

# Les gestes professionnels : pour une approche anthropologique et sémiotique en analyse des pratiques

Alin Christian

Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation, IUFM, Lyon1, CRIS Lyon1 EA 647.  
christian.alin@lyon.iufm.fr

## Résumé

Chaque métier a son inventaire, ses archives de techniques, de savoir-faire, de connaissances, son référentiel des gestes qui portent la marque de sa pratique. Notre laboratoire s'attache en particulier à l'identification et à la reconnaissance des *gestes professionnels* des enseignants et des conseillers pédagogiques. Il cherche aussi à identifier et reconnaître *des obstacles didactiques professionnels* qui s'élèvent sur le chemin de l'appropriation de ces gestes et sur celui de la construction d'une identité professionnelle. Les résultats présentés ici sont issus, d'une part d'une recherche sur l'impact d'un dispositif interdisciplinaire de Formation/Recherche nommé CARGO et d'autre part de l'analyse des pratiques de formateurs et de conseillers pédagogiques. La discussion met en évidence l'intérêt pour l'analyse des pratiques d'une approche anthropologique et sémiotique. Elle insiste sur la nécessaire prise en compte de la *subjectivité*, de la prise en compte du sujet comme *un sujet de langage* et un *sujet inscrit dans une culture*. La construction d'une *didactique de la formation professionnelle* et la compréhension de ce qu'est une *culture professionnelle*, enjeu fort selon nous, pour la formation des enseignants et des formateurs, est évoquée.

## 1. Introduction

Chaque métier a son inventaire, ses archives de techniques, de savoir-faire, de connaissances, son référentiel des gestes qui portent la marque de sa pratique. Ces derniers sont les représentations labellisées d'une histoire sémiotique, d'une expertise reconnue, d'une professionnalité affirmée. Aujourd'hui, leur identification a pour ambition de revendiquer une reconnaissance du métier d'enseignant et/ou de formateur comme un travail de professionnel. Pour cela, la lisibilité, la transparence, l'identification des gestes principaux du travail des enseignants et de formateurs sont des enjeux majeurs des travaux à venir en analyse des pratiques de ces métiers. La construction d'une *didactique de la formation professionnelle* et la compréhension de ce qu'est une *culture professionnelle* représentent un enjeu fort pour la formation des enseignants et des formateurs. Notre laboratoire s'attache en particulier à l'identification et à la reconnaissance des *gestes professionnels* des enseignants et des conseillers pédagogiques. Il cherche aussi à identifier et reconnaître *des obstacles didactiques professionnels* qui s'élèvent sur le chemin de l'appropriation des gestes professionnels et sur celui de la construction d'une identité professionnelle. Les résultats présentés ici sont issus, d'une part d'une recherche sur l'impact d'un dispositif interdisciplinaire de Formation/Recherche nommé CARGO<sup>1</sup> sur l'appropriation par des stagiaires de gestes

---

<sup>1</sup> C.A.R.G.O, Dispositif pluridisciplinaire de Formation/Recherche : Concevoir, Animer, Réguler, Généraliser, Ouvrir, mis en place pour la formation des enseignants-stagiaires PLC2 à l'IUFM de Lyon. Les enseignants-stagiaires sont réunis en équipe pluridisciplinaire (Lettres/EPS ; EPS/Arts plastiques ; Arts plastiques/Lettres. Leur stage se déroule dans un collège ZEP avec pour enjeu la création d'un projet interdisciplinaire, réalisé sur le terrain pendant six semaines et présenté en utilisant le multimédia dans un colloque rassemblant leurs formateurs et leurs conseillers pédagogiques au cours d'une journée bilan.

professionnels et sur la construction de leur identité professionnelle, et d'autre de l'analyse des pratiques de formateurs et de conseillers pédagogiques dans un dispositif de supervision professionnelle que nous animons au sein de l'IUFM de Lyon. Ces recherches ont pour objectif d'apprécier et d'évaluer le *travail réel*, d'identifier les premiers gestes professionnels et de comprendre le vécu identitaire professionnel de jeunes adultes enseignants-stagiaires.

## **2. Pour une approche anthropologique et sémiotique en analyse des pratiques : des enjeux éthiques, théoriques et méthodologiques**

Notre approche anthropologique et sémiotique tente de déployer une orientation théorique en analyse des pratiques qui postule l'autonomie de l'action et du langage tout en tenant les ponts et les échanges qui les relient. Elle tente d'intégrer les apports de l'analyse du travail et des pratiques professionnelles. Ainsi, sur la nécessité du lien entre les actions de travail et le monde qui les environnent, elle prend en compte les théories de *l'action située* (Lave, 1991 ; Suchman, 1987 ; Theureau, 2005). Sur la nécessité de ne pas en rester à l'action, elle s'appuie sur les théories de *l'activité* et met en avant les concepts de développement (Vygotski, 1934) et de dialogue (Bahktine, 1986), bien mis en évidence par les travaux sur la subjectivité d'un sujet au travail (Clot, 2000 ; Dejours, 1998). Sur la pertinence du singulier pour comprendre le général, elle s'inspire des approches phénoménologiques de l'analyse du travail et des pratiques (Vermersch, 1994). Elle tente d'intégrer les apports des sciences du langage et de la communication : le sujet est déterminé à son insu par le langage et la situation d'action et de communication qu'il vit. Sur la force du langage, dans sa *fonction muette* (Coursil, 2000) et dans laquelle l'écoute donne la vie au dire, elle s'inscrit dans les travaux de la philosophie du langage et sur la primauté du sujet de la compréhension - *qu'entend-on par « comprendre » ou « ne pas comprendre » une proposition ? Il est certain que ce n'est pas une proposition avant qu'elle ne soit comprise ?* (Wittgenstein, 1976). Elle n'oublie pas non plus tout l'apport de Lacan, quant à la dimension inconsciente du langage et à l'intersubjectivité du dialogue. *l'Autre est un lieu ou se constitue celui qui parle.*<sup>2</sup> Enfin, sur un plan proprement sémiotique, s'il est une théorie qui tente de rendre compte à la fois de l'expérience et d'un jugement d'analyse aux potentialités de généralisation, c'est bien la théorie pragmatique ou du pragmatiscisme de C.S Peirce (1979). Sa théorie du *pragmaticisme* a l'avantage de plonger le signe, à la fois, dans ses racines phénoménologiques et perceptives (Priméité), dans ses conditions contextuelles et relationnelles (Secondéité) et enfin, dans ses ambitions de symboles et d'universalité (Tiercéité).

### **2.1. Pour une Théorie du Sujet en Analyse des pratiques**

Au final, c'est bien aux conditions et aux formes d'apparition *de la subjectivité*, aux conditions et aux formes d'apparition *d'un sujet de langage* dans les actes qu'il développe et dans les dire qu'il énonce, que nous nous intéressons en particulier dans le domaine de l'analyse des pratiques. Les enjeux énonciatifs, l'apport du langage et de la symbolique dans les actes professionnels sont au centre de notre travail. « *L'homme est signe* » écrit Peirce. En complément des théories (Barbier & Durand, 200 ; Suchman, 1987 ; Theureau, 2005) utilisées en analyse des pratiques et telles qu'elles sont développées dans le cadre épistémologique de ce que Theureau appelle une « *anthropologie de la cognition située* », ou sur un autre plan,

---

<sup>2</sup> Lacan critique fortement la conception informationnelle du langage, l'approche existentialiste et la conception intersubjective du dialogue. « Dire que l'Autre est un lieu où se constitue celui qui parle est tout à fait autre chose que de partir de l'idée que l'Autre est un être (...) » cité par J. Coursil (2000).

celui de la *clinique de l'activité* (Clot, 2005), nous plaçons pour une *théorie du sujet de langage en analyse des pratiques* (Alin, 2007). Moins que les actions en tant que telles, c'est donc l'activité du sujet, son statut, la rencontre de l'Autre, le processus d'attribution du sens, autrement dit, la *sémiose* qui nous préoccupe. Que ce soit sur le registre de la formation ou sur celui de la recherche la prise en compte et la reconnaissance de l'individu comme sujet signifiant et possédant des savoirs, des pouvoirs, des résistances est trop souvent, mise de côté, évacuée ou volontairement niée. Déposséder le sujet de sa réalité existentielle ou langagière est assumé, voire revendiqué comme une nécessité méthodologique de recherche, le plus souvent<sup>3</sup>, de formation parfois<sup>4</sup>. En analyse des pratiques, le sujet agit, mais advient dans l'activité qu'il déploie. En contrepoint de la visibilité des actions (comportements observables) ou de la rationalité apparente des récits (*dictum*), via le dialogue, c'est la nécessaire opacité de l'accès à l'acte, de l'accès à l'activité du sujet qui nous intéresse. Si les actions sont visibles, si les dires peuvent être explicites et clairs, le sujet, lui, est nécessairement opaque. L'opacité première de ce dernier, sa faculté de *négativité*<sup>5</sup>, son imaginaire, la réalité de l'inconscient, mais aussi les conditions même du dialogue et les contraintes du langage nous empêchent d'en rester aux explications fondées sur la seule conscience, surtout quand l'interprétation s'appuie essentiellement sur le contenu propositionnel des actions situées.

