

19 au 21 juin 2008, IUFM de Montpellier  
ALFA  
LIRDEF Journées d'étude inscrites comme colloque associé  
dans les Deuxièmes rencontres scientifiques  
universitaires Montpellier-Sherbrooke  
E.A. 3749



La notion de « gestes professionnels » :  
entre analyse de l'activité, épistémologie et ingénierie de formation

JEAN Alain, TFD-LIRDEF, Université Montpellier II - IUFM

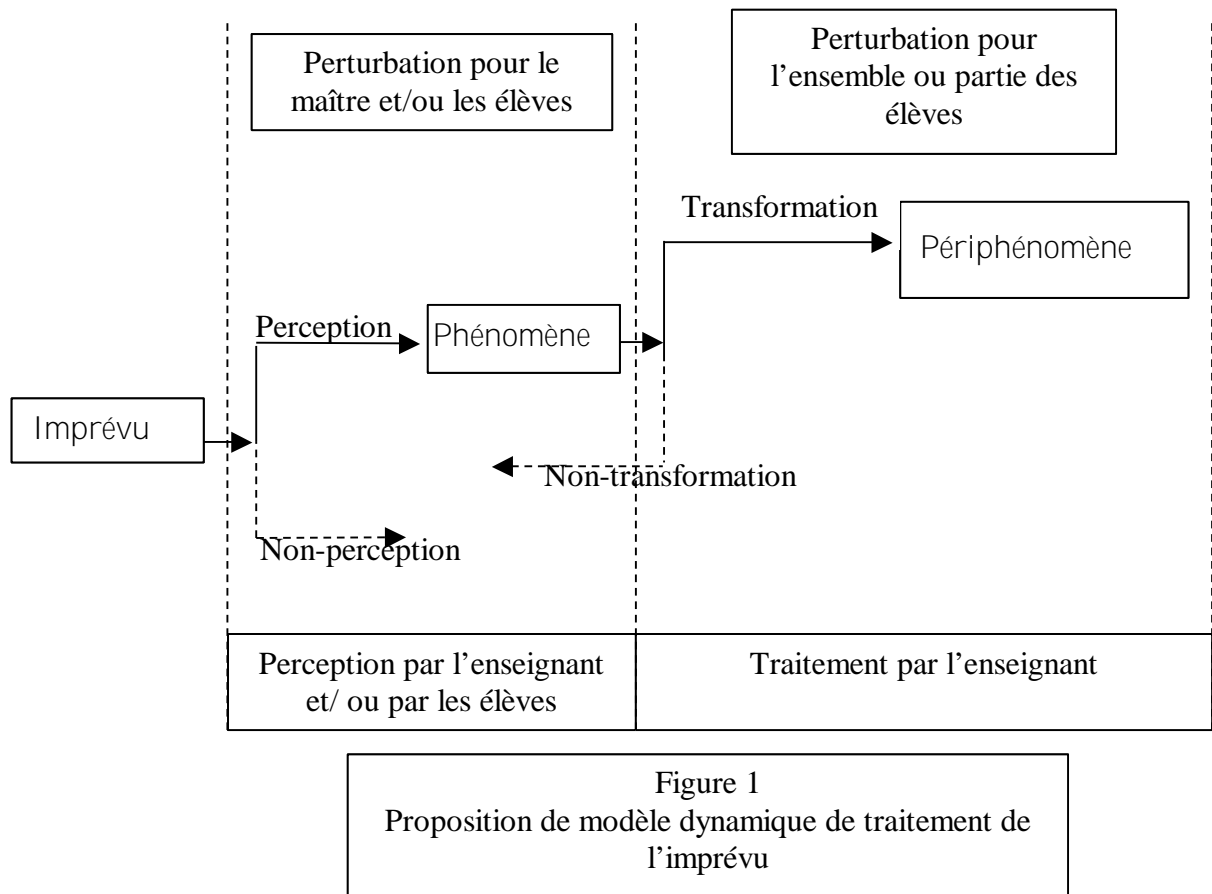
Atelier n° 2 :  
« Comment analyser et théoriser la dynamique des  
ajustements aux imprévus qui surviennent dans la classe ? »

[alain.jean@montpellier.iufm.fr](mailto:alain.jean@montpellier.iufm.fr)

## I Présentation du triptyque « imprévu/phénomène/événement »

L'imprévu est repéré comme « une action ou réaction d'un élève, de l'enseignant, d'un élément du monde extérieur ou intérieur à la classe, sortant de la planification de l'enseignant » (Jean, 2007)

Partant de la définition de l'imprévu nous faisons l'hypothèse que l'imprévu quand il est perçu par l'enseignant en tant que phénomène (Merleau-Ponty, 1945), peut être soit utilisé soit ignoré sciemment par le même enseignant. En décidant de l'utiliser, par sa réaction, il le transforme en deuxième phénomène en lui donnant une certaine importance dans la classe, en le portant à la vue et aux oreilles de tout ou partie de la classe. Reprendre publiquement un élève qui bavarde pendant l'appel n'est pas une réaction systématique d'un même enseignant. Il aura cette réponse avec certains élèves, dans certaines classes et dans certaines circonstances, dans d'autres cas, il préférera ignorer le bavard ou miser sur un regard autoritaire pour le faire taire. Dans notre hypothèse de transformation de l'imprévu perçu en tant que phénomène par l'enseignant pour lui donner de l'importance, nous avons à faire à la création d'un deuxième phénomène à destination des élèves, une sorte de « *périphénomène* » tant il est lié au premier perçu par l'enseignant. Le terme est pris dans son sens étymologique : « porté à la vue de tous ». Ce serait donc l'enseignant qui transformerait l'imprévu en *périphénomène*, qui fera acte dans la classe et revêtira ainsi une certaine importance. Dans le cas où l'enseignant déciderait de l'ignorer, il lui laisserait alors volontairement son statut d'imprévu perçu par lui en tant que phénomène, par une décision qui relèverait d'un rapport entre les risques estimés et les effets attendus (voir figure 1).



