



**HAL**  
open science

## L'agir professionnel de l'enseignant

Anne Jorro

► **To cite this version:**

Anne Jorro. L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Feb 2006, Paris, France. halshs-00195900

**HAL Id: halshs-00195900**

**<https://shs.hal.science/halshs-00195900v1>**

Submitted on 11 Dec 2007

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## L'agir professionnel de l'enseignant

Anne JORRO<sup>1</sup>  
EVACAP-CREFI -T  
Université de Toulouse 2

La question de l'agir enseignant suscite, depuis plus de 50 ans, des recherches (Postic et De Ketele) qui ont évolué dans leurs fondements épistémologiques : aux approches univoques succèdent des approches plurielles. Ainsi, pour saisir l'épaisseur de l'activité enseignante, le chercheur tente de construire des analyseurs espérant ainsi approcher plus finement l'objet en question. A la complexité d'un objet de recherche s'ajoutent les obstacles constitués par les convictions particulièrement vivaces qui découlent de l'expérience de recherche, la surdétermination de certains modèles de pensée, l'influence des discours économique - politiques, et en conséquence, le puissant filtre des imaginaires qui orientent les modes de compréhension et d'action. La construction d'une « juste distance » dans l'élaboration d'un modèle d'intelligibilité de la pratique (Barbier, 2001), conduit le chercheur à interroger sans cesse sa posture dans ce qui sera observé, construit, analysé, théorisé... Le regard, l'écoute, l'analyse au cœur de l'activité scientifique ne portent -t-ils pas leur propre cécité, surdité, syncrétisme ? L'opacité qui traverse les gestes scientifiques rencontre la part invisible, insondable de l'agir. C'est une utopie nécessaire que poursuit le chercheur qui se confronte à un objet résistant puisque, selon Ricoeur (1991) « Aucune détermination, ni linguistique, ni praxique, ni narrative, ni éthico-morale de l'action, n'épuise le sens de l'agir ».

La démarche consiste à saisir l'activité enseignante, dans son grain le plus fin afin de saisir les jeux de la co-activité professeur - élèves, en évitant les écueils technicistes, l'instrumentalisation du regard, les glissements vers la modélisation dogmatique. La construction d'un modèle d'intelligibilité de la pratique constitue une ambition qui se heurte à la complexité de la situation d'enseignement : quelle focale adopter, quels moments de l'agir enseignant et quelles démarches de recherche choisir ? Le point de départ consiste à aller sur le terrain et à prendre appui sur les observations, les entretiens croisés, les analyses de dialogue didactique... tout en construisant une culture de l'agir humain, tout en prenant appui sur différents courants de recherches.

**Mots clés : Corps situé, parlant, instituant- Matrice de l'agir professoral - Configuration de gestes professionnels – Paradigme de la modalisation - Reconnaissance professionnelle.**

---

<sup>1</sup> Anne Jorro, Professeure en Sciences de l'Education , Université de Toulouse 2, Responsable de l'équipe EVACAP au Centre de recherches sur l'Education, la formation, l'insertion – CREFI –T [jorro@univ-tlse2.fr](mailto:jorro@univ-tlse2.fr)

Depuis 2002, je me situe dans une recherche continue et évolutive, travaillant à une théorisation de l'activité professionnelle de l'enseignant. Mon activité de recherche a consisté, en particulier, à construire la distinction des gestes du métier et des gestes professionnels (Jorro, 2002 a, 2002 b) ainsi qu'à élaborer une matrice de l'agir professoral en situation didactique<sup>2</sup> (Jorro 2004, 2005)). A ce processus de description de l'activité enseignante, s'ajoute un second objectif qui consiste à permettre à l'acteur de parler de sa pratique professionnelle. La question de la reconnaissance professionnelle comme regard rétrospectif et comme démarche réflexive se pose dès lors que l'on s'adresse à un enseignant conscientisant son activité. Savoir se reconnaître dans ce que l'on fait c'est aussi construire une relation critique ouverte à la valorisation de l'activité et prospective du point de vue de son développement. Comment construire ce processus de reconnaissance de soi dans l'activité, à partir de quels modèles et de quelles démarches ?<sup>3</sup>

Dans une première partie, je proposerai une modélisation de l'activité enseignante en situation d'enseignement-apprentissage, dans une seconde partie, je chercherai à poser la problématique encore balbutiante de la reconnaissance de la professionnalité.

## **I – La construction d'un modèle de l'activité enseignante**

Le projet de saisir l'épaisseur d'une pratique professionnelle qu'elle soit culturelle, symbolique, interactive, pragmatique, didactique s'effectue à partir d'une toile conceptuelle où les différents champs de recherche, présentés ci-après, entretiennent des relations d'interdépendance.

1- Tout d'abord, l'anthropologie historique allemande (Gebauer & Wulf, 2004) et la sociologie de l'agir (Joas, 1999) qui offrent des cadres historico-culturels de l'agir humain,

2- Puis, la phénoménologie qui conceptualise le corps comme ouverture originale au monde (Merleau-Ponty, 1945, 1964, 1996) et qui défend la place de l'agent, son initiative dans le cours de l'action révoquant par conséquent le poids d'une ontologie de l'action (Ricoeur, 1991).

3 - La médiation langagière dans l'activité humaine (Vygotsky 1997, Bakhtine 1984), dans l'activité sociale (Bautier 1995), les pratiques langagières dans l'activité didactique (Bucheton 2004, 2005, François 1991).

4 - L'évaluation comme processus de valorisation de l'activité, en particulier les valeurs dans l'activité (Bonniol 1992, Lecoite 1997, Barbier 2003), la place de l'éthique dans les interactions professeurs - élèves ( Jorro 2000, 2002, 2003, 2006)

5 - Des références issues de courants de recherche sur l'analyse du travail : les théories relatives à l'action située (Lave, 1988), à la psychologie cognitive (Vergnaud 1996, Durand 1996), à la didactique professionnelle (Pastre 1999, 2002, Mayen 2001), au réel de l'activité et à la distinction genre / style (Clot, 1999).

6 – Les didactiques disciplinaires en l'occurrence la didactique de français et la didactique des mathématiques.