## 2.2. Questions méthodologiques

Sur le plan méthodologique, les approches qualitatives et phénoménologiques sont plus particulièrement convoquées : techniques vidéo de rappel stimulé (Tochon, 1999), dispositifs d'auto-confrontation (Clot, 2000 ; Faïta, 2001) et/ou d'explicitation (Vermersch, 1994), récits narratifs (Ricoeur, 1986), analyse de discours, analyse sémiotique (Alin, 1996, 2004, 2006, 2007). Nous ne pensons pas que l'observation des actions et l'analyse descriptive aussi minutieuse et rigoureuse soit-elle suffisent à "dé-livrer" le sujet, si l'on ne tient pas compte des contraintes du langage et du dialogue. L'action, les actions, si elles mettent en évidence, si elles *énactent* (Varela, 1989) un sujet ou des sujets cognitifs, psychologiques, sociologiques, ne conduisent pas pour autant de manière directe à l'activité, la subjectivité et à l'identité professionnelle du sujet. La recherche de celles-ci réside, selon nous, dans la *sémiosis* et le jeu de sémiologie croisée qui s'exercent entre les actes et les gestes. Elle réside dans le lien signifiant qui se construit entre les actes, les gestes et la manifestation d'une identité professionnelle à un moment donné, dans un lieu donné et au sein d'un contexte historique et culturel portant les valeurs et les enjeux d'une communauté de pratique.

En outre, les caractéristiques essentielles de l'environnement énonciatif sont souvent négligées. Ces dernières peuvent avoir un rôle déterminant dans la compréhension et l'explicitation finales des faits et de leurs auteurs. En analyse des pratiques, tant sur le plan de la recherche (dans le recueil et l'utilisation des données), que sur le plan de la formation (dans l'intervention), la clarté de la posture énonciative des uns et des autres est déterminante pour saisir les jeux et les enjeux de sémiologie croisée qui nécessairement vont se jouer. D'où l'importance d'un contrat de partenariat qui fixe clairement les termes de l'échange et de son suivi tout au long de sa durée de vie. Le recueil des données, leur transcription sont-ils faits pour témoigner (et devant qui), pour travailler, pour faire connaître, pour diffuser, pour

---

<sup>3</sup> Sacro-sainte objectivité positiviste oblige !

<sup>4</sup> Dans l'enseignement les approches béhavioristes qui même non revendiquées sont souvent présentes.

<sup>5</sup> "Négativité" cette capacité négatrice, ce pouvoir de l'esprit de dire non, caractéristique de l'homme " est cette faculté que possède un sujet à déjouer les manipulations dont ils se sent l'objet (Ardoino, 1990). Et pourquoi pas celles du formateur et/ou du chercheur !

transformer, à des fins de formation, à des fins de recherche ? Quelles sont les attentes et quelle est l'implication, de chacun des participants à l'analyse des pratiques, et en particulier celles du formateur et/ou du chercheur, que l'on a tendance à vouloir systématiquement neutraliser. Or, Devereux (1980) l'a bien analysée, la neutralisation du chercheur est un leurre. Selon la finalité partagée par les praticiens, par le formateur, par le directeur de mémoire, par le chercheur ou l'évaluateur, recueil des données, transcription et interprétation ne se découperont pas, ne s'écriront pas de la même manière.

### **3. Le concept de geste professionnel**

Dans le monde de l'enseignement et de la formation ce sont les chercheurs qui emploient cette expression. (Alin, 2007 ; Bucheton (2005) ; Jorro, 2002) Ce ne sont pas les parents, ni les politiques, la société ou les enseignants eux-mêmes. On parle plus volontiers de mission, de tâche, de fonction, de responsabilité mais pas de gestes et encore moins de gestes professionnels. L'expression *geste professionnel*, bien qu'utilisée abondamment par les chercheurs, ne fait pas encore partie du vocabulaire du métier d'enseignant. Quand elle l'est, elle reste le plus souvent floue, peu définie ou alors employée au milieu d'une « architecture de gestes complexes » (Bucheton, 2005) qui rassemblent et met en contact des expressions comme *gestes de métier* (Jorro, 2002), *gestes professionnels*, *gestes d'études*, *gestes non-verbaux*, *geste langagier*, *geste de réflexivité en acte*, *geste générique*, *geste spécifique*. Face à cette avalanche de vocabulaire dont Bucheton qui les emploie, doute elle-même de la pertinence, je pense qu'il nous faut nous rendre à la pensée de Wittgenstein. C'est la pratique qui forge la langue et les langages et non l'inverse. Pour la langue, l'échec relatif de l'espéranto vient à l'esprit. Pour les langages de métier, le célèbre « *référentiel bondissant* » pour désigner le ballon n'a jamais changé, transformé l'enseignement du basket ou du handball en Education physique et sportive et encore moins dans le monde du sport.

En prenant appui sur leur pratique empirique et ordinaire, les métiers ont établi, principalement pour la formation de leurs membres, des référentiels de tâches et de compétences. L'un des effets sociaux majeurs de tels référentiels est leur transparence et leur lisibilité auprès du public non-initié, qui peut, ainsi, situer facilement le métier mais aussi se situer par rapport à lui. Force est de constater que le métier d'enseignant pour le grand public relève plus de l'art que de la science, du don que du travail, de la pédagogie plutôt que de la technicité. Chacun pour peu qu'il soit persuadé qu'il possède un petit don de communication, de pédagogie ou d'expérience avec les enfants, se persuade facilement qu'il peut exercer ce métier. Trois enfants, et on peut être candidat au concours d'entrée à l'IUFM. Face aux difficultés de l'exercice, depuis une quinzaine d'années, on assiste à un effort important de la part des chercheurs, mais aussi des enseignants et des formateurs eux-mêmes, à convaincre et prouver à la société que le métier d'enseignant ne se réduit pas à l'image prototypique d'un travail de fonctionnaire aux vacances démesurées. Ils revendiquent que ce travail soit reconnu de façon pleine et entière comme un travail de professionnel. Pour cela, la lisibilité, la transparence, l'identification des gestes principaux de travail des enseignants et de formateurs sont des enjeux majeurs des travaux à venir en analyse des pratiques de ces métiers.

#### **3.1. Du mot au concept**

Le travail analytique que nous menons sur les concepts (Alin, 2007) nous a conduit à considérer que les gestes et, a fortiori, ceux qui s'exercent à l'intérieur d'un métier et que nous qualifions de professionnels, ne se réduisent pas aux actions qui les manifestent, ils signifient. Les gestes ne sont pas seulement des faits, ne se réduisent pas à de simples actions

en tant qu'ils peuvent réaliser une modification effective du monde. Ils sont, d'abord, par leur potentiel signifiant des représentations de la réalité qui introduisent une action ou des actions dans une catégorie, une classe d'action appartenant à un référentiel et à un champ de *pouvoir-savoir*. « *Il n'y a pas de relation de Pouvoir sans constitution corrélatrice d'un champ de Savoir qui ne suppose et ne constitue en même temps des relations de Pouvoir* » (Foucault, 1969).

