

La parole de l'enseignant dans la classe ; entre aide individuelle et avancée collective

Étude du cas d'un stagiaire vidéoscopé dans le cadre d'interactions didactiques au sein du dispositif 'atelier dirigé d'écriture' en CP

Sophie Baconnet

IUFM- Université Montpellier 2, équipe alfa (Activité Langage Formation Apprentissage) laboratoire LIRDEF (laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique Éducation et Formation) place Marcel Godechot, 34000 Montpellier, France

RÉSUMÉ • Dans cette contribution nous explorons et comparons les gestes didactiques de deux enseignants stagiaires en atelier dirigé d'écriture en vue de mieux appréhender les mécanismes interactionnels à l'œuvre en classe. Nous considérons la parole du maître comme vecteur privilégié des procédures étayantes et responsable de l'avancée didactique du groupe au travail. Cette avancée prend en compte l'élève singulier pour construire des significations partagées sur le plan collectif.

MOTS-CLÉS • analyse de l'activité- formation- professionnalisation enseignante- énonciation- interaction - geste didactique

Où il est question d'explorer et de comparer les gestes didactiques des enseignants stagiaires dans le cadre des interactions scolaires

1. Champ conceptuel de l'étude

Dans cette étude, il s'agit de se poser la question du lien entre interactions sociales et résolution de problèmes propres à l'entrée dans l'écrit, sachant que l'atelier est le lieu de développement de mécanismes

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



pouvant améliorer la qualité de ces micro-résolutions de problèmes. Ici la « résolution de problèmes », entendue au sens donné par Dessus et Gentaz (2004, 105) la plus fréquente rencontrée par les enfants au cours de l'atelier d'écriture est la transformation de phonèmes en graphèmes. L'interaction sociale peut améliorer la qualité de la résolution. Bruner (1981) qui s'est intéressé à la question de l'étayage pose clairement que l'étayage de l'activité de résolution d'un sujet expert par un autre moins expert permet la régulation de cette activité. A la suite de Bruner (1981) nous considérons que les interactions sont le moteur de la résolution de micro problèmes ; le sujet étant amené à comparer sur certains points ses savoirs ou représentations à celles d'autrui, à les différencier, à les spécifier, à les décomposer puis recombinaison. Cette activité de réorganisation cognitive rend possible la construction de savoirs plus élaborés, et par la suite la résolution du problème lui-même.

2. Contextualisation de l'étude

Ce travail a pour but de mieux comprendre, en situation contextualisée de classe, les mouvements de va et vient qui s'opèrent entre le maître et les élèves, en quelque sorte les processus de co- construction des savoirs qui s'actualisent au fil de chaque atelier d'écriture et qu'il nous semble possible de repérer à la fois dans l'agir du maître et dans le discours qui colore son agir dans le cadre de l'interaction didactique. Poser que le langage joue un rôle déterminant dans le procès du savoir lire écrire revient à restituer toute son importance aux significations construites dans le discours en rapport aux objets du discours, ici les objets du dire-lire-écrire (idées, texte, phrases, mots, phonèmes, graphèmes...). Il convient de s'intéresser ici aux procédures étayantes du maître en vue de faire construire « *des mouvements de conceptualisation* » en situation d'exploration de leur langue par des élèves de CP, sachant que les « *codages linguistiques ne sont pas un reflet stable de significations préconstruites et clairement délimitées, mais un travail d'élaboration sur quelque chose qui est hétérogène au langage, et que l'on actualise, parfois difficilement, dans l'espace commun du discours* » (Halté, 1993, 229). C'est sur ce quelque-chose qu'il convient de s'arrêter dans cette étude. C'est ce lieu de mise en travail qu'il convient d'étudier avec attention, sachant que les signes verbaux traduisent un processus par

lequel le sujet apprenant tente d'intégrer les catégories du langage à son expérience, de l'ajuster, dans un processus de compréhension réciproque, avec les significations mises en œuvre par le maître. Les gestes et les postures (Bucheton 2009) progressivement construites par le maître devraient pouvoir nous aider à repérer ce qui se joue de plus en plus finement dans le cadre de l'interaction didactique, mené tout au long du dispositif Atelier Dirigé d'écriture (ADE). Les gestes du maître rendent compte de ses préoccupations en situation de classe. Le terme de posture prend sa source dans la théorie des concepts en acte de Vergnaud (1996) et configure une façon de « penser dire faire » (Bucheton 2006) convoqué par un sujet en réponse à une situation.