---

<sup>2</sup> Ce travail a été possible dans le cadre du laboratoire de recherche de l'UMR-ADEF de l'université de Provence de 2001 à 2005 et dans celui de l'ERT de l'IUFM de Montpellier de 2003 à 2006 (en tant que chercheuse associée).

<sup>3</sup> Aujourd'hui, la recherche sur la reconnaissance professionnelle se déroule dans le cadre du laboratoire CREFI-EVASEF, département des Sciences de l'Education de l'université de Toulouse 2, depuis le 1septembre 2005 et au sein du réseau international de la RVAE (Admée-Europe)..

Ces différents courants de recherche permettent de concevoir l'agir professionnel de l'enseignant comme une inscription corporelle, perceptive, réfléchissante, en interaction avec un milieu, qui vise la construction de gestes d'étude chez les sujets apprenants. Notre modélisation s'enracine avant tout dans une conception culturelle de l'agir professionnel.

## **I - La dimension culturelle de l'agir professionnel :**

En se saisissant de l'agir humain, le chercheur puise dans un fond anthropologique, ethnologique, historique... d'une grande richesse. Les précurseurs sont nombreux, je retiendrai plus particulièrement :

- ⇒ L'anthropologie du geste ouvrant à une lecture du rythme (Jousse, 1991)
- ⇒ L'ethnologie avec les travaux de Marcel Mauss sur les « techniques du corps ». Les actes de la vie quotidienne sont étudiés dans leur efficacité structurante.
- ⇒ La paléontologie reconstituant les gestes de préhension, de percussion, constitutifs d'une mémoire de l'invention, du jeu, de la technique. Leroy- Gourhan (1982) considère que le geste et la parole participent de l'humanité de l'homme. Le propre de l'homme réside dans le langage, le geste annonçant son inventivité.
- ⇒ L'histoire des gestes au moyen âge avec les travaux de Schmitt (1985) présentant le moyen âge comme la civilisation du geste et de Elias (1973) avec les manières de cour au moyen âge.
- ⇒ Les travaux du psychologue Meyerson (2000) mettant en évidence la dimension temporelle et symbolique de l'œuvre.

Ces travaux insistent sur la formation culturelle de l'agir humain : la place du corps, la gestuelle et les techniques sont reconnus, les dimensions symbolique et temporelle de l'activité sont soulignées. Ces caractéristiques sont convoquées autour du concept de « mimésis sociale » par Gebauer et Wulf (2004).

### **A) - L'anthropologie historique**

Gebauer et Wulf (2004) conçoivent l'agir humain comme un remodelage incessant d'actes, de pratiques héritées combinées, transformées. Le concept de mimésis sociale est un concept dynamique qui intègre la reprise de pratiques existantes et leurs modifications, d'où la possibilité d'une activité créative à partir d'un déjà-là.

La théorisation proposée nous semble pertinente pour analyser l'activité enseignante comme le fait d'un sujet social, historique, culturellement situé et dont la gestuelle possède un air de famille avec le genre propre de l'activité professionnelle. L'enseignant mobilise des gestes du métier qui lui préexistent, qu'il a déjà rencontrés dans sa vie personnelle, qu'il a observés, étudiés, perçus, interprétés, refusés, et réajustés selon son propre rapport à l'activité professionnelle. Cette dimension mimétique de l'agir est observable dans les stéréotypes de l'action éducative : mettre en rang la classe dans la cour de récréation, faire attendre le groupe avant de franchir le seuil de la classe en insistant sur la forme du rang, se positionner devant le tableau, circuler dans la classe. Tout en participant à la construction des gestes du métier, les apprentissages mimétiques peuvent parfois laisser des traces problématiques : dans certaines situations, les pratiques évaluatives prolongent des gestes autoritaires. Dans le champ de l'évaluation, les enseignants ont une mémoire de l'activité évaluative en termes d'autorité (voire d'humiliation), de conseil et d'accompagnement. Cette prégnance de la gestuelle évaluative ne peut être sous-estimée dans les dispositifs de formation professionnalisante.

La dimension mimétique recoupe également des pratiques inventives, ainsi les enseignants peuvent agir sur le mode du bricolage, sur celui du braconnage. Cette distinction (Jorro, 2002)

construite à partir des travaux de Lévy Strauss (1962) et de De Certeau (1981) permet de noter le type de rapport entretenu avec l'action. Les gestes de bricolage sont caractéristiques d'une logique combinatoire, faite de petites modifications, d'arrangements qui permettent au praticien de faire figurer sa petite touche personnelle ; les gestes de braconnage introduisent un air de dissidence dans la rupture avec les modèles établis, ils apparaissent dans le détournement d'objets, de pratiques. Relevant d'apprentissages mimétiques, ces gestes sont conscientisés lorsque les praticiens rédigent leur biographie professionnelle.

En s'intéressant à l'agir humain, l'anthropologie accorde une grande importance au corps agissant, à la gestualité, au non verbal. L'idée majeure réside dans le fait que le corps nous unit au monde, qu'il est capable d'intérioriser la société. La plasticité du corps fait de celui-ci un médiateur entre le sujet agissant et le monde. La reconnaissance du corps constitue une rupture avec les représentations habituelles, *«on considère rarement les hommes comme des personnes qui existent physiquement ; au contraire, on considère abstraitement leurs actes comme des normes, des règles, des lois, des formes d'échanges, des attentes, des rôles et des décisions rationnelles »*(p.12)

La reconnaissance du corps suscite une lecture approfondie, qui part de l'identification des gestes pour saisir leur fonction sociale. Ainsi, dans le contexte scolaire des classes maternelles, le geste de demande de silence est à considérer doublement : d'abord il tente d'induire un comportement nouveau, de retour au calme, pour les jeunes élèves, puis il annonce le basculement dans une autre activité. Dans ce moment précis, des apprentissages mimétiques sont en jeu, les élèves imitant le professeur, le doigt collé sur la bouche, adoptent du même coup une posture différente. Le geste du professeur annonce une rupture et un passage. La reprise du geste du professeur par les élèves signifie qu'un accord se construit, mais que cet accord reste fragile d'où les interventions répétées du professeur. Les apprentissages mimétiques demandent de la patience et du temps ! Gebauer et Wulf insistent sur l'effet d'intégration sociale joué par les gestes : *« En tant que mouvements du corps symboliquement codifiés, les gestes jouent un rôle important lors de la socialisation du corps. Inclus dans des processus mimétiques et représentés dans des situations sociales, ils participent à intégrer les sujets sociaux dans l'ordre social et à faire d'eux des individus normaux »*.

