont les élèves vont pouvoir interagir avec le milieu ?* » (Sensevy, 1998, p. 130)

La dévolution a été définie par Guy Brousseau en 1990. Son travail est repris, dans « Lecture, écriture et gestes professionnels » :

« *La dévolution est, selon Brousseau (1990), « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert. Pour tout acte didactique, donc, l'organisation d'un processus de dévolution doit être envisagé : le travail de l'élève doit s'inscrire dans un projet d'apprentissage, qui suppose presque inévitablement un lien avec le passé, avec la mémoire didactique de la classe (Brousseau et Centeno, 1994, Centeno, 1995). C'est dans cette dévolution du projet d'apprentissage que l'élève rencontrera la nécessité du travail envisagé.* » (Sensevy, 1998, p.132-1333).

Pour Gérard Sensevy, la difficulté essentielle, dans la dévolution, est de placer l'apprenant devant une certaine forme d'ignorance, tout en lui donnant les moyens de lever, par l'étude individuelle et collective, les moyens de cette ignorance.

### 3.4-Les postures professionnelles

« *Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets (Bucheton 1999 - Bucheton 2006).* » ( Bucheton et Soulet, 2009, p.38)

#### Les postures des élèves

« *Nous avons ainsi identifié chez les élèves un jeu possible de 6 postures (réflexive, première, ludique/créative, scolaire, de refus, dogmatique) traduisant les grandes caractéristiques de l'engagement des élèves dans les tâches.*

Par posture première on décrit la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir, laissant jaillir toutes sortes d'idées ou de solutions sans y revenir davantage. La posture scolaire caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître. La posture ludique-créative traduit, elle, la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré. La posture dogmatique manifeste une non-curiosité affirmée. Le « je sais déjà », le « mon ancien maître, ma mère, etc... me l'ont déjà dit ». La posture réflexive est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports. La posture de refus : refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer est toujours un indicateur à prendre très au sérieux. Elle renvoie souvent à des problèmes identitaires, psychoaffectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves. » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 39)

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laissé à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches - Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu: posture ludique

Figure 2 : Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées

## 4 Les routines professionnelles

Les gestes professionnels et les routines permettent de décrire la manière dont un individu particulier résout un type de tâche, les différentes actions qui lui permettent de la faire, et les différentes connaissances qu'il mobilise à cette occasion.

Les gestes professionnels peuvent être organisés en routines, qui permettent au professeur de gérer un ensemble de situations finalisées. Comme les gestes, une routine n'implique pas rigidité ou sclérose. Ce terme permet de décrire un ensemble de comportements se répétant régulièrement. En particulier, une routine, pour perdurer, doit pouvoir prendre en compte des perturbations locales.

Les propriétés précédentes sont communes aux gestes et aux routines. Qu'est-ce qui les différencie ?

### 4.1 Définition

« La routine est constituée d'activités plus élémentaires qui peuvent être réalisées indépendamment les unes des autres: les gestes. Chacun correspond à la réalisation d'un type de tâches particulier et permet la réalisation d'un but. Dans notre analyse, ils apparaissent tous finalisés par la réalisation d'un même but : celui de la routine. Ce sont donc des gestes professionnels distincts qui participent de la réalisation d'une même activité. Une routine nous renseigne sur la stratégie globale du professeur, identifiée éventuellement à l'aide d'autres indicateurs (Butlen, Pézard, Peltier, 2002). Elle nous semble être l'unité de l'activité du professeur la plus petite qui nous permet de l'identifier (au moins partiellement). Un geste isolé ne donne pas assez d'informations pour cela. Il pourrait être mobilisé par un professeur qui met en œuvre un autre type de stratégie. Il peut aussi être convoqué par d'autres routines. (Butlen D., Charles Pézard M., Masselot P., p. 224)

### 4.2 Description

[...]Le professeur semble s'adapter aux changements de surface de la situation, changements qui ne remettent pas suffisamment en cause l'activité des élèves pour en changer la nature (objet, but, organisation générale). Pour être efficaces, les gestes et routines doivent donc pouvoir s'adapter à des conditions locales, de surface, non déterminantes pour le fonctionnement du professeur et des élèves. Nous verrons, dans la suite, que cette adaptabilité témoigne pour une grande part de la maîtrise des gestes. Elle renforce leur stabilité. Une fois incorporés, ces gestes et routines deviennent

transparentes pour le professionnel. Ils demeurent difficiles à expliciter. Leur transmission aux débutants passe davantage par le mode de la monstration et du compagnonnage mais sans véritable identification. Il est en effet difficile de pointer un geste sans réduire la complexité des liens existants entre les différentes activités élémentaires du maître. Nous retrouvons ici une propriété déjà soulignée par Pastré (1996) à propos des concepts pragmatiques.