3. Problématique

Que fait le maître qui étaye dans le cadre de l'interaction didactique ? Quelles sont ses préoccupations ? Quel glissement professionnel et postural peut-on repérer chez Mickaël et Isabelle, enseignants stagiaires en stage en responsabilité filé, au cours du dispositif ADE qui contribue à faire construire des objets contextualisés du dire lire écrire par les enfants ?

Il convient de déterminer de façon plus précise les « **gestes didactiques** » spécifiques, en rapport avec l'**écriture**, construits par les enseignants novices dans le temps, l'intérêt étant d'enregistrer les gestes particulièrement vecteurs d'apprentissage pour les élèves, ceux qui visent à leur faire verbaliser des opérations mentales, à les faire expliciter, à les faire justifier, à les faire décontextualiser, bref à leur faire utiliser un métalangage qui s'appuie sur leur réflexivité d'élève entrant dans le lire-écrire. C'est en ce sens que ces gestes construisent des usages scolaires propres à la didactique du français.

Nous postulons que les discours pluriels du maître (ses modes de dire-agir-faire penser) s'ajustent dans le temps. Il s'agit tout d'abord de repérer les marqueurs des fonctions d'étayage du stagiaire sur le plan didactique au cours des Ateliers Dirigés d'écriture (ADE). Ensuite, il s'agit de rendre compte de la nature de ses façons d'étayer les élèves. Quels formats se développent, puis se précisent et enfin se focalisent sur l'objet didactique, celui du dire-lire-écrire ? Comment cela se traduit-il sur le plan de la

configuration des gestes professionnels, et des postures du maître ? Vers quelle configuration tend le novice en fin de dispositif ? Quels en sont les effets sur les gestes d'étude des élèves ?

Nous devrions passer du stade de formats relativement imprécis à l'étape de formats plus colorés, plus précis, comportant des empreintes professionnelles. Nous chercherons à observer de quelle nature est cette professionnalité. La catégorisation de Bruner (1983) à laquelle nous nous référons et qui sous-tend notre propre catégorisation nous permettra d'éclairer les résultats de ce travail.

1.1. Concepts théoriques utiles et à l'œuvre dans l'étude

Nous nous intéressons ici aux tâches langagières du maître. Ces tâches déterminent le type de gestes didactiques de l'enseignant, gestes qu'il convient de définir avant de les recenser de façon précise dans cette étude.

Nous définissons **le geste didactique** comme un geste qui contient et actualise dans la discipline et la tâche concernée l'ensemble des préoccupations du maître. **Le geste didactique est donc la manière dont se manifeste l'ajustement de l'enseignant dans les tâches et les objets de la discipline concernée**, la manière dont il règle son action en direction des élèves, la manière dont il tente de gérer leur activité cognitive, procédurale, sociale.

Ici dans la phase d'écriture du premier mot, ce geste didactique est *a priori* un geste de balisage de la tâche (faire segmenter les mots dans la phrase, faire isoler le premier mot) un geste d'enseignement des procédures (comment faire correspondre des graphies à des phonies, ou encore faire fusionner des sons), un geste mémoire (faire mémoriser le mot), un geste artefact (faire utiliser un outil disponible). Ce geste est épais ; il envisage l'ajustement à l'hétérogénéité des élèves, à l'évolution de la tâche, de la conceptualisation que la tâche permet ou non, aux types de savoirs en jeu, mais aussi l'ajustement au contexte scolaire, aux instructions officielles. L'étaillage, on le sait, est au cœur des décisions dans l'action. Il est dynamique dans la mesure où il fluctue, évolue en fonction d'un nombre important de paramètres collectifs et individuels, interprétés par le maître selon des critères de priorité. Rappelons que le propre de l'agir enseignant (Bucheton 2004) est de rendre cet étaillage

didactique.