A la fonction de socialisation du geste, se greffe la dimension symbolique puisque le propre du geste humain est de signifier au-delà de sa simple existence de fait. Si le geste de demande de silence en maternelle annonce un passage, une activité nouvelle, il permet le franchissement d'un seuil épistémologique, celui de l'entrée dans le littéraire. L'ordre scriptural est en jeu : le fait de raconter des histoires suppose une mise en situation spécifique et une gestuelle différente. Le geste se dévoile alors à travers son expansion symbolique (Guérin, 1995), autrement dit l'adresse du geste est à la fois sociale et symbolique. Cette caractéristique nous conduit à revenir sur une expression largement partagée dans la communauté enseignante et qui cache l'épaisseur de l'activité professionnelle. S'il est courant d'entendre que l'enseignant fait la classe, il importe de souligner la valeur symbolique et culturelle de l'accompagnement des élèves dans leurs apprentissages. Le geste éducatif perd de cette densité dans le contexte socio-économique actuel, les valeurs éducatives sont rabattues sur la relation de service, où l'étudiant-client interagit avec l'enseignant prestataire de service.

Cette valeur symbolique se traduit dans les systèmes de valeurs qui irriguent la co-activité professeur-élèves. Nous avons dans nos travaux, identifié des gestes évaluatifs qui établissent

une relation de suture ou d'autonomie avec les élèves (Jorro, 1996 et 2000) : les gestes de ponctuation – séparation - distinction si caractéristiques des pratiques de remise des contrôles, Les gestes de planification et de remédiation qui placent les élèves dans des séries d'exercices de perfectionnement, les gestes d'accompagnement et de conseil qui accompagnent les apprenants dans leurs apprentissages, les gestes d'écoute, d'accueil et de reconnaissance de l'autre qui se développent dans des situations de déliaison scolaire.

### **b) –L'herméneutique du sujet**

La reconnaissance du sujet agissant est pour Ricoeur (1991) une nécessité devant la place reconnue à l'ontologie de l'action. Pour le philosophe, les théories de l'action se sont construites sur un oubli majeur, celui du porteur de l'action au profit de l'événement. Une ontologie de l'action domine si bien que l'action semble désincarnée et laisse en suspens la question de l'imputabilité de l'action. L'initiative du sujet, son intervention dans le cours du monde, sa responsabilité, constituent une entrée première dans l'approche théorique de l'action. Plus encore, Ricoeur (2004) propose une philosophie de « l'homme capable », en mesure de se dire, d'agir, de rendre compte de ses actes. A ce prix la reconnaissance du sujet peut opérer. Cette théorisation nous intéresse doublement d'une part parce qu'elle permet de situer la part du sujet en situation (l'agentivité), d'autre part parce qu'elle annonce la problématique de la reconnaissance qui sera traitée en seconde partie. La phénoménologie de l'homme capable accentue la mobilité du sujet agissant, et annonce la question des mutations identitaires. Ricoeur permet de penser le sujet dans ses processus de changement identitaire et le « soi même comme un autre » s'inscrit dans une conception temporelle de l'activité.

Ricoeur rappelle les théories de Maine De Biran qui parle du corps propre « qui se révèle être le médiateur entre l'intimité du moi et l'extériorité du monde »

-  
-  
-

### **C ) - La Sociologie de l'agir et la phénoménologie**

Le sociologue allemand Joas (1999) procède à une lecture critique des théories de l'action en convoquant les travaux de la phénoménologie sur la base de trois arguments :

- Les théories de l'action postulent un agent capable d'agir en fonction d'un but. La structure téléologique de l'agir, qui est alors valorisée, présuppose un acteur rationnel, dépourvu d'émotion. Or, sur ce point précis, l'on sait comment les affects peuvent neutraliser les plus belles planifications !

- En outre, une conception de l'agent maîtrisant son corps est posée. Dans cette conception, le corps est passé sous silence et une relation active est postulée avec le monde. Qu'en est-il de la passivité de l'acteur? De sa réceptivité? Le corps devient un médium, transparent alors qu'il possède une intentionnalité pré-réflexive selon la théorie phénoménologique.

- Enfin, l'agent serait autonome relativement à ses semblables et à son environnement. Dans cette vision, l'interaction n'est pas pensée. Les travaux actuels sur l'activité conjointe et sur l'activité distribuée ( Engeström, 2006), ont en partie gommé cette critique.

Pour la phénoménologie, et en particulier pour Merleau-Ponty (1945, 1964, 1996), le corps constitue une ouverture originaire au monde. La pensée dépend d'une phénoménologie du corps, puisque le sujet agissant appréhende ce qui l'environne non pas comme un simple fait objectivable mais comme un phénomène qui traverse son existence et qu'il investit subjectivement, « Tout usage humain du corps est déjà une expression primordiale » (Merleau-Ponty, Signes,p.108) La corporéité du sujet constitue un rapport au monde qui se donne à voir et qui par conséquent est perçu par autrui. Les travaux de Pujade-Renaut (1981)

sur la corporéité de l'enseignant en classe avaient permis de caractériser le corps tronc de l'enseignant, retransché derrière son bureau de crainte d'être vu. La gestuelle de l'enseignant était alors analysée du point de vue de l'affirmation de son pouvoir symbolique sur les élèves. Cette micro - physique du pouvoir est toujours d'actualité, mais notre propos nous conduit vers un milieu d'apprentissage où la gestuelle sera étudiée du point de vue de la co-activité professeur-élèves dans des situations didactiques.

Ainsi, dans une situation de lecture littéraire en classe de CM2, une enseignante valorise le travail interprétatif des élèves, elle s'engage dans la situation au point que la séance est particulièrement bien vécue par les élèves, qui lors d'un entretien avec le chercheur, révéleront leur perception positive du professeur, en insistant sur sa gestuelle: « la maîtresse elle fait comme ça avec ses yeux, on voit qu'elle cherche avec nous » (Jorro & Croce-spinelli, 2003). Dans cette situation la gestuelle joue un rôle incitatif, elle peut parfois contrarier l'interaction professeur-élèves, c'est le cas dans le témoignage suivant : une élève de CE2 est sensible à l'attitude du maître en situation de mathématiques : « le maître, il dit que c'est pas grave si on se trompe, mais, je vois bien que ses yeux sont en colère » !