Les caractéristiques précédentes ne suffisent pas à caractériser gestes et routines. Ces activités constituent des unités finalisées par la réalisation d'un but, éventuellement de sous buts. Ces buts ont à voir avec l'activité, projetée ou effective, de l'élève. La finalité de l'activité s'ajoute aux autres caractéristiques précédentes pour définir et distinguer les gestes et les routines. Ce découpage de l'activité de l'enseignant nous semble le plus pertinent pour décrire à la fois une suite d'actions finalisées du professeur, les connaissances mobilisées à cette occasion et pour les mettre en relation avec l'activité correspondante de l'élève. Un découpage plus fin correspondant par exemple à : " prononcer une phrase " ou bien " interroger un élève " ou encore " écrire une phrase au tableau " ne nous le permettrait pas. Les différentes propriétés que nous venons de lister sont proches de celles permettant de caractériser un schème (Vergnaud, 2002). *Geste et routine peuvent s'interpréter en ces termes.*» (Butlen D., Charles Pezard M., Masselot P., p. 224)

#### **4.3-Des types de routines**

**Routines de type 1** : les routines plutôt liées à l'installation et au respect d'attitudes de travail ou d'attitudes générales (vie, règles et normes de la classe)

**Routines de type 2** : elles plutôt liées à l'utilisation des documents ou supports pédagogiques, aux matériaux utilisés, aux «décors» mis en place à moyen terme. Leur fonction serait d'installer des habitudes de travail chez les élèves, un environnement, qui influent sur l'activité de l'enseignant. Elles peuvent, par exemple, alléger son travail lors de la dévolution des tâches ou faciliter les échanges maître / élèves au cours des différentes phases. Il s'agit alors d'installer et de développer des répertoires de langage communs, des gestes ou images mentales pouvant être appelés facilement par l'enseignant et par les élèves.

**Routines de type 3** : Elles sont révélatrices de la cohérence des pratiques et de la stratégie du professeur en fonction du savoir enseigné. La gestion du processus d'institutionnalisation, qui vise à formaliser les savoirs construits au niveau du groupe, fait partie des routines de type 3.

## ***DEUXIEME PARTIE : LES GESTES PROFESSIONNELS ET LA GESTION DE L'IMPREVU - ANALYSE DE PRATIQUE***

***Un exemple d'analyse : « Madame, c'est quoi un pourcentage ? » Classe de 4<sup>e</sup> La gestion des imprévus par un professeur stagiaire***

*Alain Jean et Richard Etienne*

Chapitre 3 - L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés Dominique Bucheton (2009) Toulouse : Octarès, p. 97-110

Un texte à analyser en page suivante :

### ***Les gestes professionnels d'une professeure des écoles expérimentées***

## *Les gestes professionnels d'une professeure des écoles remplaçante expérimentée*

Le travail des remplaçants ne fait actuellement pas l'objet de témoignages ou d'études. Pourtant, arriver dans une classe inconnue sans information préalable alors que la journée est déjà commencée est un contexte très particulier. Aucune préparation n'est possible. La prise en charge du groupe et l'établissement des premiers liens sont des moments essentiels pour la construction de la relation éducative. L'objet de cette communication est la présentation des premiers contacts entre une classe et une enseignante, co-naissance de l'autre, de rapports aux savoirs et à l'erreur...