- Les gestes professionnels représentent la forme discursive et codée d'actions d'expertise, au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiée. Ils les traduisent en discours.
- Les classes d'action visent des problèmes suffisamment génériques de l'action professorale (prendre en main, apprendre, évaluer, etc.).
- Les classes d'action ne relèvent pas des disciplines classiques (psychologie, didactique, pédagogie). Elles leur sont transversales et établissent les gestes fondamentaux de l'action professorale.
- Les gestes fondamentaux sont des gestes professionnels parce qu'ils sont non seulement l'émanation mais aussi et surtout la symbolique des principales actions, actes et gestes ou micro gestes techniques du métier (dicter, questionner, corriger au tableau, se déplacer, etc.).

En amont du geste professionnel, nous proposons de distinguer les « *actions génériques* » et « *les gestes techniques* » et en aval les *compétences* :

- Les actions génériques sont universelles. Elles appartiennent à tous, au genre humain, à l'ordinaire du quotidien. Pour l'enseignement, nous en proposons sept (Parler, Ecrire, Montrer, Ecouter, Regarder, Ressentir, Analyser).
- Les actes et/ou gestes ou micro gestes techniques peuvent appartenir à divers métiers (faire faire, ordonner, expliquer, démontrer, manipuler, faire des réunions etc.). Ils peuvent prendre et/ou articuler différentes formes d'expression écrites, verbales et/ou non-verbales.
- Les « *compétences* » se situent en aval des gestes professionnels. Les compétences sont des capacités d'action et de service, situées, reconnues et attendues. Elles représentent les attendus d'expertise espérés par les commanditaires et/ou les bénéficiaires. Elles guident et donnent sens au geste professionnel en même temps qu'elles sont actualisées par lui. Si le geste professionnel peut, en tant que discours, appartenir au référentiel et au grand livre du métier, son existence et sa réalité ne se réduit pas aux actions, aux faits qu'il produit.

Le geste professionnel s'exécute et se réalise en fonction du but opératoire, performatif qui lui est assigné. Mais il est aussi sous l'impulsion des motifs et la dynamique subjective du sujet qui le met en œuvre, autrement dit de ce que l'on nomme *l'activité* du sujet. (Clot, 2000 ; Leontiev, 1978) Le geste professionnel est porteur des valeurs et des symboliques qui caractérisent et spécifient un métier et son histoire.

### **3.2. Gestes professionnels de l'enseignant (cf. Annexe1)**

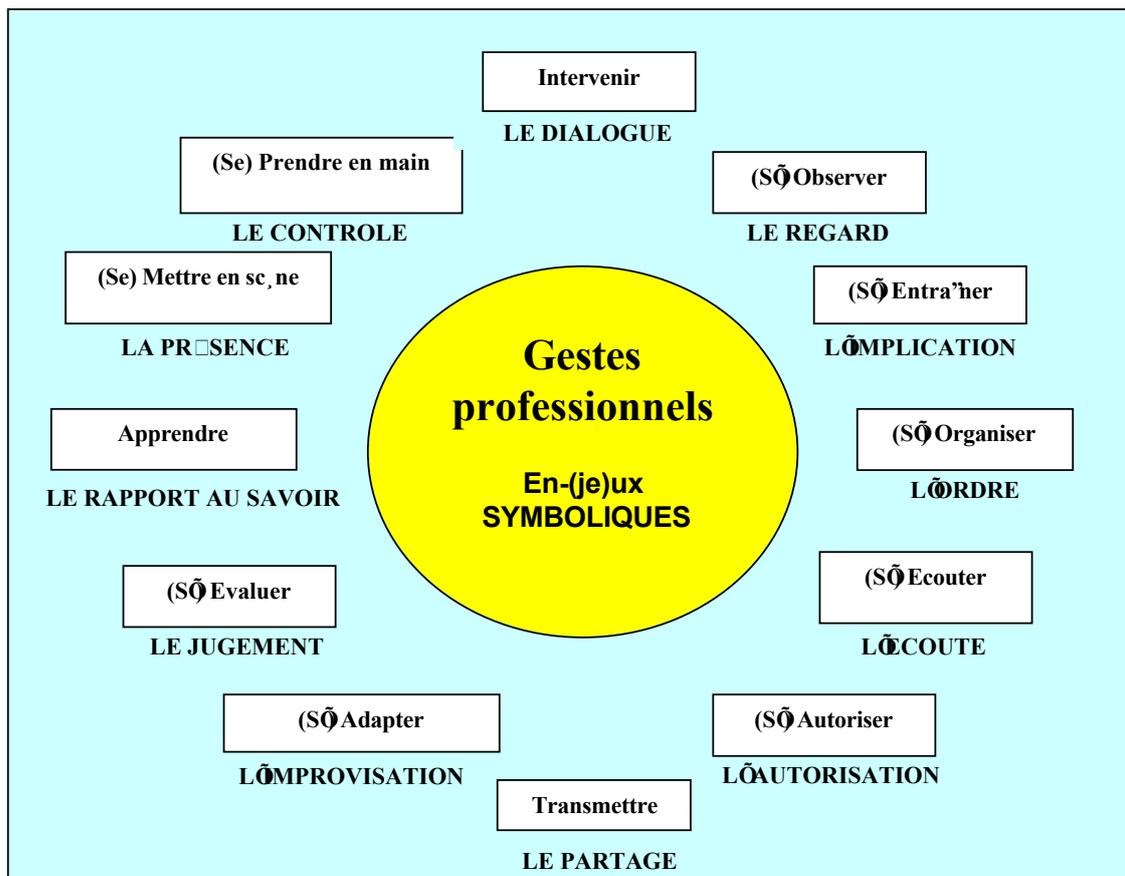
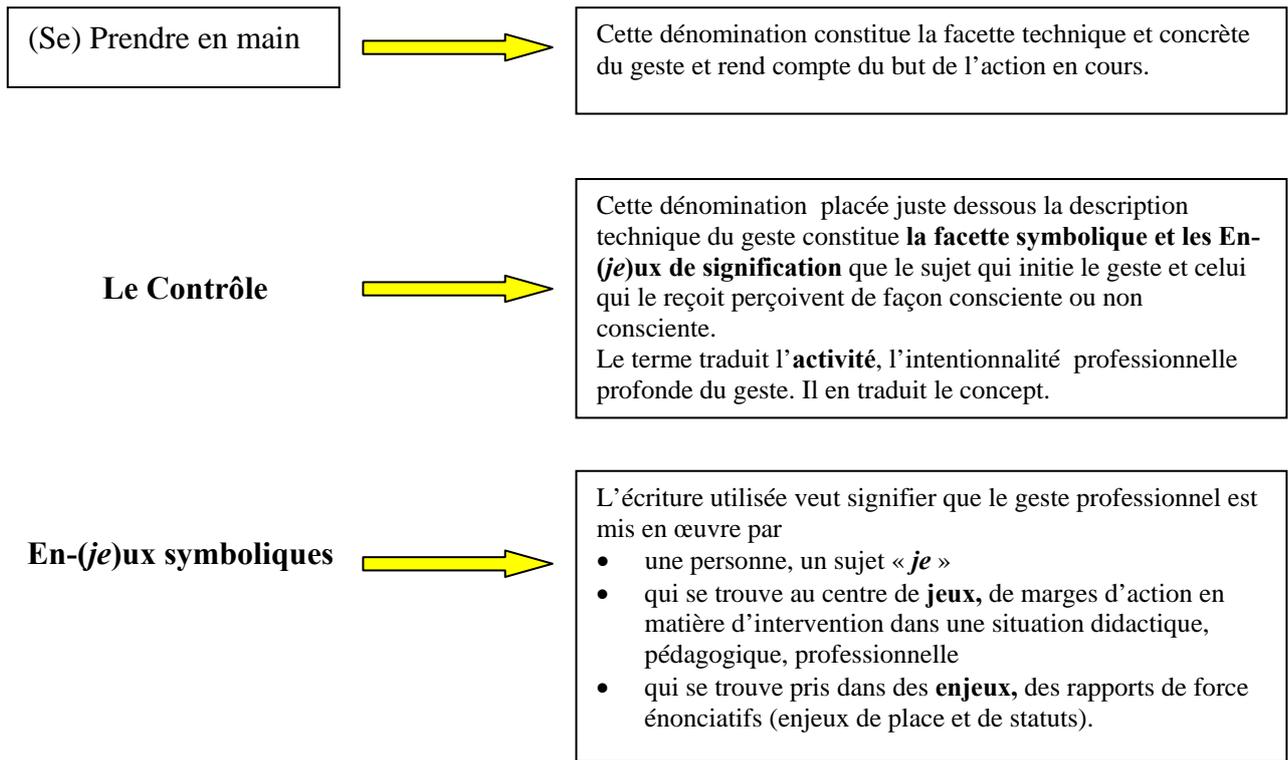
Les gestes professionnels sont donc des actes et des gestes qui visent des problèmes suffisamment génériques de l'action professorale. Ils sont identifiés en tant que discours, dans ou comme une classe d'action appartenant à un référentiel et à *l'ethnohistoire sémiotique* d'un métier. Nous en avons caractérisé douze pour les métiers de l'enseignement et de la formation

assortis de *l'en-je(u) symbolique* qui guide d'une part leur exécution par un sujet et d'autre part leur reconnaissance par ceux et/ou celles auxquels il s'adresse. La liste que nous présentons n'est pas exhaustive. Nous avons choisi de présenter le geste professionnel avec une écriture qui rend compte de ses deux facettes : technique et symbolique. Le geste professionnel est donc décrit par deux énoncés :

- un énoncé technique, concret qui rend compte du but de son exécution ;
- un énoncé symbolique qui rend compte de l'enjeu de sens et/ou de valeurs qui se jouent dans la situation pratique professionnelle que le geste investit.