De même, la corporéité de l'activité enseignante opère dès qu'une classe perçoit le corps hésitant du maître débutant, le corps instituant du maître chevronné. Ces deux gestuelles qui mobilisent des dimensions non verbales et des pratiques langagières constituent des « expressions primordiales » interprétées par les élèves. Le corps parlant de l'enseignant est donc le vecteur de processus de sémiotisation. Ainsi, ces processus de sémiotisation sont à l'œuvre quand un enseignant recadre une situation en se déplaçant vers un artefact comme la carte de géographie et en appuyant ce mouvement par des explications, ou encore quand un enseignant procède par exemple à la démonstration d'un protocole scientifique tout en expliquant chaque phase de la démarche devant la classe. L'accent didactique du professeur, la dénivellation de la parole sont autant de vecteurs de sémiotisation.

#### **D) - La médiation langagière : le corps parlant, le corps instituant de l'enseignant,**

La médiation langagière permet d'approcher de plus près ce que les élèves appellent la « présence du professeur ». Le corps parlant de l'enseignant semble faire la différence en situation didactique. Ce qui implique une plus grande acuité dans la caractérisation des gestes langagiers et non langagiers qui influencent la co-activité, puisqu'à travers le corps parlant, les élèves appréhendent une personnalité qui permet d'agir et d'étudier ou qui freine l'entrée dans l'étude, voire l'interdit.

La médiation corps - langage en classe constitue pour nous une entrée majeure (Jorro, 2004 & 2005). Considéré à partir de son corps parlant, de son corps instituant, l'agir du professeur ne relève pas seulement d'un savoir communiquer. Il ne s'agit pas d'exposer un savoir devant une classe, d'en faire la démonstration, mais d'enrôler des élèves dans des tâches didactiques de difficulté croissante, c'est-à-dire d'orienter les élèves dans l'étude, de les inciter à approfondir leur réflexion et leur démarche. Les pratiques langagières jouent, dans le même instant, sur plusieurs dimensions ; ce qui nous conduit à souligner la multidimensionnalité du langage dans le même acte. Par les gestes langagiers, l'enseignant s'adresse à un élève ou à la classe, l'incite à développer une réflexion dans un champ didactique donné, (genre discursif spécifique), mobilise dans son propre discours une terminologie propre au champ investi (définition, généralisation, explication), dialogue avec l'élève en l'incitant à expliciter sa démarche, à argumenter son point de vue, à réfuter celui d'un pair, à questionner un texte. La puissance du langage est particulièrement mise en évidence dans les recherches de François

(1991), dans les travaux actuels de Bucheton (2004, 2005), qui considère le langage comme l'instrument principal du professeur.

A la suite de recherches conduites en situation didactique (français et mathématiques), nous avons étudié la médiation fondatrice du corps parlant de l'enseignant. Pour les enseignants novices, cette médiation est problématique : bien des malentendus, des quiproquos sont dus au corps parlant de l'enseignant. Un discours explicatif est brouillé quand les nombreux va-et-vient de l'enseignant témoignent de son dilemme, de la recherche d'une solution. Du côté des enseignants chevronnés, on notera les effets des gestes langagiers sur la construction d'une communauté d'apprentissage, d'une communauté discursive (Bucheton, 2005, Jaubert et Rebière 2004), sur l'instauration d'un climat (Jorro & Croce-Spinelli, 2003).

## **2. La distinction gestes du métier / gestes professionnels**

Dans notre habilitation à diriger des recherches (Jorro, 2002), nous avons proposé la distinction des gestes du métier et des gestes professionnels, insistant d'une part sur des dimensions structurantes de l'activité, et caractérisant d'autre part, des gestes professionnels dans le sens où ils dépassent le cadre imparti de la structuration de l'action pour offrir des jeux dans l'activité, autrement dit des modalisations.

Objet d'une transmission technique et symbolique, le geste du métier véhicule les codes propres au métier. L'initiateur du geste se présente comme le membre d'une communauté de pratiques qui affiche ses savoir faire et ses valeurs. Les gestes du métier s'appuient sur un ensemble de codes sociaux propre au métier, d'invariants de situation qui permettent d'identifier les paramètres structurant l'activité. L'évocation des gestes du métier laisse penser à un répertoire de gestes, de séquences scénarisées, à l'existence d'un code des valeurs, aux jugements d'utilité, de beauté qui disent le rapport au métier et d'efficacité pour ce qui relève de l'action réalisée. En analysant les gestes premiers qui concernent la nomination de l'enseignant dans une école ou un collège, on s'aperçoit que ces gestes du métier sont peu explicités en formation. Pourtant, ces gestes premiers, qui ont une dimension symbolique forte, seront mobilisés au cours d'une carrière et des changements de lieu professionnel. Les gestes d'entrée dans une institution, d'appartenance à une communauté de pratiques sont fondateurs d'un rapport à une professionnalité, d'un rapport aux pairs. La présentation de soi devant le directeur, devant les collègues de l'école, la connaissance des us et coutumes de l'institution, la rencontre des élèves constituent des gestes d'entrée particulièrement importants. Ces premiers pas sont révélateurs d'une intégration, d'une participation à un collectif, ils permettent également de sentir le climat d'un lieu de travail, d'appréhender le contexte social. Ces gestes du métier peuvent être sous-estimés tant l'acteur ne s'attarde pas sur ces préliminaires ressentis comme des obligations, mais aussi, soigneusement mis en œuvre.

Le travail sur les gestes du métier en formation d'inspecteurs à l'Esen de Poitiers constitue une voie prometteuse. Depuis deux ans, nous travaillons à la valorisation de gestes du métier dans les missions d'audit d'établissement scolaire (Jorro 2004 et 2005). L'incorporation des gestes est rendue possible par des mises en situation professionnelle. Le retour du terrain est un moment propice pour échanger sur les activités vécues mais plus encore pour réfléchir sur la manière d'agir en contexte. A ce prix, l'incorporation des gestes du métier est possible.