1.2. Hypothèses de travail

Nous émettons l'**hypothèse** selon laquelle les gestes didactiques choisis par le maître sont des lieux de lecture du fonctionnement et des enjeux de l'interaction didactique de l'écrit, et que ces **objets au départ assez flous chez les stagiaires, se précisent**. Ainsi, lorsque ces fonctionnalités se précisent (et les étayages du maître témoignent de cette pluralité), les préoccupations du maître se développent en lien avec son efficience. Il s'agira ici d'en rendre compte.

Seconde hypothèse ; la palette de gestes professionnels s'ouvre, rendant possible la reconfiguration des postures du maître, ce qui se traduit par une **densité didactique plus opérationnelle** et une meilleure cohérence au sein d'une séance mieux étayée. Il s'agira de rendre compte de ces gestes professionnels génériques (les gestes de métier) plus en lien avec l'objet didactique.

Enfin, **troisième hypothèse** ; les enjeux didactiques de l'atelier se précisent avec un **étayage mieux assuré**, accélérant la mise en activité des élèves et favorisant leur déplacement socio-cognitif. Il s'agira de rendre également compte de ce déplacement en étudiant précisément les effets de ces sous- manières d'étayer du maître sur les gestes d'étude et attitudes des élèves.

4. Instrumentation méthodologique : le choix du premier mot à écrire

Les étapes recensées dans les ADE étant au nombre de quatre, nous choisissons de faire porter notre analyse a posteriori sur une tâche significative ; le premier mot à écrire pour l'élève. En effet, cette seconde phase d'entrée dans la tâche est centrale dans la mesure où elle préfigure l'étape suivante de l'écriture du reste de la production (phase 3). Nous l'avons sélectionnée car à nos yeux elle détermine le reste du fonctionnement des autres tâches. Elle constitue une sorte de sas où se joue la manière d'étayer du maître qui fait porter son regard sur tel élément plutôt que tel autre, arrête son choix sur telle attente, privilégie telle exigence plutôt que telle autre. Nous allons coupler à l'étude de cette

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



phase les fonctions d'étayage repérées comme signifiantes par Bruner (1983); il s'agit de repérer les gestes didactiques propres à chaque enseignant. Ces sous-manières récurrentes recensées (les répétitions d'éléments d'étayage clairement identifiés dans la durée) devraient nous permettre de mieux mesurer les ajustements qui s'opèrent au fil du dispositif.

1.3. Remarque d'ordre méthodologique

Dans le volume 1 de notre travail de thèse, nous présentons nos résultats de la façon suivante ; dans un premier temps nous recensons et étudions les gestes didactiques du maître dans la phase d'écriture du premier mot. Nous renvoyons alors le lecteur à chaque extrait de *verbatim* utilisé et documentant le recensement et l'interprétation des gestes didactiques de chaque enseignant stagiaire en début, milieu et fin de dispositif en annexes de notre recherche. Dans un second temps, nous y exposons les évolutions qui se dessinent pour chaque protagoniste. Nous comparons en fin d'étude les variations relevées chez chacun. Dans le cadre de la présente communication, seul le bilan d'étude comparative est présenté.

5. Bilan de l'étude comparative des gestes didactiques des enseignants stagiaires

1.4. Premier résultat :

Des stratégies ont amené les stagiaires à ajuster diversement leurs gestes professionnels.

Nous avons vérifié que les gestes didactiques des deux enseignants étaient des lieux de lecture du fonctionnement et des enjeux de l'interaction didactique de l'écrit. Certains de ces **objets**, comme les concepts propres au lire-écrire, **au départ assez flous** chez Isabelle, **se sont précisés** chez elle (*1ère hypothèse*) en fin de dispositif avec l'expérimentation de nouvelles configurations dans les échanges. Notre position rencontre en ce point la thèse soutenue par Lahire (1993) pour lequel les pratiques langagières scolaires orales ou écrites sont marquées par les exigences du langage écrit et où se construit un rapport au

langage le constituant comme objet d'étude. Comme pour Mickaël, on a enregistré - certes plus tardivement - des stratégies d'ajustement plus fines chez Isabelle, privilégiant certains guidages, portant notamment sur les processus de recherche et rendant les enfants plus autonomes, vers les artefacts présents (les affiches murales), et sur le signalement des caractéristiques de la tâche (les correspondances phono-graphologiques). On a pu observer chez Isabelle, avec des obstacles rendus plus importants du fait d'apprenants en ZEP, l'émergence d'un agir plus ajusté avec le passage d'une posture de contrôle à une posture d'accompagnement en fin de dispositif.