Le (S) pronominal insiste sur le fait que le geste en question peut dans le même temps où il s'exécute, aussi s'appliquer à son auteur, c'est-à-dire, à lui-même.

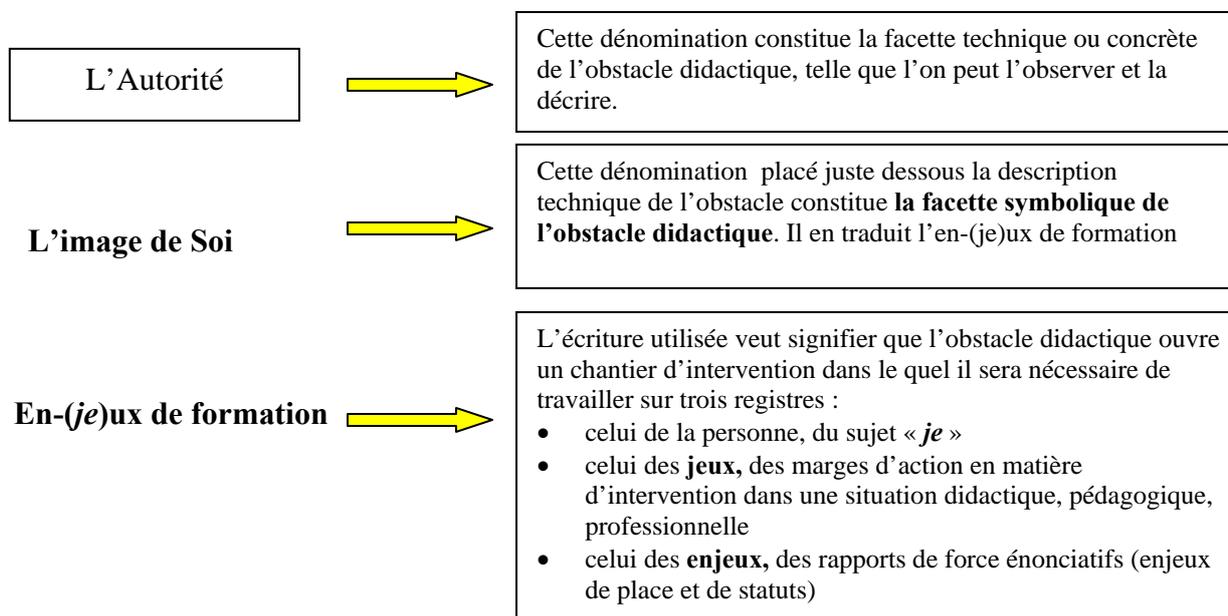
Le premier tableau présente donc chaque geste professionnel de la façon suivante :

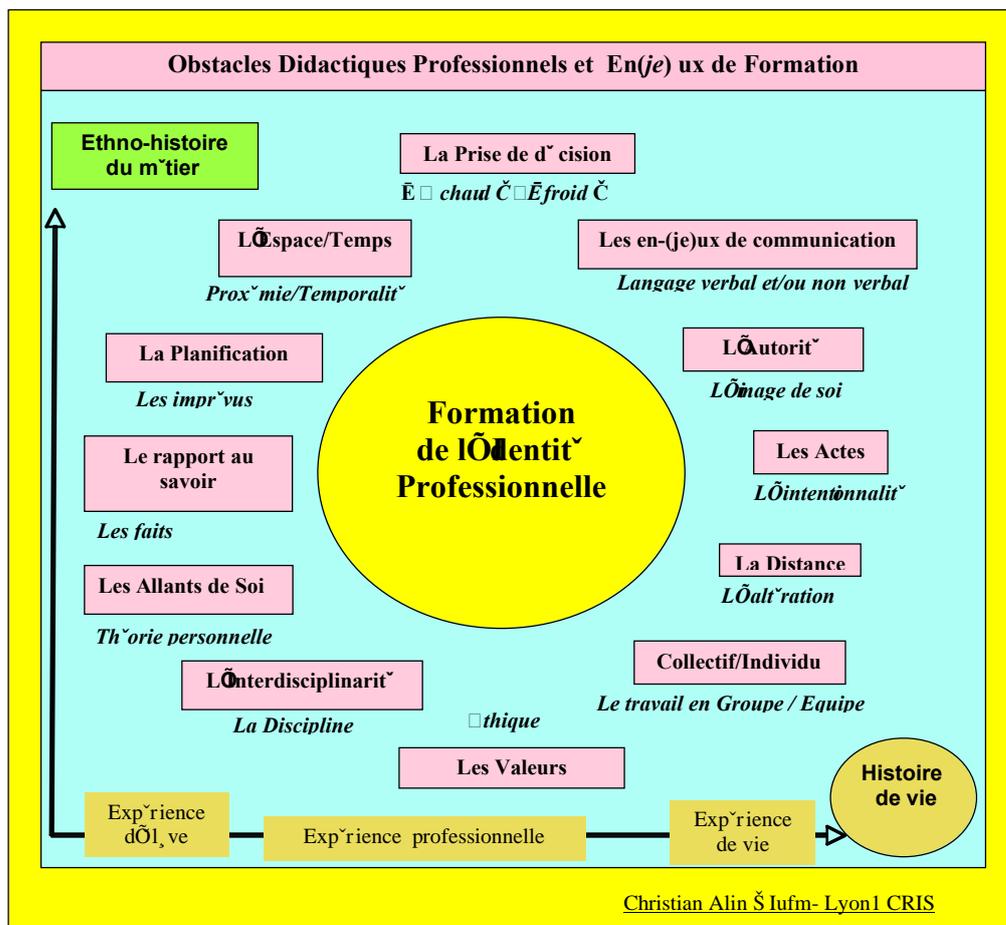


**3.3. Obstacles Didactiques Professionnels de l'enseignant (cf. Annexe 2)** Les obstacles didactiques professionnels manifestent des actions, des actes, des moments qui à la fois sont des éléments clés d'une pratique experte du métier et à la fois contiennent des tensions, des problèmes, des différentiels de représentations qui masquent, bloquent, empêchent la construction de la compétence professionnelle notamment chez les enseignants novices. Nous avons, pour l'instant, identifié douze obstacles didactiques professionnels dont quatre principaux que nous considérons comme majeurs : le la Prise de Décision, les Valeurs, les Savoirs en jeu, les Actes, suivis de quatre autres : l'Espace/Temps – les En-(je)ux de communication – la Théorie personnelle d'action – la Distance et enfin quatre suivants : la Planification, l'Autorité, l'Interdisciplinarité, le Collectif.

L'en-(je)u de formation que soulève principalement chaque obstacle didactique professionnel est précisé. Il a pour but de décrire la tension et le point sensible qui accompagne les facettes, empirique, technique, théorique de l'obstacle didactique. Oublier cette facette, c'est négliger la caractéristique symbolique et clinique de l'obstacle didactique professionnel, c'est s'exposer à manquer la transformation professionnelle en jeu ou à en diminuer fortement la portée. Comme pour les gestes professionnels, cette liste n'est pas exhaustive. Elle constitue, avant tout, une précision de notre hypothèse et un programme de recherche. Le deuxième tableau décrit ces *obstacles didactiques professionnels* en précisant leurs domaines de présence, leur problématique de jeu et les *en-(je)ux de formation* qui leur sont liés, tant sur le plan de la pratique que sur celui de la formation.