<p style="text-align: center;"><u>Mon expérience</u></p> <p>Recrutée en seconde en 1976, deux ans de formation à l'Ecole Normale de Draguignan, puis d'Aix en Provence (transfert pour étude rapprochement de conjoint). Titularisée en 1979, travail en maternelle et primaire dans tous les niveaux dans le Var, plusieurs années en ZEP. Travail à l'Institut Varois de l'Ecole Moderne depuis 1982. J'ai choisi de devenir titulaire mobile pour reprendre mes études en sciences de l'éducation à Aix en Provence.</p> <p style="text-align: center;"><u>Contexte institutionnel du poste</u></p> <p>Depuis septembre 2005, ma fonction est titulaire mobile formation continue brigade départementale (sur tout le Var): je remplace prioritairement des gens qui partent en stage, de 1 à 5 jours. Entre deux stages, les délégations de suppléance peuvent concerner des congés maladie. C'est la première fois que l'on m'appelle le mercredi sur mon téléphone portable pour le travail. Je le coupe durant la journée de cours de master 1 pour ne pas déranger. Les bureaux de la responsable de la gestion des titulaires mobiles formation continue de l'Inspection Académique de Toulon ouvrent autour de 8h30 habituellement le matin. N'ayant pas l'information, je décide de me rendre à mon école de rattachement, à Saint-Maximin. C'est généralement là qu'on m'appelle pour les remplacements, parfois sur mon portable, mais jusqu'à présent toujours pendant les jours où je suis en classe. Ce genre de circonstances offre un sentiment d'incertitude. Il faut pouvoir partir au pied levé n'importe où, dans n'importe quel niveau. La situation de remplacement d'un stage (la classe est généralement préparée et il faut travailler le plus près possible de ce qui a été préparé par un autre : cela ressemble un peu à l'instruction au sosie de la clinique de l'activité) est très différente de celle du remplacement non prévu à l'avance.</p> <p style="text-align: center;"><u>Stratégie habituelle</u></p> <p>De manière générale, j'essaie d'arriver une demi-heure avant la prise en main de la classe quand c'est possible pour trouver l'école, entrer, reconnaître les lieux, lire ce qui a été préparé, chercher le matériel si nécessaire. Dans ce cas, ce n'est pas possible.</p> <p style="text-align: center;"><u>Contexte de l'école</u></p> <p>J'ai effectué un remplacement d'une semaine l'année précédente dans cette école qui s'est très bien passé, je connais les lieux et la directrice se rappelle de moi. C'est positif, parce que dans certaines écoles, les remplaçants ne sont pas spécialement bien accueillis. Les 14 classes de primaire, dans ce village qui a beaucoup grossi, permettent une décharge complète de direction. L'instituteur, un jeune enseignant T1, remplace un congé maternité depuis la rentrée. Il n'est pas venu travailler mardi matin parce qu'il a eu un accident de voiture dans un virage en se rendant à l'école.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Description chronologique situant l'intervention</u></p> <p><i>Mercredi 22 novembre 2006</i> Cours de 9h à 19h à l'IUFM. Mon téléphone est arrêté. 19h30 : écoute d'un message de l'Inspection Académique. La responsable des placements des titulaires mobiles formation continue du Var a laissé un message ; il fallait la rappeler d'urgence pour un remplacement pour le lendemain. C'est trop tard pour avoir l'information !</p> <p><i>Jeudi 23 novembre 2006</i> Je pars d'Aix en Provence pour mon école de rattachement à Saint-Maximin la Sainte-Baume. A mon arrivée, j'ai le message m'annonçant que je dois partir pour S., à 20kms de là, dont une partie de route assez dangereuse pour remplacer quelqu'un pour la journée dans une classe de CM1. Il est 8h40. Je sors de l'école, mon téléphone portable sonne : c'est ma responsable qui me délivre le même contenu.</p> <p><b>9h00</b> Mon portable sonne en voiture. Je m'arrête pour écouter le message. C'est l'Inspection Départementale qui essaie de me joindre. La directrice de l'école s'inquiète de ne voir personne arriver. Elle a contacté le bureau de l'Inspecteur de la circonscription, qui m'a appelée, il faut le rappeler ou contacter l'école. J'appelle une première fois. Je précise que je suis en route. 10mn après, je suis stoppée dans un bouchon au détour d'un virage. Je m'inquiète de cet arrêt sur une route sinueuse ; je rappelle la directrice, qui me précise qu'il y a des travaux sur les murs de sécurité au bord de la route, ce n'est pas un accident, que les élèves ont été répartis.</p> <p><b>9h30</b> J'arrive à l'école. La directrice m'ouvre la porte, j'ai le temps de m'installer pendant qu'elle va chercher les enfants dans les différentes classes.</p>
---	--



L'enseignant	Les élèves	Intentions et analyse	Objets pour apprendre	Modalité de travail
Prise de contact avec le groupe. La construction d'une relation entre l'enseignant et chaque élève commence. Il n'y a aucun a priori sur les élèves qui ne sont pas connus.	Les enfants sont très sensibles au fait qu'on les considère comme des personnes.	Personnalisation des relations avec les enfants. Les interventions visant à la régulation du groupe sont beaucoup plus faciles et efficaces quand elles sont nominatives.		
Contextualisation du travail	La parole des enfants est reprise pour la construction du contexte et d'un référent commun.	Etablissement de liens avec le travail habituel de la classe et recherche de sécurisation. Le temps de travail avant la récréation est réduit : 20 mn.		Dialogue enseignant/élèves
Construction de la place de chacun face à moi et au groupe dans le passage au tableau.	Participation des élèves à tour de rôle.	Institutionnalisation des savoirs et valorisation des réussites. (behaviorisme)	Ardoise et tableau	Individuel Et correction collective
Travail recherché sur l'erreur	Justification de l'élève, qui se sent culpabilisé.	L'enfant a perçu la question comme un reproche.		

TACHES PROPOSEES ET DESCRIPTION	
9.35	<p><u>Prise en main de la classe et début des activités</u> Je me présente et j'écris mon nom sur le tableau. Je fais l'appel pour faire connaissance nominativement avec les enfants de la classe. Je m'efforce de leur redemander leur prénom chaque fois que je les interroge jusqu'à ce que je les ai tous mémorisés.</p>
9.40	<p><u>Explicitation par les élèves de leur forme habituelle de travail en dictée de mots</u> Pour mardi 21, il y avait 10 mots à apprendre. Je leur demande comment ils font la dictée dans ces cas-là. Ils m'expliquent qu'ils écrivent les mots un par un sur l'ardoise, et que l'un de ceux qui l'ont écrit juste vient au tableau l'écrire. L'un des élèves précise qu'il n'a pas appris les mots. Je lui demande de participer quand même. <u>Dictée de mots sur l'ardoise</u> Je dicte un mot puis je regarde chaque ardoise en donnant une appréciation.</p>
9.45	<p><u>Institutionnalisation du savoir au tableau par un élève qui a réussi.</u> Je m'efforce de les faire passer à tour de rôle au tableau pour les corrections. Celui qui n'a pas appris tous les mots en connaît quelques-uns et peut donc faire une correction au tableau.</p>
9.50	<p><u>Echange avec un élève</u> Un autre, Patrice, fait beaucoup d'erreurs ; je lui dis : « Tu n'as pas appris tes mots ? » « Si, je les ai appris ! » proteste-t-il.</p>

