Les savoir-agir langagiers professionnels des enseignants débutants

Lydia Aubry Deret

▶ **To cite this version:**

Lydia Aubry Deret. Les savoir-agir langagiers professionnels des enseignants débutants. Education. Normandie Université, 2019. Français. NNT : 2019NORMC027 . tel-02438110

HAL Id: tel-02438110
https://theses.hal.science/tel-02438110

Submitted on 14 Jan 2020

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.

Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité SCIENCES DE L'EDUCATION

Préparée au sein de l'Université de Caen Normandie

Les savoir-agir langagiers professionnels des enseignants débutants

Présentée et soutenue par
Lydia AUBRY DERET

Thèse soutenue publiquement le 18/11/2019 devant le jury composé de		
M. MARGUERITE ALTET	Professeur des universités, Université de Nantes	Rapporteur du jury
Mme MARTINE JAUBERT	Professeur des universités, Université de Bordeaux	Rapporteur du jury
M. FLORIAN OUITRE	Maître de conférences, Université Caen Normandie	Membre du jury
M. ALAIN RABATEL	Professeur des universités, Université Lyon 1 Claude Bernard	Président du jury
M. THIERRY PIOT	Professeur des universités, Université Caen Normandie	Directeur de thèse

Thèse dirigée par THIERRY PIOT, Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation

UNIVERSITÉ CAEN NORMANDIE

ÉCOLE DOCTORALE 556 HSRT

Normandie Université

CIRNEF
Normandie Université • EA 7454

Remerciements

Coureuse de fond, j'ai souvent comparé ce long et difficile travail à un marathon, lorsqu'il faut puiser dans ses insoupçonnables ressources pour franchir la ligne d'arrivée. J'arrive enfin au terme de cette thèse, qui n'aurait pu aboutir sans l'aide des personnes que voudrais ici remercier chaleureusement.

Armony, Anne, Maud et Julia, qui n'ont pas hésité à me consacrer du temps et à m'ouvrir les portes de leur activité professionnelle, au moment délicat de leur début de carrière. Sans elles, cette recherche n'aurait jamais pu voir le jour.

Thierry Piot, mon directeur de thèse, pour sa bienveillance, sa grande expertise et son soutien sans faille, qui m'ont été indispensables pour mener à bien sereinement cette recherche.

Florian, pour sa relecture attentive, ses conseils avisés et sa grande disponibilité, y compris pendant ses vacances.

Mon amie et complice Sandrine, pour nos discussions constructives, ses encouragements et nos bonnes rigolades, essentielles au maintien d'un mental d'acier.

Nathalie Vilacèque, inspectrice d'académie aux côtés de qui je travaille, qui a su me faire confiance pour que je puisse concilier le temps professionnel et le temps de l'écriture, dans un contexte de rentrée très chargé pour nous deux.

J'adresse une mention toute particulière à mon mari Dominique, pour sa patience, ses attentions quotidiennes et sa précieuse contribution à la mise en forme définitive du document.

Enfin, je souhaite dédier cette recherche à mes deux enfants, Joris et Laïna, aujourd'hui jeunes enseignants et à qui je souhaite le meilleur dans l'exercice de ce passionnant métier.

Table des matières

INTRODUCTION 8

1. À l'origine du questionnement : un parcours professionnel 8

2. Du questionnement professionnel à l'objet de la recherche 10

3. Des options qui structurent notre écrit 11

PREMIÈRE PARTIE CADRE THÉORIQUE ET PROBLÉMATIQUE 13

CHAPITRE 1 : CONTEXTE SOCIO-HISTORIQUE ET INSTITUTIONNEL 13

1.1. Professionnalisation, professionnalité et développement professionnel 13

1.2. La notion de compétence au cœur de l'évolution de la professionnalisation des enseignants 19

1.3 Compétences et formation des enseignants 20

1.4 La « mastérisation » de la formation des enseignants 21

1.5. L'entrée dans le métier des enseignants 23

CHAPITRE 2 : LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE POUR COMPRENDRE LA CO-ACTIVITE DU TRAVAIL ENSEIGNANT 25

2.1. La didactique professionnelle et l'ergonomie pour analyser l'activité de l'enseignant 25

2.2. Le cadre de la didactique professionnelle 26

2.2.1. L'ancrage dans la psychologie du développement 26

2.2.2. L'ergonomie pour penser la conceptualisation dans l'activité de travail 28

2.2.2.1. La théorie de l'activité 28

2.2.2.2. Activité et conceptualisation dans l'action : dimension théorique et dimension opératoire . 31

2.2.3. La conceptualisation dans l'action : pierre angulaire de la didactique professionnelle 31

2.3. L'activité spécifique de l'enseignant 34

2.3.1. Le travail enseignant entre activité productive et activité constructive 34

2.3.2. Co-activité et place du savoir dans le travail enseignant 35

2.3.3. La pragmatisation du savoir enseigner 38

2.4. Savoir-agir, compétences et pratique des enseignants 39

2.4.1. Savoir-agir et compétences 39

2.4.2. Savoir-agir et pratique 41

2.5. Des cadres d'analyse de la pratique enseignante 44

2.6. Les enseignants débutants : entre genre et style 48

CHAPITRE 3 : LE LANGAGE, UN INSTRUMENT STRATÉGIQUE POUR CONDUIRE L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT 51

3.1. Le langage comme instrument : choix d'une perspective historico-culturelle 51

3.1.1. L'apport de Vygotski et de Bruner 51
3.1.2. Le concept d'action instrumentée 54
3.1.3. Penser le langage comme un instrument 55
3.2. Comprendre la théorie linguistique interactionniste 56
3.2.1. La pragmatique du langage 57
3.2.1.1. La pragmatique cognitive 58
3.2.1.2. Le dialogisme, de Bakthine à Ducrot 60
3.2.2. Le fonctionnement du discours-en-interaction 62
3.2.2.1. La négociation conversationnelle 62
3.2.2.2. La notion de politesse 66
3.3. Des points de vue pour analyser le discours en situation didactique 67
3 3.1. La dimension interpersonnelle du discours-en-interaction dans la classe 68
3.4. Postures d'énonciation et contexte didactique 69
PROBLÉMATIQUE ET CADRE D'ANALYSE DES SAVOIR-AGIR LANGAGIERS PROFESSIONNELS 73
1. Un cadre de lecture de la pragmatisation du savoir enseigner à l'aune des savoir-agir-langagiers professionnels 74
2. Savoir-agir langagiers professionnels, problèmes professionnels et fonctions pédago-didactiques 77
DEUXIEME PARTIE 84
CADRE MÉTHODOLOGIQUE 84
CHAPITRE 4 : LE RECUEIL DE DONNÉES 84
4.1. Du professionnel au chercheur : réussir la transition culturelle 84
4.2. Le cadre méthodologique du « discours en interaction » 85
4.3. Les choix pour notre étude de cas 87
4.3.1. Conditions et précautions du recueil de données 87
4.3.2. L'étude diachronique 90
4.3.3. Le choix des mathématiques 91
CHAPITRE 5 : L'OUTIL DE TRAITEMENT DES DONNÉES 93
5.1. Elaboration de l'outil 93
5.1.1. Un outil fondé sur trois thèmes 93
5.1.2. Le choix des indicateurs langagiers 95
5.1.3. Un outil qui articule les trois niveaux de régulation des savoir-agir-langagier- professionnels de l'enseignant 98
5.1.4. Les questions de recherche 99
5.2. Le traitement des données 100

5.2.1. Choix d'une analyse quantitative et d'une analyse qualitative croisées 100
5.2.2. Une analyse par thème 101
5.2.2.1. Traitement du thème 1 : le choix de l'analyse qualitative 101
5.2.2.2. Analyse des thèmes 2 et 3 : articuler le quantitatif et le qualitatif 105
TROISIÈME PARTIE RÉSULTATS ET DISCUSSION À PARTIR DE TROIS ÉTUDES DE CAS 125
CHAPITRE 6 : LE CAS D'ARMONY 125
6.1. Le contexte d'entrée dans le métier 125
6.1.1. Présentation de l'enseignante 125
6.1.2. Présentation du contexte des séances 126
6.2. Analyse du thème 1 : formuler des intentions et des scénarios d'action 127
6.2.1. Les scénarios de la séance NT1A 127
6.2.2. Les scénarios de la séance NT1B 128
6.2.3. Les scénarios de la séance NT2 129
6.3. Analyse du thème 2 : interagir pour impliquer tous les élèves dans une activité d'apprentissage 132
6.3.1. Analyse quantitative du thème 2 132
6.3.1.1. Présentation des données 132
6.3.1.2. Eléments d'analyse : le poids des fonctions pédago-didactiques des énoncés et perspectives pour l'analyse qualitative du thème 2 132
6.3.2. Analyse qualitative du thème 2 137
6.3.2.1. Présentation des données 137
6.3.2.2. Analyse diachronique : régulation de l'activité par le fonctionnement des savoir-agir langagiers professionnels au sein des interactions 138
6.3.3. Caractérisation des savoir-agir-langagiers-professionnels permettant à Armony d'impliquer tous les élèves dans une activité d'apprentissage 145
6.4. Analyse du Thème 3 : interagir pour faire vivre aux élèves les mobilisations cognitives nécessaires à l'apprentissage 148
6.4.1. Analyse quantitative du thème 3 148
6.4.1.1. Présentation des données 148
6.4.1.2. Eléments d'analyse : le poids des fonctions pédago-didactiques des énoncés et perspectives pour l'analyse qualitative 148
6.4.2. Analyse qualitative du thème 3 152
6.4.2.1. Présentation des données 152
6.4.2.2. Analyse diachronique des épisodes : régulation de l'activité par le fonctionnement des savoir-agir langagiers professionnels au sein des interactions 153

6.4.3. Caractérisation des savoir-agir langagiers professionnels permettant à Armony de faire vivre aux élèves les mobilisations cognitives nécessaires à l'apprentissage 162

6.5. Présentation diachronique des points saillants du discours-en-interaction d'Armony repérables dans les SALP 165

CHAPITRE 7 : LE CAS D'ANNE 168

7 1. Le contexte d'entrée dans le métier 168

7 1.1. Présentation de l'enseignante 168

7.1.2. Présentation des séances observées 169

7.2. Analyse du thème 1 : formuler des intentions et des scénarios d'action 170

7.2.1. Les scénarios de la séance NT1A 170

7.2.2. Les scénarios de la séance NT1B 171

7.2.3. Les scénarios de la séance NT2 173

7.3. Analyse du thème 2 : interagir pour impliquer tous les élèves dans une activité d'apprentissage 176

7.3.1. Analyse quantitative du thème 2 176

7.3.1.1. Présentation des données 176

7.3.1.2. Eléments d'analyse : le poids des fonctions pédago-didactiques des énoncés et perspectives pour l'analyse qualitative du thème 2 176

7.3.2. Analyse qualitative du thème 2 180

7.3.2.1. Présentation des données 180

7.3.2.2. Analyse diachronique : régulation de l'activité par le fonctionnement des savoir-agir langagiers professionnels au sein des interactions 181

7.3.3. Caractérisation des savoir agir-langagiers professionnels permettant à Anne d'impliquer tous les élèves dans une activité d'apprentissage 190

7.4. Analyse du thème 3 : interagir pour faire vivre aux élèves les mobilisations cognitives nécessaires à l'apprentissage 193

7.4.1. Analyse quantitative du thème 3 193

7.4.1.1. Présentation des données 193

7.4.1.2. Eléments d'analyse : le poids des fonctions pédago-didactiques des énoncés et perspectives pour l'analyse qualitative 193

7.4.2. Analyse qualitative du thème 3 197

7.4.2.1. Présentation des données 197

7.4.2.2. Analyse diachronique des épisodes : régulation de l'activité par le fonctionnement des savoir-agir-langagiers-professionnels au sein des interactions 198

7.4.3. Caractérisation des savoir-agir-langagiers-professionnels permettant à Anne de faire vivre aux élèves les mobilisations cognitives nécessaires à l'apprentissage 206

7.5. Présentation diachronique des points saillants du discours-en-interaction d'Anne repérables dans les SALP 209

CHAPITRE 8 : LE CAS DE MAUD 212

8.1. Le contexte d'entrée dans le métier 212

8.1.1. Présentation de l'enseignante 212

8.1.2. Présentation du contexte des séances 213

8.2. Analyse du thème 1 : formuler des intentions et des scénarios d'action 214

8.2.1. Les scénarios de la séance NT1A 214

8.2.2. Les scénarios de la séance NT1B 216

8.2.3. Les scénarios de la séance NT2 218

8.3. Analyse du thème 2 : interagir pour impliquer tous les élèves dans une activité d'apprentissage 222

8.3.1. Analyse quantitative du thème 2 222

8.3.1.1. Présentation des données 222

8.3.1.2. Eléments d'analyse : le poids des fonctions pédago-didactiques des énoncés et perspectives pour l'analyse qualitative du thème 2 222

8.3.2. Analyse qualitative du thème 2 226

8.3.2.1. Présentation des données 226

8.3.2.2. Analyse diachronique : régulation de l'activité par le fonctionnement des savoir-agir-langagiers-professionnels au sein des interactions 227

8.3.3. Caractérisation des savoir-agir-langagiers-professionnels permettant à Maud d'impliquer tous les élèves dans une activité d'apprentissage 236

8.4. Analyse du thème 3 : interagir pour faire vivre aux élèves les mobilisations cognitives nécessaires à l'apprentissage 239

8.4.1. Analyse quantitative du thème 3 239

8.4.1.1. Présentation des données 239

8.4.1.2. Eléments d'analyse : le poids des fonctions pédago-didactiques des énoncés et perspectives pour l'analyse qualitative 239

8.4.2. Analyse qualitative du thème 3 242

8.4.2.1. Présentation des données 242

8.4.2.2. Analyse diachronique des épisodes : régulation de l'activité par le fonctionnement des savoir-agir-langagiers-professionnels au sein des interactions 243

8.4.3. Caractérisation des savoir-agir-langagiers-professionnels permettant à Maud de faire vivre aux élèves les mobilisations cognitives nécessaires à l'apprentissage 254

8.5. Présentation diachronique des points saillants du discours-en-interaction de Maud repérables dans les SALP 257

CHAPITRE 9 : COMPARAISON INTER-CAS 260

9.1. Retour sur l'analyse quantitative 260
9.2. Les classes de savoir-agir-langagier-professionnels comme points de convergence 263
9.3. Comparaison des profils par classe de savoir-agir-langagiers-professionnels 265
9.3.1. Ajuster son discours 266
9.3.2. Piloter les échanges 267
9.3.3. Formuler la consigne 269
9.3.4. Expliciter l'apprentissage 271
9.3.5. Interroger les élèves 273
9.3.6. Questionner les erreurs 274
CHAPITRE 10 : DISCUSSION 276
10.1. Discussion au cas par cas 277
10.1.1. Discussion à partir du cas d'Armony 278
10.1.1.1. Armony : le profil « Ingénieure enrôleuse et éclaireuse » 278
10.1.1.2. Les marqueurs de développement professionnel d'Armony 280
10.1.2. Discussion à partir du cas de Anne 283
10.1.2.1. Anne : le profil « Technicienne prudente et guide » 283
10.1.2.2. Les marqueurs de développement professionnel d'Anne 285
10.1.3. Discussion à partir du cas de Maud 288
10.1.3.1. Maud le profil : « Conceptrice complice et accompagnatrice » 288
10.1.3.2. Les marqueurs de développement de Maud 290
10.2. Discussion générale 295
10.2.1. Le savoir-agir-langagier-professionnel : expression d'un style et marqueur d'un genre 295
10.2.2. Le savoir-agir langagier professionnel : un outil au service de la formation des enseignants 298
CONCLUSION 301
1. Le langage de l'enseignant : entre trace de son activité et savoir identifiable 301
2. Du savoir-agir-langagier-professionnel au marqueur de professionnalité 302
3. Les limites de notre étude 304
4. Des perspectives pour la recherche et pour la profession 305
BIBLIOGRAPHIE 309
TABLE DES ILLUSTRATIONS 321

INTRODUCTION

1. À l'origine du questionnement : un parcours professionnel

Cette recherche prend sa source dans des préoccupations professionnelles. C'est donc en utilisant le « je » que je vais d'abord introduire ce travail. En quelques lignes, je vais retracer le parcours qui m'a conduite jusqu'à cette thèse. Celui-ci est très linéaire, au sens où je n'ai, pour ainsi dire, jamais quitté les bancs de l'école. J'ai été enseignante, directrice, maître-formatrice, conseillère pédagogique et je suis depuis 2005 inspectrice de l'éducation nationale. Dès le début, je me suis interrogée sur la construction des compétences pour enseigner. D'abord pour moi-même, dans un but de développement professionnel et personnel, puis pour les débutants que j'ai rencontrés, formés et évalués. À chaque étape de ma carrière, j'ai pu observer, selon des prismes différents, la pratique des enseignants. Je n'ai pas compté, mais depuis que je suis devenue formatrice, je pense avoir observé plus de mille séances en classe. C'est dire si on a le temps de se forger un cadre d'observation et d'analyse ! Pourtant, ce n'est pas si simple. De ce que l'on perçoit d'une pratique, comment trier, comment hiérarchiser et surtout, quoi retenir et partager qui puis faire progresser celui ou celle qui est observé ? J'avais alors constaté que le fait de prélever et de partager quelques actes langagiers, en lien avec l'activité des élèves, était de nature à faciliter, chez les novices et les plus experts, la prise de conscience d'une certaine logique professionnelle. J'avais également remarqué que très peu d'enseignants étaient conscients de leur manière de mobiliser leur langage, ne pouvant revenir précisément sur leur consigne, la nature de leurs questions ou leur façon d'exprimer les notions à faire acquérir. Chacun voyait un peu son langage comme quelque chose de naturel, qui ne se travaille pas, qui ne se développe pas, mais pour lequel, tous s'accordaient à penser que c'était très important d'y être attentif. Je notais le même intérêt du côté institutionnel, si l'on se tourne vers les référentiels de compétences. À chaque fois, le langage faisait partie de la prescription et y tenait une bonne place. Outre les aspects très formels d'une langue « modèle », il est précisé en 2010[1]: « *que l'enseignant présente des connaissances, fournisse des explications ou donne du travail, il*

[1] Bulletin officiel n°29 du 22 juillet 2010. Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier. A. du 12-5-2010. JO. du 18-7-2010.

s'exprime avec clarté et précision, en tenant compte du niveau de ses élèves » et en 2013[2] : il faut que *« l'enseignant utilise un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves »*. Ce référentiel est encore en vigueur aujourd'hui. Ainsi, le langage de l'enseignant, mis en lien avec les capacités des élèves, est depuis deux décennies, officiellement inscrit comme partie intégrante de ses compétences professionnelles. Cette prescription a eu pour effet que bon nombre de formateurs et évaluateurs ont prêté une attention particulière aux manières qu'avaient les enseignants de communiquer avec leurs élèves. Cela devenait notoirement un indicateur de professionnalité. De ce point de vue, il me semble que l'on peut dire que les référentiels ont contribué au partage d'un cadre commun, au moins sur le plan institutionnel. Pour autant, si la prescription oriente l'observation sur des items précis, elle laisse la part belle à des interprétations très personnelles, selon le cadre d'analyse des uns et des autres. La difficulté à se mettre d'accord sur les observables pour une même compétence témoignait pour moi d'une appropriation très hétérogène du référentiel. Ce sujet m'ayant tenu à cœur, j'avais choisi pour mon travail de Master 2 de montrer les divergences et les convergences d'utilisation de cet outil institutionnel par les formateurs et les inspecteurs. Les résultats obtenus alors m'avaient permis de mettre en évidence l'importance donnée par les différents évaluateurs aux compétences langagières de l'enseignant. Ce point faisait convergence entre les différents utilisateurs et j'avais observé que cette compétence traversait toutes les autres et guidait leur analyse. En clair, même si l'angle d'observation de chacun montrait de grandes disparités pour un même item, l'idée, d'un « langage didactique » pour les uns, d'un « parler professionnel » pour d'autres, revenait au premier plan, sans pour autant le définir précisément. C'est à partir de ce moment qu'a commencé à germer l'idée d'approfondir cette question du langage des enseignants, en lien avec leurs compétences professionnelles.

Parallèlement, comme tous les inspecteurs, j'avais en charge l'évaluation des enseignants stagiaires en fin de formation initiale ainsi que leur première véritable inspection au bout de deux années d'exercice. Entre ces deux échéances, les conseillers pédagogiques avaient pour mission d'accompagner cette entrée dans le métier, dans des conditions parfois difficiles pour certains néo-titulaires. Je trouvais alors, et je continue de le penser, que cette période, entre la fin de la formation initiale et la première inspection, est intéressante à bien des égards. C'est la première fois que les stagiaires se trouvent confrontés aux situations professionnelles de manière véritablement autonome et régulière. Ils y rencontrent souvent des conditions difficiles,

[2] Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013. Référentiel des compétences professionnelles des métiers de l'éducation et du professorat. A. du 01-7-2013. JO. du 18-7-2013.

ils mettent réellement à l'épreuve les savoirs construits en formation et sont accompagnés par des conseillers pédagogiques qui mobilisent souvent d'autres outils que ceux de la formation initiale. Par ailleurs, la perspective d'une inspection dès cette deuxième année d'enseignement représentait alors, un enjeu de taille, que ces jeunes enseignants redoutaient souvent. Bref, deux années intenses où il me semblait fondamental pour l'inspectrice que j'étais, de s'intéresser à cette période charnière, du point de vue du développement professionnel de ces novices. Le but étant de mieux comprendre leur évolution entre leur formation initiale et leur première inspection.

J'avais donc deux sujets que je cherchais à approfondir : le langage de l'enseignant en tant qu'indicateur de professionnalité et le développement professionnel des néo-titulaires. Deux problématiques intéressantes pour penser la profession et la formation, mais paradoxalement, difficiles à investir totalement dans le cadre des tâches professionnelles quotidiennes. La voie de la recherche me semblait par conséquent plus appropriée, j'ai donc transformé ces deux préoccupations professionnelles en un objet susceptible d'être mis au travail dans la cadre d'une thèse.

2. Du questionnement professionnel à l'objet de la recherche

De ce double questionnement professionnel, nous avons émis deux hypothèses.

- La première hypothèse consiste à dire qu'il est possible d'identifier, dans le langage d'un enseignant, des indices de sa professionnalité.

- La seconde hypothèse, découlant de la première, avance l'idée que nous pourrions identifier des marqueurs de développement professionnel, au sein du discours de l'enseignant adressé aux élèves, des néo-titulaires les deux premières années d'entrée dans le métier.

Pour pouvoir vérifier nos hypothèses, nous partons d'abord du postulat que le langage de l'enseignant fait partie des savoirs professionnels qu'il s'est construits et qu'il mobilise pour enseigner. Ces savoirs, d'ordre langagier et de nature professionnelle, se manifestent dans l'action, au cœur du pilotage de la classe et en interaction avec les élèves. En ce sens, nous partons de l'idée que les enseignants ont à leur disposition ce que nous pouvons appeler des

« savoir-agir langagiers professionnels » leur permettant de conduire les apprentissages. Notre travail cherchera donc d'abord à clarifier ce que nous avons choisi d'appeler un savoir-agir langagier professionnel » et qu'il nous faudra repérer au sein de l'activité enseignante.

Nous nous appuyons ensuite de l'idée qu'il est possible de repérer dans le fonctionnement de ces savoirs-agir-langagiers-professionnels, un processus d'évolution des compétences, ce qui nous conduira à fonder le lien entre « savoir-agir-langagiers-professionnels » et indices de développement professionnel.

Enfin, nous considérons le début de carrière comme une période propice à la construction de la professionnalité, ce qui nous conduira à centrer ce travail sur l'activité des néo-titulaires à l'entrée dans le métier.

Pour synthétiser, nous pouvons dire que notre recherche a pour but d'identifier, dans le discours des enseignants néo-titulaires, en interaction avec leurs élèves, des savoir-agir langagiers professionnels, témoignant de leur développement professionnel.

Ces hypothèses de travail et ces premières considérations nous donnent un aperçu des différents concepts que nous aurons à clarifier et à articuler pour apporter toute la cohérence nécessaire à la confirmation de nos hypothèses et à la compréhension de ce phénomène mis sous observation. Pour terminer notre introduction, nous présentons dans le paragraphe qui suit, les options théoriques et méthodologiques que nous avons choisies pour guider cette recherche.

3. Des options qui structurent notre écrit

Notre texte se compose de trois parties : le cadre théorique, le cadre méthodologique et les résultats discutés. Dix chapitres structurent ces parties dont nous donnons un rapide aperçu ci-dessous.

Tout d'abord, ce travail est situé d'un point de vue socio-historique et institutionnel. Dans cette optique, notre premier chapitre pose les bases aidant à mieux comprendre le contexte de la recherche, du point de vue de la notion de métier d'enseignant, en lien avec les concepts de professionnalisation (Bourdoncle, 2000) et de développement professionnel (Wittorski, 2008).

Nous nous attachons à définir ce que recouvre l'idée d'un enseignant professionnel et compétent (Altet, 1996) à l'aune des évolutions institutionnelles et des dispositifs de formation. L'essentiel de notre recherche repose sur l'analyse de l'activité de l'enseignant. Dans cette optique, nous avons choisi d'inscrire ce travail dans le cadre théorique que nous offre la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006), dans une approche ergonomique du travail enseignant, entre la tâche prescrite et le réel de l'activité. Dans ce chapitre, nous situons d'abord les organisateurs de l'activité enseignante au sein d'une co-activité avec ses élèves (Pastré, 2007) et nous posons le savoir au cœur de la professionnalité des enseignants. Dans la lignée des travaux en didactique professionnelle, nous avançons l'idée d'une « pragmatisation » (Pastré, 2011) du savoir enseigner, par le discours. Un tour d'horizon de différents cadres d'analyse de la pratique enseignante vient clore ce chapitre avant de penser, dans le chapitre suivant, le langage comme un instrument stratégique pour enseigner. À partir du concept d'instrumentalisation développé par Rabardel (1995, 1999), nous adaptons cette idée au langage de l'enseignant, agissant dans un but d'apprentissage. C'est dans cette optique que nous croisons le cadre de la didactique professionnelle avec celui de la pragmatique du langage. Nous plaçons la notion d'acte de langage (Austin, 1970), de manière centrale dans notre travail et nous nous appuyons sur la théorie interactionniste linguistique de Kerbrat-Orecchioni (2011), pour poser les bases permettant de comprendre ce qui se joue au sein d'un discours-en-interaction, que nous contextualisons dans un milieu didactique.

Partant du croisement de ces différents cadres théoriques, nous présentons dans nos chapitres quatre et cinq, les données issus d'une enquête de terrain auprès d'enseignantes néo-titulaires et nous présentons notre outil qui permet de croiser une analyse quantitative avec une analyse qualitative. Les chapitres suivants sont consacrés à l'étude diachronique de trois cas et la discussion des résultats.

Cette recherche s'inscrit dans une démarche compréhensive de l'activité de trois enseignantes débutantes, de leur discours-en-interaction avec les élèves, porteur d'indices de leur développement professionnel.

PREMIÈRE PARTIE
CADRE THÉORIQUE ET PROBLÉMATIQUE

CHAPITRE 1 :
CONTEXTE SOCIO-HISTORIQUE ET INSTITUTIONNEL

Bien que ce ne soit pas là le cadre principal de notre travail, le détour socio-historique par lequel nous entrons dans ce premier chapitre, nous semble incontournable lorsqu'on convoque le concept de professionnalisation. Postuler en effet que l'usage du langage dans la classe puisse témoigner d'un processus de professionnalisation nécessite de préciser cette notion et de la situer par rapport à d'autres idées proches telles que la professionnalité ou le développement professionnel. Deux aspects nous apparaissent essentiels et intrinsèquement liés. En tout premier lieu, si nous voulons avancer l'idée que la période d'entrée dans le métier puisse être une période de professionnalisation, il nous faut clarifier les liens entre formation et professionnalisation, au regard de l'évolution importante du métier d'enseignant au cours des dernières décennies. Le second point concerne la spécificité d'une profession dont l'activité se situe au cœur d'interactions humaines. C'est donc un rapide tour d'horizon de la professionnalisation des enseignants que nous proposons pour ouvrir cette première partie, afin de saisir le contexte d'entrée dans le métier des novices aujourd'hui.

1.1. Professionnalisation, professionnalité et développement professionnel

Enseigner ne s'apprend pas simplement « sur le tas ». C'est un métier qui nécessite une formation et l'enseignant n'est pas un artisan. La professionnalisation est une quête sociale (Dubar & Tripied, 1998), elle est enracinée dans la notion de profession qui se distingue de l'idée de métier (Bourdoncle, 1991). La profession est plus « réfléchie », emprunte d'un certain prestige que n'a pas le métier. Elle est ainsi porteuse de distinctions positives et là où le métier relève de l'artisanat, de savoirs et de techniques applicables par imitation, sans nécessité d'une théorisation et d'une formalisation, la profession demande un apprentissage spécifique, des savoirs plus formels et rationalisés. Dans cette perspective, Bourdoncle (2000) envisage la professionnalisation comme un processus dont il souligne les manifestations multiples et qu'il distingue selon différents objets :

- la professionnalisation de l'activité elle-même. C'est ce processus qui permet à une activité non rémunérée de devenir un métier reconnu socialement, puis une profession dont les savoirs seront formalisés et enseignés à l'université ;

- la professionnalisation du groupe exerçant l'activité. Celle-ci passe notamment par la création d'une association professionnelle, d'un code de déontologie. Grâce à ce processus, le groupe de professionnels verrait son statut social et son autonomie professionnelle augmenter ;

- la professionnalisation des savoirs. Cela renvoie à la formalisation et l'universitarisation des savoirs qui peuvent être validés et catégorisés selon un critère de légitimité et d'efficacité ;

- la professionnalisation des personnes exerçant l'activité. Le processus correspond ici à une dynamique de socialisation professionnelle qui se traduit par l'acquisition de compétences professionnelles en situation et de construction identitaire ;

- la professionnalisation de la formation. C'est l'élaboration de dispositifs de formation conçus pour rendre les professionnels capables d'exercer une activité déterminée.

Ces différents objets peuvent être liés dans des processus globaux de professionnalisation. Cependant, chacun d'entre eux se trouve plus ou moins impacté et le processus est différent selon l'objet concerné. Notre recherche est centrée sur la professionnalisation des personnes, en l'occurrence, des enseignants novices entrant dans le métier. La professionnalisation de la formation ou des savoirs ne sont évidemment pas neutres dans leur parcours. Mais nous nous intéresserons ici à ce que Bourdoncle désigne lorsqu'il parle de la professionnalisation des personnes : *« En fait, est ainsi désigné un double processus d'acquisition : celui des savoirs, savoir-faire et savoir-être professionnels en situation réelle, et celui d'une identité qui se construit progressivement par identification au rôle professionnel »* (*ibid.*, p.125).

Parler de professionnalisation, c'est donc se confronter à une notion fortement polysémique. Dans la lignée de ces travaux, Wittorski (2015) distingue pour sa part « *la professionnalisation, au sens des organisations, de l'itinéraire qu'elles tracent pour les personnes au travers de dispositifs de formation et le développement professionnel, au sens de la façon dont les*

individus apprennent des situations, le parcours qu'ils construisent pas à pas » (p.32-33). Il donne trois sens à l'intention sociale de développement des compétences que recouvre ici l'idée de professionnalisation :

- la « *professionnalisation-profession » au sens de la « fabrication d'une profession* » qui relève de la constitution d'un groupe social autonome ;

- la « *professionnalisation-formation » au sens de la « fabrication d'un professionnel »* qui vise le développement des compétences des individus par un dispositif de formation ;

- la *« professionnalisation-efficacité du travail »* au sens de la recherche de flexibilisation des personnes. Ce sens est à mettre en lien avec l'apparition des référentiels, de normes, de standards pour des mesures de résultats.

Ces trois sens font débat et témoignent d'une complexité où l'environnement institutionnel, la sphère sociale et politique se trouvent étroitement liés au développement individuel des personnes. Dans sa note de synthèse, Wittorski (2008) articule ce qui est du domaine de l'offre sociale et ce qui relève de la dynamique individuelle du sujet ; il distingue six voies de professionnalisation :

- la « logique de l'action », qui correspond à la formation « sur le tas » ;

- la « logique de la réflexion et de l'action » qui renvoie à une forme alternée de formation ;

- la « logique de la réflexion sur l'action » qui mobilise l'analyse de pratique ;

- la « logique de la réflexion pour l'action » qui emprunte également à l'analyse de pratique, mais en amont de l'action, pour anticiper de nouvelles façons de faire ;

- la « logique de la traduction culturelle par rapport à l'action » qui se traduit par de l'accompagnement ;

- la logique de l'intégration-assimilation » qui renvoie à la formation magistrale.

De la préparation au concours à l'entrée dans le métier, à la préprofessionnalisation, la formation des enseignants emprunte à ces différentes voies et les articule de manière à répondre à la spécificité des interactions humaines, ainsi qu'aux relations institutionnelles qui caractérisent la profession enseignante. Nous adhérons à cette logique de complexité que l'on retrouve aussi chez Bourdoncle et qui justifie de notre point de vue, l'idée que la capacité à enseigner aujourd'hui, dans le but de faire réussir tous les élèves, ne peut résulter que d'un processus de professionnalisation. À ce titre, Lang (1999, p. 36) décline six éléments qui permettent de légitimer la professionnalisation des activités d'enseignement :

- les activités d'enseignement relèvent d'une pratique qui ne se confond pas avec l'objet enseigné ;

- le savoir-enseigner n'est pas partagé et ne relève pas de l'évidence ;

- ce savoir-enseigner n'est pas un art lié à des qualités personnelles ;

- les activités d'enseignement sont des activités intellectuelles qui se déroulent dans une certaine autonomie et qui engagent la responsabilité des acteurs ;

- l'espace de professionnalité doit organiser le contrôle du savoir-enseigner.

Le savoir enseigner réside essentiellement dans la maîtrise des interventions de l'enseignant pour faire apprendre ses élèves. Altet (1994) met l'accent sur le couple indissociable de l'enseigner/apprendre qui fonde la spécificité de la professionnalité : « *Car enseigner c'est faire apprendre et, sans sa finalité d'apprentissage, l'enseignement n'existe pas : l'enseignement-apprentissage forme un couple indissociable.* » (p.3) Évoquer la professionnalité, nous amène à la définir par rapport à la notion de professionnalisation. C'est une nouvelle fois Bourdoncle (1991) qui, dans sa note de synthèse (p.75-76) attribue à la professionnalisation trois processus qui conduisent à trois états qu'il désigne ainsi :

- la professionnalité renverra à *« la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisées dans l'exercice professionnel ».* Elle résulte d'un processus d'amélioration des capacités et de rationalisations des savoirs pour exercer une profession. Ce processus peut être individuel ou collectif. *« On peut appeler de*

processus d'amélioration ***« le développement professionnel »*** *pour le distinguer des autres formes de professionnalisation » ;*

- le professionnisme désigne *« l'état des militants et activistes de la profession qui, s'appuyant sur des stratégies et une rhétorique communes cherchent à faire connaître à la hausse la valeur du service qu'ils rendent et à augmenter leur autonomie, leur contrôle et leur monopole d'exercice »* Proche du corporatisme, trop réducteur, Bourdoncle préfère le terme de professionnisme. Cet état résulte du processus de professionnalisation, c'est à dire de stratégies collectives pour transformer une activité en profession ;

- le professionnalisme est « *l'état de ceux qui manifestent leur adhésion aux normes résultant de cette transformation, telles que le respect des règles collectives, conscience professionnelle, exigence d'efficacité. »* Le processus conduisant à cet état peut être appelé la *« socialisation professionnelle* », soulignant ainsi le partage de valeurs et de normes.

Tableau 1 : les trois processus de professionnalisation et les trois états associés, selon Bourdoncle (1991, p. 76)

Mise en œuvre	**Processus**	**Etat**
De connaissances ou de capacités individuelles ou collectives	Développement professionnel	Professionnalité
De stratégies et rhétorique collectives	Professionnalisation (transformation du métier en profession)	Professionnisme (Corporatisme)
D'adhésion individuelle à la rhétorique et aux normes	Socialisation professionnelle	Professionnalisme

La professionnalité est donc un état, résultat d'un des processus de professionnalisation qui peut être qualifié de développement professionnel. C'est un itinéraire qui se construit pas à pas et qui relève du développement des compétences. À ce titre, nous pouvons nous appuyer sur la définition de Barbier (1996), qui, tout en se rapprochant de celle de Bourdoncle, introduit la notion de compétence : *« l'ensemble de savoirs, des compétences et des dispositions mobilisées par un individu, dans l'exercice d'une activité professionnelle spécifique. »* Aussi, la professionnalité qui résulte de ce développement professionnel, est-elle la traduction, plus ou

moins élevée, plus ou moins rationalisée de ces savoirs et compétences professionnelles. Recoupant différentes approches de la professionnalité, Philippot (2008) la qualifie de *« photographie, qui présente pour un individu, à un moment donné de sa carrière, une configuration professionnelle par nature instable dans la mesure où elle évolue au cours du temps »* (p. 51). Nous retenons, à cet instant, le fait que professionnalisation, développement professionnel et professionnalité sont des notions qui, si elles peuvent être étudiées séparément, n'en sont pas moins intimement liées.