Décision dont la complexité ne laisse aucun doute, et où la *didactique professionnelle* (Pastré, 1997) pourrait apporter un éclairage en termes d'indicateurs, de concepts pragmatiques, de conceptualisation de l'imprévu, de structure conceptuelle de la situation et de schèmes d'action. Le modèle des « gestes professionnels d'ajustement » (Bucheton, 2008) associé au concept de stratégie permettrait également une approche intéressante en terme d'analyse et de compréhension de l'action.

Le troisième élément du triptyque est l'événement. Le concept d'événement a été très souvent traité par les philosophes dans le domaine de la contingence, avec des acceptations différentes (Davidson, 1983; Ricœur, 1990 ; Badiou, 1988 ; Romano, 1998 ...). Nous pouvons citer également Zarafian qui développe l'événement en situation industrielle (1995) Pour rester en relation avec le concept d'imprévu que nous venons d'aborder, nous nous référerons à Ricœur (1997), Romano (1998), Lalloz (2004) pour qui un événement sort du champ des possibles d'un sujet. Sa caractéristique événementiale le rend avant sa survenue unimaginable, inconcevable, impensable. Cette définition de l'événement en fait le côté incompréhensible lors de sa survenue. Alors que l'imprévu reste transparent par le fait qu'il était prévisible mais qu'il n'a tout simplement pas été prévu, l'événement lui, provoque une incompréhension parce qu'il était totalement impensable. C'est cette caractéristique qui lui confère son statut d'événement. La compréhension de cet événement va avoir des effets professionnalisant sur l'enseignant. Ricœur développe l'idée du *muthos* d'Aristote, qu'il

traduit par la « *mise-en-intrigue* » (Ricœur, 1991). Cette mise en intrigue de l'événement qui pour Ricœur, se fait la plupart du temps par l'intermédiaire de sa narration, en permet sa compréhension. Il est intéressant de noter que cette compréhension ôte à l'événement son caractère événemential le rendant dorénavant prévisible. Pastré a utilisé ce concept de *mise-en-intrigue* dans le débriefing développé en didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p. 168-169) lors de recherches sur les conducteurs de centrales nucléaires. La narration d'un événement est étroitement liée à sa perception et à sa compréhension. De Fornel associe à sa perception ce qu'il appelle « une dynamique de l'événement », (1991, p. 97 ) concept qui nous semble très intéressant pour le thème qui nous motive ici.

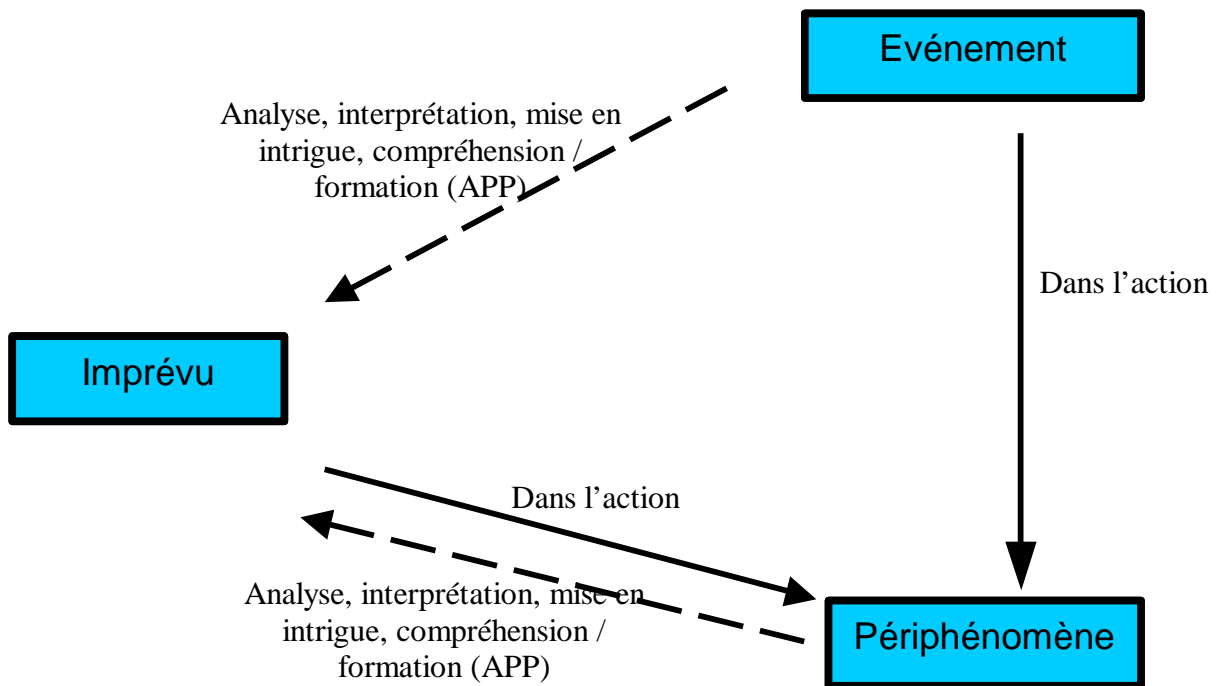


Figure 2  
Le triptyque « imprévu/phénomène/événement »