Le second tableau présente les obstacles didactiques professionnels et les en(je)ux de formation.





C'est dans la dynamique de ces *obstacles didactiques professionnels* qu'en fonction des situations vécues, *l'identité professionnelle* pour une part se façonne. de ces *obstacles didactiques professionnels* qu'en fonction des situations vécues, *l'identité professionnelle* pour une part se façonne. Si leur prise de conscience dans un travail d'analyse des pratiques ne garantit pas, ipso facto, une transformation par le sujet de ses actions, de ses actes, elle n'en constitue pas moins un moment majeur et décisif dans la construction et la formation de l'identité qui va non seulement l'inscrire dans l'*éthno-histoire* d'une communauté professionnelle et en même temps manifester sa singularité et *son style personnel*. À notre point de vue, pour les formateurs de formateurs, l'identification et le travail en analyse des pratiques de *ces obstacles didactiques professionnels* et de leurs *en (je) ux de formation* constituent une des bases essentielles de toute intervention. La *construction de l'identité professionnelle* se joue, quant à elle, dans la rencontre au cours même des situations professionnelles des données de *l'histoire de vie* personnelle pétrie des diverses expériences d'ancien élève et/ou diverses expériences professionnelles avec celles qui sont issues de l'histoire, de *l'ethnohistoire* du métier qui se traduit par l'apprentissage de gestes professionnels.

#### 4. Premiers gestes professionnels à travailler avec des enseignants novices

Nos recherches portent sur des analyses de pratiques effectuées avec des conseillers pédagogiques et/ou maître de stage. Nous utilisons les méthodologies, désormais bien connues, d'analyse de discours, d'écriture et d'analyse d'incidents critiques (relevés au cours

de leur pratique de conseil), d'auto-confrontation simple ou croisée (Alin, 2007 ; Alin & Snouekx, 2006). Nous cherchons à identifier et comprendre leurs premières difficultés d'intervention et/ou d'action de formation, auprès de leurs stagiaires. Nous mettons systématiquement en place un protocole de formation/recherche dans les visites professionnelles de formation et au cours de stages de formation professionnelles que nous faisons. Ces difficultés résident, en particulier dans les premiers temps d'un stage et/ou dans les premières phases de la formation professionnelle dans la recherche de trois types d'interventions en matière d'aide et de conseil : aider le stagiaire à *construire l'élève* ; aider le stagiaire à *construire une séquence d'apprentissage* ; Aider le stagiaire à *comprendre et à construire son autorité*. Les conseillers pédagogiques cherchent à faire construire plus particulièrement certains gestes professionnels d'enseignant. Nos travaux portent l'hypothèse qu'il ne faut pas réduire les gestes professionnels à des conseils techniques didactiques et/ou pédagogiques pour aussi les travailler sur leur facette symbolique et/ou sur les valeurs issues de l'histoire du métier.

***- d'aider le stagiaire à construire l'élève***

Les gestes professionnels d'enseignants avec leurs enjeux symboliques recherchés sont :

- a. (S') Observer (LE REGARD)
- b. (S') Apprendre (LE RAPPORT AU SAVOIR)

***- d'aider le stagiaire à construire une séquence d'apprentissage l'élève***

Les gestes professionnels d'enseignants avec leurs enjeux symboliques recherchés sont :

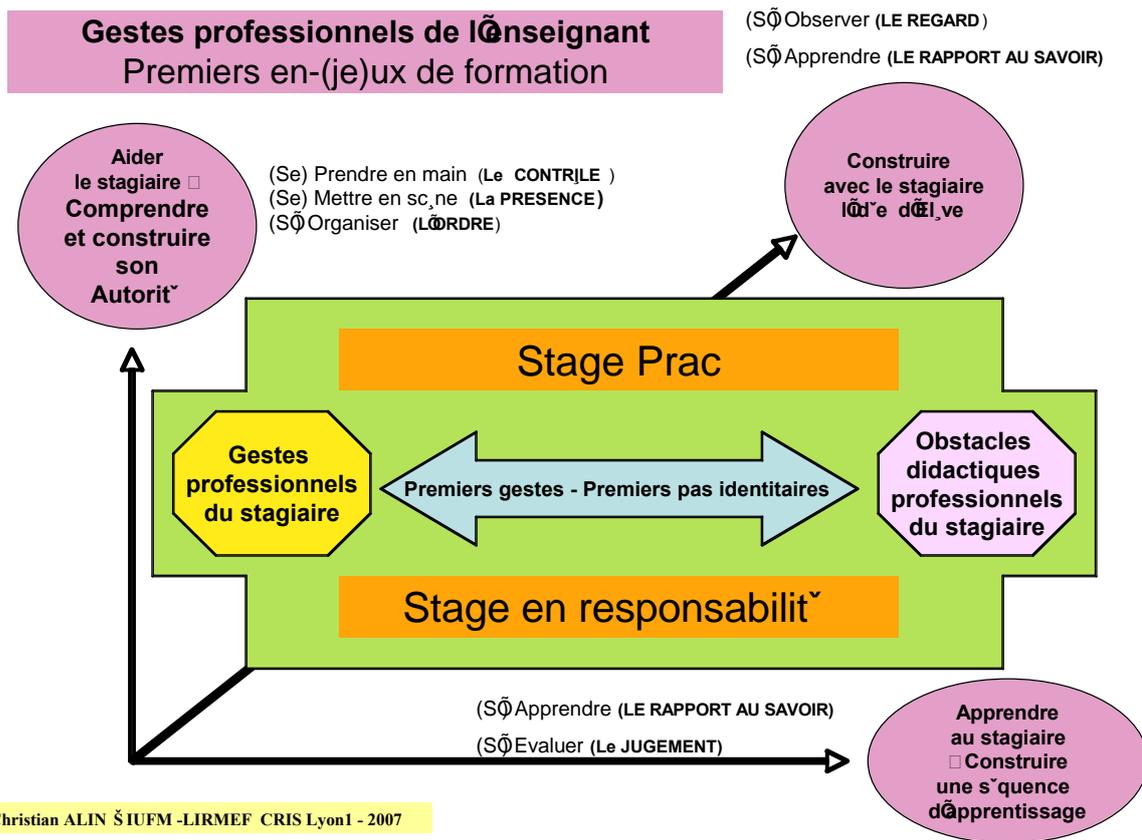
- a. (S') Apprendre (Le RAPPORT AU SAVOIR)
- b. (S') Evaluer (Le JUGEMENT)

***- d'aider le stagiaire à comprendre et à construire son autorité***

Les gestes professionnels d'enseignants avec leurs enjeux symboliques recherchés sont :

- a. (Se) Prendre en main (Le CONTRÔLE)
- b. (Se) Mettre en scène (La PRESENCE)
- c. (S') Organiser (L'ORDRE)

Ce troisième tableau présente de façon schématique les premiers gestes professionnels que les enseignants novices doivent se construire, selon leurs conseillers pédagogiques et/ou leurs formateurs pour répondre aux premières situations et aux premiers moments d'intervention et d'enseignement qu'ils vivent.



## 5. Premiers obstacles didactiques professionnels des enseignants novices

Comme pour les gestes professionnels ces obstacles didactiques professionnels ont été identifiés par nos travaux de recherche et de formation en analyse des pratiques des formateurs. Ils reprennent les trois grands domaines et/ou phases d'intervention en matière d'aide et de conseil dans les premiers temps de pratiques du métier pour des enseignants débutants (notamment au cours du stage Prac (pratique accompagnée) ou du stage en responsabilité).