Dans cette optique, la photographie que nous tenterons de saisir tout au long de ce travail est celle d'enseignants débutants, de leur professionnalité, comme résultat à des moments précis de leur entrée dans le métier, témoignant de leur développement professionnel. Ce dernier, nous l'avons vu, conjugue des capacités, des savoirs, des compétences, mais également de l'identité professionnelle (Bourdoncle, 1991, 2000). Notre travail est centré sur le processus de construction de compétences. Cependant, nous ne pouvons ignorer la construction identitaire qui pèse dans ce processus de professionnalisation. Dans la lignée de la théorie sociologique de Dubar (1991), où s'articulent deux processus identitaires qui ne coïncident pas toujours : une « identité pour soi » et une « identité pour autrui », Kaddouri (2002) souligne le caractère pluriel, dynamique, mais néanmoins indivisible de l'identité issu de tensions entre « un projet de soi pour soi » et « un projet de soi pour autrui ». Dans cette perspective, il met en lien ces dynamiques identitaires avec la question de la formation *« La cohérence et la complémentarité entre projet de Soi sur Soi et projet de Soi sur autrui constituent un facteur favorable à l'émergence d'une attitude positive à l'égard de la formation »* et précise à l'inverse : *« L'incohérence et l'incompatibilité entre les deux projets conduit à un rejet réciproque de la formation proposée par l'un ou par l'autre »*. (*ibid.*, p. 46). Cette approche nous semble éclairante au regard du parcours des enseignantes novices que nous avons choisies pour cette recherche et pour qui la formation initiale fut marquée par la réforme dite de « mastérisation »[3]de la formation des enseignants. Nous y reviendrons un peu plus loin. D'un point de vue plus général, nous souhaitons mettre l'accent sur le lien étroit entre le développement des compétences du néo-titulaire, la construction de son identité professionnelle et la formation qu'il reçoit au cours de son parcours. Cela ne signifie pas que nous étudierons l'ensemble de ces différents aspects, mais nous allons considérer que le développement des

[3] Les grandes lignes de cette réforme peuvent être consultées dans le décret n° 2009-913 à 918 du 28 juillet 2009 portant sur la Masterisation de la formation initiale des enseignants

compétences sur lequel nous centrerons notre regard s'est trouvé inévitablement impacté par les effets des dispositifs de formation et la construction identitaire qui en émerge.

Les situations d'enseignement sont des contextes spécifiques qui sollicitent fortement l'inscription identitaire des acteurs et nous adhérons à la conception interactive d'une identité professionnelle qui influe sur l'activité du sujet. Dans cette perspective, nous empruntons à Vinatier (2009), le concept d'« identité en acte ». S'agissant plus précisément des interactions langagières, au cœur de notre recherche, elle développe l'idée d'une fonctionnalité de l'identité dans les interactions verbales et précise : *« l'identité professionnelle est une notion qui nous permet de penser la conceptualisation de l'activité opérée par le sujet en situation de travail ».* (p. 89). Pour un enseignant, cette fonctionnalité se traduit par la représentation du rôle et de la place qu'il s'est construite et qui intervient dans sa manière d'agir face aux élèves. Cette approche plus psychologique, nous la développerons dans notre deuxième partie consacrée aux référents théoriques qui fondent la didactique professionnelle, cadre principal de notre travail et qui permet de penser l'analyse de l'activité en situation de travail. Ainsi, lorsque nous parlons de processus de professionnalisation, nous faisons référence au « *développement professionnel »,* d'un individu, qui articule une construction de compétences et une construction identitaire que les dispositifs de formation et la manière dont les acteurs s'y sont engagés ont permis de faire émerger. S'agissant plus spécifiquement des enseignants, leur professionnalisation (au sens dispositifs de formation) a connu une évolution importante ces trente dernières années. Le tour d'horizon que nous proposons ci-après témoigne du lien étroit entre la notion de compétence et cette évolution.

1.2. La notion de compétence au cœur de l'évolution de la professionnalisation des enseignants

Comme l'analyse Barbier (2006) l'émergence de la culture de professionnalisation s'organise autour d'une référence centrale : celle de la compétence. Les notions de compétence et de développement professionnel étaient très peu utilisées avant les années 70. Mais à partir de 1960, les sociétés des pays industrialisés subissent des mutations très importantes qui impactent le monde de l'éducation et la professionnalité des enseignants. Issue du monde économique, la notion de compétence migre peu à peu vers la sphère éducative. Ce nouveau concept, adapté au monde de l'industrie, rencontre non sans difficulté, la spécificité des métiers « adressés à autrui » (Piot, 2006) dont celui de l'enseignement. De nombreux travaux en

sociologie montrent combien le travail enseignant se transforme en profondeur en l'espace de deux générations (Peyronie, 1998, Lang, 1999, Dubet 2002, Lessard 2000). Cette évolution répond alors à des enjeux de massification, d'accès au plus grand nombre, de transformation technologique et de complexification des savoirs. Les changements de figure d'élèves, les disparités sociales amènent les enseignants à réinterroger le rapport au savoir (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Maroy (2006) recoupe sous trois paramètres cette période de recomposition de l'identité professionnelle des enseignants, dont les conditions d'exercice se trouvent modifiées et plus complexes : l'intensification, la diversification, la complexification du travail. Chenu (2005) souligne également ces importantes mutations comme autant d'éléments qui forcent le recours à la notion de compétence afin de mieux s'adapter aux évolutions technologiques, à la variété des postes et des tâches, à une exigence croissante liée à la productivité. Pour reprendre les propos de Le Borterf (2000) *« Être compétent, c'est de plus en plus être capable de gérer des situations complexes et instables »* (p.96). S'agissant des enseignants, cette complexité s'inscrit dans « *un scénario pour un métier nouveau* » (Merieu, 1989) où chacun est tenu d'inventer, de réfléchir à des modalités pédagogiques capables de répondre, à la fois à la diversité croissante des élèves, mais également à des prescriptions institutionnelles parfois difficiles d'appropriation. Ces situations complexes et instables amènent les enseignants à « *agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude* » (Perrenoud, 1996). Cette évolution constitue le point de départ d'une approche et d'une sémantique aujourd'hui acquises au monde de l'éducation autour des notions de développement professionnel, de cahier des charges de la formation, de référentiel métier, constituant ainsi le cadre d'une formation rénovée.

1.3 Compétences et formation des enseignants

Dans la foulée de cette évolution, c'est le rapport Bancel (1989) qui ouvre explicitement la professionnalisation du métier, reconnaissant par la même, une expertise de l'enseignant. La loi d'orientation de 1989[4], matrice de la création des IUFM[5] en 1991, plonge la formation des enseignants dans une logique de développement des compétences, constituant ainsi un horizon de formation commun à tous les maîtres. Encore faut-il définir l'enseignant compétent. Plusieurs chercheurs ont caractérisé des profils visant à saisir cette nouvelle professionnalité (Paquay, 1994, Altet, 1996, Lang, 1999) dont les différents modèles offrent une large palette

[4] Loi d'orientation sur l'éducation, n° 89-486 du 10 juillet 1989 (Loi Jospin)
[5] Institut universitaire de formation des maîtres

de conception du métier, allant de *« l'enseignant magistère »* pour qui la maîtrise des savoirs et la rhétorique suffisent, jusqu'au *« praticien réflexif »* doté d'une capacité à analyser sa propre pratique, en passant par le *« praticien-artisan »* ayant acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisés. On retrouve dans les profils et paradigmes que ces auteurs proposent, une complémentarité qui permet de saisir « le mouvement de la profession » déclinable en dix grandes familles et préfigurant le cahier des charges de la formation des maîtres de 2006[6] puis, du référentiel de compétences des enseignants de 2010[7] au sein desquels, comme nous le soulignions en introduction, la question de la mobilisation du langage de l'enseignant apparaît comme une compétence incontournable pour faire apprendre les élèves.

Ces évolutions de la profession ont progressivement fait émerger une conception aujourd'hui dominante, celle du praticien réflexif (Schön,1994) qui caractérise désormais la professionnalité enseignante. Elle est le point d'ancrage des dispositifs de formation des enseignants débutants qui trouvent leur essor dans la mise en place des IUFM, en engageant résolument les stagiaires dans un nouveau paradigme de réflexion sur l'action.

1.4 La « mastérisation » de la formation des enseignants

La réforme dite de « mastérisation » modifie en profondeur les formes d'alternance, jusque-ici intégratives, de la formation des enseignants. Elle amène les acteurs de la formation à repenser les conditions de professionnalisation à l'IUFM, alors en rupture avec l'ancienne formation modélisante. M. Altet (2010) fait partie des chercheurs qui dénoncèrent le risque de compromettre ces avancées de professionnalisation avec la « mastérisation » de la formation des enseignants. Il nous faut nous arrêter quelques instants sur cette réforme qui a directement impacté, en 2010, les jeunes enseignantes de notre recueil de données. La loi d'orientation de 2005[8] intègre les IUFM aux universités. Dans la foulée en 2008, le président Sarkozy annonce la réforme dite de « mastérisation ». Celle-ci vise une élévation du niveau de qualification des enseignants en conditionnant la titularisation à l'obtention d'un master 2. Cette réforme modifie alors profondément le mode de recrutement et la formation des enseignants. Elle rencontre une très forte opposition du monde de l'éducation. En effet, la condition d'obtention du master 2

[6] Bulletin officiel n°1 du 4 janvier 2007. Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres. A. du 19-12-2006. JO. du 28-12-2006.
[7] Bulletin officiel n°29 du 22 juillet 2010. Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier. A. du 12-5-2010. JO. du 18-7-2010.
[8] Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. L. n° 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005.

eut pour effet la transformation de la deuxième année d'IUFM durant laquelle les lauréats, placés en qualité de stagiaires, bénéficiaient d'une formation alternant des journées en responsabilité d'une classe et les cours à l'IUFM. Avec la réforme, la préparation au concours et au master 2 se fait simultanément et l'année de stage qui suit l'obtention du concours se traduit alors par un temps plein en classe, ponctué de quelques modules de formation dont les contenus furent souvent mal définis. Cette réforme, abrogée en juin 2012, concernera trois générations d'étudiants. Finalement, la loi de refondation de l'école de juillet 2013[9] transformera les IUFM en ESPE, redonnant de la formation aux enseignants, telle que nous la connaissons aujourd'hui, outillée d'un nouveau référentiel de compétences rénové, plus complet et servant de nouvel horizon commun aux différents acteurs de la formation.

Les néo-titulaires que nous avons enquêtées ont obtenu leur concours en 2011 et font partie de ces cohortes considérées comme des « générations sacrifiées », dont la prise en main d'une classe à temps plein fut immédiate sitôt le concours obtenu, contexte délicat de leur formation professionnelle. De ce point de vue, on peut dire que leur entrée dans le métier a démarré durant cette année de stage. De ce fait, le développement professionnel de ces jeunes stagiaires a été marqué par la nécessité d'articuler quelques modules de formation à l'IUFM à une adaptation rapide au réel de la classe, intense période de défi identitaire. Pour reprendre ici la formule de Kaddouri (2002), l'enjeu était bien de réussir à se construire une cohérence entre un « projet de Soi sur Soi » et un « projet de Soi sur autrui », en d'autres termes, tenter pour ces jeunes stagiaires, de réduire l'écart entre l'enseignante qu'elles étaient, l'enseignante à laquelle elles aspiraient et les profils d'enseignantes vers lesquels la formation les faisait tendre. Ce qui est l'enjeu d'une formation, mais qui a été vécu de manière plus vive dans le cadre de cette réforme. Dans un article plus récent (Kaddouri, 2011), ce même auteur formule d'ailleurs l'hypothèse d'une relation très forte entre l'engagement d'un individu en formation et la place que prend cet engagement dans les stratégies résolutoires de tensions d'identité : « *ce ne sont pas les tensions en tant que telles qui conduisent à l'engagement en formation, celui-ci résulte du rôle que le sujet concerné lui accorde ou non au sein des stratégies qu'il met en place pour faire face à ses tensions* » (p.77). De ce point de vue, si la professionnalité de nos jeunes enseignantes fut très marquée par une immersion rapide dans la classe, elle s'est également construite en fonction du rôle qu'elles ont attribué aux quelques modules de formation qu'elles ont reçue au cours de cette première année de stage. C'est sur cette base et dans ce contexte peu favorable à

[9] Loi de d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République. L. n° 2013-595 du 8-07-2013. JO du 9-7-2013.

la réflexivité, qu'une fois titulaires, ces stagiaires sont entrées dans le métier, au sens institutionnel du terme, dans une forme de continuité d'une expérience professionnelle d'un an, mais néanmoins assez peu outillées car trop peu formées. Ce point nous amène à clarifier ce que recouvre, pour les enseignants, la notion « d'entrée dans le métier » et à préciser en quoi cette période spécifique peut-être une période de professionnalisation.

1.5. L'entrée dans le métier des enseignants

La tension entre le projet de soi et le projet pour autrui que nous venons d'évoquer est particulièrement prégnante au cours de la période spécifique d'entrée dans le métier. C'est une période déstabilisante, marquée par d'indispensables tâtonnements et remise en cause de sa professionnalité, voire de sa personne et de son identité. Le développement progressif des compétences et de l'identité professionnelle qui s'y jouent passent en partie par la reconnaissance d'autrui dans l'élaboration d'un « *soi professionnel* » (Perez-Roux, 2012). Les formateurs jouent ce rôle de reconnaissance au cours de cette première année d'incertitude, souvent faite d'une grande insécurité due à la multiplicité des situations nouvelles, que ce soit au niveau de la classe ou des différents contextes professionnels. À ce stade, les routines ne sont pas encore construites, et les compétences professionnelles pour enseigner ne sont guère stabilisées (Piot, 2008).

Dans la circulaire du 27 juillet 2001[10], l'institution reconnaît *« l'importance qui s'attache à l'entrée dans le métier comme préfiguration de l'exercice maîtrisé d'une profession [...]* et donne, pour la première fois, des indications précises sur les modalités d'accompagnement pour cette période cruciale qui contribue pleinement à la maîtrise progressive des compétences. Des dispositifs d'accompagnement sont mis en place, assurés essentiellement par les conseillers pédagogiques, sur la base de quelques visites en classe, suivies d'un entretien. Parfois, des modules de formation viennent de manière assez inégale selon les départements et les années, compléter cet accompagnement sur le terrain. Il s'agit d'une période charnière entre la formation initiale, assurée par l'IUFM puis les ESPE[11] et la formation continue, assurée par les formateurs de l'éducation nationale, en particulier, les conseillers pédagogiques. Si les cadres d'analyse d'un formateur à l'autre peuvent s'avérer différents, on retrouve une continuité méthodologique, autour de l'analyse de pratique, orientée par l'idée désormais acquise que la

[10] Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1er et 2nd degrés et des personnels d'éducation et d'orientation. C. n° 2001-150 du 27-7-2001.
[11] Ecole supérieure de l'éducation et du professorat

professionnalité enseignante repose sur le modèle du « praticien réflexif » (Schön, 1994). Nous reviendrons plus loin sur ces différents concepts de « pratique enseignante » et « d'analyse de pratique ». Ce que nous retenons ici c'est le fait que le développement professionnel, à ce moment du parcours de l'enseignant, s'appuie sur une courte expérience, en situations instables et variées, ponctuée d'apports théoriques et qu'il s'agit d'une intense période de construction identitaire et de développement des compétences.

Notre travail nous amènera à saisir des instantanés de ce développement professionnel, lesquels instantanés ne peuvent être appréhendés dans une logique normative. A l'instar de Tardif et Lessard (1999) pour qui l'étude de l'enseignement passe par la compréhension du travail réel des enseignants, notre recherche s'appuiera sur des situations authentiques de classe ordinaire. Dans cette optique, nous l'inscrivons dans le cadre de la didactique professionnelle et de l'ergonomie cognitive qui nous ouvre des possibles pour situer le processus de professionnalisation dans un rapport étroit de co-transformation entre l'acteur et son activité.

Partant d'un point de vue socio-historique, ce rapide tour d'horizon nous a permis d'inscrire d'emblée notre travail dans une conception qui place le métier d'enseignant du côté des métiers complexes nécessitant un certain type de formation. Par ailleurs, nous pouvons désormais entendre la professionnalisation comme un processus de développement professionnel combinant de la construction de compétences et de l'identité professionnelle. Nous avons pu entrevoir le poids significatif du langage dans la manifestation de cette professionnalité enseignante et envisager l'entrée dans le métier comme un moment d'intense développement professionnel. Nous avons commencé à installer le fait que la professionnalité enseignante échappe à toute tentative de formalisme, et de ce point de vue, adhéré à l'idée de la saisir au sein de situations réelles de travail. Dans cette optique, notre second chapitre sera consacré aux théories qui fondent la didactique professionnelle et l'ergonomie cognitive afin d'envisager les liens entre construction de compétences et activité de l'enseignant.

CHAPITRE 2 :
LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE POUR COMPRENDRE LA CO-ACTIVITE DU TRAVAIL ENSEIGNANT

2.1. La didactique professionnelle et l'ergonomie pour analyser l'activité de l'enseignant

Différents travaux, issus de plusieurs courants théoriques, montrent un intérêt certain pour l'analyse de l'activité de travail. Parmi la littérature scientifique s'y rapportant, plusieurs contributions nous offrent chacune des modalités qui leurs sont propres : la psychologie ergonomique (Hoc, 1998), l'ergologie (Schwartz et Durrive, 2003), la clinique de l'activité (Clot, 2001), le cours d'action (Theureau, 1992) ou encore, la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Dans la lignée des travaux qui analyse l'activité dans les métiers adressés à autrui (Piot, 2009), nous privilégions l'entrée proposée par la didactique professionnelle qui s'efforce de caractériser l'activité réelle en situation pour identifier les compétences et ressources mises en œuvre par le professionnel.

Dans ce champ de recherche, ont d'abord été particulièrement développées la compréhension et l'explicitation des situations de travail caractérisées par l'interaction entre les hommes et les machines. Plus récemment, la didactique professionnelle a pu s'ouvrir à l'analyse des activités s'exerçant entre humains et plus spécifiquement encore au métier d'enseignant. Les travaux de Vinatier (2009) ont montré toute la pertinence à mobiliser les cadres de la didactique professionnelle pour analyser l'activité de l'enseignant. Dans ses travaux, à l'origine de la didactique professionnelle, Pastré (2011) souligne que *« Prendre en compte l'activité de l'enseignant dans l'interactivité maître-élèves, c'est considérer que le métier d'enseignant est un métier au même titre que ceux de technicien, de médecin ou de juge, qu'il peut être analysé à l'aide du même cadre conceptuel, même s'il ne faut pas oublier d'en identifier la structure conceptuelle, autrement dit les éléments spécifiques. »* (p.56). En l'occurrence, c'est l'échange dialogique entre l'enseignant et ses élèves qui permet de révéler la structure conceptuelle de la situation d'enseignement/apprentissage et c'est ce que nous plaçons au cœur de notre travail.

La seconde option théorique sur laquelle nous appuierons notre recherche est celle de l'ergonomie, courant dans lequel la didactique professionnelle trouve un ancrage fort. En posant

un écart entre la tâche prescrite et la tâche réelle, les psychologues du travail (Faverge, 1972, Leplat, 1980) ont ouvert l'espace d'incertitude, de décisions, de prise de risques et d'investissement subjectif contenus dans l'activité. La tâche qui renvoie à ce qui est à faire, à ce qui est prescrit dans le cadre d'une organisation de travail, ne se confond pas avec l'activité qui renvoie à ce que met en œuvre un acteur pour réaliser la tâche. Dans toute profession il existe une ou des tâches à accomplir, prescrites de manière plus ou moins floue. Dans le cas des enseignants, elle est suffisamment imprécise pour que l'activité déployée soit importante et variée. Nous rejoignons Amigues (2003) pour choisir l'ergonomie, fondatrice de la didactique professionnelle, pour penser le travail enseignant et dépasser le paradigme « processus-produit », largement centré sur les effets de l'action enseignante sur les résultats des élèves et ne prenant pas suffisamment en compte les variables de la situation et l'importance des dimensions subjectives. Prise au sens large, l'option théorique que nous offre l'ergonomie répond à nos ambitions de recherche qui visent à caractériser les savoirs et les ressources construits pour conduire l'activité, en l'occurrence, d'enseignement, du point de vue langagier.

Ce qui suit pose les bases conceptuelles de la didactique professionnelle à partir desquelles nous adossons notre travail. Nous ne prétendons pas à l'exhaustivité des concepts théoriques auquel ce cadre se réfère, mais nous avons choisi de nous arrêter sur quelques fondements nécessaires à notre démarche compréhensive de l'activité enseignante. Nous développerons d'abord les deux ancrages essentiels de la didactique professionnelle que sont la psychologie du développement et les travaux en ergonomie que nous venons d'évoquer. Nous nous arrêterons ensuite sur la notion de conceptualisation dans l'action, issue de l'articulation de ces deux voies théoriques et pierre angulaire de la didactique professionnelle.

2.2. Le cadre de la didactique professionnelle

2.2.1. L'ancrage dans la psychologie du développement

La didactique professionnelle s'ancre d'abord dans les théories du développement, à partir des travaux de Piaget (1974) et de Vygostski (1934/1985) qui, loin de s'opposer ici, se complètent pour penser l'activité. Le langage y est placé au premier plan de la conceptualisation du sujet-acteur, dans une dynamique de réflexivité. Pour Jean Piaget, les situations et les instruments par lesquels se déploie l'activité, sont considérés comme essentiels et sont pensées comme une ressource par leur variété et leur récurrence, dont témoigne la dynamique d'assimilation-accommodation de sa théorie. Vygotski accorde pour sa part, une fonction

prioritaire aux relations sociales, vecteurs culturels d'une forme de sédimentation intergénérationnelle de connaissances et d'usages, dans le développement des fonctions psychiques supérieures. Ces deux grands psychologues ont ainsi mis en avant les idées d'activité et de conceptualisation essentielles à la didactique professionnelle. Celle-ci s'est emparée du concept de schème, central dans la théorie piagétienne de l'adaptation. Pour Piaget, le schème est le moyen d'assimiler de nouveaux objets et de s'accommoder aux propriétés nouvelles qu'ils présentent, par rapport aux objets antérieurement assimilés. Dans leur note de synthèse, Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), tirent la leçon de cette réorganisation locale de l'activité, montrée par Piaget dans ses travaux sur les bébés, pour : *« Comprendre le travail d'hypothèse qu'un adulte peut et doit engager à partir des processus physiques, chimiques, techniques, biologiques ou psychologiques dont il n'est que le témoin partiel, puisqu'une bonne partie de des informations utiles lui reste cachée. »* (p. 149).

La didactique professionnelle emprunte à Vygotski son attention sur le langage et le critère qu'il représente dans le processus de conceptualisation. Pour lui, le concept est « la signification des mots ». Il met aussi l'accent sur la médiation par l'adulte dans le processus d'apprentissage En ce sens, il permet de mieux comprendre ce qu'est l'action enseignante, notamment en développant l'idée de « zone proche de développement » qui désigne la marge dans laquelle l'enfant peut réussir une tâche avec l'aide de l'adulte alors qu'il n'est pas en capacité de la réussir seul. Cette idée est valable pour les apprentissages professionnels, y compris pour les adultes. Ce sont alors des situations et des activités au sein desquelles un formateur pourra opportunément choisir ce qu'il va proposer au professionnel qu'il accompagne pour l'amener à développer ses compétences. C'est Bruner (1983) qui développera plus tard l'idée fondamentale de médiation de tutelle par l'adulte qui dispose des ressources nécessaires pour intervenir à bon escient auprès de celui qui apprend. La troisième idée que la didactique professionnelle emprunte à Vygotski est celle médiation symbolique, fonction assurée par le langage, au cœur de notre travail et par d'autres systèmes comme les graphiques et les algèbres.

Nous reviendrons plus largement sur la place du langage et l'interaction de tutelle à partir des travaux de Vygotski et de Bruner dans notre chapitre 3, consacré au langage comme instrument. De ces approches complémentaires des théories Piagétienne et Vygotskienne, la didactique professionnelle attire notre attention sur deux formes de la connaissance : la forme opératoire, celle qui permet d'agir en situation et la forme prédicative, complémentaires d'une même

connaissance. Dans cette optique, nous allons, dans ce qui suit, aborder plus explicitement la notion de conceptualisation dans l'action, par un tour d'horizon des travaux en ergonomie.

2.2.2. L'ergonomie pour penser la conceptualisation dans l'activité de travail

La distinction établie par la psychologie ergonomique entre la tâche et l'activité est essentielle à notre travail. Cette distinction principalement développée par Leplat (1980, 1997) reprend les travaux d'Ombredane et Faverge (1955) qui ont montré combien la dimension cognitive présente dans le travail, y compris dans celui le plus manuel, permet de ne pas opposer frontalement le travail prescrit et le travail réel. L'ergonomie ne néglige pas la prescription, elle la prend en compte, mais en posant cet écart entre le travail prescrit et le travail réel, elle offre à la prescription une place, au sein même de l'activité dans l'analyse du travail. Dans la même lignée, les travaux issus de la psychologie russe du travail mettent au premier plan de la théorie de l'activité, la dimension cognitive. Parmi les auteurs ayant contribué à ces travaux, nous retenons prioritairement les apports de Léontiev (1965) et Ochanine (1978) que nous présentons ci-dessous.

2.2.2.1. La théorie de l'activité

L'apport d'Alexis Léontiev

A la suite de Vygotski, Léontiev (1965), développe une théorie de l'activité qui fonde en grande partie le champ de l'ergonomie cognitive. Dans ce champ théorique, l'activité est envisagée comme l'unité de base du développement humain. Léontiev distingue trois dimensions au concept d'activité, indissociables d'une même réalité.

- Les activités proprement dites sont d'abord associées à un motif qui pousse à agir.

Pour cet auteur, le concept d'activité est nécessairement lié au concept de motif : *« il n'y a pas d'activité sans motif ; une activité « non motivée » n'est pas une activité dépourvue de motifs, mais une activité dont le motif est subjectivement et (ou) objectivement caché. ». (ibid.,* p.113). C'est celui-ci qui lui confère son orientation et il peut être aussi bien réel qu'idéel. Les motifs incitent donc les sujets à agir et ont une fonction d'orientation. C'est l'activité qui engendre la transformation du réel par l'humain dont l'action est intentionnelle et motivée par une volonté d'agir.

- L’ensemble du processus est lié à un but conscient de l’activité.

Le but conscient exerce une fonction d'orientation et de direction de l'activité. Ce but conscient est rattaché à des actions potentielles. Par ailleurs, il n'y a pas d'action sans représentation du résultat visé et un résultat visé s'exprime systématiquement dans un but à atteindre. Concernant la formation des buts, Léontiev met en avant l'idée qu'ils ne s'inventent pas et qu'ils prennent leur ancrage dans des circonstances objectives. Ils se forment par l'action et dans l'action. L'auteur parle d'approbation des buts par l'action. L'autre aspect de la formation des buts est à renvoyer à leur concrétisation en opérations. Les opérations constituent la troisième dimension de l'activité humaine.

- Les opérations sont les conditions nécessaires à l’exécution.

Les actions et leur but ne peuvent être atteints que par la mobilisation d'opérations qui sont des moyens et des procédés. Elles sont les moyens d'accomplissement de l'action dans des modes opératoires. L'opération n'est jamais coupée de l'action et même lorsqu'elle est médiée par une machine, le fonctionnement de cette dernière est soumis au contrôle de l'homme qui en a décidé l'usage. Il ne peut donc y avoir d'opérations qui ne soient pas orientées par un but, sauf à penser, nous dit Léontiev, au dérèglement d'une machine qui devient folle et dont l'homme aurait perdu le contrôle.

L’activité humaine est donc orientée par des buts conscients, des motifs d’agir, à partir d’un besoin identifié. Cet apport de Léontiev confirme que l’activité humaine ne se limite pas à de l’observable et nous permet dépasser la vision béhavioriste qui consisterait à ne regarder que le résultat de l’action. L’activité va bien au-delà, elle détermine la manière dont un individu s’adapte et interagit dans une situation donnée. L’homme fait des choix conscients et sélectionne les éléments pertinents en fonction des caractéristiques de la tâche. Ce qui nous semble important dans l’apport de Léontiev, c’est la réaffirmation, après Vygotski, que dans toute tâche, la dimension cognitive est présente, au-delà parfois des apparences. En réalité, l’activité humaine ne peut se réduire à la simple exécution mécanique d’une tâche, aussi simple soit-elle. Il existe toujours une forme d’intelligibilité qui guide l’action et celle-ci peut être mise en évidence par l’analyse des situations et des temps d’explicitation des acteurs.

L’apport de Dimitri Ochanine

En établissant une différence entre « *image cognitive* » et « *image opérative* », les travaux de Ochanine (1978) constituent un apport fondateur pour la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) que nous retenons également pour notre travail de recherche. Cet auteur s’intéresse à la façon dont fonctionne un opérateur dans une situation de travail. Il montre que l’exécution d’un travail en situation dynamique continue d’évoluer, même si on n’agit pas dessus, en introduisant le concept *d’image opérative* qu’il distingue de *l’image cognitive.* L’image cognitive représente l’objet dans la globalité de ses caractéristiques. Elle est formée de toutes ses propriétés et constitue le reflet intégral d’un objet. C’est un instrument de la connaissance. Mais il n’est cependant pas toujours utile d’avoir recours à tout le savoir théorique que l’on peut avoir d’un objet pour agir efficacement.

Dans cette optique, Ochanine a conduit des expériences qui montrent que lorsque l’opérateur agit sur un objet, cet objet est considéré comme un système mettant en relation plusieurs éléments. Ainsi, dans une situation donnée, le sujet donnera plus ou moins d’importance à certains de ces éléments et en délaissera d’autres. C’est de cette sélection qu’émerge l’image opérative, c'est-à-dire la mise en relation la plus pertinente de quelques éléments pour la réussite de l’action. Le schéma d’Ochanine montre la déformation fonctionnelle qui traduit une focalisation et une accentuation de certaines informations relativement au but poursuivi. Elle régule l’action en train de se dérouler et seules les informations perçues comme adéquates sont prises en compte par l’opérateur. L’image opérative est donc très liée au but poursuivi par le sujet et peut donc être très différente d’un professionnel à l’autre selon son niveau de maîtrise ou le sens qu’il met dans la tâche à accomplir.

Cette distinction « image cognitive » « image opérative » permet de donner une explication claire aux deux registres de conceptualisation développés en didactique professionnelle (Pastré, 2006) un registre qui concerne les propriétés de l’objet (savoir quoi faire) et un registre qui s’attache à certaines propriétés pour ajuster l’action (savoir comment faire). Ces deux registres ont ouvert la voie à la théorie de la conceptualisation dans l’action, ce que soulignent Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) dans leur note de synthèse : *« cette distinction-opposition entre image cognitive et image opérative a été beaucoup développée en didactique professionnelle, pour montrer notamment qu’il y a deux formes de conceptualisation, l’une qui énonce des*

propriétés et des relations sur les objets, l'autre qui sélectionne certains traits d'un objet pour en faire des concepts qui orientent et organisent l'activité. » (p.148).

2.2.2.2. Activité et conceptualisation dans l'action : dimension théorique et dimension opératoire

Le prolongement des théories de l'activité ainsi que les travaux en didactique professionnelle qui ont suivi nous amènent à considérer l'articulation ente théorie et pratique sous l'angle d'une conceptualisation présente dans toute action. L'image opérative et l'image cognitive mises en évidence par Ochanine offrent, nous l'avons vu, une explication éclairée de deux formes de conceptualisation : l'une de nature pragmatique, l'autre de nature épistémique. Ainsi, loin de s'opposer, l'articulation entre la dimension théorique et la dimension opératoire est au centre des préoccupations de la didactique professionnelle. Dans cette optique, Pastré (1999) revisite les deux formes de la connaissance, l'une prédicative, qui s'organise en savoirs que l'on peut énoncer et l'autre opératoire, qui permet de s'adapter de manière intelligente à une situation en replaçant cette dernière au premier plan. Autrement dit, il ne suffit pas, comme on pourrait le penser, de connaître d'abord, pour s'adapter ensuite, c'est au contraire parce qu'on a besoin de s'adapter que les connaissances peuvent se construire. Cette conception s'inscrit directement dans la théorie Piagétienne qui plaçait lui aussi en premier lieu la forme opératoire, jusqu'à comprendre son action après l'avoir réussie.

Il existe donc des organisateurs de l'activité qui ne sont pas construits *à priori* de manière théorique et qui permettent à un individu d'être compétent, c'est-à-dire, capable de mobiliser efficacement des connaissances face à une situation donnée, de s'adapter à celle-ci, d'agir avec pertinence. Tout l'enjeu de la conceptualisation dans l'action réside dans la compréhension que l'on peut avoir du développement de cette intelligence dans l'action. Pour mieux comprendre ce qui est en jeu, comment la continuité entre action et conceptualisation peut s'organiser, il convient de s'arrêter quelques instants sur la notion de schème et d'invariant opératoire, que Vergnaud (1996) prolonge dans la lignée de Piaget.

2.2.3. La conceptualisation dans l'action : pierre angulaire de la didactique professionnelle

Le concept de schème, lié à celui d'invariant opératoire que nous avons évoqué plus haut avec l'apport de Piaget constituait déjà un levier à la conceptualisation. Il permet réellement de lier ce qui est adaptable, souple, dans toute situation et ce qui est stable et

invariant. C'est ce qui fait le lien entre ce qui relève des connaissances déclaratives et des connaissances procédurales. Car pour qu'une action soit efficace, il faut une dose d'invariance afin que l'individu trouve des appuis sûrs et ne se perde pas complètement. C'est le rôle de l'invariant opératoire, organisation cognitive qui donne la possibilité de penser la conceptualisation dans l'action, mais que Piaget plaçait sur un plan très général, résolument interne au sujet et très lié à un processus de maturation génétique. Pour lui, l'invariant opératoire, construit par l'être humain dans sa confrontation au réel, est ce qui permet de comprendre le monde, ce dont le tout jeune enfant a besoin pour bâtir la permanence des objets dans un monde en mouvement. Dans sa théorie du développement, les situations concrètes ne constituent que des applications et leur poids est finalement assez mineur. Vergnaud (2007) redonne à la situation une place prépondérante en insistant sur le couple situation/schème qu'il considère comme indissociable et en replaçant l'invariant opératoire au centre de la question de la conceptualisation. Il nous donne cette définition du concept de schème : *« Le schème est une forme invariante d'organisation de l'activité et de la conduite pour une classe de situations donnée* ». (p.17) Pour lui, le schème se transforme au fur et à mesure que les classes de situations s'élargissent. Ce n'est pas une conduite, ni un stéréotype, c'est un constituant de la représentation, dont la fonction est d'engendrer l'activité et la conduite en situation. En montrant que les invariants sont des outils d'adaptation, qu'ils ne sont pas construits, *a priori* de manière théorique et que les schèmes sont une organisation interne à l'action qui permettent de comprendre comment celle-ci peut être efficace, reproductible, adaptable et intelligible, Vergnaud souligne de manière très fonctionnelle la continuité entre l'action et la conceptualisation qui peut en découler. Pour lui, le schème n'est pas un bloc, il y a des niveaux hiérarchisés et il est décomposable en buts, règles, invariants opératoires et inférences.

Les buts sont référés à la motivation, au besoin, au désir et sont eux-mêmes décomposables en sous-buts et en intentions qui organisent, précèdent, accompagnent l'action. Les composantes qui engendrent véritablement l'activité sont les règles d'action qui concernent aussi bien les prises d'information que les contrôles. Il faut souligner que cela ne concerne pas que l'observable, mais bien toute l'activité dans son ensemble, comme la mémoire ou les inférences. Cette vision des choses amène à dépasser le behaviorisme et à intégrer la conceptualisation en s'appuyant sur la composante de l'invariant opératoire qui se traduit par des concepts et des théorèmes en acte. Leur fonction est de prélever et de sélectionner les informations pertinentes et d'en tirer des conséquences utiles pour l'action, mais selon une approche totalement en rupture avec le schéma « information puis action ». Le schème mêle au contraire, l'action, les

prises d'information et le contrôle. La dernière composante du schème, l'inférence, permet de distinguer le concept en acte du théorème en acte. Car les concepts ne sont pas susceptibles d'être vrais ou faux, ils sont ou ne sont pas pertinents. En revanche, le théorème en acte est une proposition tenue pour vraie par le sujet qui rend possibles les inférences, qui sont de nature implicite et inconsciente. La relation entre concept en acte et théorème en acte est toujours dialectique et un concept en acte est toujours constitué de plusieurs théorèmes en acte.

Pastré (2011) propose une transposition du cadre théorique de Vergnaud pour l'analyse des activités professionnelles autour de trois concepts de base : « concept pragmatique », structure conceptuelle d'une situation », « modèle opératif ».