## II Présentation de la structure dynamique imprévu fondateur/imprévus secondaires.

Les travaux menés font également apparaître une structure de l'imprévu qui se reproduit de façon régulière dans les corpus analysés. On repère un découpage basé sur l'émergence d'imprévus que nous appelons « imprévus secondaires », en référence aux imprévus principaux qui en sont en quelque sorte les fondateurs. Ces imprévus secondaires ont une durée de quelques secondes. Chaque imprévu secondaire va obliger l'enseignant à s'ajuster à la nouvelle situation créée par chaque imprévu secondaire, l'obligeant cette fois à puiser parmi les gestes d'atmosphère, d'étayage, de tissage et de pilotage qu'il va déployer la plupart du temps sous forme de combinaisons de gestes. Le geste didactique reste présent en toile de fond pendant toute la durée du traitement, les ajustements des quatre autres gestes opérés pour traiter les imprévus secondaires sont eux sur le devant de la scène, car ils représentent les réactions immédiates de l'enseignant face à des « micro-situations ». Cette structure en profondeur de champ, que l'on pourrait rapprocher de « l'épaisseur du geste » (Bucheton, 2008), plaçant les quatre gestes d'ajustement au premier plan, a tendance à masquer le geste didactique pour un observateur non initié. Nous faisons l'hypothèse que c'est le geste didactique omniprésent qui va orienter, qui va diriger les gestes ou combinaisons de gestes déployés pour traiter les imprévus secondaires vers un point précis mais dont les axes directeurs vont s'adapter, voire s'ajuster aux perturbations de la situation.

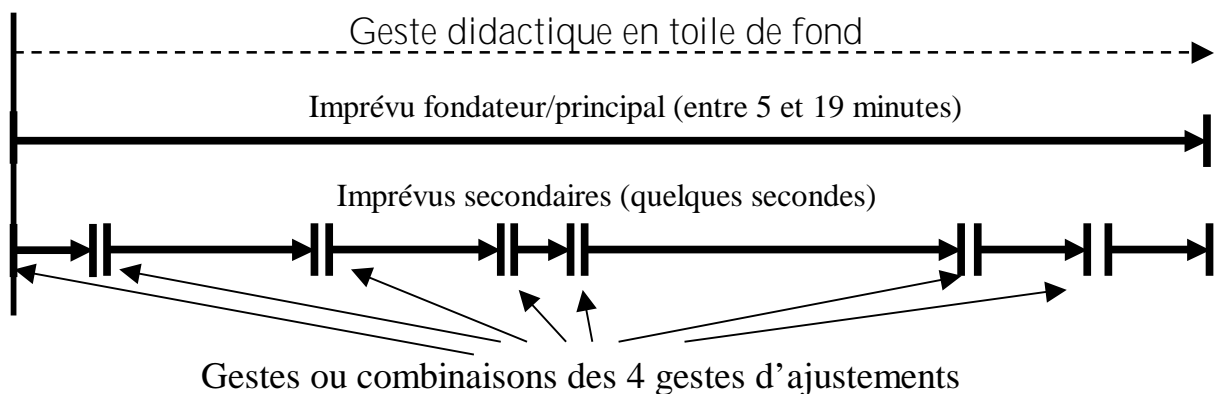


Figure 3. Proposition d'un modèle structurant imprévu principal/imprévus secondaires.

L'imprévu fondateur d'une durée variant entre 5 minutes et 19 minutes, est traité la plupart du temps par une visée didactique et un ou des gestes didactiques en toile de fond.

Cet imprévu fondateur se découpe en imprévus secondaires. Ces imprévus eux ont une durée très courte variant entre une et quelques secondes. Ces imprévus secondaires sont traités par l'enseignant par des ajustements successifs à l'aide des gestes d'ajustement atmosphère, étayage, tissage, pilotage. Il y aurait donc un parallèle d'une part entre l'imprévu fondateur et un traitement qui serait lié à un (ou plusieurs) geste didactique central sur le modèle, déployé en toile de fond en tant que visée didactique maintenue ou visée ajustée. D'autre part nous pourrions envisager un parallèle entre les imprévus secondaires et leurs traitements par des gestes ou des combinaisons de gestes d'ajustement (atmosphère-étayage-tissage-pilotage).

### III Présentation de l'extrait vidéo : « Madame c'est quoi un pourcentage ? »

#### III. 1. Eléments du contexte

##### III.1.1. Contexte général

Nous sommes dans une classe de 4<sup>ème</sup> d'un collège d'un village de la banlieue de Montpellier, composée de vingt-six élèves (onze filles et quinze garçons). La capacité de l'établissement est de 600 élèves et le niveau 4<sup>ème</sup> est composé de 5 classes. L'enseignante débutante est une professeure stagiaire deuxième année (PLC2) qui, dans le cadre de son stage en responsabilité, assure les cours de technologie à deux classes de 4<sup>ème</sup> à raison d'une heure et demie par semaine en moyenne. Les séances d'une heure alternent généralement avec les séances de deux heures. Nous appellerons cette enseignante Sylvie. Sylvie termine le premier trimestre, nous sommes au mois de décembre dans une classe dont le niveau est considéré comme faible par l'équipe pédagogique du collège. Laissons Sylvie parler de cette classe qui la présente en début d'entretien avant l'observation lors d'une visite à visée formative

- 1 Sylvie C'est une classe de 4<sup>ème</sup> de 27. Ils sont faibles mais ils sont sympas. Enfin moi je
- 2 passe bien avec eux. Je les aime bien et ils me le rendent. Bon, je dis pas que tout se
- 3 passe toujours bien avec eux, on verra tout à l'heure, c'est possible qu'il y ait quelques
- 4 engueulades. Parce qu'ils sont sympas, mais ils travaillent pas beaucoup, alors moi je les
- 5 booste de temps en temps et quand ils m'écoutent pas, ça dégage un peu. Il y a une
- 6 dizaine d'élèves assez faibles, mais vous les repèrerez assez facilement je pense. Les
- 7 élèves vraiment faibles c'est Damien, Pauline, Katouna, Geoffrey, Romain, Mélanie et
- 8 Jennifer. A côté, il y a des très bons élèves, par exemple Marie, c'est la meilleure élève,
- 9 Yannis, Maxime, Julien, c'est des élèves qui ont de très bons résultats dans toutes les
- 10 disciplines. Mais dans l'ensemble, ils essaient de bien faire mais ils y arrivent pas
- 11 toujours.