L'enseignant	Les élèves	Intention et Analyse	Objets pour apprendre	Modalités de travail		TACHES PROPOSEES ET DESCRIPTION
<p>Travail en cours pour passer de la notion de faute (culpabilité) à celle d'erreur considérée comme formatrice. Apport de vocabulaire donnant une dimension de légitimité aux démarches présentées.</p> <p>Présentation de la possibilité de tâtonner.</p>	<p>Situation de blocage d'un élève face à la culpabilisation ressentie. Chacun explicite ses stratégies d'apprentissage de mots.</p> <p>Le groupe devient médiateur, dans la relation et dans les savoirs.</p> <p>Les élèves se sentent porteurs d'une parole écoutée et peuvent expliciter leurs démarches qui se voient reconnues et validées.</p>	<p>Émergence d'un événement</p> <p>Métacognition</p> <p>Socio-construction des démarches méthodologiques.</p> <p>Le groupe s'introduit comme tiers : évolution immédiate dans la relation élève/enseignant</p> <p>L'échange de démarches peut apporter de nouvelles manières de voir et de faire : visées possibles sur le long terme.</p> <p>Appui sur les profils pédagogiques de La Garanderie.</p> <p>Le conflit a disparu. Chacun s'est senti écouté et reconnu. Sortie de crise et construction de relations positives.</p>	La parole	Discussion collective	9h51	<p><b>Evènement dans la classe: refus d'un élève et discussion métacognitive</b></p> <p>Je dicte le mot suivant. Il refuse de l'écrire. Quand je lui demande pourquoi il n'écrit pas, il me répond : « Parce que vous m'avez accusé de ne pas avoir appris la leçon ! » Je précise alors : « Si tu l'as apprise et que tu fais des erreurs, c'est peut-être que tu n'as pas une méthode qui te convient ! » Il me parle de la manière avec laquelle il travaille, qui lui est imposée par sa mère : il lit les mots. Je sollicite alors les autres pour que chacun explique comment il apprend ses mots.</p> <p>L'une s'épelle les mots à voix haute jusqu'à les mémoriser, l'autre les photographie, d'autres encore ont raconté qu'ils les recopiaient, et qu'après la dictée par leur parents, ils recopiaient les mots où ils avaient fait des erreurs trois à dix fois selon les cas.</p> <p>Pour finir, je parle de mémoire visuelle, auditive. Je lui conseille donc de s'inspirer des autres méthodes proposées, de les essayer, et de voir ce qui lui convenait le mieux. Il accepte à nouveau de se remettre au travail.</p>
Achèvement du travail commencé	Écriture du dernier mot correction		Ardoise/tableau	Individuel/collectif	10h	<p>La dictée est presque finie quand la <u>récréation</u> commence.</p> <p><u>Fin de la dictée de mots</u> : au retour de la récréation, nous terminons le dernier mot.</p>
Explication du pourquoi du choix des activités.	Expression des responsabilités en cours dans la classe.	Contextualisation de l'activité explicitée. Possibilité offerte de construire le sens dans les apprentissages proposés.			10.25	<p><u>Echange verbal élève/enseignant/groupe</u> : Une petite fille me dit alors : « Est-ce que je peux effacer le tableau ? Je suis responsable du tableau cette semaine. » Je lui explique alors : « Sur-tout pas ! Cela me permet de savoir ce que vous avez fait lundi et de repartir de cette base ! J'ai remarqué que vous avez travaillé sur la lecture de l'heure, et j'ai vu aussi que dans votre école, il était important de travailler sur les mesures. Nous allons donc travailler sur les mesures de temps. » Patrice s'exclame : « Oh oui ! Moi, la nuit, je compte combien il y a de minutes dans une journée quand je n'arrive pas à dormir à minuit ! » Je propose aux enfants de se mettre à deux pour travailler sur ce problème.</p>
L'opportunité est saisie pour le démarrage de l'activité. Savoirs visés : relation entre jour, h et mn, exploitation de données numériques.	Patrice s'est senti écouté : il se confie à présent.	Une situation problème émerge liée aux objectifs cognitifs poursuivis. La proposition de travail à 2 vise le conflit socio cognitif. (socio constructivisme)	Parole	Echange oral entre un enfant et l'enseignante puis la classe	10.30	