Nous avons observé d'autres stratégies d'ajustement chez Mickaël. Ces stratégies se sont opérées au fil du dispositif. Toutefois, on a très vite recensé chez lui des gestes didactiques privilégiant des tâches rendant les enfants autonomes (comme certaines tâches mémorielles, telle que faire mémoriser la phrase à écrire) et développant des attitudes méta procédurales et collaboratives. Ainsi, les postures et gestes pluriels de Mickaël ont-ils témoigné de fonctionnalités de plus en plus précises, de plus en plus ajustées aux besoins des enfants ; nous avons vu que les stratégies de Mickaël se sont construites en direction de certains guidages, considérés comme particulièrement opérants en milieu scolaire (nous avons enregistré des récurrences sur la délimitation de la phrase à écrire avec sa lecture à haute voix, le signalement de certaines caractéristiques avec le guidage vers le tableau). Les gestes didactiques de Mickaël ont rendu compte d'une évolution dans l'avancée des enfants aux prises avec des tâches d'écriture de plus en plus complexes. Certaines tâches ont été prises progressivement en charge par les enfants, donnant à voir chez Mickaël un guidage mieux ajusté vers leurs outils cognitifs et leurs procédures en lien avec les tâches d'encodage. **L'évolution de gestes professionnels ajustés dans le temps s'est faite conjointement au cheminement cognitif des enfants (3ème hypothèse).** Enfin, les enjeux de l'atelier se sont précisés au fil du dispositif avec un étayage mieux assuré de la part du maître, ce qui a pu accélérer la mise en activité des élèves et favoriser leur déplacement socio-cognitif. Les sous manières d'étayer du maître ont produit des effets sur les gestes d'étude et les attitudes des élèves, ainsi que l'attestent les modes de recherche et de réflexion des élèves des deux enseignants suivis.

1.5. **Second résultat :**

Des postures et des gestes didactiques différemment expérimentés chez les stagiaires

Nous avons pu établir que le choix de la posture de l'enseignant était largement tributaire des acquis et des habitus de travail des élèves. L'expérimentation des postures a été en partie fonction de la situation (initiale, habituelle, de fin d'année) des scripteurs. Ceux-ci ont un rapport aux savoirs peu construits, insuffisamment construits, ou déjà construits sur l'écriture. En fonction de la situation, l'enseignant stagiaire a dû installer les gestes d'étude des enfants, gestes fondamentaux puisqu'on cherche à leur faire mener une activité cognitive et culturelle propice à la construction de savoirs spécifiques à l'écriture. On a pu démontrer à quel point la posture d'accompagnement nécessitait un ajustement didactique de très grande proximité avec l'activité observée des élèves dans leur modes de dire et de résoudre les problèmes en train d'émerger. Cette posture où l'analyse « en ligne » de ce qui se joue chez chacun des élèves a été essentielle à expérimenter par l'enseignant. Elle a provoqué des déstabilisations cognitives importantes dont la théorie de la dissonance cognitive rend compte. L'évolution de l'agir d'Isabelle dans le sens d'une mise en cohérence pédagogie-didactique témoigne à terme d'une résolution de cette tension entre son attitude (ouverture de ses postures) et son agir (verrouillé au départ par des facteurs internes à la situation d'enseignement en ZEP). Pour Isabelle, le processus de son développement se réalise quasiment à l'inverse du processus suivi par Mickaël. Tout se passe comme si la première situation d'**agir empêché** d'Isabelle (avec notamment la non observation fine des élèves) avait fait écran au processus de déploiement du sujet en formation, l'empêchant momentanément de réorganiser ses modalités d'action. Le processus a été ralenti, freiné mais le rejeu du dispositif dans le temps a opéré, libérant des contraintes et modifiant son agir.

Nous avons pu établir que les gestes didactiques des stagiaires se réalisaient en respectant des étapes, étapes qui étaient fonction du niveau d'avancement des enfants dans leurs acquisitions et leur processus d'autonomie. On a observé que la posture de lâcher-prise expérimentée par Mickaël pouvait aboutir, sous réserve que certains gestes d'ordre cognitifs soient pris en charge par les enfants et abandonnés par le maître au profit d'indices plus procéduraux. Mickaël conservait ce qu'on a appelé un noyau central autour de la lecture à haute voix de la phrase et le

guidage vers le tableau. Ce noyau de gestes didactiques se réduisait davantage encore en fin de dispositif (seule la lecture à voix haute subsistait) pour se limiter à des aspects procéduraux des tâches et que venaient compléter des gestes plus génériques de métier.