### - aider le stagiaire à construire l'élève

Les obstacles didactiques professionnels d'enseignant avec leurs en- (je)ux de formation recherchés sont :

Les Allants de soi (*Théorie personnelle d'action*)

Collectif / Individu (*Le travail en groupe/équipe*)

### - aider le stagiaire à construire une séquence d'apprentissage l'élève

Les obstacles didactiques professionnels d'enseignant avec leurs en- (je)ux de formation recherchés sont :

Les savoirs en jeu (*Les faits*)

La planification (*Les imprévus*)

Espace/Temps (*Proximité / Temporalité*)

### - aider le stagiaire à comprendre et à construire son autorité

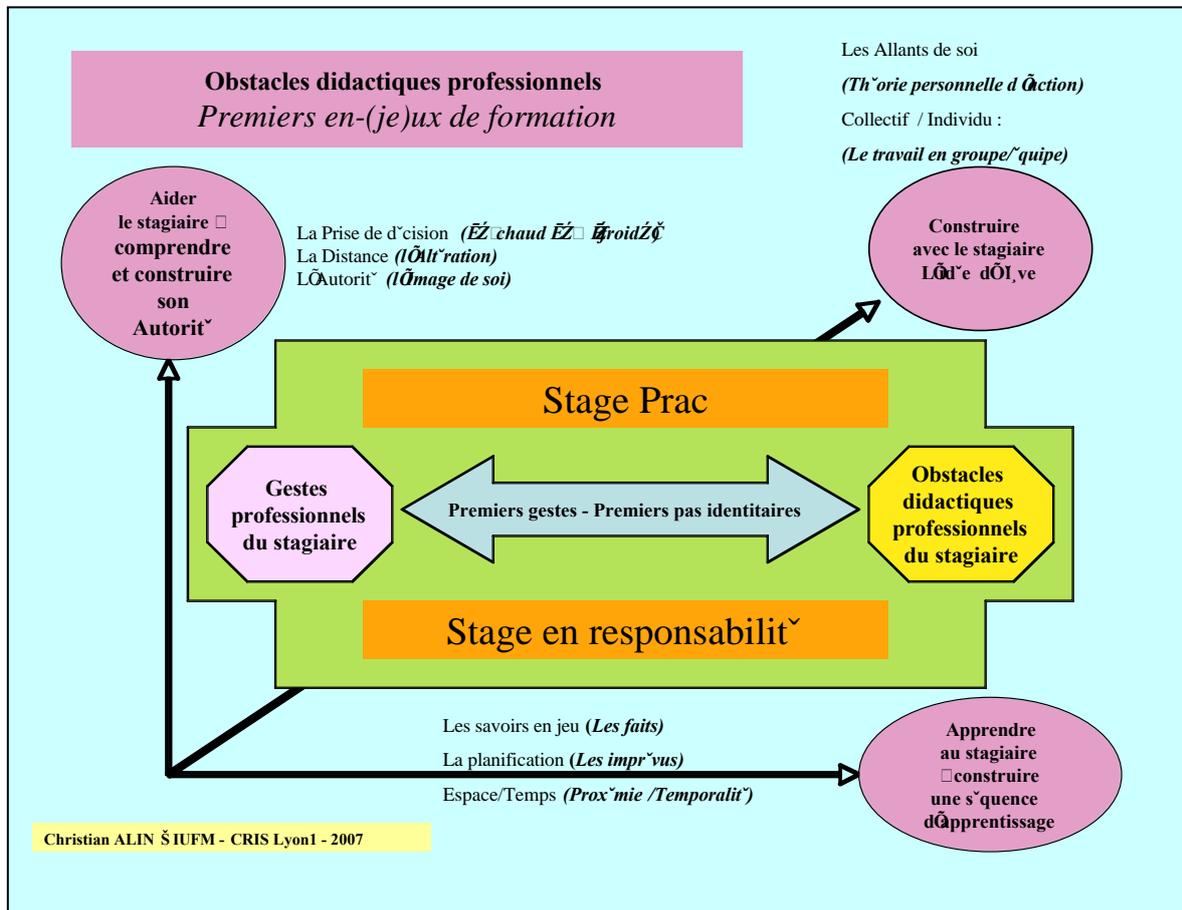
Les obstacles didactiques professionnels d'enseignant avec leurs en-(je)ux de formation recherchés sont :

La Prise de décision (« à chaud » à « froid »)

La Distance (*l'Altération*)

L'Autorité (*l'Image de soi*)

Le quatrième tableau décrit lors des moments très sensibles, soit du stage en responsabilité, soit du stage Prac, les premiers *obstacles didactiques* que nous avons identifiés. Ils sont accompagnés des *enjeux de formation* que les enseignants novices doivent se construire pour répondre aux premières situations et aux premiers moments d'intervention et d'enseignement qu'ils vivent.



Les résultats de recherche et de formation que nous portons à votre connaissance portent dans cet article plus particulièrement sur l'identification des *gestes professionnels* et des *obstacles didactiques professionnels* que mettent en œuvre de jeunes stagiaires. Bien que nous ne les présentons pas ici, nos travaux portent aussi sur l'identification des gestes professionnels et des obstacles didactiques professionnels des formateurs et/ou des conseillers pédagogiques. Ces derniers possèdent une expertise qui est différente de leur expertise d'enseignants et ils ne sont pas eux-mêmes exempts de tout obstacle didactique professionnel à propos d'une activité de formateur qui est aussi un métier.

Tous nos travaux s'inscrivent dans des cadres théoriques accompagnés et dans une démarche méthodologique et technique d'analyse des pratiques qui tentent de lier Recherche et Formation. (cf. chapitre 1) Aussi il nous semble important pour terminer d'examiner la question de l'attribution du sens dans notre approche de l'analyse des pratiques

## 6. L'attribution du Sens en Analyse des pratiques

Si donc, l'on veut bien considérer, que tout sujet est un *sujet de langage*, l'attribution de sens et de signification aux actions, à l'activité, aux actes et aux sujets qui les portent, devient

en analyse de pratiques une question majeure. L'attention rigoureuse à une sémiologie des pratiques qui rend compte de l'intelligence sociale, culturelle et anthropologique des pratiques nous semble une nécessité éthique, théorique et méthodologique. La recherche des *contraintes signifiantes du langage*, et du *dialogue*, notamment dans la saisie du rapport triadique - *Acte/Geste/Identité professionnelle* - nous apparaît comme une des voies particulièrement pertinentes en analyse des pratiques. La prise en compte de la subjectivité exige qu'on ne la réduise, ni à un sujet de pratique et/ou d'expérience, ni à un sujet doté d'une psychologie ou d'une sociologie. Au-delà des actions et de leur but, c'est bien l'activité et ses motifs qui comptent. Il ne s'agit plus de se contenter d'une simple description (fût-elle exhaustive et balisée d'un armement statistique) des pratiques, ni d'aller à la quête d'une intentionnalité ou d'une personnalité porteuse de significations endormies dont il s'agit de dé-couvrir, (quelles que soient les théories, les philosophies convoquées). Il s'agit de construire la signification de ces pratiques, par le simple fait que les sujets des pratiques analysées sont des *sujets de langage*. Chercher l'intentionnalité en oeuvre dans les actions, les « dé-couvrir » (métaphore de la découverte du trésor), c'est penser que la signification est déjà là, cachée, recouverte par des strates, des écrans qui nous empêchent de la voir ou de la trouver, c'est penser qu'il faut gratter pour la *dé-couvrir*. Il y a cette croyance ou le pari cognitif classique que la signification existe avant que nous tentions de l'appréhender. Wittgenstein ouvre sa *Grammaire Philosophique* sur la question de la primauté du sujet de la compréhension. Il note : « *qu'entend-on par « comprendre » ou ne pas « comprendre » une proposition ? Il est certain que ce n'est pas une proposition avant qu'elle ne soit comprise.* (Wittgenstein, 1974, cité par Coursil, 2000)

La signification est une *sémiose*, une construction en cours permanente (Pierce, 1979). Elle se construit dans l'instant où le sujet parle et agit. Elle se valide dans l'instant où le sujet agit et s'énonce. Son existence signe son acte de naissance dans l'instant où le *Sujet* fait *Acte* et parce qu'il est reconnu par l'Autre, pour, comme dans tout acte de langage, se perdre et/ou se transformer dans l'instant d'après, dans l'action et/ou le dialogue qui suit. Comment travailler ce processus d'attribution de sens dans la construction d'une identité professionnelle et dans l'analyse des pratiques tel est l'enjeu d'une posture anthropologique et sémiologique dans les sciences humaines et en particulier dans celles qui s'intéressent à l'intervention et à l'analyse du travail. En analyse des pratiques, la question du signe, de sa place, de sa fonction, est aujourd'hui plus que d'actualité. Il y a là un réel enjeu : arriver à restituer les processus de construction de significations au niveau individuel en relation avec un ensemble de significations sociales à la fois pré-existantes à l'activité mais aussi re-construites par cette même activité.