Le concept pragmatique renvoie à l'invariant opératoire. Pour Pastré c'est *« un concept construit dans l'action et servant à guider l'action, associé à un ou plusieurs indicateurs.* » (*ibid*., p.172), auquel il attribue quatre propriétés essentielles. Sa fonction d'abord, fondée sur un diagnostic de la situation. Son origine ensuite : le concept pragmatique est construit dans l'action. Sa dimension sociale qui se traduit par sa transmission du professionnel vers les novices, mais qu'on ne définit pas, car tout le monde sait de quoi on parle sans être capable de le théoriser. Ce point constituant la dernière et très importante propriété du concept pragmatique. Lorsque les concepts qui servent à orienter l'action n'ont pas leur origine dans l'action elle-même, mais sont des concepts scientifiques et techniques pour orienter l'action, Pastré utilise le terme de « concept pragmatisés » par transformation de concept scientifiques et techniques en concepts organisateurs de l'action. C'est plus particulièrement vrai pour les métiers complexes comme le métier d'enseignant pour lequel nous emprunterons à Pastré l'idée d'une « pragmatisation » des savoirs pour enseigner.

La structure conceptuelle d'une situation correspond à l'ensemble des concepts pragmatiques ou pragmatisés qui ont pour fonction d'orienter et de guider l'action. La structure conceptuelle fonde en quelque sorte la tâche prescrite. Cependant, lorsque la prescription est imprécise, la structure conceptuelle correspond à ce qui est commun à tous les professionnels du domaine. C'est ce que nous retiendrons de la structure conceptuelle dans le cadre de l'activité d'un enseignant pour lequel la prescription laisse une grande marge d'appropriation subjective dans l'exécution des tâches.

Pastré emprunte à Ochanine l'idée d'image opérative dont nous avons parlé plus haut, en préférant le terme de modèle qu'il considère plus neutre. Il définit le modèle opératif de la manière suivante : « *le modèle opératif d'un acteur (car tout modèle opératif est individuel) représente la manière dont cet acteur s'est approprié plus ou moins bien, plus ou moins complètement, la structure conceptuelle d'une situation.* » (*Ibid.*, p.179). Il y a dans le modèle opératif trois ingrédients essentiels : le degré de fidélité à la structure conceptuelle de la situation, le genre professionnel au sens de Clot (2000) dans lequel l'acteur se reconnaît et ce qu'il tire lui-même de sa propre expérience.

2.3. L'activité spécifique de l'enseignant

2.3.1. Le travail enseignant entre activité productive et activité constructive

Repérer des marqueurs de développement professionnel, c'est repérer ce qui organise l'activité. Dans la perspective ergonomique que nous venons de développer, les concepts d'activité et d'apprentissage sont très étroitement liés. C'est dans ce lien intrinsèque que Pastré reprend à son compte la distinction établie par Rabardel et Samurçay (2004) entre l'activité productive qui vise à transformer le réel et l'activité constructive qui traduit une transformation de soi-même. Dans toute activité productive, le sujet apprend, se transforme en enrichissant son répertoire de ressources. À l'intérieur de ce processus, la dimension constructive est toujours présente à des degrés plus ou moins importants en fonction du métier exercé.

Activité constructive et activité productive sont indissociables, mais le rapport entre les deux n'est pas toujours identique. En effet, l'activité constructive n'est parfois qu'un effet de l'activité productive. Dans ce cas, les apprentissages sont incidents et une fois l'apprentissage réalisé, l'individu n'apprend plus grand-chose de son travail. À l'inverse, il existe des métiers pour lesquels l'activité constructive est essentielle, c'est le cas du métier d'enseignant qui donne l'impression de ne jamais avoir fini d'apprendre. Pastré (2006) souligne qu'une des spécificités de ce qui se passe dans les lieux d'apprentissages, dont les écoles, c'est justement une sorte d'inversion de rapports entre l'activité productive et l'activité constructive. À l'école, cette dernière devient le but de l'action : « *ce qui veut dire qu'on inverse la relation de subordination entre activité productive et activité constructive : l'activité constructive devient le but de l'activité ; l'activité productive, qui, notons-le, ne disparaît pas, devient le moyen de réalisation de l'activité constructive. On a alors un apprentissage, non plus incident, mais intentionnel.* »

(p. 2). Les nouvelles ressources acquises deviennent ainsi, pour le sujet, des connaissances et des savoirs mobilisables dans de nouvelles situations.

La didactique professionnelle met largement l'accent sur l'activité constructive qui ouvre la voie au développement des compétences tout au long de la carrière d'un professionnel. Si l'activité productive joue un rôle non négligeable dans l'acquisition des savoirs d'expérience, elle ne dépasse pas le cadre de l'action. Elle se termine avec elle, que celle-ci soit ou non réussie. En revanche, l'activité constructive qui l'accompagne, surtout lorsqu'elle devient le but de l'action, permet d'aller plus loin dans les apprentissages. La raison en est double ; d'abord l'activité constructive se prolonge bien au-delà de l'action elle-même en prenant la forme d'analyse *a postériori* et d'un retour réflexif sur le déroulement des évènements, ensuite elle rend possible une forme de décontextualisation en ne réduisant pas l'activité à la singularité d'une situation particulière. Le sujet devient capable, par cet apprentissage intentionnel, de répondre, dans le futur, à une classe de situations plus générale. P. Pastré développe ainsi l'idée de « sujet capable », qui s'inscrit dans une conception où le développement humain permet au sujet d'augmenter et de modifier ses ressources pour agir.

Entre activité productive et activité constructive, le travail enseignant a comme enjeu l'appropriation de savoirs par les élèves. Dans cette perspective, nous poursuivons notre propos en nous interrogeant sur la place du savoir au sein d'une co-activité enseignant/élèves.

2.3.2. Co-activité et place du savoir dans le travail enseignant

Le savoir est au cœur même de la professionnalité des enseignants, car ce qui fonde en grande partie ses compétences, c'est bien sa capacité à transmettre un savoir et à faire en sorte que tous les élèves se l'approprient. Dans son article consacré à l'organisation de l'activité enseignante, Pastré (2007) met l'accent sur deux principaux problèmes lorsqu'on cherche à en identifier les organisateurs : *« 1. D'une part, l'activité d'un enseignant n'est pas dissociable de l'activité de ses élèves: il y a co-activité. Mais comment analyser une co-activité ? Il faut bien choisir un point de vue pour entrer dans l'analyse : on choisira donc le point de vue de l'enseignant, mais sans oublier qu'il faudra le référer en permanence à l'activité des élèves; 2. D'autre part, à la différence d'autres activités de service, l'action de l'enseignant porte sur un objet à transformer qui n'est pas directement observable, puisqu'il s'agit des représentations des élèves concernant un savoir à acquérir. »* (p. 82).

Il est possible en analyse de l'activité professionnelle de considérer que le savoir constitue « l'objet d'échange » entre l'enseignant et les élèves, mais on perçoit bien au travers des propos de Pastré toute la complexité de cet objet. La distinction entre savoir et connaissance nous semble importante. Dans la classe, les connaissances mobilisées par les élèves, de nature subjective, ne coïncident pas toujours avec le savoir que l'enseignant veut leur transmettre, de nature objective et cet écart a sans doute un impact dans les interactions entre enseignant et élèves. Nous rapprochons cette idée des travaux de Jaubert (2007) qui, s'appuyant sur les travaux des didacticiens des mathématiques[12], établit la distinction entre le savoir qui *« désigne un ensemble de connaissances propres à un groupe social, objectivées, systématisées, organisées par une activité intellectuelle, communicable et enseignable »* et les connaissances qui se *« réfèrent au versant individuel des savoirs. Elles s'articulent aux savoirs et sont comme des moyens, c'est-à-dire des outils ou instruments intégrés consciemment ou non par le sujet, et nécessaires à son activité et au contrôle de celle-ci, dans son rapport au monde.* » (p. 46). Cette auteure souligne la dimension langagière irréductible des savoirs scientifiques dispensés à l'école et s'inscrivant dans une « communauté discursive ». Nous prenons en compte cette idée dans le regard que nous portons sur les interactions verbales maître/élèves, au centre d'une dialectique entre un objet de savoir extérieur à l'élève et les connaissances qu'il mobilise pour apprendre.

En lien avec la question du savoir, nous placerons également au centre de notre travail, le second problème fondamental souligné par Pastré, celui de la co-activité. Deux activités sont ici en jeu : celle de l'enseignant et celle des élèves. Nous avons choisi le point de vue de l'enseignant pour notre recherche. Ainsi, l'activité de l'enseignant sera-t-elle analysée en référence à l'activité des élèves. Deux approches sont possibles : la première consiste à envisager l'activité des élèves comme une entité globale, dans la mesure où l'enseignant doit gérer le groupe classe. Cette dimension collective de l'activité des élèves est réelle et oriente en grande partie l'action pragmatique de l'enseignant. Elle ne peut donc être exclue de l'analyse. Cependant, l'activité comme entité globale ne peut suffire à rendre compte de la circulation du savoir dans ses dimensions objective et subjective. Celle-ci nécessite donc l'analyse d'une co-activité qui

[12] Martine Jobert s'appuie sur les définitions que donnent G. Brousseau et J. Centeno (1992), « Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant », *Recherches en didactique des mathématiques* 11/2.3., cité par Berthelot R., Salin M.-H. (1995), « Savoirs et connaissances dans l'enseignement de la géométrie », *Différents types de savoirs et leur articulation*, Paris, La Pensée sauvage, p. 187-204 (cité p.189).

s'incarne dans une relation interpersonnelle permettant d'attribuer à l'élève un pouvoir d'agir (Vinatier, 2009). Cette co-activité s'organise autour d'une articulation particulière entre activité productive et activité constructive. Dans la situation spécifique de gestion du couple enseigner/apprendre en classe, l'activité constructive de l'élève qui consiste à comprendre de son action, devient le but de l'activité productive de l'enseignant, au sein d'un triptyque enseignant/savoir/élève que nous servira de « carte » pour nous repérer au sein de cette activité complexe qu'est l'enseignement. Cette « carte », nous l'empruntons à Houssaye (1993) qui nous propose le triangle pédagogique pour comprendre la situation pédagogique qu'il inscrit dans la relation privilégiée entre deux éléments : *« toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts. Changer de pédagogie revient à changer de relation de base, soit de processus.* » (p.15). Trois processus peuvent être alors à l'œuvre :

- le processus « enseigner », fondé sur une relation privilégiée entre le professeur et le savoir, avec le risque d'exclure l'élève ;

- le processus « former » fondé sur la relation privilégiée entre le professeur et les élèves, minorant la place du savoir ;

- le processus « apprendre » fondé sur la relation privilégiée entre les élèves et le savoir attribuant au professeur une place mineure.

Cette triangulation représente encore aujourd'hui un puissant repère pour comprendre l'équilibre précaire qui se joue au sein d'une situation apprentissage médiatisée par le langage. Chevallard (1985) envisage cette relation ternaire en un système didactique, en lien avec la notion de transposition didactique qu'il développe et qui mène à une autre idée de complexité du savoir et qui comporte deux processus de transformation : le premier repose sur la transformation d'un savoir savant en un savoir à enseigner, puis enseigné. Le second processus relève de la situation même d'enseignement/apprentissage qui appelle des transformations, des simplifications, des suppressions de variables pour rendre enseignable le savoir.

Ainsi, au sein de l'équilibre du système didactique, le savoir, en grande partie médiatisé par le langage, revêt-il une dimension incontournable et complexe. Astolfi (2008) propose une réhabilitation des savoirs aujourd'hui souvent dépréciés au profit d'autres concepts, plus en

vogue : *« où l'on réhabilite les savoirs, trop facilement déclarés académiques et inutiles, dévalorisés au profit des perspectives plus dynamiques qu'offrent par exemple, les compétences de l'interdisciplinarité »* (p. 13). Dans notre travail, nous adhérons à l'idée d'une juste place du savoir dans la co-activité enseignant/élèves, au sein d'un contrat didactique (Brousseau, 1987), qui relève, comme le souligne Astolfi plutôt de l'implicite que de consignes précises. Pour autant, le contrat didactique et la dévolution qui en est faite par l'enseignant ne sont pas absents des interactions langagières maître/élèves, car ils constituent un puissant levier pour faire comprendre aux élèves ce qu'ils ont à faire pour accéder au savoir, en engageant la classe dans la résolution d'une question qui *a priori*, n'était pas la sienne.

Pour revenir à ce que la didactique professionnelle pose comme bases théoriques, il nous semble que le choix des variables qui fondent la situation didactique d'enseignement/apprentissage, médiatisée par le langage, traduit une forme de « pragmatisation » du savoir enseigner.

2.3.3. La pragmatisation du savoir enseigner

La didactique professionnelle met l'accent sur les deux registres complémentaires d'une compétence, le registre pragmatique et le registre épistémique (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Ces deux registres fondent une part essentielle de notre travail. Le registre épistémique relève de savoirs scientifiques, théoriques qui permettent de comprendre l'action. Pour l'enseignant, ces savoirs, construits en formation et sont en majeure partie, constitués de connaissances sur les théories de l'apprentissage, la didactique des disciplines ou la psychologie de l'enfant. Le registre pragmatique relève, quant à lui, de savoirs qui permettent la réussite de l'action. Dans la classe, c'est ce que met en œuvre l'enseignant pour faire apprendre ses élèves. Les stages pratiques en formation initiale et la rencontre avec des situations professionnelles variées en début de carrière viennent nourrir ces savoirs et leur donner du sens. La conduite de classe, nous venons de le voir, est une situation de travail complexe.

Nous avons évoqué au paragraphe 2.2.3 la différence qu'établit Pastré (2011) entre les concepts pragmatiques et les concepts pragmatisés qui sont *« des concepts issus de savoirs scientifiques et techniques reconfigurés pour servir d'outils de diagnostic et ainsi orienter et guider l'action. »* (p.195). Ce travail de transformation des connaissances que le professionnel peut avoir d'un système, fonde le processus de pragmatisation. Celui-ci n'est pas figé et se répète, à

chaque fois que les acteurs rencontrent de nouvelles situations et reconfigurent leur modèle opératif pour orienter leur action.

Dans l'exercice de leur métier, les jeunes enseignants sélectionnent et transforment, parmi les savoirs académiques, pédagogiques ou didactiques, pour ne citer que ceux-là, ceux qui vont leur permettre de guider leur action en classe auprès des élèves. Dans la lignée des travaux de Pastré, nous envisageons le processus de « pragmatisation » dans le choix de variables pédagogiques et didactiques, issues de savoirs à et pour enseigner (Altet, 1994), comme déterminant pour la réussite de l'action. Or, nous pensons que c'est en grande partie au sein de leur discours avec les élèves, que les jeunes enseignants pragmatisent les concepts académiques, didactiques et pédagogiques issus de leur formation.

Cette pragmatisation s'inscrit dans une pratique enseignante, révélatrice de savoir-agir et de compétences mis à l'épreuve du pilotage de la classe. Aussi, avant d'établir un lien plus précis avec le fonctionnement du discours de l'enseignant, nous allons faire un tour d'horizon de ce qui peut permettre de caractériser la pratique, les savoir-agir et les compétences d'un enseignant.

2.4. Savoir-agir, compétences et pratique des enseignants

2.4.1. Savoir-agir et compétences

Dans la lignée des travaux menés en didactique professionnelle que nous avons développés au début de ce chapitre, nous adhérons au point de vue de Le Bortef (1998, 2000) pour qui le savoir-agir fait partie intégrante de la compétence. Loin d'un concept « mou », il nous rappelle que la compétence recèle de la connaissance, de l'opératoire et de la réflexion pour une disposition à agir juste dans une situation donnée. Cet auteur distingue trois conditions complémentaires pour que la compétence d'un individu puisse s'exercer :

- le savoir agir qui concerne la mobilisation des ressources pertinentes ;

- le vouloir agir qui est du côté de la motivation de l'individu et du contexte plus ou moins incitateur ;

- le pouvoir agir qui se traduit par l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail.

La compétence dépasse le simple observable et demande une interprétation fine. Elle est constituée d'une part invisible, de l'ordre du schème opératoire (Vergnaud, 1996) et c'est là que le savoir-agir prend sa source. Le Boterf (1998) distingue le savoir-agir du savoir-faire lequel ne relève que de la simple exécution d'une tache ; de ce fait, le savoir-faire peut être assez proche de la tâche prescrite, ce qui n'est nullement le cas du savoir agir résolument inscrit dans l'espace entre la prescription et l'activité réelle du sujet. Il se rapporte donc à un degré plus élaboré que le savoir-faire : « *Si la compétence se révèle davantage dans le savoir-agir que dans le savoir-faire, c'est qu'elle n'existe véritablement que lorsqu'elle sait affronter l'évènement, l'imprévu.* » (*Ibid.*, p.146). Le savoir agir est donc un ensemble de ressources pertinentes permettant au professionnel de répondre à des situations qui peuvent être inattendues.

Dans le cadre de ses recherches sur la genèse et les composantes de la notion de compétence dans l'enseignement, Piot (2008) a montré que les savoir agir des enseignants étaient constitués de ressources hétérogènes et construits à partir de matrices cognitivo-pragmatiques qui empruntent aux deux voies complémentaires des registres épistémique et pragmatique. Les compétences pour enseigner conjuguent trois ressources essentielles : les savoirs pratiques acquis par l'expérience, les savoirs académiques issus de l'étude et les valeurs et croyances théoriques personnelles. Cette approche qui s'inscrit dans la lignée des travaux d'Altet (1994) sur les savoirs à et pour enseigner, s'appuie sur une analyse du savoir-agir qui intègre une perception de la situation et une interprétation des éléments perçus pour décider et agir. Ils constituent par conséquent des réponses plus ou moins adéquates, selon que l'on est débutant ou plus chevronné, à une difficulté ou un problème professionnel.

C'est à cette partie visible de la compétence que nous allons nous intéresser. Une partie visible qui ne relève pas de la simple exécution d'une tâche, mais qui comporte une importante dimension cognitive et conceptuelle permettant d'agir en lien avec la situation. Dans la classe, les réactions des élèves, loin d'être programmées à l'avance, donnent lieu à de nombreuses situations imprévues et souvent problématiques pour les enseignants, en particulier les plus novices. Si les savoir agir sont la partie visible de la compétence pour enseigner, nous postulons dans ce travail que ceux-ci peuvent être langagiers et par conséquent repérables dans le discours du maître. Mais il ne suffit pas d'observer ce que dit l'enseignant pour comprendre ce qui organise son activité langagière. C'est l'analyse de pratique et/ou de l'activité qui donne accès

au fonctionnement, autrement dit, aux organisateurs de ces savoir-agir langagiers, placés au cœur d'une profession fondée sur la spécificité de l'enseigner/apprendre. Ceci nous amène à nous interroger sur les cadres qui permettent d'analyser l'activité et plus généralement la pratique d'un enseignant au travail et de situer les savoir-agir au regard de cette notion de pratique.

2.4.2. Savoir-agir et pratique

Ces dernières années, plusieurs chercheurs se sont donné pour but d'analyser l'activité ou la pratique des enseignants afin d'identifier, à des fins d'amélioration de leur formation, comment ils agissent pour répondre à la situation complexe d'enseignement/apprentissage. Avant de situer les savoir-agir langagiers, tel que nous les envisageons, à l'aune de ces cadres, nous allons clarifier ce que recouvre l'analyse de pratique/activité, deux termes parfois employés de manière indifférenciée, mais ne renvoyant pas la même notion.

Pour Altet (2002) « *On peut définir la pratique enseignante comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement* ». (p.86) Cette chercheuse situe l'analyse de pratique enseignante dans les modèles interactionnistes et intégrateurs en définissant l'enseignement comme *« un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, qui utilise les interactions verbales et non verbales pour atteindre un objectif d'apprentissage. »* (Altet, 1994, p.125). La pratique renvoie à la « manière de faire » et les « procédés pour faire », qui de notre point de vue, relèvent de savoir-agir car ils se traduisent par la mise en œuvre de savoirs et de compétences d'une personne en situation professionnelle. Pendant longtemps, l'analyse de pratique enseignante s'est inscrite dans le paradigme « processus-produit », où la recherche des critères d'efficacité de l'action enseignante prédominait. Ce paradigme inspira de nombreux travaux, en particulier aux États-Unis sur l'idée « d'effet maître » qui tentait de mettre en relation les pratiques pédagogiques avec les résultats des élèves, mais dont les liens entre les causes et les effets ne furent pas véritablement attestés. Plus tard, le modèle cognitiviste est venu remplacer cette approche behavioriste et combler en quelque sorte son déficit théorique en replaçant l'action du professeur dans une logique de planification, préparation et de prise de décisions influant sur les pratiques. Cependant, cette approche ne prenait pas en compte le réel de la classe et la réalité de la situation, laquelle fut réhabilitée dans les modèles écologiques. L'approche

interactionniste et intégrateur d'Altet se pose en rupture avec ces modèles et son travail est centré sur l'analyse des processus interactifs enseignants/élèves, contextualisés. Dans cette optique, elle défend une approche plurielle (Altet, 2002) visant à rendre compte de la pratique enseignante dans sa multi dimensionnalité : épistémique, didactique, psychologique et sociale, où chaque chercheur, dans son domaine, peut en appréhender une dimension. Dans la lignée des travaux de Tardif et Lessard (1999), l'accent est mis sur les interactions, inscrites à la fois dans des règles de fonctionnement de la classe, des routines, mais également dans une adaptation permanente face à des situations toujours singulières. Ce travail interactif est forgé d'ajustements, de négociations, ou de compromis permanents entre les acteurs. C'est ici le cœur de notre travail, mettre sous observation ces processus d'ajustements interactifs, largement médiatisés par le langage.

Aussi, si les savoir-agir peuvent être repérables, observables au sein de la pratique enseignante, tous ne relèvent pas de la même activité. Il existe au sein d'une même pratique, différentes activités et notre recherche s'attachera exclusivement à l'activité langagière de l'enseignant.
Dans ce même esprit, Vinatier et Pastré (2007) distinguent l'activité de la pratique et placent au centre la notion d'organisateur, articulée à celle de pratique ou d'activité, voire du travail enseignant. C'est dans cette perspective que nous nous situons, en ce sens où nous nous intéressons aux organisateurs qui rendent opérationnels les savoir-agir langagiers des enseignants, en ce qu'ils préparent *« une action ou une suite d'actions pour qu'elles se déroulent dans les conditions les meilleures, les plus efficaces. »* (*Ibid.,* p.96). Les travaux en ergonomie cognitive que nous avons développés au paragraphe 2.2.2 ont ouvert la voie à l'analyse de l'activité qui trouve une application particulièrement bien adaptée à la complexité du métier d'enseignant. Celle-ci implique des critères qui nous semblent tout à fait pertinents au regard de la nature hétérogène et conceptuelle des savoir-agir des enseignants :

- une analyse de la tâche à effectuer, largement dépassée par l'activité elle-même, ce qui est particulièrement vrai dans le métier d'enseignant pour lequel la dimension constructive qui guide son action est tout à fait fondamentale.

-le couplage activité/situation qui se détache de l'analyse de la tâche et s'attache à une analyse intrinsèque de l'activité couplée à la situation. Ces auteurs soulignent : *« Dans l'activité enseignante, le couplage situation-activité prend des configurations qu'il est important d'identifier et d'analyser ».* (*ibid.,* p. 98)

Le couplage sujet agissant-situation nous semble particulièrement adapté à la complexité du métier et au cas spécifique des enseignants débutants qui nous occupe. La situation fournit à la fois des ressources et des contraintes pour agir. Si l'enseignant construit la situation, celle-ci influe sur son cours d'actions. Mais pour un débutant, la situation relève très souvent d'un caractère inédit, qu'il ne peut anticiper totalement et dont il ne peut avoir la totale expérience. Il est ainsi confronté à des phénomènes qu'ils lui sont difficiles de mettre en mots, de le rendre intelligible, de le reproduire. Le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action (Pastré, Mayen & Vergnaud 2006) dans lequel nous nous inscrivons donne accès à la nécessaire compréhension du sens donné par les acteurs à leurs actions. C'est l'attribution des significations qui est ici en question. Dans le cadre de notre travail, les organisateurs de l'activité langagière des enseignants sont recherchés au sein de situations d'enseignement-apprentissage, construites par l'enseignant, mais placées sous influence d'une co-activité enseignant-élèves médiatisée par le langage. Le discours, progressivement construit par les échanges au sein de la classe, est fait de négociations, d'ajustements, d'une intrigue au sujet d'objets de savoir (Pastré, 2007). Dans cette optique, nous pouvons situer les savoir-agir langagiers de l'enseignant selon les trois niveaux repris par Pastré[13] pour aider à comprendre une activité complexe :

- un niveau « micro » qui se réfère aux automatismes ;

- un niveau « méso » qui a trait aux « gros schèmes » de la gestion de classe ;

- un niveau « macro » qui inclut les conceptions et les valeurs.

C'est une première catégorisation permettant de clarifier à quel niveau du discours nous nous situons. Cependant, devant la complexité d'une situation d'enseignement/apprentissage, soumise à une co-activité, face à des tensions diverses et une multitude d'échanges langagiers qui peuvent être de nature différente, il nous semble important de nous doter d'un cadre dans un niveau donné, nous permettant d'aller plus loin dans une catégorisation. Il nous semble que le discours en interaction dans la classe se construit selon ces trois niveaux qui, s'ils peuvent être étudiés séparément, ne sont pas sans lien les uns avec les autres. Notre analyse se situe essentiellement aux niveaux micro et méso du discours en ce qu'elle tente d'accéder à une

[13] Pour comprendre l'organisation d'une activité complexe, P. Pastré reprend dans son propos la distinction en niveaux proposée par A. Robert et P. Masselot (2007). In *Recherche et formation n°56*, pp. 15-32

certaine finesse des savoirs langagiers des enseignants leur permettant d'ajuster au mieux leur activité à celle des élèves pour les faire apprendre. S'il est possible de les identifier, de les caractériser, nous pensons qu'il faut d'abord les catégoriser à l'aune d'un cadre d'analyse de l'activité enseignante intégrant des spécificités du discours en interaction dans la classe. Avant de fonder notre propre cadre de lecture de ce ces savoir-agir langagiers professionnels, nous allons dans ce qui suit, présenter différents cadres de lecture de la pratique qui fondent la possibilité d'une analyse plurielle de l'activité enseignante.

2.5. Des cadres d'analyse de la pratique enseignante

La pratique d'un enseignant peut se regarder selon divers points de vue. Altet et Vinatier (2008) proposent de rendre compte de sa complexité à l'aune de regards différents en fonction d'objets d'étude propres à plusieurs chercheurs. Cette approche permet d'appréhender une même situation d'enseignement/apprentissage dans ses dimensions didactique, épistémologique, psychopédagogique, psychologique, sociologique ou linguistique. Loin de s'opposer, ces différentes dimensions se complètent et rendent compte des facettes multiples de l'acte d'enseigner.

On retrouve dans les travaux de Goigoux (2007), l'idée d'une pratique qui s'incarne dans un système complexe de mises en tension. Il propose de construire un cadre intégrateur de compréhension de la pratique des enseignants au service des apprentissages de tous les élèves. Pour lui, l'analyse de l'activité de l'enseignant s'inscrit dans la résolution de tensions. Il invite à dépasser le clivage didactique/pédagogie et à éviter deux écueils symétriques trop présents dans l'analyse du travail enseignant :

- considérer l'activité des maîtres comme étant exclusivement finalisée par les apprentissages des élèves ;
- s'intéresser à toutes les facettes de leur métier à l'exception de ses enjeux didactiques.

Les enseignants doivent réguler des tensions entre une grande diversité de principes d'action et de principes de justice. Dans le cadre théorique qu'il défend l'activité de l'enseignant dépend pour l'essentiel de trois éléments : sa situation de travail, les élèves et lui-même. L'activité de l'enseignant est ainsi multi finalisée, ce qui engendre des tensions entre des logiques parfois très divergentes obligeant les enseignants à trouver des équilibres, des compromis afin d'assurer

la cohérence de leur pratique. « *En résumé, nous considérons l'activité d'un enseignant comme la réponse qu'il met en œuvre pour réaliser la tâche qu'il se donne. Celle-ci dépend, selon nous, de ses propres caractéristiques, de celles de ses élèves et de celles de l'institution scolaire* » (p.59). Goigoux mentionne par ailleurs une dernière caractéristique de l'activité de l'enseignant : c'est une activité médiatisée par des instruments didactiques et par conséquent largement tributaire de ceux dont ils disposent.

L'approche systémique et multi finalisée de ce cadre d'analyse reflète toute la complexité de l'activité enseignante. De leur côté, Bucheton et Soulé (2009) orientent leur travail vers la recherche d'une facilitation de la compréhension des gestes professionnels des enseignants leur permettant de s'ajuster à la grande diversité des variables de toute situation. Leur modèle d'analyse, celui du multi-agenda, prend appui sur cinq préoccupations centrales qui constituent, selon ces auteurs, la matrice de l'activité enseignante et substrat de leurs gestes professionnels qu'ils définissent ainsi : *« par geste professionnel nous désignons de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. Le choix du terme geste traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et instruite dans des codes.* » (p. 32). Ces préoccupations, toutes en référence à l'objet de savoir, sont enchâssées :

- le pilotage, relatif à la cohérence de la séance d'un bout à l'autre de son déroulé ;

- l'atmosphère c'est l'espace intersubjectif qui consiste à créer les espaces dialogiques entre les individus ;

- le tissage se réfère à l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon. Le tissage se situe du côté du sens, de la pertinence ;

- l'étayage, en référence aux travaux de Bruner (1983), hiérarchiquement supérieur aux autres et organisateur principal de la co-activité maître-élèves. C'est faire dire et faire comprendre.

À partir de ce multi-agenda de préoccupations enchâssées, un jeu dynamique peut être identifié, entre des postures d'étayage du maître et des postures d'apprentissage des élèves, à partir de régularités dans un co-ajustement réciproque.

Le cadre de Bucheton et Soulé s'inscrit dans une volonté d'un cadre de lecture qui puisse être utilisable et partagé en formation. Il est vrai qu'au-delà de la prescription institutionnelle, l'appropriation d'un cadre commun d'analyse de la pratique entre formateurs et enseignants est plus que nécessaire. Certains centres de formation s'y attachent, avec plus ou moins d'adhésion des différents acteurs. C'est le cas de l'ESPE de Saint-Lô qui adosse le processus de formation au modèle de formation praticienne[14] proposé par Le Bas (2005). Dans la lignée des travaux de Fabre (1994, 1999), ce modèle ouvre le système didactique à quatre pôles : le pôle de l'élève, le pôle du savoir, le pôle sociétal et le pôle de l'enseignant, lui-même pilote des apprentissages. Trois classes de problèmes professionnels naissent des contradictions entre ces différents pôles :

- entre le pôle de l'élève et le pôle sociétal : l'enseignant est confronté à une classe de problèmes issue de la tension entre un fonctionnement collectif (équité) et un fonctionnement individuel (identité de chaque élève) ;

- entre le pôle du savoir et le pôle sociétal : l'enseignant est confronté à une classe de problèmes issue de la tension entre la dimension formelle du savoir (prescriptions institutionnelles) et la dimension fonctionnelle (ce que l'élève peut réellement réaliser) ;

- entre le pôle de l'élève et le pôle du savoir : l'enseignant est confronté à une classe de problèmes issue de la tension entre les procédures d'apprentissage (comment l'élève apprend) et le produit attendu de l'apprentissage.

[14] Voir annexe 4

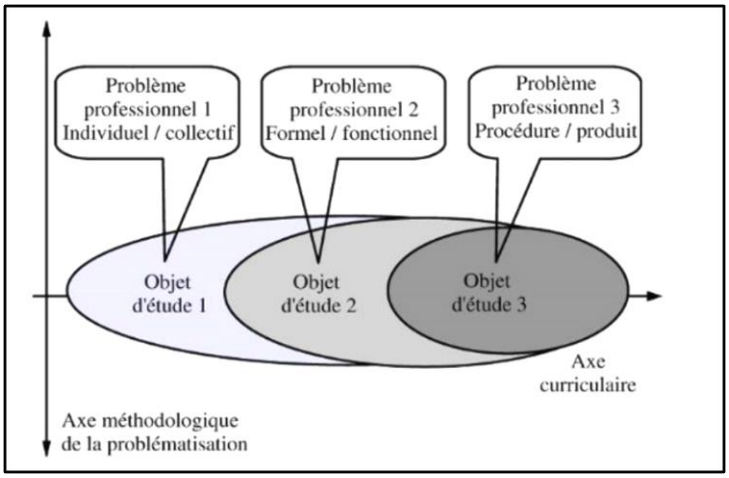
En référence à ces classes de problèmes, trois objets d'étude enchâssés sont proposés au cours de l'année de formation (Ouitre, 2011).

Le premier objet d'étude, centré sur la tension entre un fonctionnement individuel et un fonctionnement collectif, porte sur les conditions favorables que l'enseignant stagiaire doit mettre en œuvre pour favoriser l'implication et l'engagement des élèves dans les apprentissages.

Le second objet d'étude, centré sur la tension entre la dimension formelle et la dimension fonctionnelle du savoir, doit permettre aux stagiaires d'envisager des scénarios et de construire des dispositifs didactiques de nature à confronter les élèves à des problèmes pertinents du point de vue du savoir à construire.

Le troisième objet d'étude, centré sur la tension entre le processus d'apprentissage et le produit d'apprentissage, porte sur la compréhension des processus d'apprentissage des élèves et sur les outils de régulation de cet apprentissage.

Figure 1 : les objets d'étude de la formation (Ouitre, 2011, p.158)



De l'analyse des effets d'une formation conçue autour de ces objets d'étude, Ouitre (2011) objective des paliers de professionnalité qu'il définit de la manière suivante : *« Le palier se définit par un certain nombre de comportements observables révélateurs d'une compétence à*

gérer le système didactique. » (p. 159). Chacun des paliers permet de caractériser une organisation dominante de l'activité d'un enseignant : l'enseignant organisateur, l'enseignant techniciste et proposeur de solutions décontextualisées, l'enseignant créateur de dispositif présentant une certaine « problémacité », l'enseignant didacticien et interventionniste.
Chaque palier représente un même mode d'organisation, même si l'enseignant peut être plus ou moins performant au sein d'un même palier. En d'autres termes, un même palier peut aussi bien s'appliquer à un enseignant débutant qu'à un enseignant chevronné, pour peu qu'ils soient organisés par la même logique. C'est vrai pour l'ensemble des cadres d'analyse de pratique que nous avons rapidement présentés. La différence, c'est qu'un enseignant débutant n'aura pas encore stabilisé ses gestes professionnels encore en construction, ce qui nous amène à préciser notre approche de l'enseignant débutant.

2.6. Les enseignants débutants : entre genre et style

Rappelons ici que notre travail s'intéresse aux enseignants débutants néo-titulaires, à l'entrée dans le métier. Plusieurs auteurs développent des problématiques liées à cette période délicate de la carrière. Parmi ces auteurs, Lanéelle et Pérez-Roux (2010) identifient la complexité à laquelle l'enseignant débutant doit faire face, pour se construire professionnellement, être reconnu, dans des contextes souvent instables et difficiles : *« après une titularisation supposant une reconnaissance des compétences à concevoir, conduire, évaluer, réguler les apprentissages des élèves, l'entrée dans le métier suppose une adaptation des contenus radicale et souvent coûteuse, mais cette fois avec un accompagnement minimal* » (p.2). La construction identitaire de l'enseignant débutant passe par la reconnaissance d'autrui. Le fait d'être perçu comme un professionnel le rassure et l'engage à se professionnaliser (Pérez-Roux, 2012).

En classe, le débutant est confronté à la complexité de l'acte d'enseigner et doit mobiliser des compétences d'ordre multiples pour y faire face : technique et didactique, relationnel, pédagogique et social, vouées à être mobilisées dans les interactions en classe et dans la relation aux différents acteurs du système scolaire (Altet, 1996). Cependant, Piot (2008) relève que : *« ce n'est qu'au bout de deux à trois ans dans des situations assez stables que l'enseignant construit des routines d'action. Ces routines permettent de mettre en œuvre des unités d'action élémentaires et de les combiner pour orienter et réguler l'action en classe. »* (p. 104).

Dans une perspective assez proche, Durand (1996) a hiérarchisé des préoccupations des enseignants et montré que les enseignants débutants ont beaucoup de mal à s'intéresser aux apprentissages des élèves dès lors qu'ils ne maîtrisent pas la classe. Mais c'est aussi au cours de ces premières années d'enseignement que les jeunes enseignants, confrontés à des contextes et des situations variées vont enrichir et diversifier leurs *habitus* professionnels. (Perrenoud, 2003).