### III.1.2 Contexte de la séance

La classe dont tous les élèves sont présents lors de cette séance, est organisée en deux groupes de huit élèves et un groupe de neuf élèves. C'est la première séance d'une série de trois TP<sup>1</sup>, sur le modèle de « TP tournants ». Trois TP différents sont mis en œuvre pour trois séances et trois groupes. Par permutation circulaire, les trois groupes tournent chaque semaine de sorte qu'à la troisième séance chaque élève a effectué l'ensemble des trois TP. Deux TP concernent le scénario « extension d'une gamme de produits » Un troisième TP porte sur l'unité « Construction et fabrication assistée par ordinateur (CFAO) »

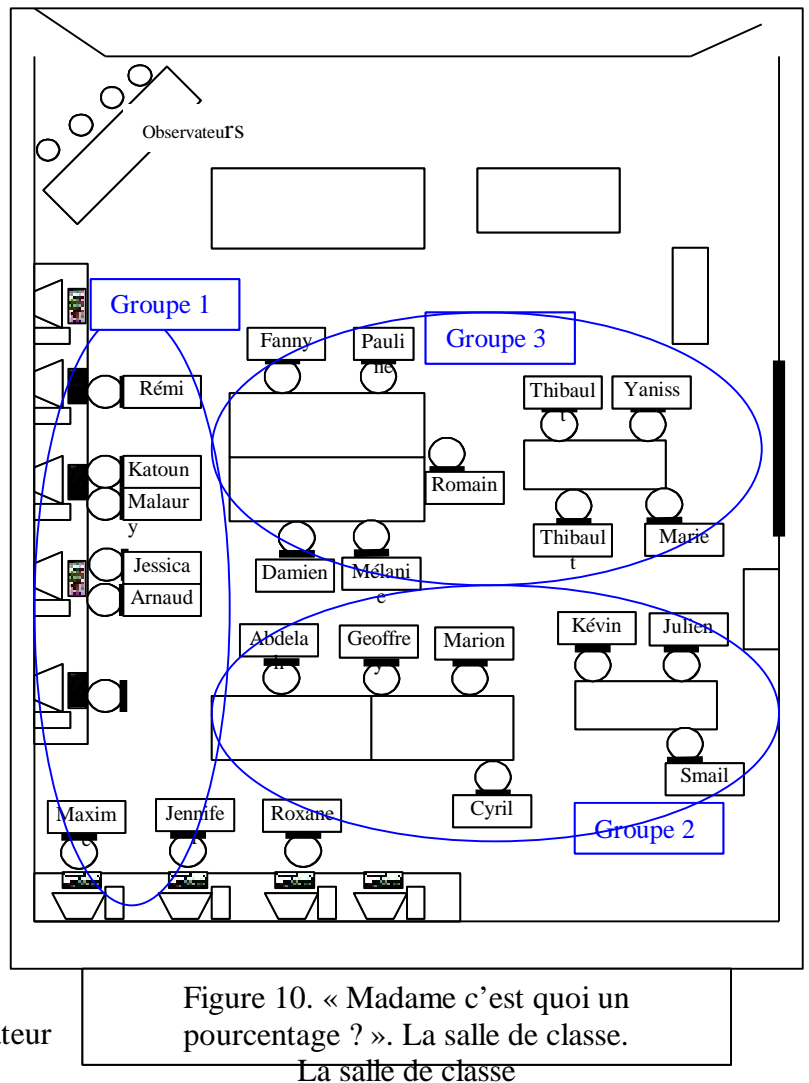


Figure 10. « Madame c'est quoi un pourcentage ? ». La salle de classe.  
La salle de classe

### III.1.3. Verbatim et analyse

<sup>1</sup> Travaux Pratiques.

1 Damien Madame c'est quoi un pourcentage ?

2 Enseignante Un pourcentage ? (.) Alors (..)

MD : séquence dialogique : étayage, atmosphère.

EAL reformulation interrogative : atmosphère, étayage. Le connecteur « alors » après un silence marque une préparation à un discours assez long que perçoit Damien, d'où sa réponse qui fait suite. : atmosphère.

GP prise en compte de la question : atmosphère. Le silence qui suit marque la surprise. Elle se lance par le marqueur « Alors » : atmosphère.

Atmosphère 1,21 à 1,24 [3]

3 Damien Non mais je sais ce que c'est mais-

4 Enseignante Le pourcentage ça veut dire que tu vas traduire (..)

MD : séquence d'apparence dialogique mais qui ne l'est pas vraiment . Séquence injonctive : pilotage, atmosphère.

EAL : « ça veut dire » est une marque de référenciation (sélection de la manière de dire) : étayage. Tentative de reformulation non paraphrastique des consignes : contre-étayage. Futur périphrastique « tu vas » : atmosphère pilotage.

GP « ça veut dire » signifie qu'elle veut reformuler la notion de pourcentage, mais « tu vas traduire » montre que ce qui va suivre exprime ce que l'élève doit faire et non ce qu'est un pourcentage : atmosphère. Posture de sur-énonciation. Elle a l'intention de répéter les consignes du document, la suite nous le montre, mais pas d'expliquer le concept : contre-étayage.

Contre-atmosphère Contre-étayage Dénî ou non-perception 1,24 à 1,29 [5]

(Les deux filles du groupe discutent entre elles)

5 Enseignante Vous écoutez cinq minutes pour le pourcentage ! (..)

MD : séquence injonctive : pilotage, atmosphère.

EAL : énoncé performatif module par "cinq minutes": atmosphère.

GP : demande d'attention ton montant : atmosphère.