1.6. Troisième résultat :

Des adressages diversement exploités chez les stagiaires

Nous avons observé très tôt chez Mickaël une forte concentration d'adressages singuliers, que nous avons appelés « *adressages échos* » dans la mesure où ils visaient à étayer au final tous les membres du groupe et qu'ils constituaient des bornes d'ajustement à l'activité collective. Ces adressages échos qui avaient pour fonction de borner le collectif aux tâches d'écriture portaient autant sur des aspects cognitifs (comme faire identifier l'initiale d'un nom propre, faire faire le bruit des lettres dans sa tête, faire épeler les lettres) que sur des aspects procéduraux (comme lire à haute voix la phrase à écrire, guider vers le tableau, faire tutorer les élèves entre eux). Chez Isabelle, on a observé que les adressages singuliers n'étaient pas repris pour être adressés au collectif, ne constituant pas à proprement parler des « *adressages échos* » susceptibles de borner l'activité du groupe au travail. Toutefois, les adressages singuliers relevés chez Isabelle portaient également autant sur des aspects cognitifs (comme faire réfléchir un(e) élève sur la transcription d'un graphème) que procéduraux (comme indiquer le chemin en signalant d'autres graphies possibles sur un artefact, utiliser le tutorat d'un pair expert). Nous avons pu identifier comment des **savoirs didactiques spécifiques à l'écriture (2ème hypothèse) ont été mis en scène** (c'est le cas de Mickaël) ou non (c'est le cas d'Isabelle). Nous avons établi que le rôle des adressages permettait de développer un langage partagé entre le maître et ses élèves. On observe dans cette étude des disparités significatives entre les deux acteurs. Ces disparités rendent compte de savoirs inégalement partagés chez les stagiaires. Il convient ici de rappeler le rôle majeur du langage dans la formation des enseignants comme outil de savoir professionnel langagier sensible. Ces savoirs langagiers sur lesquels reposent des façons d'étayer propres au maître ont grand intérêt à faire l'objet d'une attention particulière chez les jeunes maîtres. La parole du maître apparaît comme le lieu de médiation principal des actions d'enseignement-apprentissage. C'est le lieu

stratégique où se réalisent et se travaillent les échecs et les succès du maître dans la classe, pas à pas.

Sophie BACONNET



sophie.baconnet@aliceadsl.fr

BIBLIOGRAPHIE [INRP-Titre 1 BIBLIOGRAPHIE]

- BACONNET, S. (2010). *Étude clinique et longitudinale du co-développement langagier professionnel de jeunes enseignants stagiaires*, thèse en sciences de l'éducation soutenue en 2010, Université Paul Valéry Montpellier 3.
- BRIGAUDIOT, M. (2006). *Première maîtrise de l'écrit CP, CE1, secteur spécialisé*. Paris, France : Hachette Éducation.
- BRUNER, J. (1983). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris, France : Retz.
- 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*. *Revue éducation et didactique*, 3, 29-48.
- BUCHETON, D. & SOULÉ, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP- Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Paris, France: Delagrave.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- FRANÇOIS, F. en collaboration avec Bauthier-Castaing, E. , de Heradia-Deprez, C. , Langumier, M. , Nonnon, E. , Van der Straten, A. & Vasseur, M.-T. (1992). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel-Paris, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- GENTAZ E. & Dessus, P. (2004). *Comprendre les apprentissages*. Paris, France : Dunod.
- HALTE J.-F. (1993). *Inter-actions- L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques* Université de Metz, France : Collection Didactique des textes.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2002). *Interactions verbales*. (T2) Paris, France : Colin Universitaire.

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



- LAHIRE, B. (1993) *Culture scolaire et inégalités scolaires*, Lyon, France : PUL.
- TRAVERSO, V. (1999) *L'analyse des conversations*. Paris, France : Nathan.
- VYGOTSKI, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris, France : La Dispute.