C'est aussi au cours de cette période de connaissance progressive du monde enseignant, que le repérage d'un genre professionnel et la confrontation à différents styles pourront être générateurs de développement professionnel (Clot, 1999). Dans cette optique, il est possible d'envisager la construction professionnelle d'un enseignant entrant dans le métier, entre la perception qu'il a du genre professionnel et le style propre qu'il cherche à affirmer. Y. Clot et Faïta (2000), empruntent la notion de genre à Bakthine (1984) qui l'utilise pour penser l'activité langagière. Ces auteurs installent le genre entre le prescrit et le réel de l'activité. Ils parlent d'un « prétravaillé » social, une mémoire et le définissent ainsi : « *ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie; ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présupposées, sans qu'il soit nécessaire de respécifier la tâche chaque fois qu'elle se présente. C'est comme " un mot de passe " connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel* ». (*Ibid.,* p.11). C'est un stock des « *mises en acte* », « *mise en mots* », de « *conceptualisations pragmatiques* » prêtes à servir. (*ibid.*, p.13). L'existence du genre peut être considérée comme une sorte de norme qui oriente finalement l'action commune d'une vie professionnelle et qui facilite l'exercice du métier. En ce sens, le genre professionnel du métier d'enseignant, ou du moins la représentation qu'il s'en fait peut constituer un repère pour l'enseignant débutant. Le style quant à lui, permet de penser la dimension subjective du métier : *« chaque sujet interpose entre lui et le genre collectif qu'il mobilise ses propres retouches du genre. Le style peut donc être défini comme une métamorphose du genre en cours d'action* » (*ibid.,* p. 15). Le style est une variation du genre. C'est la manière dont chaque acteur s'empare du genre.

La façon dont un jeune enseignant tente de s'affirmer, dans un style pédagogique qui lui est propre, pour être reconnu de ses pairs, de ses formateurs, de la communauté éducative dans son ensemble, se rapproche de cette idée. Le genre et le style s'incarnent alors dans sa pratique et dans les éléments constitutifs de celle-ci, dont les actes de parole qui en font intrinsèquement partie. (Roditi, 2014).

Ce second chapitre nous a permis de poser plusieurs bases. D'abord celles de la didactique professionnelle qui permettent de penser l'analyse de l'activité dans une optique ergonomique, entre la tâche prescrite et le réel de l'activité. À partir d'une distinction entre concepts pragmatiques et concepts pragmatisés, nous avons posé l'idée que l'action de l'enseignant était guidée par une pragmatisation de ses savoirs pour enseigner. Nous avons ensuite envisagé celle-ci dans un mouvement de co-activité et dans une relation particulière entre dimension productive et dimension constructive. Nous avons mis en avant l'importance de la question du savoir en jeu à l'aune d'une triangulation entre l'enseignant, ses élèves et le savoir. Nous avons ainsi établi, en quelque sorte, la complexité et la spécificité de l'activité d'un enseignant. Les cadres d'analyse que nous avons brièvement présentés ouvrent la voie à plusieurs angles de lecture permettant de repérer les compétences des enseignants, au sein d'une pratique dont son discours fait partie. C'est en ce sens que nous avons fondé l'idée de « savoir-agir-langagiers-professionnels » et c'est dans l'optique d'un langage instrument pour enseigner que nous ouvrons notre troisième chapitre.

CHAPITRE 3 :
LE LANGAGE, UN INSTRUMENT STRATÉGIQUE POUR CONDUIRE L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT

3.1. Le langage comme instrument : choix d'une perspective historico-culturelle

3.1.1. L'apport de Vygotski et de Bruner

Cherchant à comprendre ce qui unit pensée et langage, Vygotsky nous ouvre la voie d'un cadre théorique puissant, à bien des égards, pour étudier ce qui se noue dans les interactions langagières entre élèves et enseignant. Sa conception historico-culturelle du développement du psychisme, place les interactions au premier plan du développement des processus psychologiques du sujet. Dans son ouvrage majeur (Pensée et langage, 1937/1985) il conçoit le langage comme principal médiateur entre les choses de la vie et les concepts, lui conférant ainsi une dimension instrumentale pour comprendre le monde. Pour lui, le milieu est éminemment culturel : tout ce qui caractérise l'humain y est présent et les interactions avec l'autre et ce monde culturel sont indispensables à l'apprentissage. Son approche ne réduit pas l'activité humaine à une simple adaptation à son environnement, mais à une transformation de celui-ci et c'est au travers de cette transformation que l'homme se développe en se transformant lui-même. Pour lui, le développement est donc fondamentalement d'ordre social. Concernant le langage de l'enfant il dit ceci : « *La fonction initiale du langage est la fonction de communication, de liaison sociale […] il serait incorrect de l'appeler langage socialisé, puisqu'à ce mot est lié l'idée de quelque chose de non social au départ, qui ne le devient qu'en se modifiant et en se développant »* (p.105). Parce qu'il est appropriation culturelle et parce qu'il ne peut se faire en dehors de la communication, le développement mental est forcément de nature sociale. Deux idées sont ici intrinsèquement liées :

- la pensée est médiatisée par les signes, lesquels deviennent des instruments psychologiques ;

- l'appropriation de ces instruments ne peut se réaliser qu'au travers d'activités réalisées en interaction avec autrui.

Le mouvement de la pensée dans l'apprentissage est ainsi orienté du social vers l'individuel, entre les personnes d'abord, par un mécanisme intersubjectif (interpsyché) puis, à l'intérieur de l'enfant lui-même (intrapsyché). Du conflit interpersonnel, naît alors une transformation de soi-même. Ce processus fonde l'idée du « conflit socio cognitif » lequel place au centre de l'action, les échanges entre pairs, pour faire avancer les connaissances individuelles. Dans une classe, c'est l'enseignant, pilote des échanges, qui choisit ou non de favoriser le « conflit socio cognitif ». Celui-ci fait partie des nombreux dispositifs didactiques destinés à faire progresser les élèves dans leur réflexion et apprentissages. Mais au-delà de l'enseignant, le langage demeure le principal médiateur et la distinction opérée par Vygostski entre sens et signification renforce cette idée. Pour lui, la signification se place du côté du social, alors que le sens est propre au sujet, à ses activités et aux finalités qu'il se donne. Sens et signification sont les deux racines symboliques de l'être humain et les allers retours opérés entre ces deux piliers le sont par le langage, lequel devient alors un instrument psychologique de premier plan.

À l'école, parce qu'elle est le lieu d'apprentissage et de transmission des connaissances, sont véhiculés, par l'action des enseignants, principalement des concepts scientifiques. Pour Vygotski, la formation des concepts scientifiques, sans négliger l'apport de l'école, dépasse largement la simple transmission de connaissances. Le langage, fait de signes que sont les mots, sert de moyen à la formation de ces concepts et ce sont également les mots qui deviennent ensuite leurs symboles. Mais leur formation tient dans une double germination qui s'opère dans un mouvement dialectique entre le développement des concepts spontanés, chargés d'empirisme et de quotidien et des concepts scientifiques. Le développement de ces deux types de concepts suit des voies opposées et c'est ainsi qu'ils peuvent s'influencer l'un l'autre. Les concepts quotidiens naissent d'un heurt direct entre l'individu et les objets. À l'inverse, les concepts scientifiques se construisent dans un rapport médiatisé avec l'objet. L'importance du niveau de maturation des concepts quotidiens est une condition nécessaire au développement des concepts scientifiques et dans ce mouvement dialectique, l'apparition des concepts supérieurs influe forcément sur le niveau des concepts spontanés déjà formés et souligne leur rapport différent à l'expérience et au langage : *« l'enfant formule mieux la loi d'Archimède qu'il ne définit ce qu'est un frère. Le concept de frère est saturé d'expérience et ne résulte pas d'une explication du maître. »* (*Ibid*., p.292). Cette idée nous paraît essentielle à la compréhension du processus de conceptualisation présent dans toute situation d'apprentissage.

Pour qu'un apprentissage ait effectivement lieu, la situation à laquelle est confronté l'individu doit se situer dans ce que Vygotski a appelé « la zone proche de développement ». Pour lui, les processus de développement ne coïncident pas avec ceux de l'apprentissage, mais suivent ces derniers. Cet aspect des choses valorise tout à fait le rôle de l'apprentissage qui n'est ici pas réduite à l'idée de maturation. Même s'il est incontestable, que l'apprentissage est en relation avec le niveau de développement de l'enfant. C'est cette relation qui fonde l'idée de *zone proche de développement* située finalement entre un niveau atteint par les seules fonctions psychiques et un deuxième niveau, qui serait celui-ci potentiel. La *zone proche de développement* constitue ainsi l'espace qui rend possible le processus d'apprentissage, grâce à la médiation d'autrui. D'où cette formule de Vygotski : *« Le seul bon apprentissage est celui qui précède le développement. »*

La recherche de cet espace, qu'elle soit implicite ou explicite, se trouve dans les situations que l'enseignant met en place pour faire apprendre ses élèves, médiatisées par le langage. Il tente alors d'articuler son activité d'enseignement à celle d'apprentissage des élèves et les interactions jouent un rôle prépondérant au sein de cette zone, où la médiation de l'autre est déterminante. C'est ce que montre Bruner (1983), dans son étude des relations de tutelle. Tout comme Vygotski, Bruner place l'adulte comme médiateur de la culture et donne aux interactions une dimension fondamentale dans le processus d'appropriation des connaissances. Dans cette relation de tutelle avec un adulte, un professeur ou un tuteur, c'est le processus d'étayage qui permet au sujet de résoudre le problème qui le dépasse. Le savoir-faire du tuteur ou du formateur permet d'optimiser l'efficacité du processus d'étayage, ce dernier ne se limitant pas à l'imitation d'un modèle. L'étayage a alors pour fonction de faire adhérer celui qui apprend, de circonscrire ou de simplifier la tâche, de maintenir la motivation, de faire prendre conscience de l'écart entre ce qui est produit et ce qui doit être produit et de proposer des solutions seulement quand celui qui apprend peut les reconnaître. C'est aussi là que se construisent, en situation de co-construction, des valeurs, des croyances, un langage conduisant à l'enculturation.

À l'école, les fonctions d'étayage reposent sur les interactions langagières entre l'enseignant et ses élèves. La formation des concepts scientifiques y est sans aucun doute un des enjeux majeurs, et la rencontre de ces concepts avec l'expérience, le vécu, le quotidien est aussi présent, que ce soit de manière incidente ou organisée. L'enseignant verbalise lui-même les concepts et il n'est pas rare qu'il fasse verbaliser ses élèves sur la connaissance qu'ils en ont. Il s'agit alors

pour lui d'identifier les obstacles (Bachelard, 1938) afin de rendre possible l'apprentissage et l'appropriation de ces concepts. Dans le domaine des sciences, Bachelard nous a appris la puissance des obstacles épistémologiques, que sont les anciennes connaissances et avec lesquelles le sujet doit rompre pour pouvoir apprendre.

Pour atteindre leur but, les enseignants utilisent des outils pragmatiques, pédagogiques ou didactiques, souvent construits en formation, et fortement médiatisés en situation par le biais des interactions verbales. Leur action est solidement instrumentalisée, à la fois par des outils techniques, mais également psychologiques, le langage se trouvant au premier plan de leur action. Mais avant de le considérer d'emblée comme un instrument pour enseigner, nous devons situer le langage par rapport au concept d'action instrumentée, inscrit dans le cadre d'une théorie cherchant à identifier ce qui organise l'activité.

3.1.2. Le concept d'action instrumentée

Nous nous appuierons ici sur les travaux de Rabardel (1995) qui, dans la lignée épistémologique de Vygotski, considère que toute activité humaine est instrumentée et qu'elle peut l'être par la médiation d'instruments techniques, ou psychologiques. La définition qu'il propose de l'instrument, fait apparaître clairement la part du cognitif dans l'utilisation d'un outil technique. Pour lui, l'instrument ne peut être réduit à l'idée d'*artefact*, celui-ci désignant toute chose ayant subi une transformation, même minime par l'homme. Il s'agit d'un « *objet matériel fabriqué* » en vue de servir à une action. Cette appellation se veut suffisamment neutre pour qu'il n'y ait pas de confusion avec la notion d'outil ou d'instrument. En effet, avant de devenir instrument, le dispositif physique ou l'outil technique qui sert à l'action, est donc un « *artefact* » fabriqué par l'humain. Il s'inscrit dans des activités finalisées et se transforme en un instrument en situation, c'est-à-dire, lorsque l'homme l'adapte à son activité. L'*artefact* a donc bien, dès le départ, un statut social, mais c'est l'instrument qui constitue le médiateur entre le sujet et l'objet de son action. C'est ce que Rabardel nomme la « *Genèse instrumentale* », qui correspond à l'appropriation de l'*artefact* par le sujet pour en faire un instrument.

L'instrument est en fait composé de l'*artefact* dans toutes ses composantes et du schème qui accompagne la situation. Pour expliquer les processus à l'œuvre dans l'utilisation d'un *artefact* en situation, Rabardel s'appuie sur le concept de catachrèse, qui dans le champ de la technologie désigne le détournement d'un objet vers une fonction pour laquelle il n'a pas été conçu à

l'origine. Par extension les catachrèses peuvent être considérées comme des indices témoignant du fait que les utilisateurs participent à la conception des usages des *artefacts*, notamment de la partie de l'instrument que sont les schèmes d'utilisation. *« L'existence des catachrèses témoigne de l'institution par le sujet de moyens adaptés en vue des fins qu'il poursuit, de l'élaboration d'instruments destinés à être insérés dans son activité en fonction de ses objectifs »*. (p.109)

L'instrument est donc un moyen de l'action transformatrice lorsque les fonctions attribuées par le sujet sont orientées vers la transformation de l'objet. Dans ce cas, la médiation est de nature pragmatique et par le biais de variables ou d'entrées auxquelles il attribue de nouvelles fonctions, l'utilisateur prend le contrôle du système et l'instrumentalise selon ses besoins.
Mais c'est aussi en agissant que l'utilisateur prend connaissance de l'objet et lui attribue, dans une médiation, cette fois, épistémique, des fonctions instrumentales orientées vers cette connaissance.

C'est de ce rapport dialectique que naît la « *genèse instrumentale* » qui signifie l'existence d'un processus plus ou moins long, et toujours en développement, composé de deux mouvements :

- l'instrumentalisation, définie comme *« un processus d'enrichissement des propriétés de l'artefact par le sujet »* Ce processus désigne donc le mouvement du sujet vers l'artefact et comprend la reconnaissance et la création de fonctions de l'artefact. Par le biais de ce processus, l'utilisateur prend appui sur les caractéristiques intrinsèques de l'artefact et leur attribue, momentanément ou durablement, un statut en fonction de l'objectif qu'il poursuit au cours de la situation ;

- l'instrumentation, qui est liée à la découverte progressive des propriétés intrinsèques de *l'artefact*, laquelle s'accompagne de l'accommodation de schèmes. Ce processus désigne cette fois un mouvement de l'artefact vers le sujet dont la transformation des schèmes associés à l'artefact, induit une signification nouvelle de l'instrument.

3.1.3. Penser le langage comme un instrument

Poussant plus avant les perspectives ouvertes par Vygotski, Rabardel (1999) propose une théorie élargie de l'action instrumentée où le langage peut être à la fois instrument

psychologique et instrument technique. Sa théorie ne se limite pas à un type d'instrument en particulier, qu'il soit psychologique ou technique. Il propose au contraire de caractériser leur proximité et leur différence et de rendre compte de la manière dont les instruments se constituent pour le sujet, dans sa relation aux artefacts inscrits dans l'histoire et la culture dans laquelle il vit.

Il y a dans l'artefact un caractère stable, immuable. Une clé anglaise, demeure une clé anglaise, conçue dans un but précis, même lorsque son utilisateur l'emploi à des fins détournées. S'agissant des instruments psychologiques, le signe apparaît comme un artefact et la signification d'un mot reste stable et ne change pas d'un dictionnaire à l'autre. Mais la distinction établie par Vygotski entre signification et sens, est ici très importante. Elle met en évidence le fait que signification ne contribue qu'en partie seulement au sens du mot, car celui-ci est très variable en fonction de la situation. Cet artefact spécifique qu'est le mot joue un rôle primordial dans les médiations vis-à-vis de soi et des autres. Il est à la fois outil de formation des concepts et instrument de réalisation de la pensée. On peut rapprocher cette idée des actes de langages (Austin, 1970) où la dimension illocutoire confère à la parole l'accomplissement d'un acte, le langage ayant alors pour fonction de transformer des réalités externes. Or, à quoi sert le langage de l'enseignant sinon à transformer l'élève et le faire progresser ? Il est donc un des instruments majeurs de l'activité de l'enseignant, qui choisit ses mots, reformule, s'adresse à untel plutôt qu'à un autre, explicite, commente son action, toujours dans un but précis d'apprentissage. En classe, ces actes de langage naissent des interactions maître/élèves au sein, nous l'avons vu précédemment d'un co-activité. A la suite des travaux de Piot (2011), nous croisons la didactique professionnelle avec la pragmatique du langage dont la théorie linguistique interactionniste (Kerbrat-Orecchioni, 2011) rapproche les différents courants.

3.2. Comprendre la théorie linguistique interactionniste

Rechercher ce qui organise l'activité au sein des interactions langagières nécessite de comprendre comment fonctionnent les interactions spécifiquement portées par le langage. Les travaux en linguistique sont nombreux et complexes pour qui n'est pas linguiste.

Aussi, dans la lignée de notre choix historico-culturel, nous avons voulu enrichir notre cadre principal : la didactique professionnelle, par la pragmatique du langage et plus particulièrement, par l'apport de la théorie interactionniste linguistique développée dans les travaux de Kerbrat-

Orecchioni (2011), dont l'approche éclectique, loin d'opposer les différents paradigmes, les croise, afin que naissent de ces options théoriques complémentaires, les nécessités permettant de comprendre et de décrire de façon satisfaisante le récit conversationnel. Avant de préciser le cadre méthodologique qu'elle propose, nous ferons un tour d'horizon des théories relatives à la pragmatique du langage et à l'épistémologie d'une théorie linguistique interactionniste.

Ainsi, loin de prétendre à l'exhaustivité, nous allons, dans la sous-partie qui suit, présenter quelques référents théoriques de nature à nous éclairer sur le fonctionnement du discours et le jeu des interactions entre différents interactants.

3.2.1. La pragmatique du langage

La pragmatique postule que le langage permet d'exprimer ses pensées, de transmettre des informations, mais également d'agir sur le monde. La pragmatique, dans son origine philosophique, prend naissance dans la théorie des actes de langage (Austin, 1970, Searles, 1972). C'est une notion centrale de l'analyse des interactions langagières. Austin (1970), part du constat que de nombreuses phrases ne sont pas formulées pour décrire la réalité, mais pour la modifier. Elles cherchent à changer le monde. On parle alors d'un énoncé performatif, par contraste à un énoncé constatif, lequel est soi vrai, soit faux. Il admet que toute phrase complète, en usage, correspond à l'accomplissement d'au moins un acte de langage, celui-ci ayant une intention communicative :

- l'acte locutionnaire est celui que l'on accomplit par le simple fait de dire quelque chose, ce qui correspond au simple fait de parler ;

- l'acte illocutionnaire est celui que l'on accomplit **en** disant quelque chose, c'est le fait d'avoir l'intention de provoquer une réaction d'autrui ;

- l'acte perlocutionnaire est celui que l'on accomplit **par** le fait de dire quelque chose, il s'agit de la réaction effectivement provoquée chez autrui.

La force illocutoire est particulièrement intéressante dans l'analyse des interactions verbales entre individus, chacun ayant pour but de provoquer une réaction chez l'autre. C'est le cas des interventions de l'enseignant qui ont pour vocation de provoquer chez les élèves une activité cognitive, des réponses, des questionnements, de l'argumentation, de la réflexion sur un problème.

À l'heure actuelle, les tentatives de formalisation de la théorie des actes de langage s'appuient principalement sur les travaux de Searles (1972), lequel, poursuivant les travaux d'Austin, s'est largement concentré sur la force illocutoire, au sein d'une théorie de l'action plus large. Selon lui, tout énoncé contient deux parties inséparables : une proposition ou contenu propositionnel, et une force illocutoire qui lui donne sa valeur d'acte de langage. Les deux dimensions essentielles sont les intentions et les conventions. On peut alors voir les actes de langage et les phrases par lesquelles ils sont accomplis comme un moyen conventionnel pour exprimer et réaliser des intentions. Sa contribution essentielle consiste à distinguer, dans une phrase, ce qui relève de l'acte illocutionnaire lui-même, qu'il nomme « marqueur de force illocutionnaire » et ce qui relève du contenu de l'acte et qu'il appelle « marqueur de contenu propositionnel ». Searles ne croit pas beaucoup aux actes perlocutionnaires et s'intéresse très peu aux actes locutionnaires. Il développe sa propre taxinomie des différents types d'actes de langage, en s'appuyant sur certains critères et dégage cinq classes majeures d'actes de langage :

- les assertifs (assertion, affirmation…) ; les mots s'ajustent au monde ;
- les directifs (ordre, demande, conseil…) ; le monde s'ajuste aux mots ;
- les promissifs (promesse, offre, invitation…) ; le monde s'ajuste aux mots ;
- les expressifs (félicitation, remerciement…) ; pas de direction d'ajustement ;
- les déclaratifs (déclaration de guerre, nomination, baptême…) ; direction d'ajustement double (mots - monde / monde - mots).

Nous rapprochons cette idée de la parole de l'enseignant comme instrument pour accomplir des gestes professionnels, en lien avec des intentions pédagogiques et didactiques lui permettant de faire entrer les élèves dans une situation d'apprentissage. Cette idée nous amène à rapprocher la pragmatique de la dimension cognitive contenue dans toute activité, en nous appuyant sur les travaux de Reboul et Moeschler (1998).

3.2.1.1. La pragmatique cognitive

Comme le soulignent Reboul et Moeschler (1998), les théories d'Austin et Searles sont basées sur le rejet de « l'illusion descriptive » de l'école générative (Chomsky,

1986) qui place le langage sur le plan de la description de la réalité. Ils ont ouvert la voie d'une pragmatique orientée sur l'influence et les conséquences du langage sur le contexte. Cependant, ces auteurs soulignent également que la théorie des actes de langage n'est pas une théorie cognitive. Il existe un autre point de vue de la pragmatique, celui d'une pragmatique qui s'occupe, à l'inverse, de l'influence du contexte sur le langage. Cette vision s'inscrit dans le courant pragmatique cognitiviste qui voit dans le langage, d'abord un moyen pour décrire la réalité, insistant sur la sous-détermination langagière et sur l'importance de processus inférentiels dans l'interprétation des énoncés. Dans l'optique de cette nouvelle approche, Reboul et Moscheler se réfèrent à la théorie de la pertinence de Sperber & Wilson (1982). Celle-ci postule que le but central de la communication humaine est de reconnaître, grâce à un effort coopératif, l'intention communicative de l'interlocuteur, ce qui remet en cause un certain nombre des principes sous-jacents à la théorie des actes de langage, et l'intérêt des classifications proposées par Austin et par Searle. Ils remarquent, à juste titre, que si la détermination d'une force illocutionnaire précise est tout à la fois possible et nécessaire, dans de nombreux autres cas, elle est très difficile, pour ne pas dire impossible, et ne paraît pas indispensable à l'interprétation d'un énoncé. Leur suggestion est de réduire drastiquement les classes d'actes de langage à trois classes qui peuvent être repérées linguistiquement, à savoir les actes de « dire que », de « dire de » et de « demander si » :

- les actes de « dire que » correspondent globalement aux phrases déclaratives et notamment aux assertions, aux promesses, aux prédictions… ;

- les actes de « dire de » correspondent globalement aux phrases impératives, aux ordres, aux conseils… ;

- les actes de « demander si » correspondent aux phrases interrogatives et plus généralement aux questions et aux demandes d'information.

Cette théorie de la pertinence est le choix théorique défendu par Reboul Moescheler, comme théorie pragmatique de référence. Elle a été introduite par les travaux de Grice (1979), philosophe, pour qui le langage répondrait à un principe d'économie ne visant à dire que ce qui est pertinent. Il propose des maximes qui sont supposées être respectées par les interlocuteurs, dont « la maxime de relation » qui postule qu'on parle à propos, en relation avec ses propres

énoncés précédents et ceux des autres. Cette maxime est fondatrice de la théorie de la pertinence. Il distingue également deux formes de communication : le sens naturel et le sens non naturel. Un signe signifie de lui-même lorsque sa seule production a du sens et façon non naturelle lorsqu'il est le résultat d'une convention. En ce sens, Grice est un des premiers à développer la théorie inférentielle, au premier plan d'une conception de la communication où l'inférence est incontournable et qui implique que le signe prend sens lorsque, combiné avec le contexte, un interlocuteur peut inférer le sens de ce dernier. Devant les multiples sens accessibles d'un énoncé, un locuteur va sélectionner celui qui engendrera un maximum d'effets face à un minimum d'effort. Grice est donc le premier à donner à la pragmatique une orientation cognitive, en développant un concept très important ; celui d'implicature. Il établit une différence entre ce qui est dit (signification linguistique conventionnelle de la phrase) et ce qui est transmis (l'interprétation de l'énoncé). C'est à cette différence que correspond le concept d'implicature, ce faisant, Grice introduit au sein des recherches sur le langage, la notion d'implicite, au moment où la pragmatique interroge les relations entre la signification explicite d'une phrase et l'implicite d'un énoncé. La notion d'implicite, nous la retrouvons dans les travaux de Bakthine (1984) et dans ceux de Ducrot (1972) qui ont développé les idées de dialogisme et de polyphonie, que nous pensons nécessaires à la compréhension de ce qui se joue au sein d'un discours.

3.2.1.2. Le dialogisme, de Bakthine à Ducrot

La théorie dialogique de Bakhtine est puisée dans des œuvres littéraires, en particulier celles de Dostoïevski, qu'il analyse pour rendre compte de l'esthétique romanesque. Pour lui, le sens naît des interactions verbales en situation de dialogue où les mots peuvent être traversés de sens divers. Le dialogisme introduit ainsi l'idée d'une existence implicite de plusieurs voix dans les discours qui n'émergent que dans un processus d'interaction entre une conscience individuelle et une autre. Parlant de l'énoncé comme un maillon dans une chaîne, il dit : *« Un énoncé est tourné non seulement vers son objet, mais aussi vers le discours d'autrui portant sur cet objet. La plus légère allusion à l'énoncé d'autrui donne à la parole un tour dialogique que nul thème constitué purement par l'objet ne saurait lui donner »* (p.302). Pour Bakthine, même s'il est d'apparence dialogale, tout texte est dialogique et plusieurs voix s'y entrecroisent, implicitement ou explicitement, manifestation de la présence d'autrui dans le discours. Il distingue ainsi deux types de dialogisme qui construisent le dialogue :

- un dialogisme fait des énoncés réalisés ou virtuels qui l'on précédé, absorbant ainsi « le discours d'autrui » et intégrant la culture du domaine dans lequel il intervient ;

- un dialogisme en tant que réponse aux discours antérieurs ou ceux à venir, qui touche ici davantage à la dimension interactionnelle.

Nous retiendrons ici que le locuteur construit son discours à partir du discours de l'autre et la formule très imagée de Bakthine : *« les harmoniques dialogiques »* lesquelles *« remplissent un énoncé et il faut en tenir compte si l'on veut comprendre jusqu'au bout le style de l'énoncé.* » (*ibid*., p. 300).

En France, à peu près à la même époque, le linguiste Ducrot (1972) avançait des idées comparables, en développant le concept de présupposition. Pour lui, les locuteurs doivent partager les mêmes croyances pour que certaines expressions linguistiques soient utilisées de manière appropriée. Il pose ainsi au centre des recherches linguistiques sémantiques du discours, l'implicite, que l'on retrouve dans la notion de polyphonie, notion qui demeure une pièce maîtresse de sa contribution.
Reprenant ainsi l'idée de dialogisme, le concept de polyphonie défendu par O. Ducrot est définie par une activité énonciative comme fruit de plusieurs voix, plusieurs points de vue, repose sur trois thèses :

- la distinction entre le sujet parlant et le locuteur ;

- certains énoncés présentent plusieurs points de vue ;

- le sens de l'énoncé attribue au locuteur différentes attitudes considérées comme des degrés d'adhésion ou de non-adhésion.

Il établit ainsi une distinction fondamentale entre le sujet parlant, celui qui s'exprime dans la réalité, le locuteur, responsable de l'énoncé et l'énonciateur, porteur d'un point de vue.

Dans le contexte de la classe, le discours est éminemment polyphonique dans la rencontre de points de vue divergents et mis en scène dans un discours entre l'enseignant et ses élèves. Ce discours, piloté de manière propre à chaque enseignant, naît des différentes interactions et ne

se limite pas à la seule succession des énoncés. Dans la lignée des travaux de Ducrot, Rabatel (2004) analyse les postures énonciatives en situation didactique. Cet auteur montre que le discours entre enseignant et élèves est fait de déséquilibres interactionnels et cognitifs, dans une co-construction de savoirs. Il met ainsi en relation l'étayage de l'enseignant et le processus interactionnel, fait de situations consensuelles ou dissensuelles. C'est en partie dans ce processus que se manifestent les savoir-agir-langagiers des enseignants. Nous développons plus précisément ce point un peu plus loin, au paragraphe 3.3. Mais avant d'envisager le discours dans un contexte didactique, nous nous appuyons sur les travaux de Kerbrat-Orecchioni (2011) pour d'abord en saisir le fonctionnement dans un contexte interactif.

3.2.2. Le fonctionnement du discours-en-interaction

Kerbrat-Orecchioni (2011) consacre ses recherches aux interactions verbales, objet qu'elle a choisi de désigner par « discours-en-interaction ». Il s'agit d'en explorer le fonctionnement et elle choisit pour cela une approche dite « éclectique » qu'elle oppose aux chercheurs et chercheuses qui préfèrent, tout aussi légitimement revendiquer l'appartenance à un courant déterminé. Aux polémiques stériles, elle préfère *« Concilier ce qui est conciliable, et voir le pari que l'on peut tirer du croisement de propositions provenant de paradigmes différents.* » (*ibid.*, p.21). De tous les courants qu'elle convoque pour analyser le discours-en-interaction, il en est un qu'elle considère comme le plus important, c'est l'analyse conversationnelle dont nous donnons un aperçu ci-dessous à partir des écrits de Kerbrat-Orecchioni.

3.2.2.1. La négociation conversationnelle

Outre les apports de la pragmatique, l'interactionnisme linguistique puise également ses sources dans les travaux menés aux États-Unis dans les années 1970, par Sacks et Schegloff , qui posent les bases de « l'analyse conversationnelle » ainsi que ceux de Goffman (1974) pour son apport concernant « l'interactionnisme symbolique ». Sacks présente des analyses séquentielles de prises de paroles au cours d'une conversation. À partir d'un corpus issu de conversations téléphoniques, il étudie l'organisation des tours de paroles. Sa contribution est importante dans l'analyse du discours-en-interaction.

Pour Goffman, l'interaction est un système d'influences mutuelles et il en donne une définition de « face à face ». Pour lui, l'interaction sociale est guidée par le souci de ne pas perdre la face.

En interaction avec d'autres, la règle fondamentale que doit respecter tout individu est de *préserver sa face et celle de ses partenaires*. C'est la condition de possibilité de toute interaction, car la face est essentielle.

Ainsi, dans la lignée de l'analyse conversationnelle de Sacks, Kerbrat-Orecchioni (2011) précise le cadre méthodologique qui sous-tend l'analyse du discours-en-interaction, au cœur d'un incessant travail collaboratif. Celle-ci part des données pour dégager des *règles* s'appliquant à des objets de langage désignés sous le terme *d'unités*. Les règles conversationnelles sont à considérer comme des procédures. *« Elles concernent par exemple des modalités d'ouverture et de clôture des interactions, la machinerie des tours de parole, l'organisation globale et locale des échanges* » *(ibid*., p.57). Les unités, quant à elles, se situent au niveau des tours de parole, des échanges, ou encore, des actes de langage que Kerbrat-Orecchioni considère comme ici indispensables. Ces règles et ces unités s'expriment dans un contexte donné et celle-ci distingue le contexte extra-discursif qui concerne le cadre extérieur à l'interaction proprement dite et le contexte intra-discursif, appelé plus généralement « cotexte » en linguistique, se rapportant à « l'intra-interactionnel ».

Le discours-en-interaction a pour particularité d'être co-produit, il est donc le fruit d'un mécanisme d'ajustements à partir de leurs échanges. Ces ajustements sont appelés « négociation », notion qui sert de base stratégique pour observer les différents aspects du discours-en-interaction : *« pour que les participants à l'interaction puissent parvenir à construire ensemble cette sorte particulière de texte qu'est une conversation, encore faut-il que s'établissent entre eux un certain nombre d'accords et de règles du jeu de langage dans lequel ils se trouvent conjointement engagés. »* (*Ibid*., p.94). La négociation concerne donc les ingrédients qui la compose : le script général de l'échange, l'alternance des tours de parole, les thèmes traités, les signes manipulés, la valeur pragmatique et sémantique des énoncés, les opinions, le moment de la clôture, les identités, la relation interpersonnelle. Cette négociation se situe sur des aspects organisationnels, de contenus et d'identité dans les interactions.

Pour notre travail, il nous semble intéressant de retenir quelques points concernant l'organisation de l'interaction :

- les tours de parole dont les principaux théoriciens sont Sacks, Schegloff & Jefferson (1974), ces derniers ayant mis à jour la mécanique du « Turn system », pour l'analyse

conversationnelle. Dans le cas des enseignants, les prises de paroles, les interruptions, la durée des interventions sont principalement pilotées par l'enseignant, qui distribue la parole. Or, la façon dont l'enseignant organise les tours de parole, nous parait tout à fait révélatrice d'une partie de son activité ;

- la clôture et l'ouverture d'épisodes interactionnels qui impliquent des changements d'état et des séquences chargées d'assurer les conditions d'ouverture et de clôture. Dans une classe, les stratégies d'ouverture et de clôture d'épisodes (Altet, 1994) sont repérables et peuvent être mis en relation avec des intentions didactiques ou pédagogiques, liées au maintien d'un déroulement précis de la séance ;

- la négociation du script est également un point abordé par Kerbrat-Orecchioni sur lequel nous pouvons nous appuyer. Elle précise que l'échange doit s'engager selon un certain scénario ou « script » qui s'incarne dans *« un schéma abstrait intériorisé par les interactants et correspondant à la succession des activités qui composent l'interaction, en relation avec les rôles qu'elle implique » (Ibid.,* p.121). Or, le script est plus ou moins précis ou contraignant selon les cas. En ce qui concerne les interactions en classe, on pourrait dire que le script peut s'écrire à l'avance, dans ce qui fonde la planification de chaque enseignant (Tochon, 1989). Cependant, même dans une situation très cadrée, il existe dans les prises de parole des élèves, une part d'imprévu (Perrenoud, 1996), nécessitant de la part de l'enseignant une réadaptation du scénario initial ;

- le thème et le choix des mots : dans les conversations ordinaires, le thème peut être discuté entre les acteurs, ce qui n'est pas le cas pour les interactions en classe où le thème se réfère, en principe, à un savoir et une discipline identifiée. Dans cette perspective, l'observation peut porter sur ce qui se joue dans le choix des mots, et particulièrement dans la mise en mots des concepts scientifiques véhiculés dans une séance et relatifs à un savoir (Jaubert, 2007), sous l'angle ce qui est négociable, de ce qui ne l'est pas et des malentendus qui peuvent émerger au sein du discours-en-interaction dans la classe.

Du point de vue de l'identité :

Pour établir l'interaction, et pour que celle-ci puisse avoir lieu normalement, il faut que chacun puisse se constituer une certaine image de l'autre, qu'ils aient accès, en partie au moins à l'identité de chaque participant. L'identité du locuteur étant définie ici comme *« l'ensemble des attributs qui le caractérisent ; attributs stables ou passagers, qui sont en nombre infini et de nature extrêmement diverse. »* (*ibid.,* p.156). Dans une classe, les acteurs se connaissent bien et l'accès à l'identité de chacun se fait de manière explicite. Ce qui demeure souvent de l'ordre de l'implicite et qui relève de l'activité et de savoirs en acte de l'enseignant (Pastré, 2011), c'est sans doute la manière dont les attributs reconnus chez tel ou tel élève influent sur le déroulement des interactions dans le discours.

En même temps que se construisent les identités mutuelles, un type de relations interpersonnelles s'installe. Elles peuvent être de distance ou de familiarité, d'égalité ou de hiérarchie, de conflit ou de connivence. Kerbrat-Orecchioni (2011) ramène ces différentes facettes à deux dimensions : l'axe horizontal et l'axe vertical :

- la relation horizontale implique chez le locuteur des procédés lui permettant d'exprimer une distance plus ou moins importante entre lui et son interactant. Le choix du « tu » ou du « vous » en est un exemple emblématique en français. En classe, le choix des déictiques ou des prénoms peut dénoter chez l'enseignant l'instauration d'une relation plus ou moins rapprochée, à un moment donné de la séance ou pour un élève en particulier ;

- la relation verticale est une relation de « hiérarchie », « pouvoir », « dominance » ou « domination ». S'agissant de la classe, les interactions sont de nature *« hiérarchiques »*.