## 7. Conclusion

Les chercheurs et les formateurs intervenant en analyse des pratiques doivent trouver et produire le type de méthodes permettant cette mutation de point de vue. Pour ce qui relève de l'analyse des pratiques, celle-ci est en retard sur deux nécessités de son domaine à savoir une *didactique professionnelle*<sup>6</sup> et une *culture professionnelle*. Pour la didactique professionnelle, les travaux se développent (Jorro 2002 ; Samurçay & Pastré, 2004). Pour autant, l'enjeu est de

---

<sup>6</sup> Samurçay R. et Pastré P. ont bien cerné les caractéristiques et l'originalité de la didactique professionnelle « née de la rencontre de deux champs théoriques et d'un champ de pratiques. Le *premier champ théorique* est l'ergonomie cognitive qui a fourni à la didactique professionnelle ses concepts et méthodes d'analyse du travail (...). Le *second* est la didactique qui, en France, en est une des disciplines et qui a transmis à la didactique professionnelle une double préoccupation : épistémologique (quels sont les concepts centraux qui organisent le champ ?) et développementale (analyser l'activité professionnelle aussi dans sa dimension diachronique).

ne la réduire, ni aux seuls apports de l'ergonomie cognitive, ni aux savoirs classiques de la didactique des disciplines. L'enjeu est de travailler à ce que la didactique professionnelle d'une pratique, d'un métier prenne en compte la question des techniques, des savoirs, des gestes professionnels issus du dialogue et qu'une approche culturelle et sémiologique est en mesure d'approfondir. Quant à ce que nous nommons une culture professionnelle, l'enjeu réside dans la constitution et la compréhension de *l'histoire sémiologique des pratiques et des métiers*, pour mieux appréhender et situer les pratiques *au quotidien*. (Tardif & Lessard, 1999) C'est sous la vigilance de l'ensemble de ces points sensibles que nous venons d'évoquer et de soulever que nous essayons de travailler dans notre laboratoire d'analyse des pratiques.

## **Bibliographie**

Alin, C. (1996). *Être formateur - Quand dire c'est écouter*. Paris : L'Harmattan.

Alin, C. (2004). La construction identitaire de l'enseignant : le rôle des métaphores, *Recherche et Formation*, 47, 41-54. Paris : INRP.

Alin, C. (2007). *Recherche et Formation en Education physique et sportive : ou « l'avènement du sujet de langage »* in « Sémiotique et sport ». In Degrés, Revue de Synthèse à Orientation Sémiologique, Trente Quatrième Année, 128, 29-62.

Alin, C., & Snoeckx, M. (2006). *Comprendre et utiliser le récit en formation d'enseignant*. In J-L Ubaldi (dir.), *Débuter dans l'enseignement* (pp280-295). Paris : ESF.

Ardoino, J. (1990) *Analyse multiréférentielle des situations sociales*. *Psychologie clinique*, 3. Paris : Klincksieck.

Bahktine, M. (1986). *Speech, Genres and Other late Essay*. Austin, Texas: University of Texas Press.

Barbier, J.M., & Durand, M. (2003) (dir.). L'analyse de l'activité, *Approches situées*. *Recherche et Formation*, 42. Paris : INRP.

Bucheton, D. (2005). *Didactique professionnelle, didactiques disciplinaires : le rôle intégrateur du langage*. *Journées d'études du CRIE « Didactiques des disciplines, didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels : quels enjeux pour la professionnalisation des enseignants ?* Sherbrooke, Canada.

Clot, Y., (1999) (dir.) *Avec Vygotski*. Paris : Edition La Dispute.

Clot, Y. (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. In J. M. Barbier (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF,

Clot, Y. (2005) *Pourquoi et comment s'occuper du développement en clinique de l'activité ?* Symposium international, Artifacts et collectifs, Institut national du travail, 4-5-6 Juillet 2005.

Coursil, J. (2000). *La fonction muette du langage*. Presses Universitaires Créoles, GEREC. Petit-Bourg (Guadeloupe) : Ibis Rouge.

- Dejours, C. (1998), *La souffrance au travail, la banalisation de l'injustice sociale*, Paris : Seuil.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Aubier.
- Faïta, D. (2001). *L'analyse du travail et le statut de l'activité chez Bakhtine*. *Travailler*, 6, 1-31.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Lacan, J. (1965), *Ecrits 1 et 2*. Paris : Seuil.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Leontiev, A.N. (1978) : *Activity, Consciousness, Personality*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Peirce, C.S. (1979) *Collected Papers*, Cambridge, Harvard, University Press. Trad fr. partielle *Ecrits sur ligne*, éd. G. Delallale. Paris : Seuil.
- Peraya, D., & Meunier J-P. (1998) *Sémiotique et cognition : voyage autour de quelques concepts*, VOIR. *L'image mentale*, I, 16, 16-28.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action – Essai d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Samurçay, R.& Pastré, P. (2004) (Eds.) *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès.
- Schön, D. (1983). *The Reflexive Practitioner, How professionals think in action*. Montréal: Logiques.
- Smith, H. A. (2001). *Psychosemiotics*. New-York : ED Peter Lang
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*, Cambridge, University Press.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999) *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Theureau, J. (2005). *Les méthodes de construction de données du programme de recherche sur les cours d'action et leur articulation collective, et la didactique des activités physiques & sportives ? Impulsion*, 4, 281-301,
- Tochon, F. V. (1999). *Video study groups for education, professional development and change*. Madison, WI: Atwood. Forword by Virginia Richardson and Gary Fenstermacher.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris : ESF.
- Vygotski, L. (1934), trad.fr. Sève, F. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute: Paris.

Wittgenstein, L. (1961) *Tractatus logico-philosophicus suivi de Investigations philosophiques*. Paris : Gallimard.

## Annexe 1 : Gestes professionnels de l'enseignant

Actes Techniques	En-(je)ux symboliques	Définitions et domaine d'action
<b>Intervenir</b>	<b>Le Dialogue</b>	Il s'agit d'un geste professionnel que certains appellent générique, c'est-à-dire, valide pour n'importe quel intervenant. Il rassemble toute forme de « <i>inter venire : venir entre</i> » dans une situation d'exécution d'actions et/ou de communication <b>pour la construire, la maintenir, la rompre</b> . L'enjeu symbolique réside dans <b>le dialogue</b> qu'il convient d'instaurer, de maintenir mais aussi de savoir rompre. Par nécessité empirique et analytique, une intervention commence dure et finit.
<b>Apprendre</b>	<b>Le Rapport au Savoir</b>	Si sur le plan de l'analyse et de la recherche, on peut dissocier le didactique du pédagogique, sur le plan de l'ordinaire du travail cette distinction est moins valide tant l'articulation du technique, du didactique, du pédagogique est étroite dans les moindres interventions que suscitent ce travail. Il s'agit donc dans ce geste de l'ensemble des situations de préparation et d'intervention dont la visée est l'obtention de l'apprentissage d'un savoir et/ou d'un savoir faire à moyen, court et/ou à long terme. (mise en place d'un exercice, consignes, régulations didactiques, corrections, manipulations, etc.) L'enjeu symbolique réside dans <b>le type de rapport au savoir</b> créé au sein du projet d'établissement, du projet pédagogique, du contrat didactique, du milieu didactique. De lui dépendent l'efficacité et la pertinence de la transmission du savoir par l'enseignant et de l'appropriation du savoir par les élèves.
<b>(S') Organiser</b>	<b>L'Ordre</b>	L'organisation demande de la discipline. Enseigner une discipline, une matière d'enseignement passe par l'exigence d'une discipline. Après la prise en main, il y a tous les actes qui favorisent le maintien d'une organisation et d'un ordre qui assurent des conditions optimales d'enseignement et d'apprentissage. Règles, sanctions, valeurs, climat d'apprentissage sont des préoccupations convoquées dans les actes techniques. L'enjeu symbolique réside dans la capacité à <b>obtenir un ordre</b> ressenti comme nécessaire et légitime par tous les acteurs de la situation d'enseignement.
<b>Transmettre</b>	<b>Le Partage</b>	Il s'agit des actions et des gestes de transmission de l'expérience le plus souvent dans une situation dialogique dissymétrique qui met en scène un formateur et un formé, un tuteur et un tutoré. L'enjeu symbolique est dans l'alliance entre la tradition du métier et la Modernité de la situation de transmission. De facto, est convoquée la nécessité d'aller au-delà de la transmission de gestes techniques pour <b>échanger et partager des valeurs</b> qui, au final, les guident et leur donnent du sens.
<b>(Se) Prendre en main</b>	<b>Le Contrôle</b>	La prise en main d'une classe, d'un groupe - Le début d'une leçon - La fin d'une leçon - La reprise en main d'une situation. Toute cette phase de la leçon qui part de l'accueil de la classe à la mise en activité des élèves dans un premier dispositif d'enseignement et d'apprentissage. Ce temps peut être plus ou moins long selon l'expérience de l'enseignant, les conditions les types d'élèves (en difficulté ou non), les conditions spatio-temporelles. L'enjeu symbolique est bien dans <b>la prise de contrôle</b> du groupe d'élèves et ou d'un élève pour entamer le travail d'apprentissage et d'enseignement. Il caractérise le pouvoir à la fois statutaire et empirique de l'enseignant. Avec le risque d'être remis en cause par ceux auxquels il s'adresse, à savoir la classe, un groupe d'élève, un élève (décrocheurs).
<b>(S') Observer</b>	<b>Le Regard</b>	L'ensemble des indices, indicateurs, repères sensoriels, savoirs théoriques et savoirs d'expériences, ainsi que les conditions de <i>proxémie</i>