L'enseignant	L'élève	Analyse	Objets pour apprendre	Modalités de travail		TACHES PROPOSEES ET DESCRIPTION
Transformation de la confiance de Patrice en situation problème officialisée par son écriture au tableau.	Nouvelle expression des responsabilités. Celles-ci sont très importantes pour permettre à chacun de trouver sa place au sein du groupe.	Développer le sens des responsabilités est un enjeu important de la citoyenneté.	Tableau	Individuel (la responsable)	10.32	<p><u>Écriture des données au tableau</u> Je m'approche du tableau. Une fille s'empresse alors de dire : « C'est moi qui suis responsable de la date ! » Je la laisse écrire la date, puis je copie les données du problème.</p>
Observation des recherches en cours. Passage entre les rangs. Prise d'indices sur les difficultés rencontrées dans les groupes.	Les enfants se sont mis au travail.	Présence manifestée auprès de chaque groupe. Même silencieuse, elle montre l'importance accordée au travail en cours.	Cahier	À deux	10.35	<p><u>Démarrage du travail</u> Je regarde les recherches en cours des enfants. Patrice est parti sur une mauvaise piste. Deux groupes ont trouvé la bonne opération. J'ai remarqué que certains utilisent 12, d'autres 60.... Certains font des additions, d'autres des multiplications.</p> <p><u>Travail sur les données numériques en jeu dans le problème</u> Voyant le blocage, je fais lire des enfants dont la démarche est inappropriée. Réactions des autres à propos du choix du 12 : « Mais il n'y a pas que 12 h dans une journée, c'est que la moitié ! » Je demande alors quelles informations non contenues dans l'énoncé doivent être utilisées pour résoudre le problème : 1h = 60 mn, 1j = 24h, expliquent ceux qui ont réussi à résoudre le problème. Ces informations ont l'air de débloquer la situation (remise au travail). <u>Information sur les critères de notation d'un problème</u></p>
Intervention pour faire avancer le temps didactique : rappel de données relatives aux mesures de temps et travail sur les données numériques et leur exploitation.	Plusieurs groupes sont sur de mauvaises pistes. Ils expriment leur travail en cours. Ceux qui ont réussi vont donner les informations nécessaires à l'avancée des autres.	Emergence d'un conflit socio-cognitif officialisé permettant de faire avancer les élèves en mauvaise posture.	Parole Cahier	Collectif Puis à deux	10.40	<p>Je passe derrière Patrice. L'opération est à présent bonne, mais pas le résultat. Je donne une nouvelle information : « Quand je note un problème sur 5, je donne 2 points pour le schéma ou l'opération, 2 points pour la phrase réponse, et un point pour le résultat. » Une petite discussion reprend : certains disent qu'ici, il n'y a pas besoin de schéma, et j'acquiesce. Je précise qu'il faut, pour considérer que le travail est terminé, que les deux personnes soient d'accord sur la démarche à suivre et le résultat pour considérer que le travail est terminé. Patrice ne parvient pas à se mettre d'accord avec sa voisine de table.</p>
L'intervention vise à resituer les étapes de la démarche de résolution de problèmes et remettre à un niveau moins important l'obtention du résultat juste, avec la valorisation du raisonnement	Les échanges au sein du collectif ont fait progresser les élèves en difficulté. Les enfants précisent la voie de résolution qu'ils proposent pour ce problème.	Régulation du travail en groupe : redéfinition des conditions de travail à deux pour essayer d'amener Patrice et sa voisine à utiliser le conflit socio cognitif pour avancer.	parole	collectif	10.50	



L'enseignant	L'élève	Analyse	Objets pour apprendre	Modalités de travail
Souci de faire avancer le temps didactique (appui sur le travail précédent mais complexification de la recherche) pour les groupes ayant réussi, mais de prolonger le temps de recherche pour les groupes en difficulté.	Certains élèves étaient inactifs après la découverte de la solution. Ils se remettent au travail avec la nouvelle proposition.	Les enfants qui sont inactifs commencent à s'agiter. Il est nécessaire de les canaliser tout en leur donnant de quoi aller plus loin.	Cahier	À deux
Prise d'indices dans l'observation des travaux des enfants. Appel aux résultats. Validation du résultat de l'opération.	Confrontation des résultats et validation collective de la réponse juste.	Les informations recueillies vont induire la phase suivante de travail.	parole	collectif

10.55

11h

TACHES PROPOSEES ET DESCRIPTION
<p><b>Nouvelle situation problème proposée réinvestissement de la précédente</b>                      Sollicitée par certains pour une validation éventuelle du travail fait, je précise que je suis d'accord avec certaines opérations, mais que je n'ai pas calculé le résultat, à d'autres que je ne suis pas d'accord avec le choix de l'opération. Je propose une autre recherche aux enfants ayant proposé la bonne opération : combien d'heures y a-t-il dans une année ? Les deux groupes se remettent au travail.</p>
<p><b>Confrontation des résultats</b>                      Dans les travaux des enfants, je remarque que plusieurs utilisent la multiplication posée de la manière suivante :</p> $\begin{array}{r} 24 \\ \times 60 \\ \hline 00 \\ 1440 \\ \hline 1440 \end{array}$ <p>A un moment donné, j'arrête la première recherche, et je demande aux groupes de donner tous les résultats. 4 groupes ont des résultats identiques, soit 1440. Ils se mettent d'accord sur le fait qu'il doit être juste.</p>

*jeudi 23 novembre 2006* **Cahier de Claire**

Problèmes

Combien y a-t-il de minutes dans une journée ?

$$\begin{array}{r} 60 \\ \times 24 \\ \hline 240 \\ 1440 \\ \hline 1440 \end{array}$$

Il y a 1440 minutes dans une journée.