La nature des actes de langage, les initiatives d'ouverture et de clôture, les tours de paroles, jouent ici un rôle fondamental et déterminent un « rapport de places » dépendant de l'issue des négociations précédemment décrites et mettant ainsi en position haute celui qui parvient à s'imposer dans le discours. Kerbrat-Orecchioni souligne au sujet des interactions en classe : *« les négociations sur les signes et les contenus de savoir, mais aussi sur les tours de parole, les initiatives et les opinions, négociations qui toutes débouchent elles aussi sur celle de la*

relation hiérarchique » (p.182). Se rapprochant ainsi des travaux sur les déséquilibres interactionnels de Rabatel (2004) que nous avons évoqués au paragraphe 3.2.1. Nous nous y attarderons un peu plus loin lorsque nous évoquerons plus spécifiquement le discours en situation didactique.

3.2.2.2. La notion de politesse

Les négociations d'établissent selon une gestion maîtrisée des échanges sociaux et soutenue par « la politesse » qui permet aux êtres humains de réguler leurs échanges oraux. Cette notion de politesse, Kerbrat-Orecchioni en propose une construction, dans le cadre d'une théorie, celle du travail des faces, issue des travaux de Goffman Brown et Levinson, ces derniers ayant emprunté à Goffman le principe de base de la politesse incarné par le « *face-work* ». Dans cette approche, les sujets sont pourvus d'un « *face-want* », que l'on peut considérer comme des sortes de primitifs universels de préservation de son propre « territoire » et de sa « face » :

- la « face », celle que l'on peut « perdre » ou « garder », est d'après Goffman (1974) «la valeur sociale positive » qu'une personne revendique à travers ses comportements sociaux ;
- le « face-work », selon Goffman (1974), c'est « tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même) ». Brown & Levinson parlent de territoire pour la face négative et de face pour la face positive. Cette terminologie leur a permis de construire le concept de « FTAs » et de « FFAs » ;
- les FTAs sont des « *Face Threatening Acts* », c'est-à-dire des actes menaçants pour les faces, pouvant entraîner une sorte de défaite symbolique et rompre « l'ordre de l'interaction ». Au contraire, les FFAs sont des « *Face Flattering Acts* », c'est-à-dire des actes flatteurs ou valorisants pour les faces. Ils distinguent la politesse positive et la politesse négative.

La politesse positive consiste en l'accomplissement de FFAs et éventuellement renforcés dans un but qui peut être de coopération, de consensus, de réparation, d'aide… Elle est de nature productionniste.

La politesse négative, au contraire, consiste à éviter de produire un FTA, ou d'en adoucir la portée. Elle est de nature abstentionniste ou compensatoire. Elle peut se manifester par des effets de retenu.

Le système de la politesse qui convoque à la fois Searles et Goffman dans la mesure où les actes de langage sont envisagés par rapport à l'effet négatif ou positif qu'ils ont sur la relation interpersonnelle, ne peut qu'éclairer le fonctionnement du discours en interaction où s'exercent, de manière continue, l'ensemble des formes que peut prendre le « face-work ».

Le cadre méthodologique ouvert par la théorie interactionniste linguistique nous offre un schéma précis pour étudier les interactions. Au-delà des actes de langage qui en constitue l'un des fondements théoriques, l'apport sociologique ouvre des perspectives quant au fonctionnement des interactions, considérées comme un système d'influences mutuelles. Nous en retenons pour notre travail des indicateurs du discours-en-interaction qui peuvent éclairer sur la manière dont la relation interpersonnelle, établie entre l'enseignant et ses élèves, s'organise en lien avec le déroulé de la situation. Sont alors en jeu les tours de parole, c'est-à-dire les choix opérés par l'enseignant pour distribuer celle-ci, ainsi que la position de sa propre parole par rapport à celle de l'élève (dimension hiérarchique), qui donne à voir, d'un point de vue identitaire (Vinatier, 2009), comment s'organise les rapports de places.

Nous empruntons à Kerbrat-Orecchioni le terme de « discours-en-interaction » que nous contextualisons à la situation d'enseignement/apprentissage. En classe, cette dimension interpersonnelle s'inscrit, nous l'avons vu, dans une co-activité complexe entre l'enseignant et ses élèves, dont l'objet central des échanges concerne un savoir. La situation d'enseignement/apprentissage revêt des spécificités d'ordre didactique et pédagogique dont il nous faut tenir compte. Dans un esprit, non pas d'exhaustivité, mais de complémentarité, nous allons dans le propos qui suit présenter différents points de vue permettant l'analyse d'un discours-en-interaction s'inscrivant dans un triptyque enseignant-élèves-savoir.

3.3. Des points de vue pour analyser le discours en situation didactique

Pour nourrir notre travail et outiller notre recherche d'indicateurs de savoir-agir langagiers professionnels, nous avons choisi de croiser différents points de vue afin de dépasser une approche trop appauvrie du discours entre enseignant et élèves, qui ne rendrait pas suffisamment compte de toute la complexité de la situation de classe.

3 3.1. La dimension interpersonnelle du discours-en-interaction dans la classe

La relation interpersonnelle, centrée sur la relation enseignant/élève touche aux questions de position de la parole, de tours de parole, d'actes de langage, que nous venons de développer dans le cadre de la théorie interactionniste linguistique et que Vinatier (2009) reprend pour repérer comment s'exprime l'identité professionnelle des enseignants dans les dialogues. Son analyse s'attache à examiner les échanges du point de vue des rapports de place, de l'usage des déictiques et du fonctionnement de la politesse. Elle s'attache à analyser les échanges à deux niveaux : celui des entretiens avec les professionnels et celui d'une situation de classe. C'est à ce niveau-là que notre travail se situe.

Nous lui empruntons la manière dont elle met en perspective les différents aspects de la théorie de Kerbrat-Orecchioni pour faire état de l'existence de savoirs en actes, émergeant au sein d'un système d'interactions verbales. Vinatier (2009) met en évidence l'enrichissement apporté par cette chercheuse du schéma initial proposé par Jacobson (p.106), qui présente six facteurs assumant chacun une fonction linguistique différente : le destinateur, le destinataire, le contexte, le message, le contact et le code. Selon elle, ce dernier n'envisage pas suffisamment d'ingrédients. S'agissant de l'homogénéité du code, elle part du principe, que celui-ci n'est jamais tout à fait le même, chacun des deux partenaires parlant une langue différente même s'ils appartiennent à la même communauté linguistique. Des malentendus, des quiproquos ou des contresens, résultent des incompréhensions partielles.

Elle nous invite donc à considérer, non pas un code, mais deux « idiolectes » l'un au locuteur, l'autre à l'auditeur. Chaque partenaire de l'interaction étant soumis à des déterminations de deux ordres :

- les conditions concrètes de la communication ;
- les caractéristiques thématiques et rhétoriques du discours.

Vinatier souligne ceci : *« Les modifications apportées par Kerbrat-Orecchioni au schéma de Jackobson rendent compte de facteurs qui médiatisent la relation langue/parole et qui relève de l'activité de chacun des interlocuteurs »* (*Ibid.,* p.107). Cette théorie de la communication suppose donc l'existence d'un sujet qui s'exprime, dans son activité, à l'aide des déictiques *je*, *nous* ou *on*, qui traduisent les relations intersubjectives dans le discours. L'approche

interactionniste qui fonde, nous l'avons vu, ce point de vue théorique du discours, s'inscrit dans une « construction collective » des personnes en présence. Cette construction naît d'échanges où les interlocuteurs s'influencent mutuellement, agissent les uns sur les autres, négocient, s'opposent, avec des rapports de force qui peuvent s'inverser tout au long du processus. Cet aspect des choses nous semble intéressant car il ouvre la voie aux recherches visant à repérer des organisateurs de l'activité au sein des interactions langagières. Elle emprunte ainsi à Kerbrat-Orecchioni les principes de fonctionnement de la politesse pour repérer la manière dont s'opérationnalisent les échanges et la régulation des relations interpersonnelles et développe le concept de rapport de places selon différentes entrées. Elle place l'expression de l'identité professionnelle à l'articulation de trois dimensions :

- la dimension verticale, relative au « système des places », que Kerbrat-Orecchioni situe dans un axe hiérarchique. De ce concept de système des places, Vinatier (2009) élabore la notion de « position de la parole » qui prend en compte d'autres éléments, notamment linguistiques, comme l'usage des déictiques ;

- la dimension horizontale, qui prend en compte le fait que l'interaction s'appuie sur une relation plus ou moins familière ou distante ;

- la dimension consensuelle vs conflictuelle, qui recouvre tout ce qui est l'expression langagière de la satisfaction ou de l'insatisfaction.

Cette approche interpersonnelle peut éclairer une partie des savoir-agir-langagiers-professionnels en identifiant ce qui se noue autour des tours de parole et d'une relation hiérarchique entre enseignants et élèves. Mais cette relation se trouve mise en scène au sein d'un étayage que l'enseignant met en œuvre pour faire avancer l'apprentissage. La dimension cognitive contenue dans les interactions constitue alors un autre élément déterminant d'identification de savoir-agir langagiers professionnels et peut être lue du point de vue des postures énonciatives adoptée par l'enseignant et développées par Rabatel (2004, 2006, 2007).

3.4. Postures d'énonciation et contexte didactique

Dans la lignée de la distinction opérée par Ducrot (1984), entre le locuteur et l'énonciateur permettant de rendre compte du dialogisme interne de la langue, Rabatel (2006) montre comment la prise en compte des postures énonciatives dans l'analyse des corpus permet

de mieux comprendre les relations entre locuteurs et énonciateurs : *«elles apportent un éclairage nouveau sur la structuration des échanges, en montrant que les unités traditionnelles de l'analyse des interactions orales, largement inspirées de l'analyse des conversations, sont complexifiées par les postures énonciatives adoptées par les locuteurs»* (p.221). Il définit les postures à partir du rôle des énonciateurs dans la co-construction des points de vue : la co-énonciation correspond à la co-construction par les locuteurs d'un point de vue commun, qui les engage en tant qu'énonciateurs. La sur-énonciation est définie comme la co-construction inégale d'un point de vue surplombant, jouant le rôle de topique discursif. Enfin, la sous-énonciation consiste en la co-construction inégale d'un point de vue dominé : le point de vue sous-énoncé repose sur le fait que le cadre de prédication est présenté comme appartenant à un locuteur/énonciateur antérieur :

- sur le plan syntaxique, la co-construction d'un point de vue, co, sur, ou sous-énoncé, peut porter sur un segment minimal ou un ensemble discursif plus important ;

- sur le plan de la force illocutoire, chacune des postures peut être plus ou moins fortement pris en charge par les locuteurs/énonciateurs, selon la quantité linguistique reprise par les interactants ;

- sur le plan des places, il n'y a pas de corrélation entre co-énonciation et égalité, sous-énonciation et infériorité et sur-énonciation et domination.

Dans un contexte didactique, l'analyse traditionnelle des interactions se trouve alors complexifiée du fait de postures énonciatives chargées d'un rôle cognitif de construction de savoirs, en lien avec les objectifs cognitifs de la séance. Pour Rabatel (2007), ces postures peuvent témoigner d'un processus d'énonciation spécifique à la classe et peuvent éclairer les concepts didactiques, en lien avec les notions de chronogenèse et topogenèse (Reuter et al. 2007).

Selon Rabatel, l'intérêt des postures énonciatives repose sur le fait : « *qu'elles sont à l'intersection des données linguistiques, cognitives et interactionnelles, elles s'avèrent des outils précieux pour les didactiques* ». (*ibid.*, p. 107).

Ce point de vue nous semble intéressant dans la mesure où il ouvre la voie à une pragmatique étroitement articulée aux concepts didactiques, comme le contrat didactique ou la transposition didactique, se rapprochant de l'idée de pragmatique didactique développée par Sensévy (2002). La co-énonciation pourrait alors s'inscrire dans l'idée de la transaction didactique, s'actualisant réellement en tant que transaction de savoir, la sur-énonciation pourrait marquer l'avancée du temps didactique et la sous-énonciation, une position d'accompagnement et d'analyse des énoncés des élèves.

Les postures énonciatives, telles que les définit Rabatel, apparaissent donc comme de forts indicateurs de l'avancée du contrat didactique et de la dévolution du savoir à l'élève. Elles fournissent, tout au long du processus, des indices de réussites d'échecs ou de dysfonctionnements. Elles aident à comprendre une partie de la co-construction du discours enseignant/élèves en donnant sens aux postures du maître dans leur dimension énonciative.

En mettant l'accent sur la dimension didactique cette approche nous rappelle la spécificité de l'objet du discours-en-interaction dans la classe : le savoir. Pour le traduire auprès des élèves, les enseignants recherchent souvent *« les mots justes* », les meilleures manières de le formuler. Il nous semble que c'est également là une partie importante à observer du point de vue des savoir-agir-langagiers-professionnels de l'enseignant. Jaubert et Rebière (2012) montrent les liens entre les pratiques langagières et l'espace épistémologique et social dans lequel elles s'inscrivent. Ces auteures développent la notion de communauté discursive qui rappelle que l'objet du discours est un construit et que le langage est le creuset où s'élaborent les valeurs sociales et disciplinaires. La communauté discursive désigne *« le cadre ou l'élaboration, la circulation la circulation des données empiriques de savoirs et des valeurs, est ce qui donne sens aux pratiques matérielles qui les fondent et aux genres discursifs qui leur sont étroitement liés. »* (*ibid*., p.4). Ainsi, toute classe peut être vue sous l'angle de la communauté discursive ce qui nous fournit un outil heuristique et un angle nouveau d'observation pour comprendre les stratégies d'enseignement repérables dans les actes de langage de l'enseignant.

Dans ce troisième chapitre, nous avons situé le langage dans une perspective historico-culturelle et instrumentée. En lien avec l'idée de co-activité développée au second chapitre, nous avons croisé la didactique professionnelle avec la pragmatique du langage et la théorie linguistique interactionniste pour identifier ce qui se joue entre différents acteurs qui interagissent entre eux. Ces apports nous ont ouvert des possibilités d'analyse du langage de l'enseignant dans un discours-en-interaction avec ses élèves. Nous avons vu que divers points de vue permettaient d'éclairer ce discours en contexte didactique. C'est en combinant ces différentes approches issues de la didactique professionnelle et des théories linguistiques, que nous allons maintenant élaborer notre propre cadre d'analyse de savoir-agir langagiers professionnels.

PROBLÉMATIQUE ET CADRE D'ANALYSE DES SAVOIR-AGIR LANGAGIERS PROFESSIONNELS

A partir d'une perspective historico-culturelle du développement et d'une approche ergonomique de l'activité enseignante, nous avons posé les bases théoriques de la notion de savoir-agir langagier professionnel en les situant comme des savoirs pour enseigner identifiables au sein d'une co-activité enseignant/élèves. Ils se manifestent à l'aune du système didactique enseignant/savoir/élève et sont constitutifs d'une pratique enseignante. Nous avons développé l'idée qu'ils puissent être une forme de pragmatisation du savoir enseigner (Pastré, 2001) en ce qu'ils traduisent par le langage, des choix relatifs à des concepts pédagogiques et didactiques visant à orienter l'action en classe. Le langage est alors envisagé comme instrument stratégique pour conduire l'activité d'apprentissage des élèves. Nous situons les savoir-agir-langagiers-professionnels au cœur des actes de langage (Austin, 1970) de l'enseignant et mis en scène dans le discours-en-interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2011) en classe. Ces différents éclairages nous amènent à prendre en compte et à articuler des dimensions interactionnelles, cognitives, pédagogiques et didactique dans l'analyse que nous allons conduire pour identifier et interpréter du point de vue du développement professionnel, les savoir-agir-langagiers des enseignants.

Dans cette perspective, nous envisageons d'élaborer notre cadre d'analyse en situant les savoir-agir-langagiers-professionnels par rapport :

- au processus de pragmatisation du savoir enseigner ;

- aux fonctions pédagogiques et didactiques qui orientent l'action de l'enseignant pour gérer les problèmes professionnels auxquels ils ont à faire face.

1. Un cadre de lecture de la pragmatisation du savoir enseigner à l'aune des savoir-agir-langagiers professionnels

Nous souhaitons rappeler ici que notre travail est centré sur la recherche de marqueurs de développement professionnel au sein du discours enseignant. Nous avons situé la pragmatisation du savoir enseigner dans le fait de sélectionner et de transformer des outils pédagogiques et didactiques par la reconstruction d'images opératives (Ochanine, 1978) et la reconfiguration de modèles opératifs (Pastré, 2011). Processus qui se traduit par des actes de langage relatifs à des choix effectués par l'enseignant. Nous avons besoin d'un cadre qui nous permette d'analyser l'activité dans cette optique de pragmatisation. Pour l'élaborer, nous croisons cette idée avec les trois niveaux de régulation de l'activité développée par Hoc (1996) : la régulation par les connaissances, la régulation par les règles et régulation par les automatismes.

Dans cette optique, nous empruntons l'idée d'une modélisation de la structure de la compétence pour enseigner autour de trois dimensions (Le Bas, Lebouvier & Ouitre, 2013), que nous adaptons au savoir-agir-langagier de l'enseignant :

- la dimension épistémique, liée au savoir enseigner construit en formation pour prendre en charge les problèmes professionnels ;

- la dimension pragmatique, liée au contexte professionnel et aux différentes situations de classe à l'entrée dans le métier ;

- la dimension réflexive, liée aux moments de mise à distance, d'entretiens avec des formateurs et de bilans personnels post-séances.

Nous situons la pragmatisation du savoir enseigner aux interactions de ces trois dimensions et selon trois lectures complémentaires de l'activité professionnelle de l'enseignant, repérable dans la manifestation et la régulation de ses savoir-agir langagiers professionnels.

- Opérationnalisation des savoirs agir langagiers professionnels de l'enseignant

  Régulation par les automatismes

Nous considérons d'abord, à l'interaction de la dimension épistémique et de la dimension pragmatique, une première lecture, liée à l'opérationnalisation qui concerne les énoncés de l'enseignant. Ces énoncés sont faits d'actes de langage qui lui permettent de gérer les différents problèmes qui se posent à lui. La dimension réflexive n'est pas totalement absente, mais se veut moins présente et les énoncés produits, peuvent au départ n'être que très peu articulés à l'activité de l'élève. La dimension illocutoire est particulièrement mobilisée à ce niveau de régulation de l'activité.

- Ajustement/régulation des savoirs-agir langagiers professionnels de l'enseignant

  Régulation par les règles

Nous considérons ensuite, à l'interaction de la dimension pragmatique et de la dimension réflexive, une lecture de l'activité langagière de l'enseignant plus ajustée à celle de l'élève. La dimension épistémique n'est pas totalement absente, mais se veut moins présente. Ce qui prime, c'est la manière dont l'enseignant régule les échanges. Cet ajustement se traduit par un choix d'actes langagiers en écho à ce que produisent les élèves. La dimension interactive du discours, incluant les aspects didactiques et pédagogiques de la situation est ici très présente.

- Explicitation et compréhension des savoirs-agir-langagiers-professionnels de l'enseignant

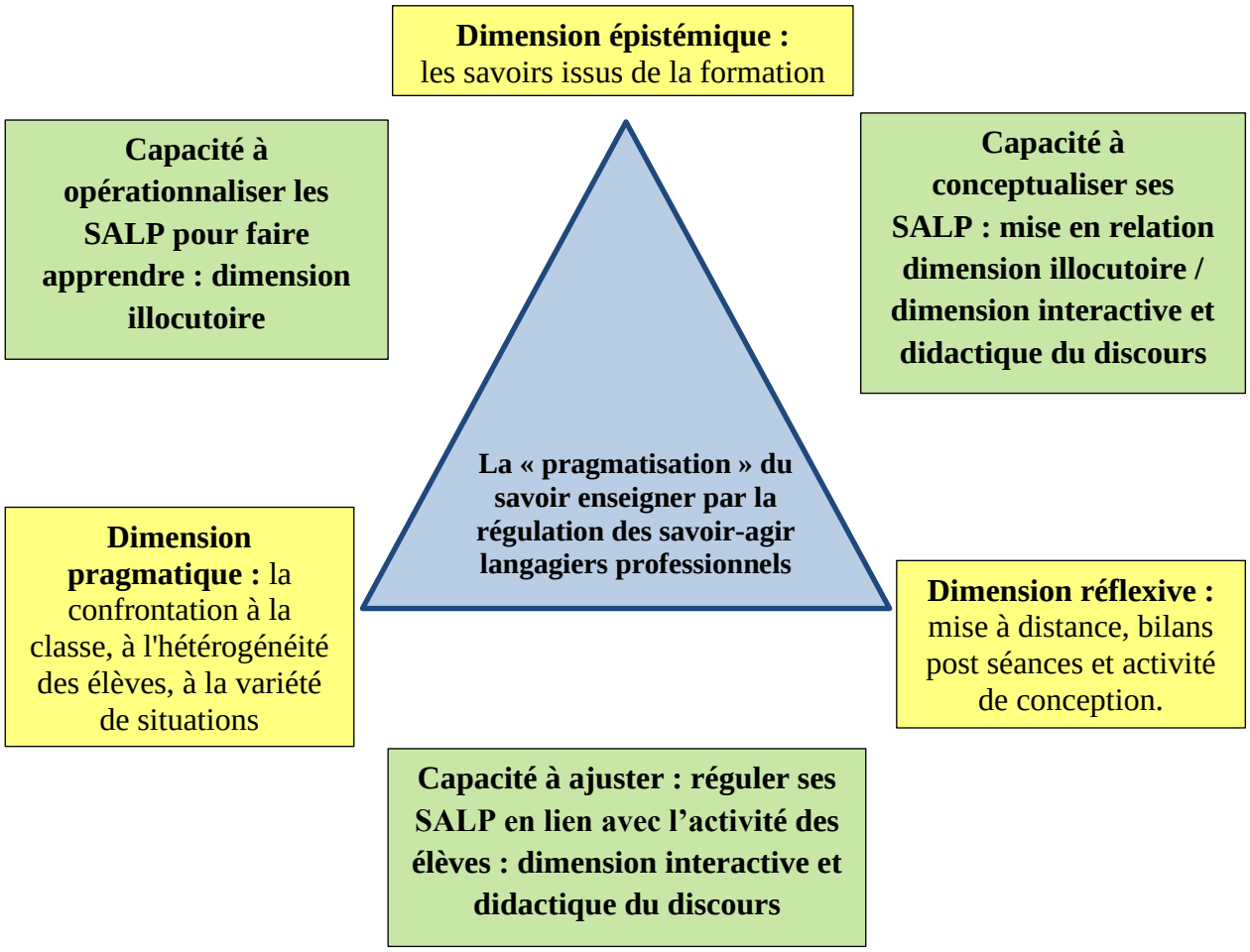
  Régulation par les connaissances

Nous considérons enfin, à l'interaction de la dimension épistémique et de la dimension réflexive, une autre lecture de l'activité enseignante, sans doute moins visible dans l'opérationnalisation de l'action, mais complémentaire des deux autres dans une perspective de pragmatisation. Il s'agit de la capacité de l'enseignant à comprendre de son action pour mieux anticiper. C'est la conceptualisation de l'activité langagière qui est ici à l'œuvre, par la mise à distance du discours-en-interaction où la dimension pragmatique passe au second plan.

La figure ci-dessous modélise notre cadre de pragmatisation du savoir enseigner par la régulation des savoir-agir langagiers professionnels.

Le terme de « savoir-agir-langagier-professionnel » est désigné dans les figures sous l'acronyme « SALP ».

Figure 2 : la pragmatisation du savoir enseigner par la régulation des savoir-agir langagiers professionnels



Ce cadre d'analyse nous permet de conceptualiser la manière dont peuvent s'opérationnaliser, dans l'action, les savoir-agir langagiers professionnels. Il nous faut maintenant élaborer un cadre qui puisse les mettre en lien avec le système didactique au sein duquel s'exerce l'activité de l'enseignant.

2. Savoir-agir langagiers professionnels, problèmes professionnels et fonctions pédago-didactiques

La pragmatisation du savoir enseigner et les savoir-agir langagiers professionnels qui la fonde s'exprime en grande partie dans les choix d'étayage de l'enseignant pour ses élèves. Nous les envisageons par ailleurs comme des réponses aux problèmes fondamentaux relatifs au métier d'enseignant, rendues possibles par une action de l'enseignant fondée à la fois sur des fonctions didactiques et des fonctions pédagogiques. Nous ne reviendrons pas ici sur le débat qui a longtemps opposé didactique et pédagogie. Nous pensons comme le soulignait Houssaye, débattant avec Astolfi (1996) que *« didactique et pédagogie continuent à être la même chose, qu'il n'y a pas de différence ontologique entre les deux », ajoutant que pour lui, « leur champ est semblable, c'est bien le triangle pédagogique ou didactique. »* La démarcation entre pédagogie et didactique en situation de classe est effectivement problématique. En effet, faire classe c'est être attentif à la fois aux dimensions pédagogiques portant sur les relations enseignant/élèves et aux dimensions didactiques relatives à la spécificité des contenus.

Nous retiendrons le terme de « pédago-didactique » pour nommer les fonctions que nous identifierons comme guidant l'action de l'enseignant. Nous nous inspirons ici très fortement du travail de Bruner (1983) qui distingue dans l'interaction de tutelle six fonctions de l'étayage.

- l'enrôlement, il s'agit d'engager l'intérêt et l'adhésion du « chercheur » envers les exigences de la tâche ;
- la réduction des degrés de liberté, par la simplification de la tâche et réduction des actes constitutifs requis pour atteindre la tâche ;
- le maintien de l'orientation, où le tuteur a pour charge de maintenir le débutant à la poursuite de l'objectif défini ;
- la signalisation des caractéristiques déterminantes, où le tuteur souligne les caractéristiques pertinentes de la tâche pour son exécution ;
- le contrôle de la frustration, où « *la résolution de problème devrait être moins périlleuse avec le tuteur que sans lui* » ;
- la démonstration, se rapportant à la présentation de modèles ou de solutions pour une tâche.

De manière très empirique, nous identifions des « fonctions pédago-didactiques » en lien avec une conception problématique du savoir enseigner et de la formation (Fabre, 1994). En lien avec ces travaux, nous nous inspirons ici très librement des classes de problèmes professionnels caractérisées par Le-Bas (2005) que nous avons évoquées en 2.4 et repris par Ouitre (2011) pour en faire des objets de formation. Ce modèle nous sert de repère pour envisager les savoir-agir-langagiers-professionnels comme des réponses à la problématique sous-tendue entre chaque pôle du système didactique.

- Entre le pôle de l'élève et le pôle sociétal :

l'enseignant est confronté à une classe de problèmes issue de la tension entre un fonctionnement collectif (équité) et un fonctionnement individuel (identité de chaque élève).
Pour résoudre les problèmes liés à cette tension, l'enseignant doit mobiliser des fonctions pédago-didactiques lui permettant d'agir sur l'implication de tous ses élèves. Les savoir-agir-langagiers-professionnels sont alors à envisager comme des réponses à cette problématique d'implication.

- Entre le pôle de l'élève et le pôle du savoir :

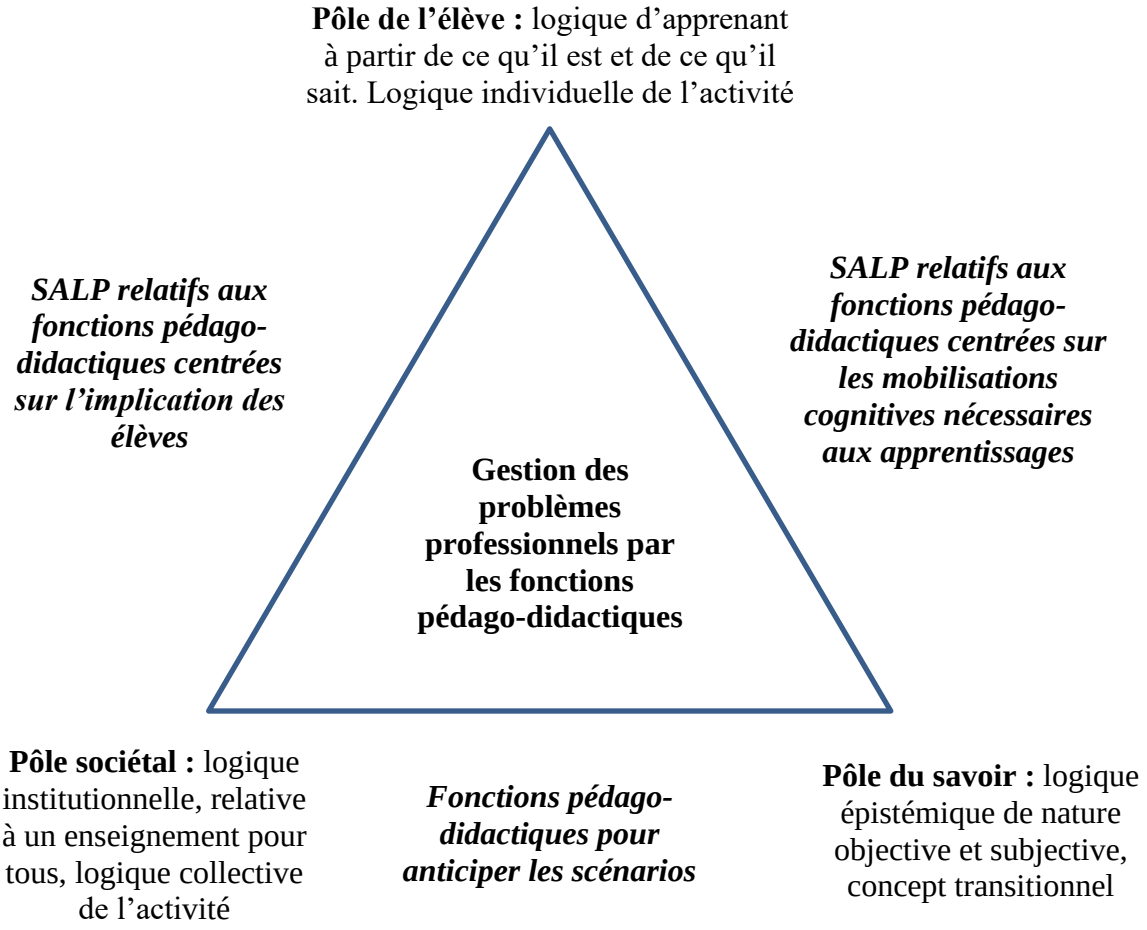
l'enseignant est confronté à une classe de problèmes issue de la tension entre les procédures d'apprentissage (comment l'élève apprend) et le produit attendu de l'apprentissage.
Pour résoudre les problèmes liés à cette tension, l'enseignant doit mobiliser des fonctions pédago-didactiques lui permettant d'agir les mobilisations cognitives des élèves.
Les savoir-agir-langagiers-professionnels sont alors à envisager comme des réponses à cette problématique de mobilisation cognitive nécessaire à l'apprentissage.

- Entre le pôle du savoir et le pôle sociétal :

l'enseignant est confronté à une classe de problèmes issue de la tension entre la dimension formelle du savoir (prescriptions institutionnelles) et dimension fonctionnelle (ce que l'élève est en mesure de réaliser).
Pour résoudre les problèmes liés à cette tension, l'enseignant doit mobiliser des fonctions pédago-didactiques lui permettant d'anticiper les scénarios d'action pour confronter l'élève à

un savoir adapté à ses ressources. Les savoir-agir-langagiers-professionnels sont alors envisagés comme une partie intégrée à ces scénarios.

Figure 3 : prise en charge des problèmes professionnels par la mobilisation de savoir-agir langagiers professionnels, en lien avec les fonctions pédago-didactiques



À partir de ce cadre, nous allons décliner des fonctions pédago-didactiques caractérisables pour chaque problématique et nous apporterons, pour chacune d'entre elles, des éléments de précision permettant de les rapprocher des actes de langage de l'enseignant.

Dans cette optique, les catégories que nous présentons ci-dessous s'appuient essentiellement sur une construction empirique, à partir de nos observations.

D’un point de vue chronologique, il nous semble logique de présenter d’abord les fonctions pédago-didactiques relatives à l’anticipation des scénarios d’action de l’enseignant. Nous en identifions deux principales lui permettant de se projeter dans la situation qui amènera les élèves à une confrontation à un savoir signifiant pour eux.

1/ Une fonction de clarification du savoir en jeu et du problème à résoudre permettant de préciser le plus clairement possible les objectifs relatifs à la séance.
Du point de vue des actes langagiers, il s’agit pour l’enseignant de :

- préciser les notions et les concepts qu’il va mobiliser dans ses interventions, dans ses questionnements ;
- verbaliser le problème à résoudre pour les élèves.

2/ Une fonction d’anticipation de paramètres de la situation et de variables didactiques permettant aux élèves d’être confrontés au savoir. Ceux-ci peuvent être précisés à l’écrit dans le cadre de la préparation de la séance (ce qui est le plus courant) ou à l’oral dans le cadre d’une discussion entre pairs ou d’un entretien avec un formateur.

Du point de vue des actes langagiers, il s’agit pour l’enseignant de :

- préciser les éléments qui permettront aux élèves de valider leurs réponses ;
- formuler les stratégies qui amèneront les élèves à être confrontés au savoir ;
- formuler les variables sous forme de buts, de contraintes ou de critères de réussite proposés aux élèves ;
- préciser la nature des exercices et les adaptations prévues du point de vue du milieu didactique (les supports, les outils…).

Nous présentons ensuite les fonctions pédago-didactiques centrées sur la problématique d’implication des élèves. Elles font écho à l’une des préoccupations les plus centrales pour l’enseignant qu’est la gestion de classe, en particulier pour les enseignants débutants. Nous en identifions cinq principales qui lui permettent d’impliquer ses élèves dans une activité d’apprentissage.

1/ Une fonction d'enrôlement des élèves dans la tâche, centrée sur la recherche d'adhésion et du maintien de l'attention.

Du point de vue des actes langagiers, il s'agit pour l'enseignant de :

- formuler des consignes précises et les éléments relatifs à l'organisation concrète du travail qu'il y aura à faire ;
- préciser les enjeux du travail et la tâche à réaliser ;
- verbaliser la finalité des apprentissages visés.

2/ Une fonction d'instauration d'un climat de classe permettant aux élèves de se mettre au travail.

Du point de vue des actes langagiers, il s'agit pour l'enseignant de :

- formuler les conditions d'écoute et d'étude ;
- préciser les règles de fonctionnement de la classe ;
- formuler des rappel à l'ordre si nécessaire ;
- solliciter l'attention et mettre en confiance.

3/ Une fonction de recontextualisation du travail permettant d'établir un lien entre le présent de la séance et ce qui a déjà été travaillé concernant l'apprentissage en jeu.

Du point de vue des actes langagiers, il s'agit pour l'enseignant de :

- verbaliser le lien existant entre l'avant et l'après de la séance ;
- préciser les éléments de progressivité et la fonction de la séance en lien avec les enjeux de l'apprentissage ;
- formuler le partage des objets d'apprentissage avec les élèves.

4/ Une fonction permettant de faire agir et de faire participer les élèves.

Du point de vue des actes langagiers, il s'agit pour l'enseignant de :

- solliciter les élèves et distribuer la parole ;
- réguler les interventions ;
- relancer l'activité par rapport aux enjeux de travail

5/ Une fonction permettant de donner aux élèves les moyens de s'évaluer.
Du point de vue des actes langagiers, il s'agit pour l'enseignant de :

- verbaliser des résultats et partager avec l'élève des constats ;
- mettre en avant des réussites, des échecs, des progrès ;
- faire mesurer l'écart entre ce qui est produit et ce qui est à apprendre.

Enfin, nous présentons les fonctions pédago-didactiques relatives à la problématique des mobilisations cognitives nécessaires aux apprentissages. Elles sont destinées à ce que l'enseignant puisse ajuster son activité à celle des élèves par un jeu d'étayage et de feed-back. Nous en avons identifié cinq qui visent à favoriser les mobilisations cognitives des élèves.

1/ Une fonction de régulation par feed-backs de l'activité de l'élève.

Du point de vue des actes langagiers, il s'agit pour l'enseignant de :

- solliciter individuellement ou en petit groupe et de renvoie une réponse à une proposition ;
- verbaliser des éléments pour organiser de nouvelles tentatives ;
- solliciter les avis et de faire valoir la controverse en pairs.

2/ Une fonction d'adaptation aux besoins des élèves dans un contexte d'hétérogénéité.

Du point de vue des actes langagiers, il s'agit pour l'enseignant de :

- personnaliser ses interventions en référence au savoir en jeu ;

- interagir en variant les degrés de difficulté, en lien avec ce que l'élève peut réaliser ;

3/Une fonction relative au questionnement en direction des élèves, visant à faire émerger des procédures.

Du point de vue des actes langagiers, il s'agit pour l'enseignant de :

- interroger les erreurs ou les réussites ;
- questionner les justifications, les réponses ;
- questionner des manières de faire et d'apprendre ;
- ajuster son intervention par rapport à la réponse d'un élève.

4/Une fonction de mise à distance de l'action permettant à l'enseignant d'obtenir un retour sur l'activité de l'élève.

Du point de vue des actes langagiers, il s'agit pour l'enseignant de :

- verbalise des retours sur des actions et des productions et conduit l'analyse de ce qui est dit ou produite ;
- permet la formulation de règles d'action, de méthodes, de stratégies.