Atmosphère 1,29 à 1,31 [2]

6 Enseignante Ça veut dire que vous allez traduire ce qui est écrit en milliers de francs- en milliers  
7 d'euros (.) en pourcentage. Ça veut dire que par exemple, là vous allez passer de  
8 soixante-deux virgule huit pour cent (62,8%), à quar- heu ! (.) soixante-deux virgule huit  
9 (62,8) milliers d'euros, à quarante-sept virgule un (47,1) milliers d'euros, (.) d'accord ?  
10 On a eu une chute de quatorze et quelques milliers d'euros. (.) On est d'accord ou pas ?  
11 (..) Cette somme vous allez la retranscrire en pourcentage. Ça veut dire que (.) soixante-  
12 deux virgule huit (62,8) milliers d'euros, c'est le maximum (geste « de niveau » que  
13 l'entreprise n'ait jamais touché, on va le lui dire bon en fait c'est cent pour cent (100%)  
14 (..) d'accord ? Et on va retranscrire ça en pourcentage. (Les élèves se regardent l'air  
15 incrédule. Sylvie les observe, s'arrête et reprend)

MD : séquence explicative incomplète (phase de problématisation) (phase de résolution: étayage, sur-étayage ou contre-étayage. Séquence injonctive : pilotage ou atmosphère.

EAL « ça veut dire » est une marque de référenciation (sélection de la manière de dire) : étayage. Modalisation assertive» c'est le maximum », c'est « cent pour cent ». Tentative de reformulation non paraphrastique : sur-étayage. Futur périphrastique « vous allez » transformé ensuite par « on va ». Le discours est ponctué de recherche de consensus : atmosphère, pilotage, sur-étayage. « Par exemple », suivi du déictique "là" faisant référence à l'exercice demandé. Futur périphrastique : pilotage, sur-étayage. Utilisation de discours intégré « on va le lui dire » (à l'entreprise ?) : tissage.

GP : sa réponse explique de manière implicite ce que l'exercice veut faire aux élèves : le but de l'exercice, les consignes de travail. Elle essaie d'expliquer la signification des 100%. Utilisation de gestes. Elle commence sa phrase par « ça veut dire » faisant référence à « vous allez le retranscrire en pourcentage » du tour précédent et elle répète trois fois dans son intervention la même assertion « vous allez traduire en pourcentage », « vous allez la retranscrire en pourcentage », « on va retranscrire ça en pourcentage ». Elle n'explique pas en fait, elle répète oralement les consignes qui sont sur le document faisant comme si les élèves savaient calculer des pourcentages. Elle se contente de donner la correspondance entre le maximum et 100%. Elle commence en fait à résoudre l'exercice à la place des élèves : contre-étayage. Elle répète les consignes de travail et s'inquiète également de la compréhension des élèves : atmosphère. Référence à l'entreprise de l'exercice, pratiques sociales de référence: tissage.

Tissage Contre-étayage Atmosphère 1,31 à 2,04 [33]

- 16 Enseignante Vous avez déjà fait le produit en croix. (..) La règle de trois là. (.) Donc si soixante-deux  
 17 virgule huit (62,8%) pour ce- soixante-deux virgule huit (62,8) milliers correspond à  
 18 cent pour cent (100%) (.), quarante-sept virgule un (47,1) milliers, ça va correspondre à  
 19 quoi ? (.) Donc (.) (*Gestes de croix sur la table.*), vous allez faire la règle de :: (.) C'est  
 20 bon ? (.) Vous allez faire une règle de trois. (..) (*Gestes*) Vous allez multiplier et diviser  
 21 (*geste de croix sur la table*), et vous aurez un pourcentage. (.) Et là, vous allez vous  
 22 apercevoir que quarante-sept virgule un pour cent (47,1%)- heu ! (.) Un milliard  
 23 correspond à soixante-dix ou soixante-quinze pour cent. Donc l'évolution, vous allez  
 24 faire comme la fois d'avant. Vous allez faire quoi ? (..) Vu qu'on a cent pour cent  
 25 (100%) ou soixante-quinze pour cent (75%) ou soixante-douze pour cent (72%), (.)  
 26 l'évolution, elle va être de ? (..) (*Pas de réponses.*)

MD : séquence explicative : étayage. Essai de lancement de séquence dialogale : atmosphère, étayage.

EAL : modalisation interrogative emploi du « vous ». Futur périphrastique « vous allez » entrecoupé de recherche de consensus « c'est bon ? » : atmosphère. Déictique « déjà ». Emploi de « là » qualifiant la règle de trois comme étant déjà vue : tissage. Modalisation logiques: « Donc » « si »+ gestes physiques. Emploi du pronom « on » implicatif. Modalisation logique « vu que...quelle ? ». On termine par la question dont la réponse est logique : étayage. Sa question correspondant à la phrase laissée en suspend « vous allez faire la règle de... » suivi du geste qui donne la réponse, montre qu'elle est en sur-étayage. Connecteur logique, suivi de déictique temporel en référence à la précédente séance. Futur périphrastique (consigne) : tissage, étayage.

GP : l'enseignante fait référence aux mathématiques. Elle dirige les élèves vers la séance précédente : tissage. En revanche, elle ne fait pas certainement pas référence à la façon dont elle a appris les pourcentages à l'école, (la règle de trois n'est plus employée à l'école depuis les années soixante), mais peut-être à des références parentales... Elle pose des questions aux élèves : atmosphère. En référence au produit en croix, elle applique à l'exercice. C'est un essai de démonstration. L'enseignante n'est plus ici sur les pourcentages mais sur la solution finale de l'exercice; la procédure pour calculer l'évolution du chiffre d'affaire de l'entreprise : étayage. L'enseignante a en tête son schéma de calcul qu'elle n'explique pas pour les élèves qui ne peuvent pas répondre : contre-étayage.

Etayage Tissage Atmosphère 2,04 à 2,45 [41]

- 27 Enseignante L'un moins l'autre, cent pour cent (100%) moins (.) celui- moins quarante-sept (47).  
 28 Vous allez faire la même chose (.) Puisque soixante-deux (62,8) milliers ça correspond à  
 29 cent pour cent (100%), quarante-sept (47) milliers par rapport à ces « cent pour cent »  
 30 (100%) ça va correspondre à autre chose. (*Les filles s'agitent et bavardent.*) (*Damien*  
 31 *sourit et s'agite.*) (*Regard de l'enseignante vers le garçon*) (..) (*Étonnement de la part*  
 32 *de l'enseignante.*)

MD : séquence explicative : phase conclusion : étayage.