		et de postures à disposition de l'enseignant et /ou du formateur pour saisir le réel en cours, analyser à chaud le réel passé et anticiper le réel possible. L'enjeu symbolique est dans <b>l'appréciation du regard du professionnel</b> , du <i>toucher du maquignon capable, au final, de comprendre et interpréter l'activité d'un sujet apprenant.</i>
<b>(Se) Mettre en scène</b>	<b>La Présence</b>	Il s'agit du travail d'organisation spatiale et temporelle de la classe, des dispositifs d'apprentissage et d'animation pédagogique. L'enjeu symbolique réside dans la mise en place d'une <b>présence reconnue</b> par les élèves. Il s'agit de la mise en jeu non-verbale, posturale, <i>proxémique</i> et vocale des interventions ayant pour objectif les conditions optimales d'une attention et d'une écoute maximale de la part des élèves et/ou des formés.
<b>(S) Entraîner</b>	<b>L'Implication</b>	Il s'agit des actions et des gestes techniques qui manifestent un travail assidu, continu. L'enjeu symbolique réside dans <b>le je(u) et les enjeux d'implication</b> forte des acteurs (entraîneur/entraîné ; enseignant/élève) qui y sont nécessairement attendus, avec pour objectif un engagement physique, pratique et psychologique au service de l'appropriation d'un savoir et/ou d'un savoir faire.
<b>(S) Evaluer</b>	<b>Le Jugement</b>	Il s'agit des actions et des gestes de notation, contrôle, d'évaluation, d'équité des élèves et/ou de leur production où l'acte même de l'évaluation est en jeu, mais aussi les conditions de communication et d'adresse de l'évaluation à ceux qui sont concernés. L'enjeu symbolique de ce geste professionnel réside dans le toujours difficile <b>établissement d'un jugement</b> , en particulier dans des situations paradoxales d'évaluation souvent mal vécues : celles où l'on est à la fois formateur et évaluateur dans des situations de recrutement.
<b>(S) Autoriser</b>	<b>L'Innovation</b>	Il s'agit des actions et des gestes convoquant l'innovation et la création pour construire des conditions positives et optimales d'enseignement et de formation ainsi que pour l'obtention des objectifs visés. Ces moments demandent une sortie hors des sentiers battus et parfois une indépendance vis-à-vis des normes et des hiérarchies en vigueur. L'enjeu symbolique réside dans la capacité à autoriser et à s'autoriser vis-à-vis des cadres pédagogiques et/ou administratifs en vigueur.
<b>(S') Ecouter</b>	<b>L'Écoute</b>	Il s'agit de postures d'observation positives et volontaires qui joue sur le paradoxe d'une forte implication associée à une non intervention directe. L'enjeu symbolique réside dans la capacité à organiser <b>des situations d'écoute</b> , à adopter une <b>posture dedans/dehors</b> susceptible d'accueillir l'Autre sans s'imposer pour autant, à permettre à l'Autre de jouer totalement de sa <b>liberté de dire ou ne pas dire</b> .
<b>(S) Adapter</b>	<b>L'Improvisation</b>	Il s'agit des actions et des gestes pertinents à mettre en oeuvre pour sortir de solutions classiques et/ou prévues et planifiée si l'on veut résoudre les problèmes en jeu. L'ajustement et l'adaptation en sont les enjeux.S

## Annexe 2 : Obstacles didactiques professionnels

Obstacles Didactiques Prof.	Domaines d'intervention	En-(je)ux de formation
<b>La Prise de décision</b>	Institutionnel Didactique Pédagogie	<b>La Décision</b> « à chaud/à froid » Ses modalités de naissance. Il s'agit du recul ou non d'une décision dans un instant t. On peut très bien savoir ce qu'il faudrait faire et ne pas prendre la décision de faire.
<b>Le rapport au savoir</b>	Didactique	<b>Savoirs et faits</b> : distinguer les savoirs prescrits et/ou attendus et les faits didactiques.
<b>Les Actes</b>	Pédagogie	<b>Intentions et Actes</b> : distinguer les intentions, les désirs des actions et des actes réels.
<b>Les Valeurs</b>	Éthique	<b>Valeurs</b> : Faits et Actes – Mettre en rapport les faits, les actes avec les valeurs mises <i>en-je(ux)</i> .

Obstacles	Domaines d'intervention	En-(je)ux de formation
<b>La Planification</b>	Institutionnel Didactique Pédagogie	<b>Les imprévus</b> : Il s'agit de tous les faits qui se traduisent ou non événements significatifs pour l'enseignant et qui peuvent être en décalage ou non avec ses prévisions, ses attendus explicites ou implicites, ses allants de soi.
<b>L'Autorité</b>	Institutionnel Pédagogie	<b>Image de soi</b> : Il s'agit de la perception de son propre regard et du regard des autres sur sa compétence à tenir une classe, un rôle, un statut et cela dans les actions d'enseignements et dans celles d'enseignant au sein d'un établissement scolaire.
<b>L'Inter-disciplinarité</b>	Didactique Pédagogie	<b>La matière disciplinaire</b> : Il s'agit du sentiment d'un risque d'une perte de maîtrise disciplinaire et pédagogique dans le travail interdisciplinaire.
<b>Le collectif/ l'individu</b>	Éthique	<b>Le travail en équipe</b> : Il s'agit du passage d'une habitude de travail en solo et/ou d'un travail commun à un travail en commun et en équipe qui demande à la fois des qualités conjuguées d'indépendance et de dépendance au service de projets communs.

Obstacles	Domaines d'intervention	En-(je)ux de formation
<b>L'Espace /Temps</b>	Pédagogie (Dispositifs)	<b>Espace/Temps et Temporalité</b> - L'inquiétude de ne pas arriver à tout faire. - La peur de perdre le contrôle - Savoir être disponible dans le présent. - Organiser un espace et une proxémie pertinents
<b>Les Allants de soi</b>	Didactique Éthique Institutionnel	<b>Théorie personnelle d'action</b> Une théorie qui permet d'agir et - de lutter contre les représentations a priori (élèves, métier) - d'apprécier les tensions, habitus des élèves/ habitus de l'enseignant
<b>La Communication</b>	Didactique Pédagogie Éthique	<b>Langage verbal et/ou non-verbal</b> En(je)ux de corps et de voix Impact de la langue et du langage sur les apprentissages. En(je) ux d'énonciation. Dialogue : création, maintien, rupture.
<b>La Distance</b>	Pédagogie Éthique	<b>L'Altération</b> La perception d'effet, de modification que l'autre exerce sur nous. Confiance en soi et Regard de l'autre - Connaissance des cultures. En- (je)ux d'identité. L'écoute - Mesurer son implication.