Les gestes professionnels intègrent les gestes du métier en les mobilisant d'une façon



particulière, leur mise en oeuvre dépend de processus d'ajustement, d'agencement, de régulation. Il n'y a pas un modèle opératoire à privilégier, mais des variations à construire dans l'interaction avec le contexte. C'est donc un saut qualitatif qui s'exprime avec les gestes professionnels. Ils se déploient en fonction d'une analyse précise et rapide de l'activité. Ils témoignent du réel de l'activité mais aussi d'une approche singulière et contextuelle. Quatre dimensions particulièrement importantes caractérisent le passage vers les gestes professionnels :

⇒ **La liberté d'agir, le sens postural :**

Les gestes professionnels se déploient sur fond d'indétermination de la situation de classe. Les activités de planification d'une leçon ont tendance à masquer la liberté d'agir de l'enseignant. Pourtant, il y va de son sens de l'aménagement de la situation, en travaillant à son approfondissement, à son prolongement, à sa bifurcation. Les gestes qu'il mobilise ont une amplitude différente de ceux qui avaient été envisagés parce que l'interaction avec la classe oppose une réalité autre. Cette capacité à ouvrir une situation, à la développer suppose tout à la fois un sens de l'action et un sens postural. La liberté d'agir puise sa force dans la dynamique identitaire, il s'agit de ne pas se perdre dans les réajustements, dans la souplesse et la clairvoyance du point de vue adopté. L'enseignant n'a pas « la vue basse » rivée à sa fiche de programmation mais intègre dans sa gestualité une perception élargie. Cette capacité à jouer avec la situation rappelle l'analyse jubilatoire à laquelle procède Sartre dans les mouvements du garçon de café qui joue avec la situation sans jamais camper dans une identité (Sartre, 1943) . Avec la liberté d'agir et le sens postural, on saisira alors l'empan du geste professionnel, geste minimaliste ou geste de développement de la situation.

⇒ **Le sens du kairos :**

De façon contiguë avec la caractéristique précédente, le sens du kairos relève du sens de l'improvisation, de l'intuition de l'instant. L'enseignant saisit le bon moment pour intervenir, fait preuve de prise de risque. Joue sur le déroulement de l'action prévue pour lui donner une autre teneur. L'imprévu est transformé en événement favorable. On retrouve là ce que les spécialistes de la culture grecque (Detienne et Vernant, 1974) ont dénommé la métis dans l'acte inventif qui prend appui sur l'occasion favorable. Le sens du kairos apparaît dans le geste opportun, émergent . La créativité de l'acteur résulte de cet art de l'improvisation en situation.

⇒ **Le sens de l'altérité :**

Le geste professionnel se caractérise par un rapport au monde qui reconnaît l'existence d'un autre. L'interaction se transforme en inter-relation, l'accueil est alors possible. La dimension intersubjective de la relation éducative suppose l'acceptation de la différence, et l'idée que l'on peut apprendre d'autrui. Deleuze (1996) parle d'une « double capture » dans la relation ; le formateur assumerait son devenir - formé, en faisant en sorte de favoriser les conditions de l'apprentissage, et le formé son devenir -formateur en gagnant une autonomie nouvelle dans l'étude. Recevoir un geste ou faire un geste c'est tendre vers une rencontre interpersonnelle, le geste n'est pas seulement un signal avec lequel l'apprenant doit obtempérer, il est une invitation à comprendre et à agir.

⇒ **L'adresse du geste :**

Avec le geste, se joue la transmission de valeurs éducatives. Dans l'adresse, on peut donc considérer le fait de se soucier de l'autre, car faire un geste c'est penser à l'autre. Cette forme expressive de l'agir est ressentie par les élèves qui parlent de leur perception de l'enseignant.

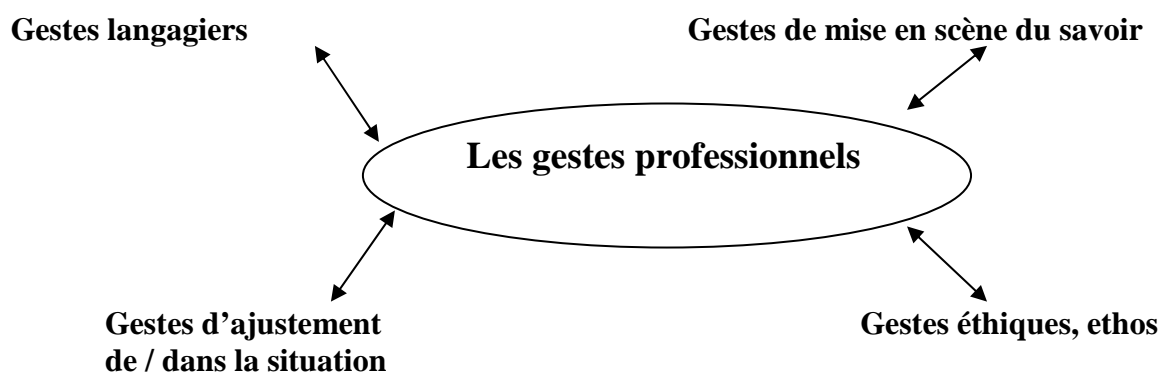
Bien des témoignages retracent l'importance de l'adresse du geste. L'exemple de Camus (1994) nous introduit dans une rencontre entre un jeune élève et un enseignant

La portée éducative des gestes est souvent due à la dimension émotive et symbolique pour laquelle on découvrira la sémantique du cadeau, de l'offrande, du don.

L'adresse du geste c'est aussi sa mesure, sa retenue. De nombreux pédagogues ont insisté sur les effets nocifs de la relation autoritaire pour insister sur les valeurs

### 3 – Vers une matrice de l'agir professionnel

Sur la base de ces références théoriques, une grille d'analyse de l'agir professoral a été élaborée en essayant de saisir le caractère matriciel de l'activité dans des situations de lecture d'album, dans la situation de mathématiques. A ce jour, nous proposons une matrice de l'agir où s'entrelacent parole-pensée-action-relation. Le langage entre pleinement dans l'activité professorale si bien qu'il s'agit de considérer la quadruple vie de l'activité professorale :



#### Matrice de l'agir du professeur

##### Les gestes langagiers :

Cet analyseur nous paraît particulièrement opérer dans l'agir professoral. Il permet notamment d'observer / analyser la posture énonciative de l'enseignant devant la classe. De même, il importe de saisir les accents didactiques ponctuant les moments de transition d'une leçon à l'autre, institutionnalisant des objets de savoir (reprise d'un concept, clarification d'une notion), incitant au retour au calme, régulant une prescription (reformulation d'une consigne). En outre, le langage du professeur apparaît-il spécialisé (porteur d'une vigilance épistémologique de la discipline travaillée) ou commun ? Est-ce un lexique propre au monde scolaire ? Ces registres sont-ils appréhendés par les élèves ? Y a-t-il écoute, négociation de sens, maintien des malentendus chez les élèves.