EAL : futur périphrastique. Déictique (la même chose): étayage. Connecteur logique "Puisque" suivi d'un raisonnement du type « puisque A correspond à B, alors C correspond à C » : étayage.

GP : l'enseignante donne l'opération finale permettant d'obtenir l'évolution du chiffre d'affaire. Les élèves n'ont toujours rien dit et pas compris la première explication : contre-étayage. Les regards et le silence des élèves sont éloquentes, ils n'ont pas compris. L'enseignante s'en étonne (visible sur la vidéo). Elle essaie de montrer l'évidence en remontant à la séance précédente dans laquelle les élèves auraient fait la même chose : tissage .



Elle se relance dans une explication des pourcentages. Le terme « par rapport » laisse apparaître la notion de rapport, de proportionnalité tel qu'il est enseigné à l'école : étayage.

Contre-étayage Tissage 2,45 à 3,01 [16]

33 Enseignante C'est pas clair. (.) Bon je vais le faire au tableau.

34 Damien Non, si, si.

(l'enseignante s'en va vers le tableau.)

MD : séquence dialogale : étayage, atmosphère.

EAL modalisation assertive. Futur périphrastique. Annonce d'action : atmosphère.

GP l'enseignante remet en question la clarté de son explication. Raisonnement et prise de décision à voix haute. Non prise en compte de la parole des élèves : contre-atmosphère.

Contre-Atmosphère 3,01 à 3,03 [2]

35 Damien (À voix basse, vers ses camarades.) J'ai pas compris...

36 Enseignante (En se dirigeant vers le tableau, elle passe à côté de Kevin et remarque qu'il n'a pas  
37 sorti son classeur.) Ton classeur Kevin (7'').

MD : séquence injonctive : atmosphère.

EAL trois mots adressés à Kevin qui signifie : « sort ton classeur Kevin » : atmosphère.

GP constat de consigne de travail non respectés formulation de 'exécution : atmosphère. Demande d'action sur un artefact : le classeur. Mouvement vers le tableau : pilotage.

Atmosphère Pilotage 3,03 à 3,10 [8]

38 Maxime Madame !

39 Enseignante J'arrive !

MD : séquence dialogale : étayage atmosphère.

EAL négociation de relation (« J'arrive » qui signifie « Je t'ai entendu, attend un peu, je vais venir te voir » : atmosphère.

GP prise en compte de la parole d'élève. Mise en attente : atmosphère. Choix de terminer ce qu'elle a entamé, gestion du temps : pilotage.

Atmosphère Pilotage 3,13 à 3,14 [1]

40 Enseignante Vous avez (.) soixante-deux (.) virgule huit (..) milliers (.) d'euros, c'est le maximum  
41 que l'entreprise elle ait jamais touché. OK ? (Elle écrit au tableau 62,8.)  
42 Donc on va lui dire (.) en fait on a du cent pour cent (100%) (Elle écrit au tableau 62,8  
43 à 100%) là. A ce moment-là, on a le maximum, et le maximum c'est cent pour cent  
44 (100%). Oui ? (.) Ensuite on a quarante (.) -sept virgule un (47,1) milliers (.) trois ans  
45 après ou deux ans après (...).(Elle écrit au tableau 47, 1 à ). Donc là on va avoir une  
46 valeur en pourcentage. (Elle montre l'extrémité de la flèche.) Et elle va être quoi cette  
47 valeur en pourcentage ? (Pas de réponses.)

MD : séquence explicative étayage. Essai de lancement de séquence dialogale : atmosphère.

EAL "vous avez" implique les élèves. Retour à la situation de l'entreprise, « On va lui dire », retour du on d'inclusion de l'enseignante (par rapport au précédent « vous »). Déictique temporel « trois ans, deux ans après » : tissage. Connecteurs logiques « donc », « vous avez ». Mais elle se contente de traduire son document sans expliquer ce qu'est un pourcentage. Son raisonnement porte sur la compréhension du graphique mais pas sur ce qui arrête réellement les élèves : contre-étayage. Modalisation interrogative dans une tournure particulière (volontairement mal tournée?) : atmosphère.

GP elle reprend l'explication dispensée au groupe de quatre élèves du départ. Le raisonnement positionne le 100% en rapport avec le maximum : étayage. Le retour à la situation de l'entreprise marque du tissage. L'utilisation du tableau : pilotage. Ce qui est étonnant, c'est la conclusion « donc là vous avez un pourcentage » On ne comprend pas si elle demande une valeur ou une procédure de calcul comme le montre la réponse qu'elle formule ci-dessous : atmosphère.

Tissage Contre-Etayage Pilotage Atmosphère 3,14 à 3,51 [37]

- 48 Enseignante (...) On fait la règle de trois (4'') Ou pas ? (.) C'est bon ? Donc on va multiplier cent  
49 (100) (.) Par quarante-sept virgule un (47,1) milliers, (.) et on va le diviser par soixante-  
50 deux virgule huit (62,8) milliers. (.) (Elle écrit au tableau.). Comme c'est des milliers,  
51 on sait que les zéros quand ils sont dessus et dessous on peut les enlever. (.) Donc on va  
52 obtenir (.) une valeur en pourcentage (.) D'accord ?

MD : séquence explicative: étayage. Essai de lancement de séquence dialogale : atmosphère.

EAL : utilisation du pronom "on" marquant une règle générale utilisée habituellement. Modalisation d'énoncé d'assertion, mais modalité d'énonciation interrogative. "Donc", suivi de futurs périphrastiques en termes de procédures logiques qui s'enchaînent entrecoupées par des assertions (règles) : étayage, atmosphère. Puis modalisation et modalité interrogative. La première question remet en question son assertion précédente, la seconde cherche le consensus. On remarque la reprise du pronom « on » qui a tendance à marquer une certaine habitude dans la procédure explicitée : atmosphère.