Combien y a-t-il d'heures dans une année ?

$$\begin{array}{r} 365 \\ \times 24 \\ \hline 1460 \\ 7300 \\ \hline 8760 \end{array}$$

Il y a 8760 heures dans une année.

*Jeudi 23 Novembre 2006*

Problèmes

Combien y a-t-il de minutes dans une journée ?

$$\begin{array}{r} 24 \\ \times 60 \\ \hline 00 \\ 1440 \\ \hline 1440 \end{array}$$

il y a 1440 minutes dans une journée

Combien y a-t-il de heures dans une année ?

$$\begin{array}{r} 365 \\ \times 24 \\ \hline 1460 \\ 7300 \\ \hline 8760 \end{array}$$

Il y a 8760 heures dans une année.

*Jeudi 23 Novembre 2006* **Cahier de Victor**

Problèmes

Combien y a-t-il de minutes dans une journée ?

$$\begin{array}{r} 60 \\ \times 24 \\ \hline 240 \\ 1440 \\ \hline 1440 \end{array}$$

Dans une journée il y a 1440 minutes.

Combien y a-t-il d'heures dans une année ?

$$\begin{array}{r} 365 \\ \times 24 \\ \hline 1460 \\ 7300 \\ \hline 8760 \end{array}$$

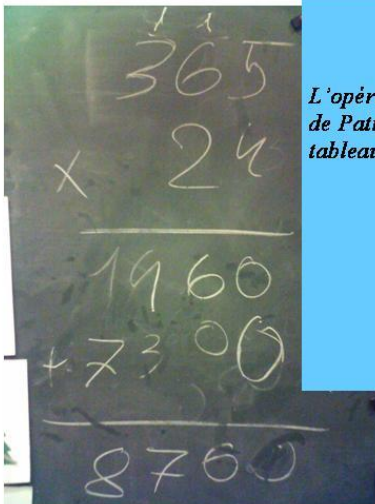
Il y a 8760 heures dans une année.

**Cahier de Patrice**

L'enseignant	L'élève	Analyse	Objets pour apprendre	Modalités de travail		TACHES PROPOSEES ET DESCRIPTION
Evolution proposée sur le plan opératoire : nouvelle orientation dans le temps didactique. Savoir recherché : multiplication par 10 et multiples de 10.	Sentiment d'insécurité des enfants face à la question, qui, trop difficile, les fait se raccrocher aux habitudes.	Le retour des élèves amène à revoir à la baisse les attentes. Ajustement nécessaire à leur zone proximale de développement.	tableau	Collectif Cours dialogué	11.05	<b>Travail sur la technique opératoire : de la multiplication à deux chiffres à la multiplication par un multiple de 10</b> Nous travaillons alors sur la procédure. Certains ont fait 80x24, d'autres 24x60. Je demande quelle est la manière la plus rapide de faire l'opération. Je parle alors de la ligne du 0. Je demande : « Pourrait-on s'en passer ? » Réponse : « Non, c'est comme ça que le maître nous a appris ! » « Comment pourrait-on faire pour aller plus vite pour faire 24x60 ? »
Travail sur le calcul mental : multiplication par 10. Le travail demandé va permettre de changer de type d'activité, de maintenir l'attention. Modification de l'organisation de la séquence : passage en cours dialogué.	Participation des enfants par la recherche de réponses à des opérations de calcul mental.	Retour dans la zone proximale de développement. La question paraît trop difficile : proposition d'un élément intermédiaire pour construire la démarche.	Exercices de calcul mental	Collectif Cours dialogué	11.10	<b>Calcul mental multiplication par 10</b> Devant leur impossibilité à répondre, je propose de faire du calcul mental. 9x10 ? 24x10 ? 56x10 ? 253x10 ? Les réponses sont toutes justes au début, à partir de 3 chiffres, les enfants ont du mal à donner le nombre à l'oral. Après une reprise d'entraînement, plusieurs parviennent à donner la réponse correspondant à un nombre à 3 chiffres multiplié par 10. Je reviens à mon problème.
Phase plus directive pour amener une accélération du temps didactique et la découverte de la réponse. Objectif : voir un plus grand degré d'expertise dans la technique opératoire, mais aussi permettre de travailler sur le second problème, comme exercice de renforcement	L'expression des réponses émane des enfants. Celui qui a la bonne réponse en a l'intuition mais ne parvient pas à verbaliser.	Le temps du remplacement prévu sur la journée ne permet pas de prolonger la recherche. La limitation du temps de construction de la réponse et le manque de verbalisation risquent d'entraîner une impossibilité d'assimilation pour la majorité des enfants.	Calcul mental	Collectif Cours dialogué	11.15	<b>Solution apportée à la question de la multiplication par un multiple de 10</b> 60, c'est quoi ? Un enfant trouve 6x10. Je propose : on peut faire 24x6x10. Vous allez calculer mentalement 24x6 : deux enfants donnent un résultat erroné, un enfant trouve la réponse. Je lui demande d'expliquer comment il s'y est pris. Après une hésitation, il explique qu'il a vu l'opération posée se réaliser dans sa tête. J'écris la réponse. Je sollicite à nouveau : « Peut-on faire 24 x 6 x 10 ? » La réponse fuse alors. 1440 ! « C'est vrai que c'est plus rapide ! » conviennent quelques enfants. <i>Il faudrait revenir sur la démarche et la revoir en plusieurs fois en permettant la construction d'étapes dans le raisonnement. A signaler au maître de la classe. Cela peut être donner du sens à un apprentissage plus systématique.</i>
Copie au tableau.	Copie sur le cahier.	Institutionnalisation de la solution du problème.	Cahier		11.18	<b>Elaboration et copie de la phrase réponse au tableau</b> Je demande la phrase réponse. Elle est donnée par Claire. Je la copie au tableau et les enfants sur leur cahier.