5/Une fonction d'institutionnalisation permettant à l'enseignant de formuler ou de faire formuler le savoir construit à l'échelle d'une séance ou d'une séquence.

Du point de vue des actes langagiers, il s'agit pour l'enseignant de :

- formuler à l'écrit ou à l'oral le savoir construit ;
- formaliser des traces de ce savoir.

C'est à partir de ces cadres d'analyse que nous avons élaboré notre outil méthodologique pour prélever, au cœur du discours-en-interaction enseignant/élèves, des indices de développement professionnel identifiables dans le fonctionnement de ses savoir-agir langagiers professionnels.

DEUXIEME PARTIE

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE 4 :
LE RECUEIL DE DONNÉES

4.1. Du professionnel au chercheur : réussir la transition culturelle

En préambule, nous souhaitons souligner la délicate transition culturelle qu'il nous faut opérer lorsque du professionnel expert, nous passons au chercheur débutant. La proximité évidente de l'objet de recherche avec l'activité professionnelle, nous semble tout à la fois un point d'appui et un obstacle, au sens de Bachelard (1938). L'expérience professionnelle met en effet au premier plan des systèmes explicatifs très puissants, dont il est bien difficile de se distancier tant ils sont opérationnels au quotidien. Ainsi, croire que l'expertise facilite l'activité de recherche est un peu illusoire. Mais en même temps, le gain cognitif généré par une compréhension rapide de ce qui se joue dans les situations professionnelles observées, est loin d'être négligeable lorsqu'on se lance dans une recherche. De manière presque caricaturale, nous avons d'un côté, une pratique professionnelle qui parfois s'exonère rapidement des produits de la recherche et de la rigueur scientifique, et d'un autre côté, le chercheur pour qui la pratique recèle une opacité problématique. Nous pensons que cette tension est au cœur de l'expérience des nouveaux chercheurs dont nous faisons partie, ce que Clerc et Tomamichel (2004) résument en cette phrase : *« d'une part, ils se demandent avec angoisse comment atteindre à la distanciation nécessaire à l'élaboration d'un savoir savant. D'autre part, ils ont le sentiment que leur connaissance du « terrain » ne peut que les aider à poser des problématiques de façon plus ciblée et pertinente. »* Ces auteurs parlent d'une transition culturelle d'un monde à l'autre qu'il nous faut accomplir. C'est d'autant plus vrai dans notre cas que nos obligations professionnelles ne nous laissent aucune latitude pour suivre les formations visant à assurer, sur le plan théorique et méthodologique, cette transition. Nous pensons cependant qu'en avoir conscience, c'est déjà un pas de franchi. Il nous faut donc prendre des précautions afin de pouvoir concilier les tentations de réponses immédiates aux préoccupations professionnelles et les aspirations à la rigueur scientifique. Bien sûr, le cadre théorique que nous venons de

développer y contribue pleinement. Mais nous pensons que le cadre méthodologique joue également un rôle très important, dans l'exercice d'une vigilance, au moment du recueil de données et dans la construction de l'outil d'analyse que nous présentons dans ces deux chapitres.

4.2. Le cadre méthodologique du « discours en interaction »

L'éclectisme méthodologique, nous l'avons vu, est un principe avancé par Kerbrat-Orecchioni (2011) pour répondre de manière satisfaisante à la complexité des discours-en-interaction. Il s'agit de recourir à une diversité d'outils descriptifs sans s'enfermer dans un modèle qui pourrait négliger certains aspects fondamentaux des interactions verbales. Elle s'est intéressée, dans le cadre de ses recherches, aux divers types de discours oraux qui s'échangent dans la vie quotidienne, ainsi que dans certains lieux institutionnels. Elle distingue, dans le cas d'une recherche sur les usages de la langue (c'est-à-dire les discours), le matériel monologal, produit par un seul locuteur et le matériel dialogal constitué d'un discours échangé entre différents locuteurs en présence qui interagissent, et qui donc, s'influencent mutuellement en adaptant tout au long de leurs échanges, leurs comportements discursifs, à ceux de leurs partenaires, comme c'est le cas des interactions en classe.

S'agissant de ce type de matériel, nous nous appuierons sur quelques principes fondamentaux qu'elle pose concernant les données, le contexte et l'interprétation.

Concernant les données, Kerbrat-Orecchioni insiste sur l'authenticité de celles-ci devant être représentatives du phénomène étudié et retranscrites dans les plus infimes détails des échanges. Dans cette optique, nous nous appuyons sur des enregistrements de séances, dans des situations réelles de classe, intégralement retranscrites. Ces retranscriptions sont nécessaires à l'analyse nécessaires du discours, cependant, elle insiste sur l'idée que celle-ci ne demeure qu'un artéfact et que « la carte n'est pas le territoire ». La référence au réel est donc indispensable pour l'analyse. Dans le discours en interaction, plusieurs locuteurs prennent la parole à tour de rôle, les échanges sont basés sur des imprévus et ce point fonde la construction des interventions. Ainsi, les régulateurs et ponctuant sont-ils mis au service des tours de parole. De la même manière, certains mots ou particules ont des fonctionnements ou des valeurs particulières, toujours par rapport à l'interaction. Des spécificités de l'oral émergent du discours et celles-ci tiennent au fait de l'existence d'un contact direct entre les individus et d'une forte dépendance

des énoncés par rapport au contexte. L'enregistrement vidéo permet alors de prendre en compte la totalité du matériel sémiotique ainsi que tous les éléments pertinents du contexte.

La prise en compte du contexte est essentielle pour l'analyse des données. Celui-ci peut être de nature linguistique ou extra linguistique. Le contexte *discursif*, appelé aussi *« cotexte »* est intrinsèquement de même nature que le texte, ce dernier étant le segment sur lequel l'analyste va se focaliser à un instant T, le cotexte étant son entourage discursif.

Le contexte *externe*, quant à lui, de nature hétérogène au texte, peut aller de la situation immédiate à un niveau beaucoup plus « macro ». Si l'on se réfère à notre travail concernant les échanges enseignant/élèves, ceux-ci peuvent aussi bien être influencés par des évènements se produisant en direct, que par des attentes institutionnelles qui peuvent, à certains moments, orienter l'action de l'enseignant.

Le contexte façonne le discours, et le discours façonne le contexte en retour. En ce sens, le discours est une activité à la fois déterminée et transformatrice. Cette conception dynamique du contexte est aujourd'hui partagée par l'ensemble des chercheurs qui admettent que celui-ci joue un rôle dans les processus de production et d'interprétation des discours. Le travail d'interprétation consiste à comprendre comment les locuteurs se comprennent mutuellement. Le sens d'un énoncé est quelque chose qu'y s'y trouve de façon plus ou moins cachée et que l'on découvre en mobilisant des ressources interprétatives (savoirs linguistiques, sémiotiques, extra linguistiques…). Les participants ne peuvent pas faire le travail de l'analyste. Le placement d'une unité quelconque est toujours pertinent du point de vue de son interprétation (position par rapport au tour, à l'intervention, à l'échange, à l'interaction…) et en l'absence d'informations contextuelles pertinentes, on ne peut interpréter correctement. Dans cette optique, une analyse préliminaire du contexte s'avère très utile pour créer les conditions d'une interprétation la plus fiable possible. S'agissant de notre travail, le contexte pédagogique et didactique dans lequel s'inscrit la séance pèse forcément dans les interactions. Il peut s'agir en l'occurrence, de la nature du savoir en jeu, des élèves, de la place de la séance dans la séquence et de tout élément pouvant éclairer la situation de classe filmée et retranscrite.

4.3. Les choix pour notre étude de cas

Les données recueillies pour l'enquête concernent une étude de cas dans laquelle quatre enseignantes ont été observées en situation de classe. L'étude de cas est un mode de traitement des données qui vise, à partir de situations singulières, à inférer des caractéristiques généralisables à une classe de situations données : comme l'indique Leplat (2002), *« généraliser, c'est considérer le cas traité comme le représentant d'une catégorie à partir de certaines de ses propriétés »* (p.18). Nous avons suivi une démarche interprétative qui croise l'observation de séances filmées et des entretiens d'auto-confrontation.

4.3.1. Conditions et précautions du recueil de données

Le choix des enseignantes néo-titulaires

Notre recueil de données est exigeant et implique, en référence à notre hypothèse de travail, de recueillir des discours d'enseignants débutants confrontés à l'incertitude des situations de classe à l'entrée dans le métier. Cette exigence a nécessité l'adhésion et l'implication pleine et entière de ces enseignantes qui ont accepté que leur pratique soit interrogée. Dans cette optique, nous avons choisi de leur présenter ce projet très en amont du recueil de données afin de laisser le temps de la réflexion et des questions. Dans une première phase, nous avons rencontré l'ensemble de la promotion des professeurs des écoles stagiaires, à la fin de leur formation initiale afin de leur présenter le projet global. Nous avons profité d'un regroupement au cours d'un module disciplinaire où tous les stagiaires étaient présents. Notre présentation synthétique, mettait l'accent sur l'objet d'étude et quelques grandes lignes incontournables du recueil, à savoir, des films réguliers dans la classe pendant les premières années. Ce moment très collectif n'a pas suscité de nombreuses questions et nous avons laissé à chacun le temps de la réflexion. Finalement, cinq stagiaires ont répondu positivement à cette proposition et nous avons choisi de les réunir une nouvelle fois afin de préciser les contraintes du recueil et d'apporter des réponses aux questions qu'elles se posaient. Ce moment a été l'occasion de préciser le cadre de la recherche et de le distinguer, de manière précise, du cadre institutionnel de la formation et de l'inspection.[15] Nous avions conscience que ce recueil de données serait fortement soumis aux aléas des congés et des mouvements, ce qui n'a pas

[15] Document en annexe 0

manqué d'arriver. Sur ces cinq enseignantes, quatre ont pu produire les données sur les deux ans, au grès des différentes mutations.

- Maud a été nommée en maternelle la première année et en cycle trois la deuxième année, dans la même école.

- Anne a été nommée en SEGPA la première année puis remplaçante dans une autre académie (à Avignon) la deuxième année, où elle a enseigné en cycle deux.

- Armony a été nommée remplaçante la première année où elle a enseigné en cycle 3, puis à titre provisoire la deuxième année sur un poste en maternelle.

- Julia a été nommée remplaçante, elle n'a pas eu de poste les premiers mois, puis a obtenu une classe en cycle trois à la fin de la première année et deux autres postes la deuxième année, en cycle 3 et cycle 2.

Les vidéos

Nous nous sommes attachés à ce que les données recueillies soient particulièrement représentatives du phénomène observé. Nous avons donc choisi pour rendre compte au plus près de la réalité des faits, de nous appuyer sur des données « naturelles », issues de situations existantes, dans le cadre de la pratique ordinaire de néo-titulaires. Ces données s'appuient sur des séances filmées dont les contraintes sont minimales et simplement nécessaires à la cohérence d'ensemble. Dans cette optique, nous avons choisi de ne pas filmer nous-mêmes les séances ni de les faire filmer par une tierce personne, afin que le point de vue demeure celui d'une prise de vue large d'une caméra vite oubliée des enseignantes et des élèves. Il faut ici rappeler que la présence d'une inspectrice, même devenue chercheuse pour un temps, n'est pas sans impact sur la manière de piloter la classe d'une jeune enseignante. Le « *faites comme d'habitude, ne vous occupez pas de moi* » n'est souvent qu'une vaine incantation. Nous voulions réduire ce biais et recueillir des séances les plus authentiques possibles. La seule contrainte résidait dans le choix de la discipline : les mathématiques, nous y reviendrons un peu plus tard.

Ces films étant destinés à rendre compte de la totalité des interactions, nous avons demandé aux enseignantes enquêtées de positionner la caméra, plutôt sur un plan large, de sorte que leurs interventions soient clairement audibles et visibles. L'activité des élèves étant, bien entendu importante puisqu'elle conduit l'enseignant à ajuster sa propre activité. Tout en mettant l'accent, dès le départ, sur l'activité langagière des enseignantes, dont elles savaient qu'il s'agissait là de l'objet de travail.

Les retranscriptions

Il s'agissait de retranscrire par écrit de la manière la plus fidèle possible, toutes les interactions verbales contenues dans les séances. Or, l'écrit dans sa forme habituelle, même en s'appliquant à une ponctuation précise, ne rend pas compte de la totalité des éléments constitutifs de l'oral. Nous avons opté pour quelques signes visant à exprimer des phénomènes invisibles à l'écrit, comme par exemple les poses prolongées, les appuis sur certains mots ou groupes de mots, la signalisation de morceaux d'énoncés inaudibles. Mais surtout, nous avons fait des allers-retours très nombreux entre les retranscriptions et les films, notamment pour saisir plus fidèlement les intonations, indispensables à l'interprétation. Nous avons fait également apparaître quelques précisions, hors discours, sur des actes non langagiers, mais significatifs du point de vue de la progression des interactions dans la séance. Ces précisions sont essentiellement relatives à l'activité des élèves, en dehors de leurs interventions orales ou d'éléments pouvant éclairer la manière dont s'organise le dispositif pédagogique (en groupe, en binôme, de manière frontale…). C'est pendant ce travail de retranscription et de retours sur la vidéo que nous avons relevé des points à partir desquels nous allions conduire nos entretiens.

Les entretiens

Ils ont eu lieu à distance de la séance afin de nous laisser le temps de prendre connaissance de celle-ci, d'en retranscrire quelques parties et de rédiger quelques commentaires servant à orienter l'entretien. Nous avons construit un dispositif d'auto-confrontation (Clot & Faïta 2000) permettant aux néo-titulaires d'être exposées à l'image de leur propre activité, en revenant sur des indices prélevés après coup, à partir des traces matérielles laissées par la vidéo. Nous avons emprunté aux techniques d'explicitation (Vermersh, 2000), pour les amener à

mettre en mots leur propre activité et les conduire à conscientiser la part réflexive qui accompagnait leur action. Entre la prise vidéo et l'entretien, nous avons intercalé un temps long visant, à la fois pour le chercheur et pour les enseignantes, à prendre connaissance de la vidéo en amont de l'entretien. Les enseignantes avaient pour consigne de visionner leur séance et de s'attarder sur leurs actes langagiers afin d'en rapporter des commentaires libres pour l'entretien. Chaque entretien démarre par un retour personnel de la part de l'enseignante sur ce qu'elle a perçu de son discours. Cette analyse personnelle, basée sur un temps de distanciation préalable à l'entretien visait à installer chez elles un premier temps de distanciation de leur pratique, spécifiquement centrée sur l'activité langagière. Pour conduire ces entretiens, nous avons choisi de ne retenir, après une étude complète des vidéos que quelques « épisodes » (Altet, 1994) pour l'auto-confrontation, de nature à éclairer ce qui guidait, à ce moment-là du déroulé de l'action, l'activité langagière du néo-titulaire.

4.3.2. L'étude diachronique

Pour identifier une évolution, il faut disposer d'un peu de temps. Nous avons conduit notre étude sur les deux premières années d'entrée dans le métier. Nous avons recueilli trois vidéos par enseignante sur la totalité de cette période. La première séance a été filmée le premier trimestre d'enseignement. La deuxième vidéo correspond au dernier trimestre de la première année et la troisième vidéo à la fin du premier trimestre de la deuxième année. Nous avons pu tenir ce rythme pour trois de nos enquêtées (Armony, Anne et Maud). En ce qui concerne Julia, celle-ci ayant été nommée remplaçante brigade la première année et n'ayant été mobilisée que sur des remplacements extrêmement courts, il fut difficile pour elle de produire des vidéos de séances. La première prise de vue n'a donc eu lieu qu'en toute fin de l'année de T1.

Il faut ajouter que le temps que nous avons pu consacrer à l'analyse des données, n'a pas permis totalement d'exploiter celles issues du cas de Julia. En revanche, nous tenions à faire ici figurer, sa contribution qui nous sert actuellement à mettre à l'épreuve nos résultats.

Tableau 2 : chronologie du recueil de données

ANNÉES	**2012/2013**			**2013/2014**		
TRIMESTRES	**1er**	**2ème**	**3ème**	**1er**	**2ème**	**3ème**
Anne	Vidéo 1		Vidéo 2	Vidéo 3		
Julia[16]			Vidéo 1		Vidéo 2	Vidéo 3
Armony	Vidéo 1		Vidéo 2	Vidéo 3		
Maud	Vidéo 1		Vidéo 2	Vidéo 3		

4.3.3. Le choix des mathématiques

Même si notre cadre théorique ne relève pas de la didactique des disciplines, il était très important que notre travail puisse s'inscrire dans une discipline bien identifiée. Tout d'abord, nous tenions à ce qu'il n'y ait pas d'ambiguïté sur la nature du savoir en jeu dans les échanges. Or, dans le premier degré, celui-ci peut s'avérer quelque peu dilué au nom d'une transversalité qui brouille la lisibilité de ce qui est réellement enseigné (Astolfi, 2008). Ensuite, dans un but de comparaison entre les enseignantes, nous voulions assurer la stabilité de ce paramètre didactique, au regard des aléas des autres variables, liées à l'entrée dans le métier (contextes variés, durée dans le poste, niveaux de classe…), ce qui n'a d'ailleurs pas manqué d'arriver. Enfin, il nous fallait choisir une discipline. Le risque que les enseignantes soient positionnées sur des postes fractionnés, ce qui aurait entraîné le fait qu'elles n'auraient pas eu en charge toutes les disciplines était grand. Nous nous sommes donc tournés vers les deux disciplines présentant un volume horaire suffisant[17] pour laisser à chaque enseignante le soin de choisir une séance, sur un panel assez large de situations d'apprentissage. Les deux disciplines fondamentales que sont le français et les mathématiques pouvaient convenir. Le français présentait néanmoins la difficulté d'ajouter à notre travail sur le langage de

[16] Le cas de Julia, en cours de traitement, sert à la mise à l'épreuve des résultats

[17] Bulletin officiel n°3 d 19 juin 2008. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. A. du 9-6-2008. JO du 17-6-2008

l’enseignant, le double statut de langage outil/langage objet pour les élèves, dans les situations d’apprentissage. Pour notre travail, une discipline scientifique telle que les mathématiques nous apparaissait, de ce point de vue, plus appropriée. S’agissant des contenus, chacune des néo-titulaires pouvait choisir ce qui lui convenait, au sein d’une séquence complète.

CHAPITRE 5 :
L'OUTIL DE TRAITEMENT DES DONNÉES

5.1. Elaboration de l'outil

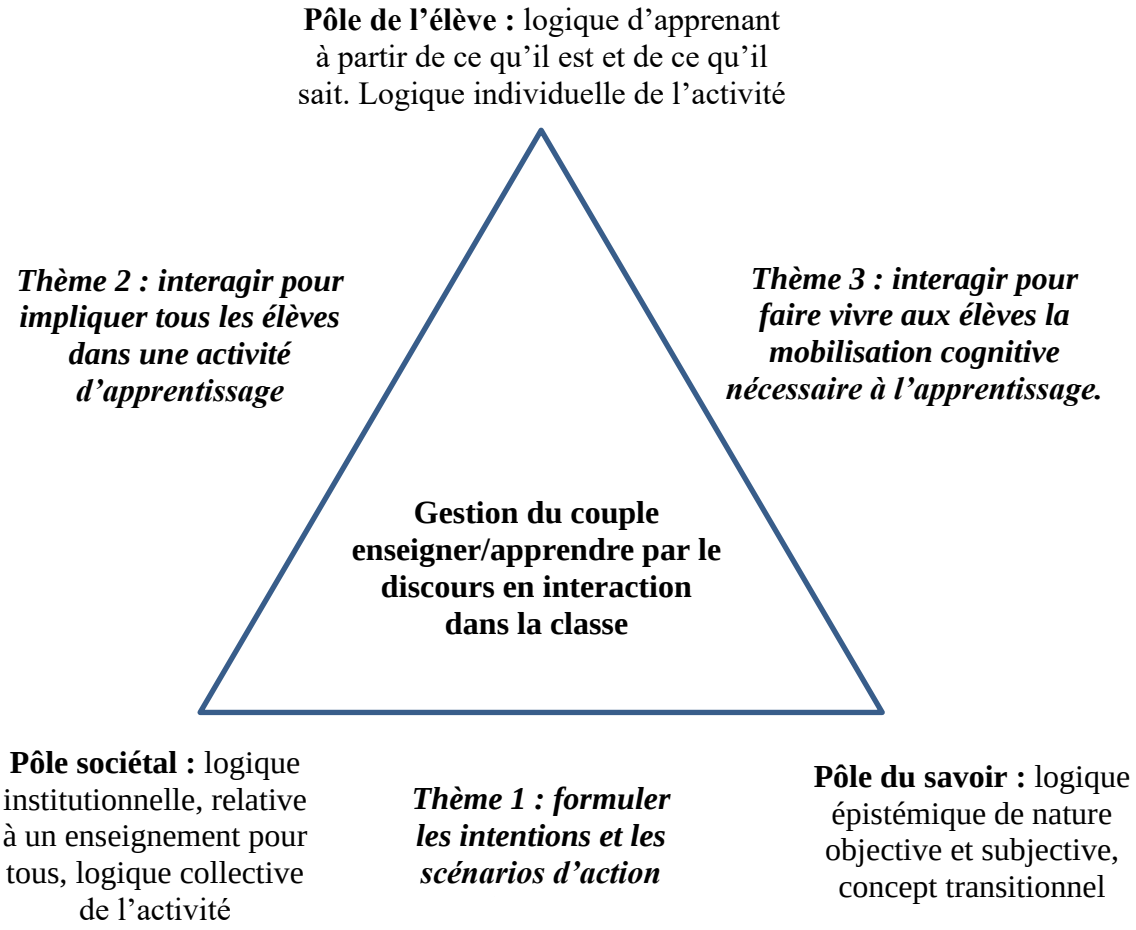
5.1.1. Un outil fondé sur trois thèmes

Pour pouvoir effectuer une catégorisation au sein du matériau très dense constitué de 3753 énoncés, nous avons d'abord choisi de nous appuyer sur les trois classes de problèmes professionnels que nous avons exposés dans la présentation de notre cadre d'analyse présenté précédemment. En lien avec ce cadre, nous les avons répertoriées en référence à trois thèmes :

- la problématique du choix des scénarios d'action ;
- la problématique d'implication de tous les élèves dans une activité d'apprentissage ;
- la problématique des mobilisations cognitives nécessaires à l'apprentissage.

La figure ci-après représente cette logique thématique à partir de laquelle s'effectuera le traitement progressif des données.

Figure 4 : détermination des trois thèmes en vue du traitement des données



Nos données brutes sont donc analysées en référence aux trois thèmes suivants :

Thème 1 : formuler les intentions et les scénarios d'action.

Thème 2 : interagir pour impliquer tous les élèves dans une activité d'apprentissage.

Thème 3 : interagir pour faire vivre aux élèves les mobilisations cognitives nécessaires aux apprentissages.

5.1.2. Le choix des indicateurs langagiers

Pour chacun de ces thèmes, nous avons associé les fonctions pédago-didactiques que nous avions définies et nous avons associé à chacune d'elles, des indicateurs langagiers auxquels nous attribuons une valeur illocutoire, issus des observations et des apports de la pragmatique du langage. Nous les avons synthétisés dans les tableaux ci-dessous :

Tableau 3 : fonctions pédago-didactiques et indicateurs langagiers pour le thème 1

THÈME : 1 Formuler les intentions et les scénarios d'action	
FONCTIONS DIDACTIQUES	**INDICATEURS LOCUTOIRES ET ILLOCUTOIRES ISSUS DES EXPLICITATIONS**
Anticipe les paramètres de la situation et adapte les variables didactiques permettant aux élèves d'être confrontés au savoir	Formule des stratégies de confrontation des élèves au savoir. Formule des buts, des contraintes, des critères de réussite. Formule la nature des exercices, des paramètres de la situation, en fonction du déroulé de la séance. Formule des adaptations du point de vue du milieu didactique (supports, outils…)
Clarifie le savoir en jeu, le problème à résoudre	Formule les notions, concepts mobilisés dans les interventions, les questionnements. Formule le savoir attendu et le problème à résoudre.

Tableau 4 : fonctions pédago-didactiques et indicateurs langagiers pour le thème 2

THÈME 2 : Interagir pour impliquer tous les élèves dans une activité d'apprentissage	
FONCTIONS DIDACTIQUES	**INDICATEURS ILLOCUTOIRES DES ACTES LANGAGIERS**
Enrôle dans la tâche	Donne des consignes, organise concrètement le travail. Précise ce que l'élève aura à faire. Pose explicitement les enjeux du travail. Annonce une finalité aux apprentissages.
Instaure un climat de travail	Assure les conditions d'écoute et d'étude. Rappelle les règles de fonctionnement de la classe. Rappel à l'ordre si nécessaire. Sollicite l'attention, met en confiance.
Recontextualise le travail	Fait du lien entre l'avant et l'après de la séance. Donne des éléments de progressivité. Précise la fonction de la séance, en lien avec les enjeux d'apprentissage. Partage les objets d'apprentissage.
Fait agir et participer les élèves	Sollicite et distribue la parole. Fait participer et échanger. Régule les interventions. Relance l'activité par rapport aux enjeux de travail.
Donne aux élèves les moyens de s'évaluer	Partage avec l'élève des constats. Fait valoir des résultats. Met en avant des réussites, des échecs, des progrès. Fait mesurer l'écart entre ce qui est produit et ce qui est à apprendre.

Tableau 5 : fonctions pédago-didactiques et indicateurs langagiers pour le thème 3

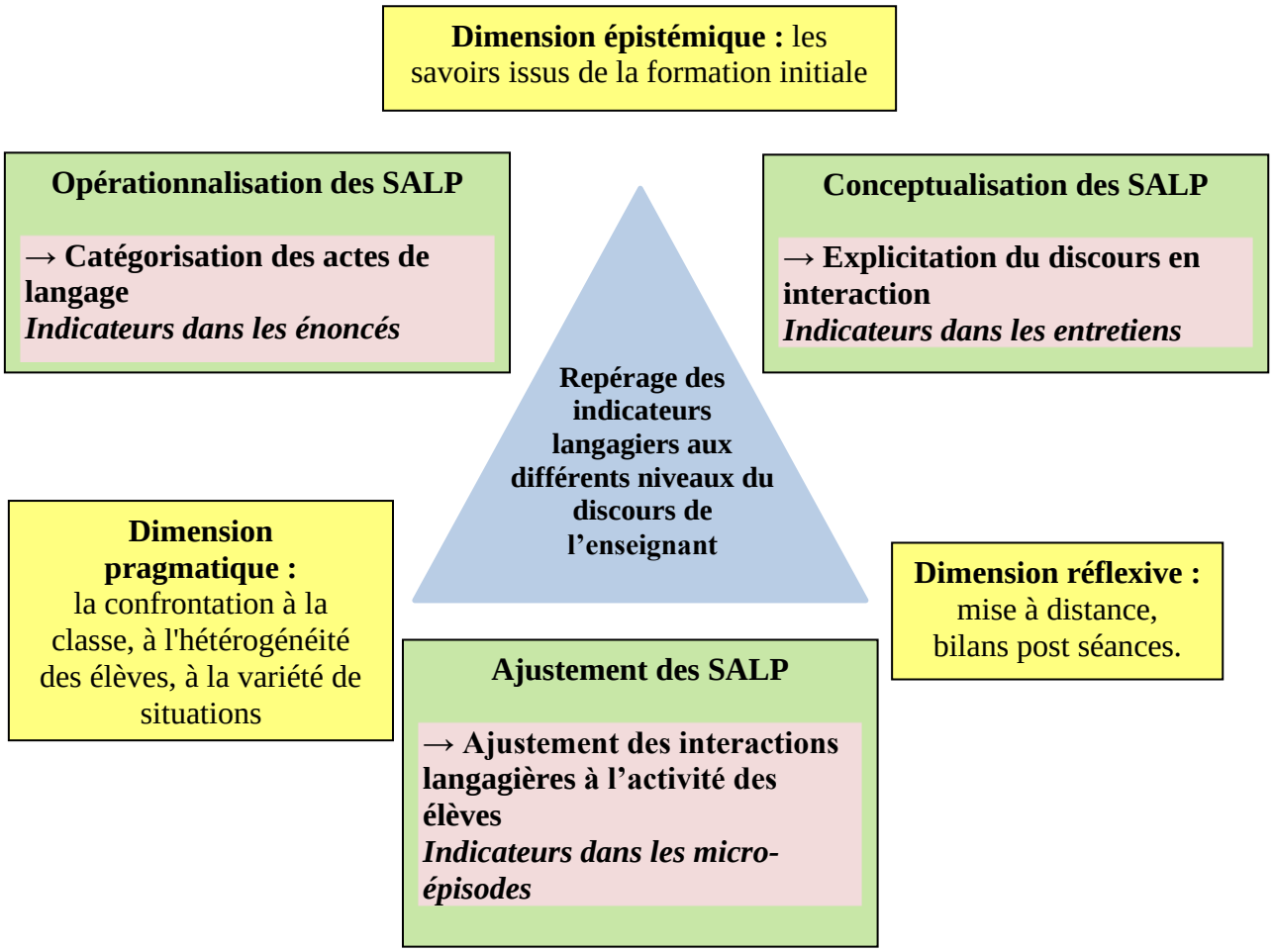
THÈME 3 : Interagir pour faire vivre la mobilisation cognitive nécessaire à l'apprentissage	
FONCTIONS DIDACTIQUES	**INDICATEURS ILLOCUTOIRES DES ACTES LANGAGIERS**
Régule par feed-back, l'activité de l'élève	Sollicite individuellement ou en petit groupe, renvoie une réponse à une proposition. Amène l'élève à se questionner. Donne des éléments pour organiser de nouvelles tentatives. Sollicite les avis, fait valoir la controverse.
S'adapte aux besoins	Individualise, personnalise ses interventions en référence au savoir en jeu. Joue sur les degrés de difficulté. S'appuie sur le savoir agir de l'élève. Ajuste son intervention en conséquence.
Questionne les procédures	Fait prendre conscience des erreurs ou des réussites. Fait justifier et/ou expliquer des réponses. Fait verbaliser des manières de faire, d'apprendre. Ajuste son intervention par rapport aux réponses de l'élève. Fait émerger des hypothèses de travail.
Met à distance de l'action	Fait des retours sur des actions, des productions. Assure des temps permettant l'analyse de ce qui s'est dit ou produit. Permet la formulation de règles d'action, de méthodes, de stratégies.
Institutionnalise	Formalise le savoir construit. Fait produire ou formuler des traces de ce savoir.

5.1.3. Un outil qui articule les trois niveaux de régulation des savoir-agir-langagier-professionnels de l'enseignant

A partir du cadre de la pragmatisation du savoir enseigner par la régulation des savoir-agir-langagier-professionnels (figure 2), notre méthodologie est également pensée pour identifier de manière progressive et cohérente, ces indicateurs langagiers à différents niveaux du discours des jeunes enseignantes.

Nous avons schématisé ce cadre ci-dessous :

Figure 5 : repérage des indicateurs langagiers à trois niveaux du discours des néo-titulaires



- L’opérationnalisation des SALP : nos indicateurs sont issus des énoncés. C'est ce que dit l'enseignante dans les séances. Il s'agit de repérer et de catégoriser ses actes de langage du point de vue de leur valeur illocutoire, relativement aux fonctions didactiques.

- L’ajustement des SALP : nos indicateurs sont issus de micro-épisodes ciblés à partir de l'analyse préalable des énoncés. C'est la manière dont l'enseignante ajuste son discours en interaction avec celui des élèves.

- La conceptualisation des SALP : nos indicateurs sont issus des entretiens d'auto-confrontation. C'est la compréhension que l'enseignante a de son action et qui lui permet de la réorienter.

Notre méthodologie s’appuie sur ces différentes sources et croise l’analyse des retranscriptions de la séance avec l’analyse des entretiens d’auto-confrontation.

5.1.4. Les questions de recherche

Nos questions de recherche découlent à la fois des trois thématiques que nous avons définies et des trois niveaux d'analyse que nous venons d’exposer. Pour chaque thème, nous posons deux questions visant à comprendre le fonctionnement du discours en interaction du jeune enseignant comme révélateur d’un processus de « pragmatisation du savoir enseigner" par la mobilisation des savoir agir langagiers professionnels.

Elles n'ont pas pour vocation à se juxtaposer, mais à s'articuler et se compléter à différents niveaux de l'analyse.

THÈME 1 : Formuler les intentions et les scénarios d’action

- À quel savoir l’enseignante veut-elle confronter ses élèves et quelles stratégies mobilise-t-elle pour y parvenir ?

- Quelles conséquences sur le discours en interaction ?

THÈME 2 : Interagir pour impliquer tous les élèves dans une activité d'apprentissage

- Que dit l'enseignante pour impliquer tous ses élèves dans une activité d'apprentissage et dans quel but ?

- Quel fonctionnement des « savoir agir langagiers professionnels » pour atteindre ces buts ?

THÈME 3 : Interagir pour faire vivre les mobilisations cognitives nécessaires à l'apprentissage

- Que dit l'enseignante pour faire vivre à ses élèves la mobilisation cognitive nécessaire à l'apprentissage et dans quel but ?

- Quel fonctionnement des « savoir agir langagiers professionnels » pour atteindre ces buts ?

5.2. Le traitement des données

5.2.1. Choix d'une analyse quantitative et d'une analyse qualitative croisées

Nous nous appuyons sur les travaux de M. Lessard-Hébert, G. Goyette & G. Boutin (1997) pour évoquer plusieurs auteurs se positionnant pour dépasser l'idée d'une dichotomie entre les méthodes quantitatives et les méthodes qualitatives. Frédérick Erickson (1986)[18] regroupe un ensemble d'approches sous une même catégorie dite de "recherche interprétative", dont les études de cas et les approches qualitatives. Mais il réfute l'opposition entre le quantitatif et le qualitatif et soutient que des quantifications particulières sont tout à fait possibles au sein d'une approche qualitative. Il s'agit en somme d'une procédure utilisée où la technique ne se confond pas avec la méthode. *"Une technique de recherche ne peut constituer une méthode de recherche"*. De leur côté, Huberman et Miles (1991) défendent l'idée d'un continuum méthodologique entre quantitatif et qualitatif et se demandent par ailleurs : « *Comment peut-on établir des conclusions fiables à partir de données qualitatives ? Quelles méthodes d'analyse peut-on utiliser qui soient à la fois pratiques, communicables et objectives, bref, scientifiques au meilleur sens du terme ?* ».

[18] Cité par Lessard-Hebert, M., Goyette, G., Boutin,G. (1997). La recherche qualitative. Fondements et pratiques. De Boeck Université

Dès le début de notre travail, devant la complexité des situations de classe et la quantité de données offerte par un matériau tel que les interactions langagières, il nous a semblé difficile de nous cantonner à un modèle unique. Aussi, avons-nous ressenti rapidement la nécessité de croiser notre approche qualitative, qui demeure le fondement de notre méthodologie de recherche, à une approche quantitative qui nous permet une première condensation des données. Notre logique s'appuie sur l'idée d'une démarche progressive comprenant des techniques qui nous paraissent appropriées aux différentes étapes du traitement et d'en donner une réduction explicite et une présentation visuelle. Pour Van der Maren (1987) *« Il s'agit toujours de condenser ou de résumer, puis d'organiser, de structurer ou de factoriser pour enfin afficher, présenter les relations, les structures ainsi établies »* (p.48 et 49)[19]

Pour nos études de cas, notre analyse quantitative constitue la première étape de notre traitement des données et nous sert à planifier notre analyse qualitative.

5.2.2. Une analyse par thème

5.2.2.1. Traitement du thème 1 : le choix de l'analyse qualitative

Le thème 1 est le seul de nos trois thèmes qui ne croise pas l'analyse quantitative et l'analyse qualitative. Celui-ci relève des intentions de l'enseignante au regard de l'objectif, des stratégies et des dispositifs qu'elle envisage pour confronter les élèves au savoir. Dans un premier temps, nous avions cherché à quantifier, dans le discours lui-même, des actes de langage s'y rapportant. Mais il s'est vite avéré que ce thème n'est que très peu, voire pas du tout, lisible dans les interactions, au sein des séances. Il est en revanche très présent dans les entretiens où l'enseignante livre ses intentions, ses objectif, ses choix de transposition didactique, ainsi que la manière dont elle a régulé ces choix en fonction du déroulé. Il était également très important de collecter ces informations pouvant éclairer la dimension illocutoire des énoncés pour l'analyse quantitative des eux autres thèmes.

Pour ce thème, nous avons privilégié une analyse en deux temps distincts.

- Comprendre d'abord à quel savoir et de quelle manière l'enseignante a l'intention d'y confronter ses élèves.

En effet, la particularité du discours en interaction dans la classe repose sur la construction d'un savoir. Nous avons donc posé la nécessité de saisir, dès le début du traitement des données, l'enjeu des séances, les intentions de l'enseignante, en un mot, ce qu'elle cherche à faire apprendre à ses élèves et selon quel dispositif.

- Comprendre ensuite les impacts sur le discours en interaction, c'est-à-dire, rechercher en quoi les intentions affichées par l'enseignante pouvaient faire évoluer, modifier ses interventions.