GP : elle donne la réponse aux élèves en termes de règle : sur-étayage. Elle transforme son affirmation en question par « ou pas ? ». Puis s'inquiète de la compréhension des élèves. On remarque à la fin de cette séquence une conclusion « donc on va obtenir une valeur en pourcentage », qui donne une explication sur cette conclusion étonnante déjà rencontrée. Demande d'accord : atmosphère. Elle franchit là un cap et fait carrément l'exercice au tableau : sur-étayage, pilotage.

Sur-Etayage Atmosphère Pilotage 3,51 à 4,19 [28]

- 53 Yaniss Ça fait vingt-trois (23).  
54 Enseignante Non, tu vas obtenir soixante-quinze (75), ou soixante-dix-sept pour cent (77%) quelque  
55 chose dans l'esprit. (.) D'accord ? (.) Voilà...

MD : séquence dialogale : étayage, atmosphère.

EAL : discours adressé à Yanniss sous forme de futur périphrastique : étayage. Puis recherche de consensus. Clôture par « voilà » : atmosphère, étayage.

GP : réponse négative, suivie du résultat correct approximatif : sans explication : sur-étayage, contre-étayage.

Sur-étayage Atmosphère 4,19 à 4,32 [13]

- 56 Enseignante Donc on va dire que c'est 75% je ne sais pas combien c'est (.) je sais que c'est un peu  
57 élevé. Donc une fois qu'on a ces soixante-quinze pour cent (75%), comment vous avez  
58 fait pour calculer l'évolution en milliers ? (..) Là vous avez fait ? (..) L'évolution entre  
59 les deux là, elle est de combien là en milliers d'euros ? (8'') (Elle écrit au tableau. Pas  
60 de réponse.)

MD : essai de lancement de séquence dialogale : atmosphère.

EAL : connecteur "donc" et utilisation du pronom "on", fixant pour tous la valeur 75%. C'est une reprise de la phase de sur-étayage interrompue par Yanniss: sur-étayage. Utilisation du passé composé dans la première question, marquant des rappels de la séance précédente, utilisation de déictiques "là": tissage, atmosphère.

GP : elle donne de façon approximative la valeur référence à prendre pour faire découvrir la procédure de calcul: étayage. Deux questions de rappel : atmosphère tissage, puis immédiatement une question actuelle : atmosphère. Utilisation du tableau : pilotage.

Sur-Etayage Atmosphère Tissage Pilotage 4,32 à 4,51 [19]

- 61 Enseignante Marie ?

- 62 Marie: <..... ?> (*inaudible*)
- 63 Enseignante Tu as fait quoi entre ça et ça ? (..) (*elle montre au tableau*)
- 64 Marie J'ai soustrait.
- 65 Enseignante Tu as soustrait tu as fait soixante-deux virgule huit (62,8). (.) Moins quarante-sept  
66 virgule un (47,1). (.)

MD : séquence dialogale : atmosphère, étayage.

EAL : modalisations interrogatives et assertives. Reformulations paraphrastique puis non paraphrastique : atmosphère, étayage.

GP : question posée à Marie sur ce qu'elle vient de faire : atmosphère. Elle se saisit de la réponse de Marie pour l'expliquer à tous, calcule la différence avec ses chiffres à elle et donne la réponse : sur-étayage, étayage. Utilisation du tableau : pilotage.

Atmosphère Etayage Sur-étayage 1Pilotage 4,51 à 5,02 [11]

- 67 Yaniss Oui mais moi j'ai pas les mêmes chiffres.
- 68 Enseignante Oui mais bon. C'est pas grave. Du coup ça te fait heu! (8'') Ça te fait quinze virgule  
69 sept milliers d'euros (15700€).(.)

MD : séquence dialogale : atmosphère, étayage.

EAL : modalisation assertive. Réponse positive modulée par « mais bon », remodelé par « c'est pas grave ». Emploi particulier du prénom de la deuxième personne « ça te fait » montrant l'adressage à Yanniss : atmosphère, étayage.

GP : prise en compte de la remarque de Yanniss pour minimisation de son erreur : atmosphère. Elle ignore l'erreur de Yanniss et garde la réponse de Marie pour l'expliquer à tous calcule la différence avec ses chiffres à elle et donne la réponse : contre-étayage. Utilisation du tableau : pilotage.

Atmosphère Contre-étayage Pilotage 5,02 à 5,11 [9]

- 70 Enseignante Donc là on va reproduire la même chose entre cent (100) et soixante-quinze (75). (*Elle*  
71 *montre au tableau.*) (..) D'accord ? Pour le faire en milliers, (.) vous avez utilisé ça (.)+  
72 et pour le faire en pourcentages, vous allez faire la même chose. Donc on va faire cent  
73 pour cent (100%) moins (.) ce que vous avez trouvé là. (*Elle montre au tableau.*) (.) Je  
74 ne sais pas si c'est soixante-quinze (75), mais ce que vous avez trouvé là, vous allez  
75 faire moins soixante-quinze pour cent (75%). (.) et du coup on va se retrouver avec  
76 vingt-cinq pour cent (25%). (.) Mais comme le chiffre le plus gros, c'est celui qu'on  
77 avait en premier. (*Elle montre au tableau.*) (.) On se retrouve avec un chiff- un chiffre  
78 négatif. (.) On a pas une évolution (*geste ascendant*) puisque le chiffre d'affaire il n'a  
79 pas augmenté mais il a diminué. (.) Donc on a perdu vingt-cinq pour cent (25%) . (.)  
80 C'est bon ? (.)

MD : séquence explicative : étayage, entrecoupée d'amorce de séquences dialogales : atmosphère, étayage.

EAL : connecteurs logiques, utilisation de futur périphrastique « vous allez faire... » : étayage atmosphère. Utilisation de verbes au passé composé. Déictiques « là » « ça » : tissage. Des recherches de consensus : atmosphère. Utilisation du tableau : pilotage. On remarque l'emploi du « vous » dans la première partie marquant le tissage, puis du « on » dans la deuxième, marquant l'étayage.