L'enseignant	L'élève	Analyse	Objets pour apprendre	Modalités de travail		TACHES PROPOSEES ET DESCRIPTION
Observation de la poursuite des recherches dans les cahiers. Discussion proposées sur les opérations. La prise d'indices sur les cahiers fait apparaître la nécessité de faire à nouveau appel au groupe.	Sentiment de difficulté.  Conflit socio cognitif au niveau du groupe classe.	Retour à une démarche socio-constructiviste Le conflit socio-cognitif débloque les démarches de certains, mais pas de tous les groupes.	Cahier parole	À deux Discussion collective	11.20	<b>Travail sur le 2<sup>ème</sup> problème</b> Tous s'attellent alors au 2 <sup>ème</sup> problème. Cela leur paraît plus difficile. Je vois paraître des x12, x60... Nous discutons des opérations proposées. Certains ont repris le résultat du premier problème. « Ah, mais on ne parle plus de minutes ! » font remarquer 2 ou 3 enfants. Certains groupes parviennent à la solution du problème. D'autres bloquent.
Avancée du temps didactique : échanges sur des notions de mesures de temps permettant la construction de relations entre les unités de temps. Appel aux enfants en situation de réussite : valorisation de leur travail et aide apportée aux enfants les plus en difficulté pour éviter de stagner.	Des enfants paraissent encore avoir des problèmes avec le choix des données numériques à utiliser. Intervention de certains qui vont les préciser.	La situation est proche de la précédente, avec une légère complexification mais qui permet de reprendre les démarches précédentes dans une spirale à un niveau supérieur.	parole	Discussion collective	11.23	<b>Recensement des données numériques nécessaires à la résolution du problème</b> Je demande alors quelles informations sont nécessaires pour résoudre ce problème. 1 an = 12 mois proposé par un, rejeté par les autres. 1 an = 365 jours et 1 jour = 24h sont proposés par des enfants d'une équipe qui était parvenue à la bonne opération.
Appel à la confrontation des résultats.	Validation de la réponse par le groupe.	Les enfants ont avancé dans l'exploitation des données numériques et le choix de l'opération. Une équipe est encore en difficulté. Cela appellerait des exercices de remédiation.	cahier	À deux	11.27	<b>Résolution du problème au sein des paires</b> Les enfants se remettent au travail. Plusieurs équipes débouchent sur la bonne opération, comme Patrice, qui s'est mis à travailler avec sa voisine, mais avec des erreurs sur le résultat. Deux filles modifient plusieurs fois leurs choix, discutent, mais ne parviennent pas à construire le bon raisonnement en exploitant les données numériques nécessaires à la résolution.

L'enseignant	L'élève	Analyse	Objets pour apprendre	Modalités de travail	TACHES PROPOSEES ET DESCRIPTION	
Travail sur l'erreur. Le passage au tableau est proposé pour aider à progresser.	Les groupes donnent leur réponse. Patrice passe au tableau sans rechigner. Les autres lui posent une bonne question face à la justesse du travail au tableau. Il répond en montrant qu'il a su analyser l'origine de l'erreur.  Tous les enfants sont passés au tableau au moins une fois, ont pris la parole plusieurs fois.	Le premier travail sur l'erreur paraît avoir apporté ses fruits. La valorisation apportée par la proposition de travail sur sa recherche a dû jouer son rôle dans cette mise en confiance.  La relation avec Patrice a l'air de poser problème d'après la directrice, puisque son cahier est rempli de mots pour ses parents. L'affrontement s'est transformé en relation de confiance et a apporté la possibilité de travailler sur l'erreur de manière sereine et constructive.	tableau	Collectif puis Un enfant au tableau face au groupe	11.26	<u>Confrontation des réponses</u> Je demande la mise en commun des résultats. La validation est obtenue par confrontation des réponses. Les deux tiers des élèves ont les bons résultats, seule une équipe n'a pas trouvé la bonne opération.
					11.28	<u>Travail sur l'erreur de Patrice</u> Je fais remarquer que Patrice et sa voisine ont la bonne opération, mais pas le bon résultat. Je lui demande de la faire au tableau, et aux autres élèves de suivre ce qui se passe pour comprendre où il y a des erreurs. Et là, il réalise son opération de manière correcte. Les autres lui demandent pourquoi c'était faux sur le cahier, et pas sur le tableau. Il répond : je ne sais pas très bien mes tables. Je lui demande lesquelles, il répond 6. Je lui dis : alors, il faut la revoir !
					11.30	La sonnerie annonce l'interclasse. Je vais avoir un peu de temps pour voir comment organiser l'après-midi. Il faudra commencer par écrire la phrase réponse à 13.30. Je rédige un compte-rendu de la matinée pour permettre à l'enseignant en charge de la classe de faire le lien s'il le souhaite.