Ces données n'ont pas été, il est vrai, recueillies en amont des séances. Mais pour chacune, nous avons retranscrit les parties d'entretiens de nature à répondre à ces deux questions, les deux exemples ci-dessous illustrent nos choix :

1/ À quel savoir l'enseignante veut-elle confronter ses élèves et quelles stratégies mobilise-t-elle pour y parvenir ?

Armony, séance NT1A[20]

1 Je voulais qu'ils construisent un tableau, ce qu'ils n'avaient pas fait la fois d'avant, du coup je voulais qu'ils comprennent que c'était plus clair un tableau. Voilà j'ai vu que j'avais répété souvent est-ce-que c'est plus clair pour vous ?

2 Mon objectif il avait évolué. Comme la fois d'avant ils avaient pas du tout fait de tableau et là ils en ont fait donc mettre l'accent sur le fait que le tableau était plus clair et au cours de ma séance du coup, je suis un peu partie sur comment chacun construit son tableau pour que ce soit le plus clair possible en comparant les tableaux en fait.

Nous avons mis en évidence par le surlignage ce qui pouvait nous apporter un éclairage sur les intentions de l'enseignante du point de vue de ce qu'elle voulait faire apprendre aux élèves. Dans cet extrait, on relève par ailleurs que celle-ci a fait évoluer son objectif de départ. Elle

[20] Les séances sont nommées : NT1A pour la séance du premier trimestre de l'année de T1, NT1B pour la séance du troisième trimestre de l'année de T1 et NT2 pour la séance de l'année de T2

hésite en fait entre deux savoirs et cette forme d'instabilité a des répercussions sur ses choix didactiques stratégiques et sur son discours en interaction, ce qui nous amène à la deuxième question :

2/ Quelles conséquences sur le discours en interaction dans la classe ?

À On était arrêté à la séance où c'était toujours nombre de ...Mais y'avait pas le mot de sorti en fait et je l'ai pas amené à ce moment là le mot et c'est vrai que je m'étais posée la question
C Le mot de ?
À Colonne, parce que j'avais tracé les traits en fait, quand on avait écrit « nombre de » j'avais recopié et ils avaient tous vu que / en dessous c'était toujours « nombre de », mais il y avait pas eu l'idée de tableau avec la notion de colonnes.
C Tu reviens sur la notion de tableau.
A. Oui toujours ils avaient mis le titre en fait à la fin des nombres et c'est vrai que dans l'ordre de lecture c'est pas logique, du coup j'aurais du reprendre plus parce que c'était intéressant de voir que /on met les titres, c'était des lignes, d'ailleurs j'ai dit colonne c'était des lignes, on les met à gauche dans le sens de lecture. C'est vrai j'ai pas repris et puis…Mais comme mon premier objectif c'était vraiment de voir que ça y'est y'avait des tableaux de faits, c'était vraiment plus clair, du coup j'ai vraiment insisté ben je le redis encore une fois.

On note ici des conséquences, à la fois sur le contenu, Armony hésite à employer le mot « colonne » et pointe la difficulté à trouver le bon dosage entre la part laissée aux élèves et la part laissée à l'enseignant, pour formuler des propositions de réponses. Car elle ne veut pas trop en dire, son intention affichée étant de laisser les élèves comprendre seuls.

Après avoir relevé ces indicateurs pour chacune des trois séances, nous avons proposé une synthèse visant à donner un premier aperçu des régulations du discours de l'enseignante en fonction de ses intentions. Cette synthèse permettait d'entrer dans le traitement des deux autres thèmes avec une idée un peu plus précise de ce qui présidait aux choix du déroulé de chaque séance. Cette première étape, relevant en partie de l'anticipation des scénarios, s'est avéré nécessaire pour mieux appréhender la logique de l'enseignante et à gros traits, les conséquences sur le réel, afin d'envisager le fonctionnement des savoir-agir-langagiers-professionnels au sein des thèmes 2 et 3, en lien avec un premier aperçu de cette logique.

Un exemple de cette synthèse, issu du cas, d'Armony est présenté ci-dessous (cf. tableau 9) :

Scénarios	NT1A	NT1B	NT2
Les choix relatifs au savoir et au dispositif didactique	Fait évoluer son objectif : il passe de « comprendre la nécessité de tableau » à « construire un tableau ». Cherche à varier, à faire évoluer les propositions. Se trouve déstabilisée du fait de ne pas avoir anticipé cette nécessité de varier les propositions. Cherche à faire comprendre, par eux-mêmes, aux élèves, le savoir en jeu.	Vise pour ses élèves le fait de savoir représenter une surface sous forme d'une figure. Cherche à faire comprendre, par eux-mêmes, aux élèves, le savoir en jeu. Souligne des difficultés à repérer ce que savent réellement les élèves et cherche à anticiper sur les prises de parole entre pairs.	Recherche une mise en tension entre le dispositif (le jeu), trop répétitif et l'implication des élèves dans la situation. S'autorise une variation nette de l'objectif en cours de séance : de la simple reconnaissance d'un nombre à son anticipation.
Les conséquences sur le discours en interaction dans la classe	Mobilise des récurrences dans le discours « Est-ce que c'est plus clair ? ». Formule des hésitations dans le vocabulaire à apporter « colonne ? ». S'adapte en direct, recherche le bon « dosage » dans les réponses qu'elle va formuler.	Utilise un vocabulaire resserré pour centrer les élèves sur les contraintes de la situation. Ajuste son questionnement selon ses intentions : saisir ce que comprennent les élèves et anticiper sur la suite de la séance.	Formule la nécessité d'anticiper des questions : des progrès sont soulignés dans ce domaine. Formule la capacité à formuler de manière différente une consigne, pour adapter l'apprentissage en jeu.

Après ce premier niveau d'analyse, nous avons traité les données en référence :

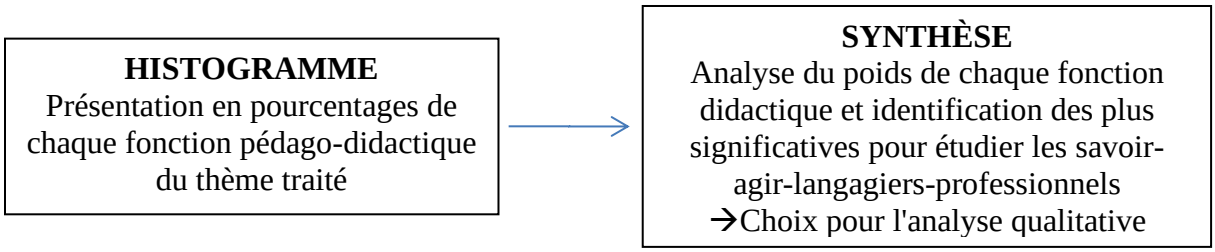
- au thème 2 : interagir pour impliquer tous les élèves dans une activité d'apprentissage
- au thème 3 : interagir pour faire vivre aux élèves les mobilisations nécessaires à l'apprentissage.

5.2.2.2. Analyse des thèmes 2 et 3 : articuler le quantitatif et le qualitatif

Les thèmes 2 et 3 croisent une analyse quantitative avec une analyse qualitative. La même méthodologie est appliquée à chacun de ces deux thèmes que nous ne la détaillerons donc qu'une seule fois, en empruntant des exemples à chacun des deux thèmes

1/ L'analyse quantitative

Figure 6 : schéma de l'analyse quantitative



Nous procédons d'abord à une quantification, pour chacune des séances, du nombre d'énoncés concernés par les fonctions didactiques posées, *a priori*, pour chaque thème. Il s'agit d'une analyse directe de l'activité productive des enseignantes au travers leurs actes de langage. Ce premier tri des données brutes correspond à l'identification du contenu de chaque énoncé et d'une première catégorisation liée à sa valeur illocutoire.

Pour obtenir un comptage précis, nous nous servons d'un tableur Excel[21] dans lequel les séances sont entièrement retranscrites. Ce tableur permet d'associer et de comptabiliser, pour chaque énoncé, la fonction didactique auquel il se rapporte. Pour un seul énoncé, une ou plusieurs fonctions didactiques peuvent être repérées.
Nous en donnons ci-dessous un aperçu.

[21] Tableurs en annexes

Tableau 6 : extrait de l'analyse quantitative du cas d'Armony pour le thème 2

Interagir pour impliquer tous les élèves dans une activité d'apprentissage					
Fonctions pédago-didactiques : valeur illocutoire de l'énoncé	**Enrôle met de l'enjeu**	**Instaure un climat de travail**	**Recon-textualise le travail**	**Fait partici-per, agir les élèves**	**Donne aux élèves les moyens de s'évaluer**
1. Bon, je vais vous redonner des productions des groupes, et vous allez voir, par rapport à la feuille qu'on avait faite ensemble du tableau/me dire si la production du groupe respecte bien toutes les consignes qu'on avait définies/qui peut me rappeler c'était quoi le but de l'exercice /Alban ?	1		1	1	
2 Alban …que la directrice peuvent le lire heu…./					
3. alors ça c'étaient les contraintes/le but c'était quoi le but/Suzon ?			1	1	
4 Suzon […]					
5. Tu parles plus fort Suzon on n'entend pas ce que tu dis		1			
6 Suzon de faire une affiche pour la directrice					

7 Léonie ***d'avoir toutes les données demandées***					
8 voilà/on avait noté de construire un document pour la directrice/les contraintes/qu'est-ce qu'il y avait comme contraintes/Léonie			1	1	
9 Léonie d'avoir toutes les données demandées					
10 voilà/Thomas ?				1	
11 Thomas Pourvoir lire les données rapidement					
12 voilà/qu'on puisse les lire rapidement/Sarah ?			1	1	
13 Sarah qu'on ait du temps devant nous					
14 voilà vous aviez 20 minutes pour le faire/donc aujourd'hui je vais vous donner les productions des autres groupes/en cinq minutes vous allez regarder si les autres groupes ont respecté toutes ces contraintes/si on peut lire rapidement toutes les données/même si ils ont pas eu le temps de terminer c'est pas grave d'accord/si on peut lire rapidement les données si ça s'est fait/s'il y a eu le maximum de données mêmes s'ils ont pas eu le temps de finir/et si tout tient sur un seul document d'accord ?	1		1		1

Il s'agit ici d'un début de séance. Seuls les énoncés de l'enseignante sont analysés à ce stade du traitement. Les prises de parole des élèves sont grisées pour plus de lisibilité. Il s'agit de repérer l'intention de l'enseignante, à chaque fois qu'elle prend la parole.

Les items sont ici ceux du thème 2 : *« interagir pour impliquer tous les élèves dans une activité d'apprentissage* », ceux-ci sont attribués aux énoncés en fonction du contenu de ces derniers, selon la logique décrite ci-dessous.

- Enrôle, met de l'enjeu : cette fonction didactique est attribuée à un énoncé à chaque fois qu'une finalité, un but ou une sorte de défi sont formulés : « *me dire si la production du groupe respecte bien toutes les consignes qu'on avait définies* » (1), « *en cinq minutes vous allez regarder si les autres groupes ont respecté toutes ces contraintes/si on peut lire rapidement toutes les données* ». (14)

- Instaure un climat de travail : à chaque fois que l'enseignante demande aux élèves de modifier leur comportement pour poursuivre la séance. Ce n'est pas forcément une intervention liée au maintien de l'ordre. Dans l'intervention « *parle plus fort Suzon, on n'entend pas ce que tu dis* » (5), l'enjeu est de mieux faire valoir ce que dis l'élève.

- Recontextualise le travail : lorsque l'enseignante fait référence à des travaux antérieurs, aux buts recherchés : « *voilà, on avait noté de construire un document pour la directrice* ». (8)

- Fait participer, agir les élèves : cette fonction est attribuée à l'énoncé dès lors que l'enseignante interroge un élève, l'incite à parler ou agir. Rien que dans ce cours extrait, cinq élèves sont amenés à prendre la parole : Alban, Suzon, Léonie, Thomas, Sarah. L'analyse qualitative s'attache ensuite à identifier comment s'organisent réellement les tours de parole.

- Donne aux élèves les moyens de s'évaluer : essentiellement identifié lorsque des critères de réussite sont formulés : « *si on peut lire rapidement les données si ça s'est fait/s'il y a eu le maximum de données mêmes s'ils ont pas eu le temps de finir* » (14)

Tableau 7 : extrait de l'analyse quantitative du cas d'Armony pour le thème 3

Interagir pour faire vivre aux élèves la mobilisation cognitive nécessaire à l'apprentissage					
Fonctions pédago-didactiques : valeur illocutoire de l'énoncé	**Régule par feed-back l'activité de l'élève**	**S'adapte aux besoins**	**Questionne les procédures**	**Met à distance de l'action**	**Institution-nalise**
19. ah qu'est-ce qu'il y a de nouveau par rapport aux productions de la dernière fois ?				1	
20 Yvan ils ont fait un tableau et ça indique mieux					
21. ah vous trouvez que c'est plus clair de faire un tableau ? /Alors Ivan tu écris tableau au tableau/tu marques tableau *Yvan écrit au tableau*	1				
22 alors là il y a la notion de tableau/comment ils ont fait leur tableau ? /Oh on regarde pas Ivan écrire tableau /			1		
23 Yvan ils ont écrit fille garçon					
24 ils ont écrit filles garçon dans quoi ?	1				
25 Yvan dans les colonnes					
26 très bien/il y a la notion de colonnes /si on le refait *A dessine le tableau*					1

Cet extrait se situe un peu plus loin dans la même séance, lorsque l'enseignante engage ses élèves dans la réflexion. Il n'est pas toujours facile de déterminer ce qui relève d'une fonction

ou d'une autre, car elles correspondent finalement toutes à un procédé de feed-back. Mais nous avons néanmoins tenté de les préciser.

- Régule par feed-back l'activité de l'élève : cette fonction pédago-didactique est repérée lorsque l'enseignante amène les élèves à se questionner, sollicite les avis : « *ha vous trouvez que c'est plus clair de faire un tableau ?* » (21)

- S'adapte aux besoins : c'est lorsqu'elle personnalise, joue sur les degrés de difficulté. On ne trouve pas d'énoncé s'y rapportant dans cet exemple, à l'image de la séance qui ne comporte que très peu d'énoncés dont la portée illocutoire peut être renvoyée à cette fonction.

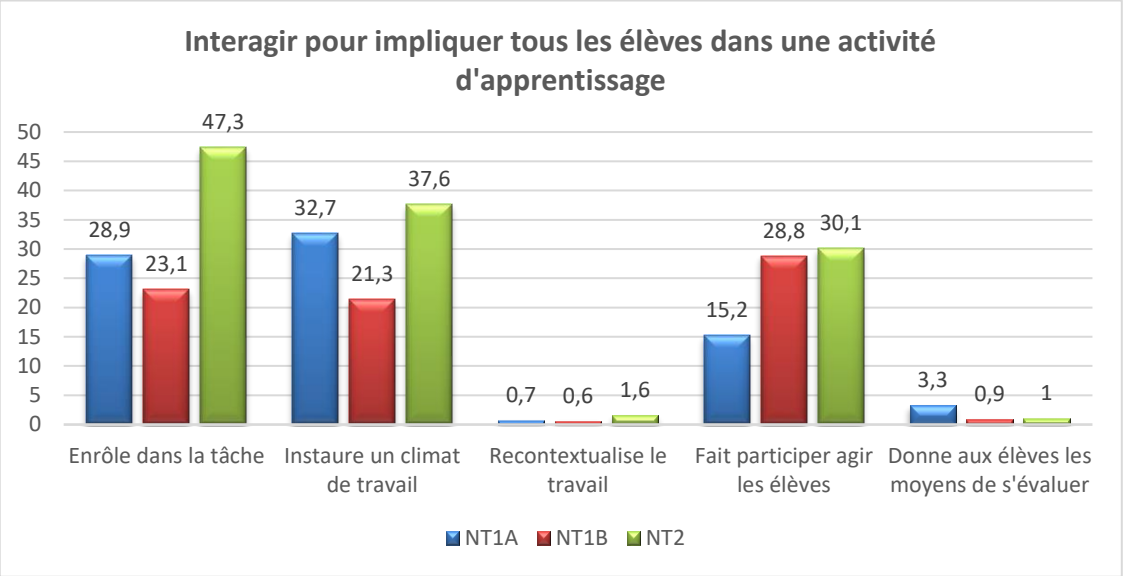
- Questionne les procédures : cet item permet de préciser davantage le feed-back ; c'est lorsque l'enseignante fait verbaliser ses élèves sur les manières de faire, les stratégies qu'ils emploient et cherche à leur faire prendre conscience de leurs erreurs ou réussites : *« Comment ils ont fait leur tableau ?* » (22)

- Met à distance de l'action : cette fonction est identifiée à chaque fois que l'enseignante assure aux élèves des temps d'analyse de ce qui est dit ou produit : « *Qu'est ce qu'il y a de nouveau par rapport aux productions de la dernière fois ?* » (19)

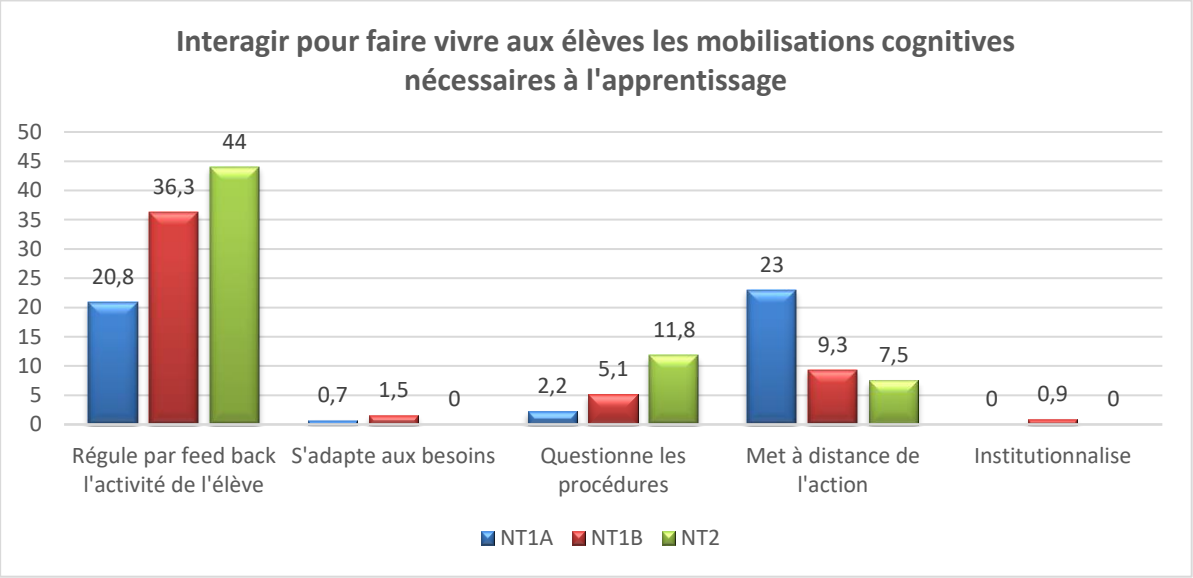
- Institutionnalise : les séances peuvent être ponctuées d'interventions où l'enseignante formalise le savoir ou fait produire des traces de celui-ci : « *Très bien, il y a la notion de colonne, si on le refait.* » (26) (l'enseignante dessine le tableau pour les élèves)

A l'issue du traitement quantitatif de tous les énoncés pour les trois séances, nous avons été en mesure d'établir une proportion d'énoncés par séance et par indicateur. Nous les représentons sous la forme d'un histogramme pour chacun des deux thèmes, selon les histogrammes qui suivent et que nous empruntons cette fois, au cas d'Anne.

Histogramme des énoncés en situation triés par fonction pédago-didactique pour le cas d'Anne et pour le thème 2 (cf. figure 12)



Histogramme des énoncés en situation triés par fonction pédago-didactique pour le cas d'Anne et pour le thème 3 (cf. figure 13)



En pourcentage par rapport au nombre total d'énoncés pour chacune des séances

Une fois synthétisé, ce premier traitement quantitatif nous sert à repérer de grandes tendances quant à la nature des actes de langage de l'enseignante et à envisager une analyse qualitative

visant à saisir le fonctionnement de savoir-agir-langagiers-professionnels. Nous choisissons de traiter les fonctions didactiques les plus significatives que nous illustrons ci-dessous par deux exemples.

En ce qui concerne le thème 2 :

- l'enrôlement des élèves est un item très représenté, notamment pour la séance NT2 ce qui conduit à émettre l'hypothèse d'une mobilisation importante de savoir agir langagiers professionnels visant à maintenir l'attention et l'intérêt des élèves ;
- la volonté de faire participer les élèves de plus en plus significative ;
- parallèlement, une représentativité importante de l'item relatif au maintien d'un climat de classe, ce qui conduit à regarder les savoir-agir-langagiers-professionnels également de ce point de vue.

En ce qui concerne le thème 3 :

- régule par feed-back l'activité des élèves se révèle un item en constante évolution, ce qui interroge sur le type de feed-back le rôle des feed-back mobilisés ;
- met à distance de l'action, qui pour sa part, diminue parallèlement ;
- questionne les procédures, peu significatif mais dont on perçoit une évolution en NT2, ce qu'il convient d'interpréter plus finement.

Ces focus nous servent donc de points d'appui pour choisir les épisodes (Altet, 1994) et les extraits d'entretien sélectionnés afin d'identifier le fonctionnement des savoir-agir-langagiers-professionnels, en lien avec les fonctions pédago-didactiques impactées.

2/ L'analyse qualitative

Notre analyse qualitative s'appuie sur une analyse croisée des entretiens et d'épisodes que nous sélectionnons. Ainsi, le premier travail a consisté à identifier ces épisodes, en lien avec les fonctions pédago-didactiques significatives, mises en évidence par le traitement quantitatif. Chaque épisode a donc été choisi en fonction de ces critères et les extraits d'entretiens ont été sélectionnés pour apporter un éclairage sur l'épisode retenu ou, par élargissement, sur les fonctions pédago-didactiques ayant servi de focus dans le choix de l'épisode.

Les tableaux ci-dessous sont des exemples de synthèse de ces choix.

Dans ce premier exemple, tiré du cas d'Armony pour le thème 2, les débuts de séance ont été privilégiés pour étudier les savoir-agir-langagiers-professionnels, liés à l'enrôlement dans la tâche et à la participation active des élèves (cf. tableau 11)

	NT1A	NT1B	NT2
Episodes	**1-13 :** Il s'agit d'un court épisode au cours duquel Armony donne aux élèves les consignes relatives aux travaux de groupe qui vont suivre. Quelques élèves sont interrogés pour rappeler le but de l'exercice. L'enjeu est de commenter les productions réalisées à la séance précédente.	**1-27** Armony lance un travail en binôme, elle précise ce qu'elle attend des productions et fait participer ses élèves en les incitant à verbaliser ce qui est à réaliser.	**1-32** Un groupe s'apprête à jouer au « jeu de la sorcière », celui-ci permettant un travail de numération. Armony sollicite tour à tour plusieurs élèves du groupe pour faire expliciter le but du jeu et ses règles.
Données quantitatives (nombre d'énoncés)	Enrôle dans la tâche : 1 Recontextualise le travail : 4 Fait participer, agir les élèves : 5	Enrôle dans la tâche : 5 Instaure un climat de travail : 4 Fait participer, agir les élèves : 5	Enrôle dans la tâche : 6 Instaure un climat de travail : 2 Fait participer, agir les élèves : 10
Extrait d'entretien	Dans l'extrait choisi, Armony explicite les choix qu'elle fait quant au contenu de sa consigne.	Elle explicite dans notre extrait ses choix quant au contenu de sa consigne et donne des précisions quant à la distribution de la parole.	Dans l'extrait choisi, elle justifie ce pourquoi elle fait reformuler la consigne et explicite son choix de faire participer plus activement l'un de ses élèves.

Dans ce second exemple, tiré du cas de Maud pour le thème 3, concerne l'un des moments de la séance où les élèves sont amenés à réfléchir sur ce qu'ils font. Nous les avons privilégiés pour étudier les savoir-agir-langagiers-professionnels liés aux feed-back et à la mise à distance de l'action. (cf. tableau 28)

	NT1A	NT1B	NT2
Episodes	**153-218** Dans cet épisode, Maud interagit avec quatre élèves : Adrien, Tony, Léa et Milo. Après chaque tour du jeu, elle les interroge sur la stratégie le plus efficace pour gagner des points. Elle oriente plus particulièrement les choix d'Adrien qui a des difficultés.	**159-290** L'épisode est très long et nous nous intéressons à deux parties plus spécifiques (159-177 et 228-290), où Maud s'intéresse aux procédures de deux élèves en particulier : Juliette et Hugo.	**115-264** Il s'agit d'un long épisode qui comporte plusieurs incidents critiques relatif au dispositif que Maud est amenée à modifier. La fin de l'extrait correspond à une deuxième partie où la tâche n'est plus de même nature.
Données quantitatives (nombre d'énoncés)	Met à distance de l'action : 12 Régule par feed-back : 17 Questionne les procédures : 0	Met à distance de l'action : 19 Régule par feed-back : 15 Questionne les procédures : 7	Met à distance de l'action : 22 Régule par feed-back : 26 Questionne les procédures : 1
Extraits d'entretien	Maud fournit des explications sur la nature de ses questions, la manière dont elle les formule. Elle apporte des précisions sur l'étayage qu'elle choisit d'apporter à Adrien.	Maud explique ce qu'elle tente de faire comprendre à ces élèves, à ce moment-là. Elle donne des précisions sur sa manière de les interroger.	Maud revient sur les choix qu'elle a faits et sur les faiblesses de son dispositif qu'elle repère dans cette séance.

Une fois les épisodes et les extraits d'entretiens choisis, nous avons recherché les modalités de fonctionnement des savoir-agir-langagiers-professionnels à partir de trois approches de l'analyse du discours en situation didactique. Les retranscriptions des séances et des extraits d'entretiens ont été codées en référence à ces trois entrées :

- l'objet central du discours ;
- la dimension interpersonnelle ;
- les postures énonciatives.

L'objet du discours

Nous avons d'abord recherché le fonctionnement des savoir-agir-langagiers-professionnels dans l'objet central du discours. Nous nous rapprochions ici, par certains aspects, de l'idée de communauté discursive (Jaubert & Rebière, 2012), en étudiant sur quoi portaient principalement les interactions. Nous avons codé en jaune tout ce qui nous semblait appartenir à la thématique centrale, afin d'identifier, en particulier, la proximité ou au contraire, l'éloignement de l'objet du discours par rapport au savoir en jeu.

L'exemple ci-dessous est extrait de l'analyse du discours d'Armony concernant la problématique d'implication des élèves (thème 2). Le codage est en aune dans les corpus.

11 A mais alors ça veut dire quoi contrairement à hier ? Est-ce que vous allez devoir donner une fraction?
12 EE non
13 À non vous allez devoir me donner quoi ? Devoir trouver quoi ? Sous quelle forme que ça va être le résultat ? Sous forme d'une ?
14 E figure
15 A d'une figure très bien ! C'est pas une fraction que je veux le résultat ça va être sous forme d'une figure/représenter ça veut dire donner une figure d'accord ? Alors pour ce faire, je vais vous donner une feuille et vous allez vous mettre par deux /d'accord ? Vous avez chacun vos bandes et vous allez chercher ensemble/je vous laisse à peu près sept minutes pour essayer de trouver comment.

Cet extrait montre l'insistance de l'enseignante sur la forme que prendra le résultat, elle cherche à être précise de ce point de vue et cette insistance fonde une grande partie de sa consigne. Nous avons ensuite recherché dans l'entretien ce qui motivait ce sujet central.

Extrait de l'entretien se rapportant à ce moment de la séance.

C. *Est ce que tu te souviens ce qu'on a dit sur la passation là ?*
A. *Oui que j'allais vraiment insister sur représenter pour pas qu'ils répondent en fait à l'exercice de façon heu..m'écrire des fractions avec des chiffres en fait, mais vraiment que ce soit vraiment une représentation sous forme de figure.*
C *D'accord ton intention c'était ça, d'accord insister là-dessus..*
À *insister là-dessus et puis l'utilisation de la bande unités avec vraiment utiliser le moins possible de pliages en fait.*
C *Oui.*
À *Qu'ils décomposent en fait, 22 quarts, pas de un quart, plus un quart, mais voir que la bande unités ça faisait quatre quarts de U, c'était pareil.*

La représentation sous forme d'une figure revient de manière récurrente. Ces deux extraits sont issus de l'analyse ayant permis de montrer l'importance de la formulation des contraintes dans le discours d'Armony, pour rendre lisible le savoir en jeu et impliquer ses élèves dans l'activité d'apprentissage visée.

La relation interpersonnelle

Nous avions remarqué que si l'objet du discours pouvait demeurer stable, la manière d'interagir avec les élèves pouvait prendre des formes différentes. Ce qui pouvait avoir un impact sur la circulation du savoir au sein des échanges, en lien avec l'activité de tel ou tel autre élève. Nous nous sommes alors rapprochés de la théorie interactionniste linguistique (Kerbrat-Orecchioni, 2011), reprise par Vinatier (2009), pour étudier les jeux de position de la parole et de rapports de place dans le fonctionnement des savoir-agir-langagiers-professionnels.

L'exemple qui suit est extrait de l'analyse du discours d'Anne concernant également la problématique d'implication des élèves (thème 2). Les codages sont en turquoise et violet dans les corpus.

Tours de parole/rapports de place

3 À Alors on va faire un nouveau petit jeu avec des jetons une boîte/Tu te mets assis correctement xxx/J'ai des jetons et une boîte, je vais mettre des jetons dans la boîte, je vais vous dire combien et vous allez me dire vous combien il en manque pour aller jusqu'à 10/alors je commence/j'en ai 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 jetons dans la boîte/on lève le doigt/qui est-ce qui veut me dire combien je dois ajouter de jetons dans la boîte en tout pour qu'il y en ait 10/Maria ?

4 Maria trois

5 À Maria pense qu'il faut rajouter trois jetons/Imam ?

6 Iman deux

7 À Tu penses qu'il faut en rajouter deux/est-ce qu'il y a quelqu'un d'autre qui pense que c'est pas trois et que c'est pas deux ? Kevin ?

8 Kelvin deux

9 À Pardon ?

10 Kelvin c'est le deux

11 A Non mais j'ai pas demandé ça. J'ai dit est-ce qu'il y a quelqu'un qui pense autre chose qui pense autre chose qui pense pas que c'est deux qui pense pas que c'est trois ni trois ni deux/On n'est pas obligé hein? /Nassim?

Dans cet extrait Anne part d'une position de la parole dominante pour présenter la tâche et ce qu'elle attend des élèves. Elle distribue ensuite la parole à quelques élèves pour recueillir et faire valoir pendant un temps différentes propositions. Elle place sur le même plan les propositions de Maria (réponse fausse) et d'Iman (réponse juste) en ne validant pas. Elle rejette la proposition de Kévin qui chercher à valider la réponse d'Iman.

Dans l'extrait de rapportant à ces échanges, Anne argumente sur son choix relatif aux tours de parole.

C *Ils ont du mal à rentrer dedans, ils n'ont pas compris la consigne, tout à fait oui. Tu réagis comment à ça toi ?*
À *On aurait dû faire un exemple tous ensemble avant de se lancer dans l'activité quoi.*
C *Oui du coup tu interroges lesquels ?*
À *Ceux qui ont des difficultés.*
C *Oui ça pourrait être ton choix ?*
À *Je m'étais dit que si ceux qui étaient en difficulté avaient compris, au moins on pouvait lancer l'activité et que c'était compris pour tout le monde, c'était pas forcément judicieux.*

Ces deux extraits mettent en lumière une stratégie. Ils sont issus de l'analyse ayant permis de mettre en évidence, dans le fonctionnement des savoir-agir-langagiers-professionnels, les tentatives de mise en relation entre distribution de la parole, position de la parole, rapports de place et activité d'apprentissage des élèves.

Les postures énonciatives

La dimension interpersonnelle était intéressante du fait qu'elle pouvait laisser entrevoir des stratégies pédago-didactiques, mais nous semblait insuffisante pour rendre compte de la dynamique d'étayage permettant l'avancée de la séance. Aussi, pour affiner les savoir-agir-langagiers de ce point de vue, nous nous sommes très largement inspirés des notions de co-énonciation, sur-énonciation et sur-énonciation (Rabatel, 2007), que nous avons mobilisées dans nos analyses. N'ayant pas l'expertise d'une linguiste, nous voudrions ici émettre d'infinies réserves quant à l'emploi que nous faisons de ces trois notions, dont nos interprétations pourraient être discutables. Nous avons néanmoins souhaité conserver ces appellations pour caractériser des phénomènes de décalage dans la co-construction d'un point de vue entre les enseignantes et leurs élèves, repérables au sein du discours.

Dans ce premier exemple issu du discours d'Anne, en référence à la problématique des mobilisations cognitives de l'élèves, nous relevons une posture que nous qualifions de « sous-énonciatrice » car l'enseignante invalide le contenu de ce que dit l'élève, sans toutefois le lui signifier directement.

Le codage est en turquoise dans les corpus.

568 Quentin oui
569 A Et tu as dit qu'il avait deux côtés égaux tiens tiens…
570 Charles c'est un parallélogramme
571 À Tu as changé d'avis en cours de route ?
572 Quentin non
573 À Bah montre-moi les deux côtés égaux sur le trapèze
574 Quentin ben à l'avant et à l'arrière
575 A Il y a un avant et un arrière sur un trapèze ?
576 Quentin j'ai pas vu avec la tête d'Alexandre
577 À Oui bah tu te lèves tu fais quelque chose tu choisis ta figure il faut que tu sois sûr de ton coup là

Extrait d'entretien pour ce passage :

C *et à la quarantième minute là c'est autre chose on a le problème du trapèze*
À *j'aurais mieux fait de lui faire mesurer quoi, parce que là il en est même pas sûr* **.**

Dans le second exemple, issu du discours d'Armony au moment de la passation de sa consigne et relatif à la problématique d'implication des élèves, nous relevons deux postures :

- une posture de co-énonciatrice (en jaune) qui marque l'accord de point de vue avec les élèves ;
- une posture de sur-énonciatrice (en vert), reprenant ce qui est dit par les élèves pour les amener à préciser leur pensée.

Les codages sont en jaune et en vert dans les corpus.

11 A mais alors ça veut dire quoi contrairement à hier ? Est-ce que vous allez devoir donner une fraction ?

12 EE non

13 À non vous allez devoir me donner quoi ? Devoir trouver quoi ? Sous quelle forme que ça va être le résultat ? Sous forme d'une ?

14 E figure

15 A d'une figure très bien ! C'est pas une fraction que je veux le résultat ça va être sous forme d'une figure/représenter ça veut dire donner une figure d'accord ? Alors pour ce faire je vais vous donner une feuille et vous allez vous mettre par 2/d'accord ? Vous avez chacun vos bandes et vous allez chercher ensemble/je vous laisse à peu près sept minutes pour essayer de trouver comment faire/d'accord

16 EE xxx

17 A 22 quarts bons ben tu essayes tout seul/d'accord ? Oui ?

18 E on a le droit de prendre les unités des deux ?

19 À oui vous avez le droit de prendre les unités de chacun/vous allez utiliser quoi d'autre comme matériel ?

20 EE la règle…

21 À la règle le crayon à papier et puis ?

22 E xxx

23 À une feuille blanche et vos bancs d'unité/Raphaël tu nous dis ce qu'il faut faire ?

24 Raphaël faut trouver ensemble comment on peut faire 22 quarts

Extrait de l'entretien se rapportant à la sur-énonciation

C *d'accord ton intention c'était ça, d'accord insister là-dessus*

À *insister là-dessus et puis l'utilisation de la bande unités avec vraiment utiliser le moins possible de pliages en fait*

Ces deux extraits montrent une nouvelle fois une stratégie. Il s'agissait dans le cas d'Anne de tenter d'amener son élève à une prise de conscience. Elle mobilisait dans ce but, un étayage basé sur une posture de sous-énonciation. Dans le cas d'Armony, l'extrait montre des postures de co et sur-énonciatrices visant le partage d'un point de vue autour des contraintes de la

situation. Ces postures d'énonciation ont ainsi permis de révéler une autre facette du fonctionnement du discours des enseignantes.

Chacun de ces angles de vue donne à comprendre la manière dont les jeunes enseignantes mobilisent leurs savoir-agir-langagiers professionnels pour gérer les problèmes professionnels qu'elles rencontrent. A l'issue de cette analyse, nous avons croisé ces différentes approches du discours des enseignantes pour synthétiser et caractériser la manifestation des savoir-agir langagiers professionnels, de manière diachronique.

L'exemple ci-dessous est cette fois emprunté à Maud, ce tableau synthétique est construit pour chaque cas et chaque thème. Il vise à rassembler les éléments caractéristiques des savoir-agir langagiers professionnels de l'enseignante, ici pour la problématique de mobilisation cognitive des élèves. (Tableau 29).