GP : longue tirade mêlant explications, rappels et évaluations : étayage, atmosphère, tissage. Mais en fait, elle fait l'exercice au tableau sans que les élèves ne disent quoi que ce soit : sur-étayage.

Sur-Etayage Pilotage 5,11 à 5,53 [42]

- 80 Maxime Madame !

81

Contre atmosphère	Déni ou non-perception	5,51 à . 5,53	[6]
-------------------	------------------------	---------------	-----

82 Cyril Madame !

83 Enseignante Et là on a moins. Oui ! J'arrive !

MD : séquence dialogale : étayage, atmosphère.

EAL : négociation de relation (« J'arrive » qui signifie « Je t'ai entendu, attends un peu, je vais venir te voir » : atmosphère.

GP prise en compte de la parole d'élève. Mise en attente : atmosphère. Choix de terminer ce qu'elle a entamé, gestion du temps : pilotage.

Atmosphère	5,53 à .5,55	[2]
------------	--------------	-----

84 Enseignante (...) C'est bon ou pas ? (..)

85 Thomas Oui.

86 Enseignante Et vous faites pareil pour les ventes. (.)

MD : séquence dialogale : atmosphère, étayage. Séquence injonctive : pilotage, atmosphère.

EAL : modalité interrogative adressée aux élèves : atmosphère.

GP : elle s'inquiète de la compréhension des élèves. Consignes de travail pour la suite : atmosphère.

Atmosphère	5,56 à .6,01	[5]
------------	--------------	-----

87 Maxime Madame !

88 Enseignante Oui :: !!! (.) J'arrive. (.) Tu t'es trompé, j'ai compris !! (Elle quitte le tableau 6,06.)

MD : séquence dialogale : atmosphère, étayage.

EAL : échange très bref : 7 mots, 3 verbes adressés à Maxime sur un ton de reproche assez fort : atmosphère.

GP : prise en compte de la parole de l'élève. Mise en attente. Reproche : atmosphère. Elle se déplace vers Maxime : pilotage.

Contre-atmosphère Pilotage	6,01	à	6,03	[2]
----------------------------	------	---	------	-----

#### IV Une portion d'analyse de la vidéo à l'aide du modèle

Repérer quelques combinaisons de gestes d'ajustement caractéristiques  
Montrer les deux types d'analyse : didactique et didactique professionnelle

#### V Quelques résultats

Comparaisons des combinaisons de gestes convoquées par les novices et les experts.

Certaines combinaisons caractéristiques

#### VI Mise en discussion à partir de trois types de questionnements :

1. Dans l'analyse d'une situation quelle part pour une analyse didactique, quelle part pour une analyse de l'activité. Les gestes d'ajustement sur le devant de la scène ont tendance à occulter le geste didactique qui est pourtant central mais qui est déployé en toile de fond en tant que visée. Les quelques expériences menées avec les stagiaires en situation, ont tendance à montrer que leur analyse des situations montrées ou observées se font essentiellement à l'aide des gestes d'ajustement. Le modèle peut donc être utilisé en formation et sa mise en œuvre a un certain succès auprès de stagiaires. Sa facilité d'utilisation des outils, sa mise en œuvre rapide, montre cependant la nécessité de création d'un protocole d'utilisation autour d'un véritable dispositif de formation. Nous aurions donc une analyse didactique à l'aide de concepts didactiques : pratiques sociales de référence, situation-problème, compétences attendues, exigibles... Une analyse de l'activité en termes d'indicateurs pris dans la situation pour sa conceptualisation, de concepts pragmatiques à condition de se donner les moyens de les repérer, de façon plus large de structure conceptuelle de la situation, de classes de situation, de schèmes d'action. Un véritable dispositif donc utilisant d'une part une analyse didactique et d'autre part les gestes d'ajustement et la didactique professionnelle. L'an prochain la piste des gestes professionnels de formateurs sera suivie par l'équipe et des travaux devraient porter sur les gestes professionnels en formation.
2. Les travaux de recherche montrent que les enseignants mobilisent très peu de gestes isolés, mais plutôt des combinaisons de gestes qu'il faudrait peut-être relier à la notion de « posture ». Ces combinaisons de gestes d'ajustement ne seraient-elles pas caractéristiques d'une discipline ou d'un domaine disciplinaire ? La mise en relation de quelques travaux menés notamment par quelques étudiants du Master CFE, aurait tendance à montrer qu'il y aurait effectivement des combinaisons caractéristiques de certaines disciplines. Par exemple dans domaine agricole, les analyses de situations menées par des enseignants différents montrent que des combinaisons contenant le geste de tissage apparaissent souvent. Dans les domaines techniques des combinaisons contenant des gestes de pilotage et de tissage sont souvent convoquées par les enseignants. En technologie, les imprévus traités lors de séquences dans lesquelles les élèves utilisent l'outil informatique, le sont souvent avec une combinaison atmosphère/étayage/sur-pilotage ou atmosphère/sur-étayage/sur-pilotage.

3. Le geste d'atmosphère doit être interrogé. Tout d'abord les travaux menés sur les traitements des imprévus, montrent sa présence quasi permanente chez les professeurs stagiaires, et encore plus prononcée chez les professeurs experts. Il regroupe, nous le rappelons, une certaine atmosphère que le maître instaure en classe et la parole laissée aux élèves. Je propose une division de ce geste d'atmosphère en deux types de gestes :
- a. un geste d'équilibrage, de dosage... de la parole entre maître et élèves, d'une certaine idée d'éthique
  - b. un geste commun qui lui serait un geste d'atmosphère concernant uniquement cette atmosphère donnée dans la classe.

Ceci donnerait au modèle la structure suivante :

1. un geste central : le geste didactique,
2. un geste commun : le geste d'atmosphère
3. Quatre gestes d'ajustement : étayage, dosage (de la parole), tissage et pilotage