*L'opération de Patrice au tableau*

*A l'heure du repas, j'apprends que le remplacement va se prolonger jusqu'à samedi matin. La suite sera donc adaptée à cette nouvelle durée. prévue.*



Ces premières heures en commun ont permis l'instauration d'une relation de confiance où l'erreur est dédramatisée : elle est devenue formatrice, support d'apprentissage. D'autres élèves sont arrivés l'après-midi, et l'effectif était au complet le lendemain. Mais la dynamique mise en place s'est répercutée dans l'ensemble de la classe par l'intermédiaire des présents du jeudi matin.

La matinée s'est construite dans une interaction entre le milieu (prise d'informations), les élèves et moi, en fonction du temps : lorsque je me suis rendue compte que l'activité de prolongement proposée au niveau opératoire était trop difficile, il a fallu composer avec des contraintes ne permettant pas de faire construire les étapes nécessaires, tout en apportant une réponse de type compromis. Les activités se sont appuyées sur différentes théories de l'apprentissage, avec une alternance entre individuel, groupes et collectif. Les objectifs poursuivis étaient d'ordre didactique, mais aussi relationnels. Le fait de ne pas avoir préparé a permis l'accueil et l'intégration de tous les éléments. Les réponses à ce genre de situation où l'imprévu est l'essentiel se sont construites sur ce que Philippe Perrenoud considère être de l'ordre de l'**habitus**.

*Si l'efficacité de l'expert est fondée sur une rationalité scientifique ou une technique incontestable, tant mieux. Mais on s'intéresse aussi au flair, à l'intuition, au « sixième sens » que des praticiens expérimentés mettent en œuvre face à des problèmes complexes ou en situation d'urgence, c'est-à-dire lorsque la théorie ne suffit pas à guider la décision et l'action. On situe alors l'expertise au niveau de l'habitus (Bourdieu, 1980), de cette grammaire génératrice de pratiques » qui déborde à la fois la mise en œuvre de schémas préconstruits et la décision entièrement rationnelle. L'habitus est le fruit d'une expérience autant que d'une formation explicite. Il met en jeu des schémas, des savoir-faire, des représentations dont le statut théorique reste confus. La construction d'un « système expert » est donc parfois la première occasion d'explicitier des raisonnements ou des modes de faire restés jusque là demi inconscients.<sup>1</sup>*

*Plus que des agents, ils devront être des acteurs, au sens fort du terme, capables d'analyser la situation dans laquelle ils sont placés et ses contradictions, d'identifier leur marge de manœuvre, de supporter certains conflits et certaines incertitudes, de prendre des risques calculés.<sup>2</sup>*

Le métier d'enseignant conduit à prendre une quantité énorme de micro-décisions, et, vu de l'extérieur, il est presque impossible de suivre le cheminement qui conduit à tel ou tel comportement en réponse à un élément. Même depuis la pensée de celui qui effectue les choix, il peut être difficile et long de formaliser l'ensemble des points conduisant à une action précise. Une préparation bien construite se heurte toujours à de l'humain, essentiellement imprévisible. Ce travail a été l'occasion d'essayer de mettre à jour, lors d'une matinée banale de remplacement, la construction de situations d'enseignement/apprentissages comme un système où le sens a été problématisé en interaction systémique entre des humains, des locaux au sein d'une institution dans des conditions de temps déterminées. C'est dans cette complexité que se joue ce métier qualifié d'impossible par Freud.

1. Perrenoud P., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris : L'Harmattan, 1994, p. 92-93

2. Perrenoud P., *op. cit.*, p. 99

## Bibliographie

- Brousseau G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7.2
- Bucheton D. (dir) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares
- Bucheton D., Soulé Y. (2009) « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011. URL : <http://educationdidactique.revues.org/543>
- Jorro A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *En question n°19*,
- Jorro A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF
- Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard
- Sensevy G. (1998). « Lecture écriture et gestes professionnels. Repères n°18, p.123-138. [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP\\_RS018\\_9.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS018_9.pdf)
- Sensévy, G., Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sitographie**
- Butlen D., Charles Pezard M., Masselot P.. *Gestes et routines professionnels : un enjeu pour analyser et intervenir sur les pratiques enseignantes* <http://www.fse.ulaval.ca/ldeblois/pdf/Butlen.pdf>
- Clot Y., Faïta D., Fernandez G. Scheller L. (2000). *Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité*, [en ligne]. 2000, [ref du 09 01 10], 2000, disponible sur <<http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/articles/v2n1a3.htm>>