##### Les gestes de mise en scène du savoir

Ces gestes permettent au professeur de relier l'activité intellectuelle des élèves aux enjeux didactiques poursuivis. Les savoirs et les modalités de traitement de ces savoirs en situation d'enseignement importent particulièrement. Les gestes de désignation d'un objet

de savoir, de monstration des artefacts, de vérification des traces écrites, d'institutionnalisation du savoir sont censés orienter l'activité des élèves. La construction de la pensée abstraite, le maniement des concepts par la classe, constituent l'arrière - fond de l'activité du professeur.

### **Les gestes d'ajustement de l'action**

Ces gestes relèvent du kaïros, de la capacité à intervenir sur le déroulement de l'activité, sur le rythme de l'action (anticipation, accélération, actualisation), sur la modification d'une consigne, sur sa reprise...sur l'invention d'une stratégie nouvelle, sur la prise en compte d'une demande émanant de la classe... Les gestes d'ajustement peuvent concerner directement le professeur - stagiaire et relever de gestes de réassurance dès que le professeur s'entoure d'aides (fiches de préparation, trame de cours...).

### **Les gestes éthiques**

Ces gestes témoignent du type de relation instaurée entre élèves et professeurs selon les formats de la communication et de l'appréciation scolaire. Avec le format de la communication, l'activité du professeur occupant le devant de la scène ou restant en retrait pour favoriser l'activité de la classe et ainsi promouvoir le développement de l'autonomie, sera étudiée. En particulier, l'ethos de l'enseignant peut inciter les élèves à entrer dans une activité d'étude ou, a contrario, générer des rapports de domination, de captation. Les gestes éthiques supposent des gestes de retenue dans le dialogue : le silence, la tolérance à l'égard des réflexions sont des indicateurs d'une attitude d'écoute et de respect... Par ailleurs, le format de l'appréciation scolaire tend à mettre en évidence le positionnement de juge ou d'ami critique incarné par le professeur. La posture éthique du professeur peut ouvrir sur une relation d'accompagnement et de conseil.

## **4 - Configurations de gestes professionnels**

La matrice de l'agir professionnel proposée plus haut court le risque d'être comprise dans sa structuration invariante : agir en classe reviendrait à mobiliser ces quatre gestes fondamentaux. Ce principe est vite démenti en situation puisque le professeur actualisera de façon très personnelle ces dimensions de l'activité, atténuant ou survalorisant l'une d'elles. Notre approche n'est donc pas structuraliste, elle cherche à mettre en évidence les modalisations à l'oeuvre dans la gestuelle. C'est un changement de paradigme qui est en jeu et, à la suite de Laplantine (2005), il s'agit de développer une lecture non pas structurale mais modale de l'agir. Une approche plus singulière, où le style marque l'affranchissement d'un modèle de l'action, permet de saisir l'épaisseur de l'activité. C'est dire toute la plasticité à laquelle sera soumise la matrice, ce qui conduit à envisager les configurations de gestes professionnels.

Pris isolément, les gestes sont des invariants, réinscrits dans le processus, ils apparaissent sous des associations complexes, de configurations de gestes qui apportent le niveau singulier de l'activité professorale. Le professionnel se libère du genre en marquant ainsi une empreinte personnelle. La difficulté de la recherche réside précisément dans le fait que les gestes professionnels ne se livrent pas dans un moule type mais apparaissent sous des configurations plus ou moins performantes pour la réussite de l'action.

Une recherche conduite sur un début de cours en classe de CE1<sup>4</sup> dans une situation de mathématique nous a permis de caractériser l'agir du professeur (Jorro, 2004). Dans la situation analysée, l'enseignante prépare les élèves à un changement de séquence et cherche à les mobiliser dans une phase de rupture - enchaînement. Consciente de l'importance du rituel de passage, elle cherchera à faire passer les élèves dans une autre situation d'apprentissage. C'est le moment crucial de la mise en scène corporelle et langagière de cette phase de transition qui nous intéresse ici. Par sa présence corporelle et par la détermination langagière dont elle fait preuve, l'enseignante structure la phase de passage et crée l'adhésion des élèves. L'énoncé de la consigne est assorti de mimiques et de gestes qui annoncent un changement de contexte. La présence énonciative du professeur induit les comportements convergents des élèves qui organisent leur espace de travail. Le corps de l'enseignante constitue un point de repère pour les élèves qui s'en remettent à elle en la regardant et en prenant note de la consigne. On peut saisir l'importance des gestes langagiers et des gestes d'ajustement de la situation au cours de la phase de transition. L'économie de langage traduit une retenue dans la communication, l'enseignante désire être entendue et évite toute possibilité de brouillage qui contrarierait le changement annoncé et pour lequel les élèves se préparent. La tension de l'enseignante est perceptible dans les déambulations, dans les mouvements des bras, dans le maniement du classeur d'un élève, dans la main rapidement posée sur la tête d'un élève, ces micro - actes témoignent de la mise en alerte du professeur. Le ton assuré de l'enseignante est parfois atténué par des gestes d'ajustement (regard sur le document) qui échappent aux élèves. Au cours de cette phase de transition qui dure 1m08, les déplacements de l'enseignante montrent une posture d'attente, les positionnements des mains indiquent un certain inconfort (derrière le dos puis devant), les regards sur le document sont autant de prises de repères. Cependant, ces gestes de réassurance seront recouverts par la détermination qui se dégage de l'accent didactique. L'analyse du corps parlant de l'enseignante nous renseigne sur l'épreuve qui consiste à installer un cadre nouveau pour agir.

## **II - La reconnaissance professionnelle**

Dans la première partie, une modélisation de l'agir professionnel a été proposée. Il s'agit maintenant de considérer comment l'enseignant peut se reconnaître dans son activité mais aussi comment un observateur externe peut reconnaître la professionnalité d'un enseignant. La problématique de la reconnaissance professionnelle côtoie celle de la réflexivité des acteurs. Elle nécessite l'adoption d'une posture « méta », un regard rétrospectif sur une activité, sans pour autant céder aux tentations de la complaisance ou de la dévalorisation. Elle intègre également une dimension évaluative tout en relevant d'un processus de construction identitaire. Se reconnaître consiste à poser un regard sur soi dans l'activité, à considérer la valeur de ses actes, à entrevoir leur consistance ou leur fragilité, à envisager des ajustements.

Ces aspects soulèvent de grandes difficultés tant théoriques que pratiques. Qu'est ce que se reconnaître ? Que sous-tend un tel processus ? Quelles sont les modalités et les formes de reconnaissance professionnelle ? Reprenons chaque point.

---

<sup>4</sup> Dans le cadre de l'ERT de l'IUFM de Montpellier.

### **A ) Qu'est-ce que se reconnaître ?**

Le processus de reconnaissance est traversé par un processus d'identification qui permet de poser une relation d'identité. « identifier (quelque chose) en établissant une relation d'identité entre un objet, une perception, une image... ; et un autre, au moyen d'un caractère commun déjà identifié... »(Ricoeur, 2004, p.29) Une image de soi dans l'action est mobilisée, le rapport au monde du professionnel s'exprime à travers une vision du métier, un retour sur le sens de son action... Se reconnaître c'est donc situer ses valeurs dans l'activité professionnelle, c'est aussi saisir la valeur ajoutée de son activité, mais aussi en exprimer les impasses.

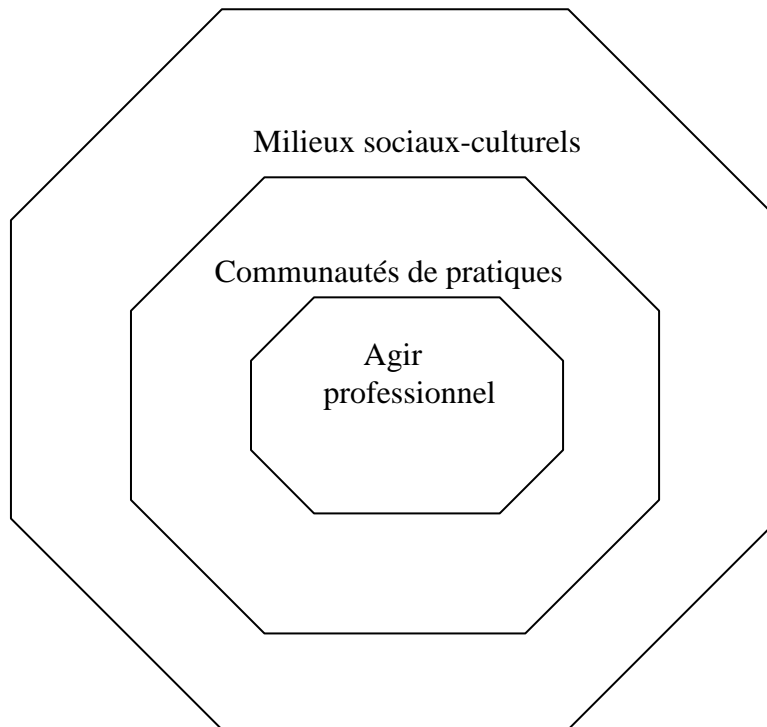
Le processus de reconnaissance est un processus qui permet de confirmer une existence dans ses registres d'action, de pensée, de parole.

### **B) Ce que sous-tend la reconnaissance de la professionnalité**

Les angles de saisie de l'agir professionnel déterminent les processus de reconnaissance de la professionnalité. Aussi, import-t-il de saisir

- l'approche macro qui permet d'interroger les dimensions socio-culturelles de l'univers du travail enseignant. Les valeurs de la qualité et de l'efficacité du travail enseignant deviennent des standards internationaux de la professionnalité éducative,
- l'approche méso offre un éclairage sur les communautés de pratiques : les stratégies de défense et de promotion des professions, l'importance des processus de coopération professionnelle, les réseaux,
- l'approche micro relève de l'action située. L'agir professionnel est considéré en contexte, en situation.

Le schéma ci-après situe les trois focales à partir desquelles penser la reconnaissance professionnelle.



La focale sur laquelle nous travaillons est celle d'un agir situé dans une situation de classe. Cet angle de saisie est déjà complexe et les difficultés ne manquent pas. En premier lieu la théorisation de l'activité enseignante n'est pas stabilisée. Comment parler de ce que l'on fait sans disposer d'analyseurs fiables. De même, peut-on évaluer l'activité enseignante alors que sa théorisation est inachevée ? Quels sont les référentiels en jeu sur quels modèles prennent-ils appui ? Ces questions ont été abordées (Paquay, 1994, 2004, Perrenoud 1999) mais elles ne font pas l'objet d'un positionnement scientifique. Dans les pratiques professionnelles comme en formation, la subjectivité la plus grande circule dans les activités de reconnaissance professionnelle.

### **C) - Modalités de la reconnaissance professionnelle :**

Nous distinguons deux modalités de la reconnaissance professionnelle, une approche en situation, et une approche globale.

#### **1 - Une approche en situation**

L'existence d'un référentiel : Passer de l'analyseur au critère d'évaluation : de la compréhension de l'action à sa régulation

Identifier la valeur du geste, prendre position sur la valeur du geste, délibérer à propos de la valeur du geste

- Gestes langagiers : critère de pertinence
- Gestes de mise en scène des savoirs : critère de médiatisation, de validité, de fiabilité, de traduction
- Gestes d'ajustement : critère d'opportunité de l'intervention, de synergie dans l'action, d'efficacité
- Gestes éthiques : critères d'équité d'accompagnement, de partage de l'activité, de responsabilité, de réflexivité

1 – **une approche globale** : saisir l'épaisseur d'une pratique avec 3 niveaux d'appréhension : évaluer selon une conception rationnelle de l'action, évaluer selon le modèle de l'action située (gestes d'ajustements, innovation, braconnage), évaluer selon une lecture herméneutique dans une reconstruction du fil conducteur de l'expérience acquise, reconstituer la trame de l'activité professionnelle d'un point de vue diachronique.

#### D) - Les formes de la reconnaissance professionnelle

- 1- La reconnaissance - identification : cette forme de reconnaissance suggère un travail d'analyse sur les savoirs d'action mobilisés et agis par le formé. L'explication de ces actions met en évidence l'activité de l'acteur. La validation de ce passé de l'action peut être conduit sur le mode de la conformité par rapport à un référentiel donné.
- 2- La reconnaissance transformation : cette forme de reconnaissance tente de valoriser le pouvoir d'agir de l'acteur, à partir des épreuves rencontrées, des incidents critiques qu'il a résolus en inventant des démarches nouvelles pour lui. La conscience du franchissement des seuils, de la mise en œuvre des combinaisons, d'arrangement pour s'en sortir constitue des critères interprétatifs à partir desquels des indicateurs seront dégagés. L'acteur agit en fonction d'un contexte et improvise de manière pertinente. Une dramatique d'usage de soi est sollicitée (Schwartz, 2000).
- 3- La reconnaissance – implication sollicite la posture du formé, notamment sa construction identitaire en terme de goûts, d'affinités, de positionnements sur des valeurs, des questions récurrentes. Le langage de l'implication se déploie autour des critères d'adhésion, de participation, de coopération, de beauté du travail effectué, d'investissement, de plaisir de faire, de transformation de soi, de découverte de vocation. Les dimensions existentielles sont présentes : les valeurs de l'acteur sont appréhendables dans la durée. De même, les interactions avec le contexte in fléchissent les actions.

## Bibliographie

- Bakhtine, M. (1984) *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Barbier, J.M. (2001) « La constitution de champs de pratiques en champs de recherches ».in Baudoin, J-M & Friedrich (eds) *Théories de l'action et éducation*. p. 305-317. Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J-M. (2003) *Valeurs et activités professionnelles*. Paris : L'harmattan.
- Bronckart, J-P. & Bulea, E. (2006) La dynamique de l'agir dans la dynamique langagière. in Barbier, J-M. & Durand, M. (eds) *Sujets, activités, environnements*. Paris : PUF.
- Bautier, E. (1995) *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'harmattan.
- Bonniol, J.-J. (1992). Le consultant fonction publique: logique de l'intervention, logique de la recherche. *Actes de l'université d'été de Toulon*. Marseille: B&B Consultants.
- Bucheton D., Bronner A., Broussal D., Jorro A., Larguier M., (2005), Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation, *Repères*, N° 30, INRP.
- Camus, A. (1994) *Le premier homme*. Paris : Gallimard.
- Clot, Y. (1999) *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- De Certeau, M. (1981) *L'invention, du quotidien. Arts de faire*. Tome1. Paris : Le Seuil.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1996) *Dialogues*. Paris : Flammarion.
- Descolonges, M. (1996) *Qu'est-ce qu'un métier ?* Paris : PUF.
- Detienne, M. & Vernant, J-P. (1974) *Les ruses de l'intelligence. La métis des grecs*. Paris : Flammarion.
- Durand, M. (1996) *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Elias, (1973) *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy.
- Engeström, Y. (2006) L'interagentivité orientée - objet : vers une compréhension de l'intentionnalité collective dans les activités distribuées. In Barbier, J-M. & Durand, M. (eds) *Sujets, activités, environnements*. Paris : PUF.
- François, F. (1991) *La communication inégale*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Gebauer, G. & Wulf, C. (2004) *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*. Paris : Anthropos.
- Guérin, M. (1995) *Philosophie du geste*. Paris : Actes Sud.
- Joas, H. (1999) *La créativité de l'agir*. Paris : Le cerf.
- Jorro, A. (2000) *L'enseignant et l'évaluation*. Paris : De Boeck.
- Jorro, A. (2002) *De l'agir professionnel à la professionnalisation des enseignants*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Rouen.
- Jorro, A. ( 2002) *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Jorro, A. & Croce – Spinelli (2003) `
- Jorro, A. ( 2004) Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociation. Actes du colloques AIRDF. Québec.
- Jorro, A. (2005) *L'éthique de l'évaluateur*. Conférence ESEN, Poitiers.
- Jorro, A. (2006) Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et Evaluation en Education*, n°29 (1). Québec.
- Jorro, A. ( 2006) L'activité de l'évaluateur : systèmes de valeurs et postures évaluatives in Figari, G. & Mottier, L. (eds) . Paris : L'harmattan.
- Jousse, M. (1991) *Anthropologie du geste*. Paris : Gallimard.
- Kaddouri, M (2005) Le soi : entre présentation et représentation. *Education Permanente*. N°162, p. 9-15.
- Lecointe, M. (1997) *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Leroi-Gourhan, A. (1982) *Le geste et la parole*. Pris : Albin Michel.
- Lévi-strauss, C. (1962) *La pensée sauvage*. Paris : Plon.



- Mayen, P. (2001) *Développement professionnel en formation : une théorie didactique*. Habilitation à diriger des recherches, Grenoble.
- Merleau-Ponty, M. (1945) *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Merleau – Ponty, M. (1962) *Signes*. Paris :
- Meyerson, I. (2000) *Existe-t-il une nature humaine ?* Paris : Les empêcheurs de penser en rond.
- Osty, F. (2001) *Le désir de métier*. Rennes : PUR.
- Paquay, L. ( 1994) Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation*. n°15, p.7-37.
- Paquay, L. (2004) *L'évaluation des enseignants*. Paris : l'Harmattan.
- Pastré, P. (1999) La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, n°139, p.13-35.
- Pastre, P. (2002) L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, n°138.
- Perrenoud, P. ( 1999) *Dix compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Pujade-Renaud, C. (1981) *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.
- Ricoeur, P. (1991) *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.
- Ricoeur, P. (2003) *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.
- Sartre, P. (1943) *L'être et le néant*. Paris : Gallimard.
- Schön, D. (1996) « Pour une épistémologie de la pratique ». In Barbier, J-M. (ed) *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Schmitt, J-C (1985) *La raison des gestes*. Paris : Gallimard.
- Vergnaud, G. (1996) « Au fond de l'action, la conceptualisation » in Barbier, J-M (dir) *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Vygotsky, V. (1985) *Pensée et Langage*. Paris, Messidor.