NT1A	La fonction pédago-didactique la plus représentée au sein de cet épisode : « *Régule par feed-back l'activité cognitive des élèves* » se traduit par des questions de nature répétitive, adressées à tour de rôle à quatre élèves et au sein desquelles se manifeste le fonctionnement des savoir-agir langagiers professionnels de Maud. Si nous observons plus précisément la nature des questions posées, il en ressort de trois types : des questions dont la formulation fait ressortir les aspects ludiques et organisationnels de la séance, des questions explicitement centrées sur une activité de dénombrement et des questions dont la formulation, assez ambiguë, vise un choix stratégique dont l'ancrage se situe sur un pôle psycho-affectif : cf. *« Tu préfères un ou quatre ? »*. Au final, les savoir-agir langagiers professionnels fonctionnent à l'aune de mobilisations cognitives très hétérogènes mêlant du ludique, du psycho-affectif et de l'épistémique. Ils sont aussi révélateurs d'une volonté d'entretenir une relation de proximité avec les élèves, de mise en confiance, voire de connivence, d'écoute de leur avis et de leur parole. Il est intéressant de noter que la dimension épistémique, en d'autres termes, le savoir en jeu, est mieux explicité lorsqu'il s'agit d'un élève fragile. Le contenu des questions est alors centré sur l'apprentissage visé, sans ambiguïté. Les postures énonciatives évoluent également et la relation interpersonnelle joue un rôle important avec un renforcement de l'étayage en appui sur la place de la parole d'une élève performante.

NT1B	Une nouvelle fois, la fonction pédago-didactique *« Régule l'activité cognitive des élèves »* s'incarne dans une série de questions répétitives qui balisent le déroulé de la séance. Maud fait ainsi du lien entre le jeu qui tient lieu de dispositif et l'apprentissage qu'elle vise et ses savoir-agir langagiers professionnels se manifestent au sein de ce questionnement. Ce qui différencie cet épisode du précédent, c'est le poids de la fonction pédago-didactique : *« Questionne les procédures »,* en lien avec *« Met à distance l'action des élèves »*. La nature des questions correspond à l'objectif que Maud s'est fixé, dans cette optique, elle guide et accompagne ses élèves dans des réponses visant le réinvestissement d'une procédure de décomposition qui renvoie à un résultat valide. La verbalisation de cette procédure étant en fait une fin plus qu'un moyen, Maud fait en sorte de la co-énoncer avec les élèves. En fonction du niveau de compétence de chacun, elle s'appuie sur des postures énonciatives de nature différente pour accompagner l'appropriation de cette procédure. C'est le cas pour un élève plus fragile pour qui elle mobilise des postures de sous et sur énonciatrice. Elle rend ainsi les élèves capables d'agir, demeure dans un rapport de confiance et de proximité en valorisant leur action et leur parole.
NT2	C'est à l'aune de la fonction pédago-didactique : « *Met à distance de l'action* » que les savoir-agir langagiers professionnels sont observés. Ceux-ci se manifestent dans les questions posées aux élèves pour les amener à décrire des figures géométriques. Maud veut mobiliser chez eux un vocabulaire spécifique et leur faire prendre conscience des effets de leur imprécision, ce qu'elle verbalise par le biais des contraintes de la situation. Parallèlement, elle confirme une relation interpersonnelle de proximité, de confiance et de connivence et laisse une place importante à l'expression des élèves, à la formulation de leurs idées. Elle les accompagne par des postures de co-énonciation et de sur-énonciation pour qu'ils aillent au bout de leur propos. Elle choisit les élèves qu'elle interroge pour prendre appui sur des réponses imprécises et mener à bien son objectif. Elle laisse une très grande place à leur parole, au risque que la situation lui échappe, ne prenant en charge les explications que rarement. Elle valorise, encourage beaucoup et n'invalide pas directement, mais revient sur les contraintes lorsque c'est nécessaire. Lorsque la situation ne fonctionne plus, est en passe de lui échapper parce qu'il lui devient difficile de gérer les différentes idées des élèves, elle se montre capable de modifier sa posture et de s'appuyer, parmi les différentes propositions, sur celle qui lui permettra de réorienter le scénario vers l'objectif qu'elle s'est fixé.

Détermination de classes de savoir-agir langagiers professionnels

À partir de ces synthèses et sur la base du cas d'Armony, qui fut le premier cas que nous avons traité, nous avons identifié des invariants que nous avons fait fonctionner pour Anne et Maud. Cette identification relève de manifestations saillantes de savoir-agir langagiers professionnels à l'intérieur d'un même thème, se manifestant de manière récurrente à chaque séance et pouvant se référer à une classe de situation. Ces classes jouent le rôle d'une concentration d'un certain type de savoir-agir-langagiers-professionnels. Par exemple, en ce qui concerne le thème 3 dont relève la synthèse de Maud ci-dessus, nous pouvons appliquer trois classes de situation que nous avions précédemment repérées chez Armony pour regrouper ses savoir-agir langagiers professionnels : expliciter l'apprentissage, questionner les erreurs et interroger les élèves. Ce sont des situations emblématiques, ayant un lien direct avec les fonctions pédago-didactiques que nous avons définies, mais que nous retrouvons sous une forme plus large après l'analyse du discours, formant en quelque sorte une matrice de repérage de savoir-agir-langagiers-professionnels. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de les nommer « classe de savoir-agir langagiers professionnels ».

Page suivante, nous résumons l'ensemble de notre démarche méthodologique.

Tableau 8 : trame du traitement des données pour un cas, dupliquée pour chacun des trois cas

CAS ARMONY	**THÈME 1 Formuler les intentions et les scénarios d'action**	**ANALYSE QUALITATIVE** Dans les entretiens	1 Recherche dans le discours portant sur la séance des intentions et des scénarios d'action.
			2 Recherche dans les intentions et les scénarios des conséquences sur le discours en interaction dans la classe.
	THÈME 2 Interagir pour impliquer tous les élèves dans une activité d'apprentissage	**1. ANALYSE QUANTITATIVE** Dans les énoncés	1 Repérage au sein de chaque énoncé des fonctions pédago-didactiques.
			2 Analyse du poids de chaque fonction pédago-didactique dans le discours à partir d'un diagramme de présentation des données.
			3 Choix des focales pour l'analyse qualitative des SALP
		2. ANALYSE QUALITATIVE Dans les énoncés et dans les entretiens	1 Choix des épisodes pour chaque séance, présentation des données
			2 Repérage des SALP au sein de chaque épisode, croisement avec les entretiens
			3 Caractérisation du fonctionnement des SALP et détermination des classes de SALP pour le thème 2
	THÈME 3 Interagir pour faire vivre aux élèves les mobilisations cognitives nécessaires à l'apprentissage	**1. ANALYSE QUANTITATIVE** Dans les énoncés	1 Repérage au sein de chaque énoncé des fonctions pédago-didactiques.
			2 Analyse du poids de chaque fonction pédago-didactique dans le discours à partir d'un diagramme de présentation des données.
			3 Choix des focales pour l'analyse qualitative des SALP
		2. ANALYSE QUALITATIVE Dans les énoncés et dans les entretiens	1 Choix des épisodes pour chaque séance, présentation des données.
			2 Repérage des SALP au sein de chaque épisode, croisement avec les entretiens.
			3 Caractérisation du fonctionnement des SALP et détermination des classes de SALP pour le thème 3

TROISIÈME PARTIE
RÉSULTATS ET DISCUSSION À PARTIR DE TROIS ÉTUDES DE CAS

CHAPITRE 6 : LE CAS D'ARMONY

6.1. Le contexte d'entrée dans le métier

6.1.1. Présentation de l'enseignante

Parcours jusqu' à la titularisation	Armony a obtenu une licence de mathématiques à l'université de Caen. Elle a ensuite suivi une première année de préparation au concours de professeurs des écoles à l'IUFM de Saint-Lô. A l'issue de cette formation, elle a été admissible, mais non admise et a enchaîné sur un master 2 MEEF « Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». Au cours de cette période, elle a bénéficié de plusieurs stages d'observation dans tous les niveaux de classes, ainsi que des stages de pratique accompagnée en CP/CE1 et en CE1/CE2. Elle a été admise au concours puis, suite à la réforme dite de « première mastérisation »[22], fut directement placée en situation d'enseignement pour son année de professeure des écoles stagiaire (PES), dans une classe de moyenne et grande section.	
Situation durant les deux années de recueil de données	T1	<u>Néo-titulaire première année :</u> Elle est nommée dans une école primaire de huit classes en milieu urbain, dans une classe à double niveaux comptant 13 CM1 et 7 CM2, très hétérogène. Les conditions d'enseignement y sont très favorables, Armony peut compter sur une bonne collaboration de l'équipe. C'est dans cette classe que les données des séances NT1A et NTB sont recueillies.
	T2	<u>Néo-titulaire deuxième année :</u> Elle est nommée dans une école de milieu péri-urbain avec un public de milieu plutôt favorisé, dans une classe de moyenne section dont elle n'a la charge que le matin. Elle y assure, entre autres, les enseignements concernant la construction du nombre. C'est dans cette classe que les données de la séance NT2 sont recueillies.

[22] Voir le chapitre 1, paragraphe 1.4

6.1.2. Présentation du contexte des séances

Date	Classe	Séance	Descriptif succinct
NT1A Janvier 2013	CM1/CM2	Deuxième séance d'une séquence sur la gestion de données : repérer l'utilité d'un tableau à double entrée.	Après avoir donné la consigne collectivement, Armony met les élèves au travail par groupe. Ils ont à analyser la production d'un autre groupe, afin de déterminer si leur présentation des données, permet effectivement de les lire rapidement. La seconde partie de la séance est consacrée à la mise en commun, par une présentation de l'analyse faite par chaque groupe, essentiellement centrée sur la manière dont les tableaux ont été construits.
NT1B Avril 2013	CM1/CM2	Troisième séance d'une séquence sur les fractions : représenter une fraction supérieure à une unité.	Après avoir passé collectivement la consigne, les élèves travaillent par binômes. Il s'agit de représenter 22 quarts de U à l'aide de bandes unités avec le moins de découpages possibles. Armony passe interroger chaque binôme. La seconde partie de la séance est consacrée à la mise en commun, les productions sont affichées au tableau et les élèves sont invités à les commenter.
NT2 Novembre 2014	Moyenne section	Séance d'entrainement visant la mémorisation des nombres de 1 à 6	Armony travaille en atelier avec un groupe de 5 élèves. Le reste de la classe est en autonomie ou sous la surveillance de l'ATSEM. Le groupe en charge de l'enseignante joue au jeu de la sorcière. Chaque constellation du dé correspond à un habit de la sorcière, le premier qui parvient à habiller sa sorcière a gagné. Pour jouer, les élèves ont à reconnaître et à verbaliser les constellations et l'écriture chiffrée des nombres de 1 à 6.

6.2. Analyse du thème 1 : formuler des intentions et des scénarios d'action

6.2.1. Les scénarios de la séance NT1A

À quel savoir Armony veut-elle confronter ses élèves et quelles stratégies mobilise-t-elle pour y parvenir ? (*annexe AR 1.1*)

Le savoir en jeu tourne autour de la notion de tableau mais celui-ci ne semble pas totalement défini. Armony veut faire comprendre aux élèves que l'outil-tableau leur permettra de lire plus rapidement des données, ce qui est en soi une finalité. Ainsi, dès le début de l'entretien, elle semble hésiter entre deux objectifs : rendre les élèves capables de construire un tableau d'une part, et les amener à en comprendre l'utilité, d'autre part. *« Je voulais qu'ils construisent un tableau [...] je voulais qu'ils comprennent que c'était plus clair un tableau [...] Mon objectif, il avait évolué au cours de ma séance du coup je suis un peu partie sur comment chacun construit son tableau, pour que ce soit le plus clair possible »* Les deux sont liés mais nous sommes en présence de deux types de savoir : l'un méthodologique, qui consiste à construire un tableau, l'autre plus conceptuel, qui vise la compréhension de sa fonction. En d'autres termes, faut-il apprendre à construire un tableau pour gérer des données ou faut-il apprendre à gérer des données en passant par la solution du tableau ? L'identification du savoir en jeu semble osciller entre ces deux approches : le tableau objet ou le tableau outil, ce qui amène Armony à passer de l'un à l'autre de ces deux objectifs en cours de séance, à modifier ainsi son questionnement, parfois son dispositif, pour faire en sorte que les élèves mènent une réflexion allant au-delà de la simple production d'un tableau : « *Faut aussi essayer d'avancer avec des nouveautés, donc là je me dis, comme c'était encore un tableau, on pouvait essayer de trouver autre chose, c'est pour ça que je leur fais comparer pour essayer de trouver »* Elle s'interroge sur la pertinence de l'ordre de passage des groupes, tente de faire varier les propositions en facilitant les interactions, mais se rend compte qu'elle n'a pas suffisamment anticipé cette question et hésite à apporter des réponses : « *En fait, j'avais pas anticipé, je voulais qu'on note toutes les nouveautés par rapport à la fois d'avant »*. Son intention est explicitement du côté d'une construction du savoir par les élèves eux-mêmes. « *Je voulais que ce soient eux qui comprennent tous seuls »*

Quelles conséquences sur le discours en interaction d'Armony dans la classe ? (*annexe AR 1.1*)

Du point de vue du contenu, Armony souligne des récurrences dans son discours : « *J'ai vu que j'avais répété souvent « est ce que c'est plus clair pour vous » ? »*. Par cette question qui revient effectivement à plusieurs moments, elle tente de centrer tous les élèves sur l'utilité du tableau, essaye de les en convaincre, de faire partager un point de vue, de mener à bien son premier objectif. Elle n'est pas certaine que cet objectif soit réellement partagé, les élèves étant davantage centrés sur le fait d'avoir réussi à construire un tableau. Ce décalage entre « construire un tableau » et « comprendre l'utilité du tableau » amène également Armony à s'interroger sur le choix de ce qu'il faut dire ou ne pas dire. A propos du mot « colonne », elle explique ceci : « *Mais y'avait pas le mot de sorti en fait et je l'ai pas amené à ce moment-là le mot/ et c'est vrai que je m'étais posée la question* ». En d'autres termes, était-ce pertinent d'apporter ce vocabulaire-là, à ce moment-là, par rapport au savoir en jeu ? Par ailleurs, elle souligne ne pas avoir repris des propositions d'élèves : « *Ils avaient mis le titre en fait à la fin des nombres et c'est vrai que dans l'ordre de lecture, c'est pas logique. Du coup, j'aurais dû reprendre plus* ». Armony pointe là la difficulté à trouver le bon dosage entre la part laissée aux élèves et la part laissée à l'enseignant, pour formuler des propositions de réponses.

6.2.2. Les scénarios de la séance NT1B

À quel savoir Armony veut-elle confronter ses élèves et quelles stratégies mobilise-t-elle pour y parvenir ? (*annexe AR1.2*).

A l'aide de bandes unités, Armony veut faire représenter une fraction par une surface correspondant à 22 quarts de U. Elle pose des contraintes pour que les élèves n'utilisent pas l'écriture chiffrée et passent bien par une représentation : « *J'allais vraiment insister sur représenter pour pas qu'ils répondent en fait à l'exercice de façon / À m'écrire des fractions avec des chiffres en fait, mais vraiment que ce soit une représentation sous forme de figure* ». Cependant, en dehors de la consigne, ce qu'il y a à apprendre demeure assez implicite. Là encore, Armony manifeste l'intention de faire en sorte que ses élèves comprennent par eux-mêmes : *« Je pose des questions dans le but qu'ils comprennent eux en fait »*. Mais elle évoque aussi ses difficultés à repérer parfois ce qu'ils comprennent réellement et soulève des malentendus avec certains élèves qui la conduisent à les questionner, afin de leur faire justifier

leurs réponses : « *Je leur pose des questions, mais c'est plus pour moi parce que je ne comprends pas leur procédure en fait... Là, c'est vraiment pour moi, c'est pas pour eux...* ». Elle cherche à anticiper les prises de parole et les interactions entre pairs : « *Du coup je veux qu'ils se rendent compte qu'il faut qu'ils aient compris pour pouvoir expliquer aux autres.* ».

Quelles conséquences sur le discours en interaction d'Armony dans la classe ? (*annexe AR1.2*).

Comme pour la séance NT1A, Armony insiste sur un lexique resserré : *« J'allais vraiment insister sur représenter […] puis sur la bande unité »*. Elle s'appuie sur un questionnement orienté selon différentes intentions : soit pour que les élèves comprennent par eux-mêmes où elle veut en venir, notamment lorsqu'il y a un malentendu : « *Eux je leur pose des questions parce que comme ils sont vraiment sur représenter du coup... Ils ont bien compris que c'était un quart plus un quart, mais ils veulent absolument représenter sous forme d'un carré ou d'un rectangle »*, soit pour obtenir des justifications *: « J''essaie de les faire justifier pour qu'après à la mise en commun, ils puissent expliquer aux autres comment ils ont fait en fait »* et anticiper ainsi sur la suite de la séance où les élèves auront à interagir entre eux.

6.2.3. Les scénarios de la séance NT2

À quel savoir Armony veut-elle confronter ses élèves et quelles stratégies mobilise-t-elle pour y parvenir ? (*annexe AR1.3*).

L'objectif principal poursuivi par Armony est la reconnaissance d'une quantité sous forme d'une constellation identique au dé et de son écriture en chiffres. Pour l'atteindre, elle a construit un jeu dont les contraintes visent cet objectif [23]. Cependant, le côté aléatoire et répétitif de la situation amène Armony à modifier, en cours de séance, le savoir visé afin que les élèves restent impliqués : « *Je me suis rendu compte qu'au début c'est intéressant pour les élèves et après y'a tellement l'aspect aléatoire du dé et ben c'est toujours le 2 le 3 le 4 le 5 »*. Le problème à résoudre s'en trouve modifié : trouver le nombre qu'il faut faire pour gagner. Cet objectif était réservé à la séance suivante, mais Armony choisit de s'adapter et d'anticiper : « *Ha oui voilà j'essaie de lui faire voir s'il peut anticiper pour essayer de le remobiliser parce que là, je m'aperçois qu'ils sont plus dedans ils sont lassés, normal »*. On repère une mise en tension entre le maintien du dispositif tel qu'il a été conçu et les modifications nécessaires pour faire

[23] Voir le descriptif des séances premier paragraphe

évoluer la situation. La résolution de cette mise en tension, Armony la trouve dans la modification de son questionnement.

Quelles conséquences sur le discours en interaction d'Armony dans la classe ? (*annexe AR1.3*).

Armony souligne tout d'abord des progrès dans sa capacité à anticiper sur les questions qu'elle va poser aux élèves : « *J'arrive un peu plus à anticiper à certains moments ce que vont pouvoir penser et faire les élèves, donc du fait que j'anticipe plus/ donc déjà je sélectionne plus mes questions, je cible un peu plus sur quoi je vais m'attacher* ». En revanche, malgré la nécessité de réorienter le questionnement afin de maintenir les élèves impliqués, elle met aussi en avant sa difficulté à faire le deuil de ce qu'elle avait prévu *: « Je me rends compte que j'ai des difficultés en tant que débutante, c'était prévu dans ma tête qu'il faut gagner et donc j'arrive pas à me décrocher de l'idée que…on finit le jeu* ». Elle parvient pourtant à modifier sa consigne, ce qu'elle n'aurait pas fait auparavant, afin de faire percevoir aux élèves le savoir qui se cache derrière le jeu *: « Disons que maintenant j'arrive à anticiper ce genre de jeu […] je sais quand je les construis, quels apprentissages je mets derrière* ». Ce qui la conduit à réorienter ses questions : « *Pour moi, c'était qu'ils prennent conscience que je jeu c'était habiller la sorcière pour gagner, mais qu'on apprend à reconnaitre les chiffres et la constellation du dé* »

Tableau 9 : synthèse des scénarios d'action et de leurs conséquences sur le discours d'Armony

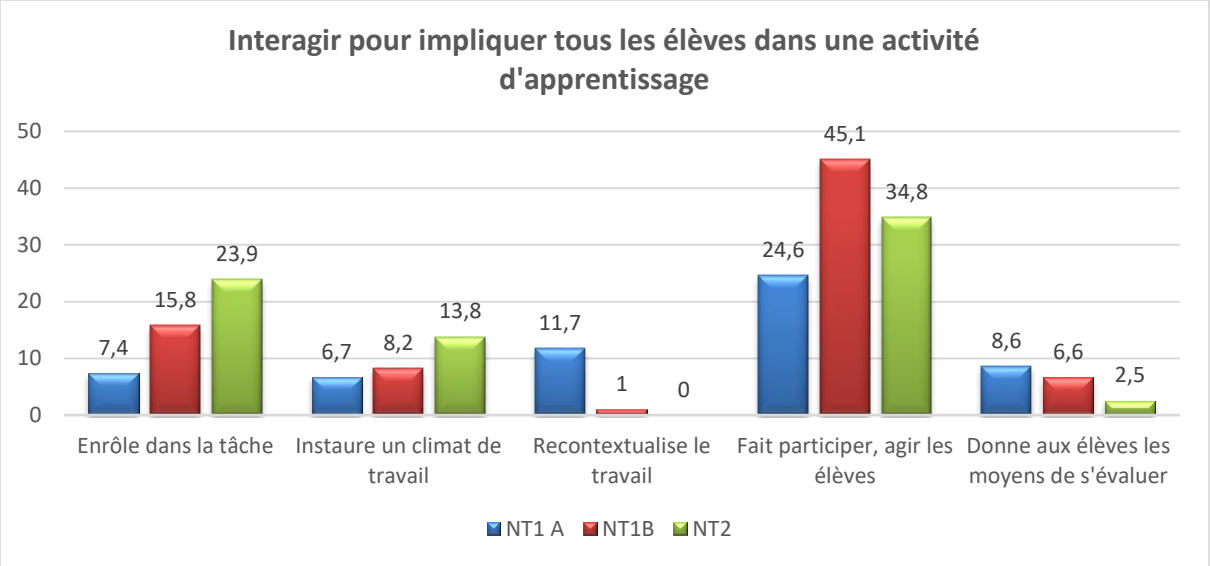
Scénarios	NT1A	NT1B	NT2
Les choix relatifs au savoir et au dispositif didactique	Fait évoluer son objectif : il passe de « comprendre la nécessité de tableau » à « construire un tableau ». Cherche à varier, à faire évoluer les propositions. Se trouve déstabilisée du fait de ne pas avoir anticipé cette nécessité de varier les propositions. Cherche à faire comprendre, par eux-mêmes, aux élèves, le savoir en jeu.	Vise pour ses élèves le fait de savoir représenter une surface sous forme d'une figure. Cherche à faire comprendre, par eux-mêmes, aux élèves, le savoir en jeu. Souligne des difficultés à repérer ce que savent réellement les élèves et cherche à anticiper sur les prises de parole entre pairs.	Recherche une mise en tension entre le dispositif (le jeu), trop répétitif et l'implication des élèves dans la situation. S'autorise une variation nette de l'objectif en cours de séance : de la simple reconnaissance d'un nombre à son anticipation.
Les conséquences sur le discours en interaction dans la classe	Mobilise des récurrences dans le discours « Est-ce que c'est plus clair ? ». Formule des hésitations dans le vocabulaire à apporter « colonne ? ». S'adapte en direct, recherche le bon « dosage » dans les réponses qu'elle va formuler.	Utilise un vocabulaire resserré pour centrer les élèves sur les contraintes de la situation. Ajuste son questionnement selon ses intentions : saisir ce que comprennent les élèves et anticiper sur la suite de la séance.	Formule la nécessité d'anticiper des questions : des progrès sont soulignés dans ce domaine. Formule la capacité à formuler de manière différente une consigne, pour adapter l'apprentissage en jeu.

6.3. Analyse du thème 2 : interagir pour impliquer tous les élèves dans une activité d'apprentissage

6.3.1. Analyse quantitative du thème 2

6.3.1.1. Présentation des données

Figure 7 : histogramme des énoncés d'Armony par fonction pédago-didactique du thème 2



En pourcentage par rapport au nombre total d'énoncés pour chacune des séances.

6.3.1.2. Eléments d'analyse : le poids des fonctions pédago-didactiques des énoncés et perspectives pour l'analyse qualitative du thème 2

Pour ce thème 2, chaque fonction pédago-didactique pèse plus ou moins lourd, selon les séances. On note d'emblée une prédominance de la fonction « *Fait participer et agir les élèves* » et une évolution significative de la fonction « *Enrôle dans la tâche* ». Nous détaillons ci-dessous, en lien avec la situation observée, les éléments les plus significatifs pour chacune des fonctions étudiées.

- La représentativité de « *Fait participer et agir les élèves* »

Nous commençons par la fonction la plus représentative pour ce thème : « *Fait participer et agir les élèves* ». Il est clair qu'Armony recherche leur participation active. Cette fonction concerne en effet presque la moitié des énoncés de la séance NT1B

(45,1%), indiquant la claire intention de l'enseignante de faire agir, d'inciter les élèves à prendre la parole. La nature du dispositif didactique joue ici un rôle important[24]. Au cours de cette deuxième séance, les élèves sont amenés à parler pour émettre des commentaires sur leurs productions et sont, par un jeu de questionnement, invités à participer pour faire avancer la réflexion. Les séances NT1A et NT2 sont moins impactées par cet item qui demeure néanmoins significatif (respectivement un quart et un tiers), au regard des autres items. Il nous semble intéressant de retenir ici le fait qu'une partie non négligeable des énoncés de l'enseignante vise explicitement la prise de parole des élèves. Cette fonction pèse quantitativement dans le fait d'interagir pour impliquer tous les élèves dans une activité d'apprentissage.

- L'évolution diachronique de *« Enrôle dans la tâche »*

C'est la deuxième fonction la plus représentée, même s'il est vrai que celle-ci ne soit pas très significative pour la première séance (seulement 7,4% des énoncés). Mais ce qui est notable, c'est sa constante évolution, jusqu'à atteindre presque un quart des énoncés en troisième séance. On la relève plus particulièrement au début de chacune des séances, pour la passation des consignes ce qui peut paraître logique puisque c'est à ce moment que l'enseignante engage les élèves dans la tâche. C'est particulièrement vrai pour la séance NT1A. S'agissant de NT1B, on l'identifie également au sein de séries d'énoncés, à d'autres moments particuliers. Il s'agit des temps où les élèves sont sollicités pour commenter les travaux de groupes. Cet item se trouve alors corrélé avec des fonctions spécifiques au thème 3, relatifs à la mise à distance de l'action et à l'explicitation des procédures. La séance NT2 ne compte pas véritablement de série repérable. Les énoncés concernés par la fonction d'enrôlement des élèves, la jalonnent dans son ensemble. Sans doute parce qu'il s'agit d'élèves de maternelle, plus jeunes, nécessitant de la part d'Armony des stratégies plus explicites pour les maintenir engagés dans la tâche, ce qu'elle parvient à réaliser. Pour chaque séance, on retrouve corrélées les deux fonctions dont nous venons de parler : « *Fait participer et agir les élèves* » et « *Enrôle dans la tâche* ».

[24] Se reporter au descriptif des séances, paragraphe 6.1.2

- Une présence mineure pour *« Instaure un climat de travail »*

  Si on se réfère au pourcentage de cette fonction, on se dit que cette jeune enseignante n'a pas de difficulté de gestion de classe. Les rappels à l'ordre sont pratiquement inexistants. Le nombre d'énoncés dédiés à l'instauration d'un climat de travail est peu significatif (moins de 10%), un peu plus important pour la séance en maternelle (13,8%) ce qui reste assez marginal, surtout pour une néo-titulaire qui n'a que très peu d'expérience. On peut sans doute penser que les fonctions relatives à la bonne participation des élèves et à leur enrôlement dans la tâche, que nous venons de voir, participent à un climat de classe serein. Néanmoins, la séance NT2 compte davantage de rappels à l'ordre, notamment en seconde partie et plus particulièrement vers la fin. Si nous regardons de plus près ces quelques interventions, nous remarquons que celles-ci sont liées à des décrochages dus à une séance trop longue pour des élèves de cet âge. Nous venons de voir précédemment qu'Armony mobilisait de manière assez constante, tout au long de la séance NT2, la fonction « *Enrôle dans la tâche* » pour les élèves de maternelle. Cependant, il semble que ce choix soit ici mis en tension avec sa volonté d'aller au bout de sa séance, c'est à dire du jeu, en dépit de la concentration décroissante d'un jeune public (cf. thème 1).

- La sous-représentation de *« Recontextualise le travail »* et *« Donne aux élèves les moyens de s'évaluer »*

  Ces deux fonctions sont très peu représentées dans les énoncés, parfois même inexistantes. Nous ne nous y attarderons donc pas. Notons simplement qu'elles sont davantage présentes en NT1A, notamment en ce qui concerne la « Recontextualisation du travail » (11,7%). S'agissant de cette représentativité, celle-ci est en grande partie liée à la passation des consignes, ainsi qu'au moment de mise en commun. La séance NT2 n'est absolument pas significative du point de vue de cette fonction, sans doute parce que la séance filmée ne concerne que la mise au travail du groupe et ne prend pas en compte le moment collectif de passation des consignes. Par ailleurs, l'item « *Donne aux élèves les moyens de s'évaluer* » apparait peu dans les énoncés, davantage pour la première séance, mais tout au long de celle-ci, de manière très « éparpillée ».

Tableau 10 : synthèse diachronique de l'analyse quantitative des fonctions pédago-didactiques du thème 2 pour Armony

NT1A	NT1B	NT2
La fonction « *Fait participer les élèves* » compte pour un quart des énoncés. La part des autres fonctions oscille entre 6 et 11%. Au regard de l'évolution globale, on note un pourcentage faible pour « *Enrôle dans la tâche* », mais significatif pour « *Recontextualise le travail* », fonction très peu représentée globalement. Ces fonctions se retrouvent en partie au début de la séance.	On note la progression des fonctions « *Enrôle dans la tâche* » et « *Fait participer les élèves* » dont le pourcentage est ici le plus élevé. Il concerne presque la moitié des énoncés. « *Enrôle dans la tâche* » se distribue à des moments précis de la séance, notamment au début. L'item « *Instaure un climat de travail* » progresse légèrement, mais demeure peu significatif.	La fonction « *Enrôle dans la tâche* » continue sa progression pour atteindre ici son niveau le plus élevé. Elle se répartit tout au long de la séance, pas seulement au début. « *Instaure un climat de travail* » est plus significatif pour cette séance qu'aux autres et les rappels à l'ordre sont plus fréquents. Le fait de faire participer les élèves demeure important, cet item pèse là pour un tiers des énoncés.

Les choix pour l'analyse qualitative du thème 2

L'analyse quantitative nous a permis de repérer deux fonctions qui pèsent dans les énoncés d'Armony pour ce thème 2. Il s'agit tout d'abord de « *Fait participer et agir les élèves* » dont le pourcentage est à chaque fois significatif pour chacune des séances. Mais il nous faut comprendre comment fonctionne cette volonté de faire participer les élèves, en élucider les manières de faire, les buts, les intentions, comme indicateurs de professionnalisation. Ainsi, quel que soit l'épisode choisi pour l'analyse qualitative, la distribution de la parole, son impact dans le jeu des interactions, seront examinés sous l'angle de savoir-agir langagiers professionnels visant l'implication des élèves.

La seconde fonction « *Enrôle dans la tâche* » est beaucoup moins significative quantitativement, mais sa progression est notable. Par ailleurs, s'agissant de notre second thème (interagir pour impliquer tous les élèves dans une activité d'apprentissage), la question de l'enrôlement est fondamentale dans le processus à l'œuvre. La compréhension de cette évolution nous semble donc incontournable. Notre choix se centrera sur des épisodes où la fonction « *Enrôle dans la tâche* » apparaît comme centrale. Celle-ci constituera notre focale pour l'analyse qualitative, sans exclure les autres fonctions, moins significatives, mais qui, comme nous l'avons vu, peuvent apporter un éclairage particulier. Le poids, par exemple de « *Recontextualise le travail* » en NT1A ou la fonction « *Instaure un climat de travail* » en NT2, demeurent des indicateurs à prendre en compte dans le fonctionnement des savoir-agir langagiers professionnels ».

Le choix du moment, au sein des séances, nous semble également un critère important. Le tri quantitatif que nous avons effectué nous a permis d'identifier le début de chaque séance comme moment clé de l'implication. Celui-ci n'est pas exclusif, mais il demeure stable pour les trois séances. Cette stabilité correspond à la passation des consignes, ce qui nous permet de choisir des épisodes, appartenant, certes à des séances différentes, mais dont plusieurs caractéristiques sont communes (passation des consignes, engagement dans la tâche...), nous offrant ainsi la possibilité d'une comparaison.

6.3.2. Analyse qualitative du thème 2

6.3.2.1. Présentation des données

Tableau 11 : les épisodes et les extraits d'entretien d'Armony pour le thème 2

	NT1A	NT1B	NT2
Episodes	**1-13 :** Il s'agit d'un court épisode au cours duquel Armony donne aux élèves les consignes relatives aux travaux de groupe qui vont suivre. Quelques élèves sont interrogés pour rappeler le but de l'exercice. L'enjeu est de commenter les productions réalisées à la séance précédente.	**1-27** Armony lance un travail en binôme, elle précise ce qu'elle attend des productions et fait participer ses élèves en les incitant à verbaliser ce qui est à réaliser.	**1-32** Un groupe s'apprête à jouer au « jeu de la sorcière », celui-ci permettant un travail de numération. Armony sollicite tour à tour plusieurs élèves du groupe pour faire expliciter le but du jeu et ses règles.
Données quantitatives (Nombre d'énoncés)	Enrôle dans la tâche : 1 Recontextualise le travail : 4 Fait participer, agir les élèves : 5	Enrôle dans la tâche : 5 Instaure un climat de travail : 4 Fait participer, agir les élèves : 5	Enrôle dans la tâche : 6 Instaure un climat de travail : 2 Fait participer, agir les élèves : 10
Extrait d'entretien	Dans l'extrait choisi, Armony explicite les choix qu'elle fait quant au contenu de sa consigne.	Elle explicite dans notre extrait ses choix quant au contenu de sa consigne et donne des précisions quant à la distribution de la parole.	Dans l'extrait choisi, elle justifie ce pourquoi elle fait reformuler la consigne et explicite son choix de faire participer plus activement l'un de ses élèves.

6.3.2.2. Analyse diachronique : régulation[25] de l'activité par le fonctionnement des savoir-agir langagiers professionnels au sein des interactions

Séance NT1A : épisode 1-13 *(annexe AR 2.1)*

Nous démarrons notre analyse par ce qui constitue l'objet principal du discours[26]. Rappelons que notre focale permettant une analyse plus fine, se fait par la fonction « *Enrôle dans la tâche* » qui semble caractérisée ici par une centration sur la distinction entre les contraintes et le but de tâche. Mise à part une intervention visant à améliorer la communication (5), Armony ne dévie pas de ce propos. Elle nomme, questionne *« C'était quoi le but ? » (*1, 3), reformule à la suite des élèves : « *Faire une affiche pour la directrice* » (6). L'idée de contrainte tient en particulier une place importante, celle-ci est précisée à quatre reprises : *"Lire rapidement"* (10, 11, 13 deux fois). Au cours de l'entretien[27] Armony justifie ce choix par la nécessité de confronter les élèves à cette contrainte qui n'a pas été respectée à la séance précédente :

"Là, j'ai rappelé les contraintes pour...Par rapport à notre première séance".

Cette remarque indique que le contenu, très ciblé, n'est pas laissé au hasard des différentes interventions. Cette centration sur un contenu très circonscrit lui permet une synthèse finale (13) qui lance la consigne autour du respect de la contrainte de la situation *« Lire rapidement les données »*. Le contenu de la consigne s'organise bien autour d'un enjeu à partager et fortement contextualisé. On retrouve la présence de la fonction « *Recontextualise le travail* », comme une nécessité visant à aider les élèves à mieux se représenter la contrainte.

Chaque énoncé de l'enseignante ouvre sur l'interrogation d'un élève. Le questionnement est quasi-permanent. C'est à ce niveau que l'analyse de la distribution de la parole prend de l'importance. Cinq élèves vont intervenir à tour de rôle, à partir des questions d'Armony qui visent, comme nous l'avons vu précédemment, à faire préciser le but et la contrainte. On note très peu de sollicitations successives d'un même élève, mis à part lorsqu'elle incite à faire répéter plus fort. Les tours de parole sont guidés par la seule volonté des élèves (qui lèvent la

[25] En référence à la régulation de l'activité enseignante, chapitre 5
[26] Pour les cadres d'analyse du discours en interaction, se reporter au chapitre 5
[27] Pour une meilleure lisibilité, les éclairages apportés par les entretiens seront présentés sous forme d'encadrés.

main), il n'y pas d'anticipation de la part d'Armony sur un choix éventuel qui consisterait à donner la parole à untel plus qu'à un autre « *Qui peut me rappeler ? »*. Elle mobilise ainsi l'ensemble du groupe. L'entretien éclaire sur cette interrogation lancée à tous qui fait suite à un constat :

"En fait personne n'avait fait un tableau"

Armony ne voit donc pas la nécessité de cibler plus particulièrement un élève.

En ce sens, les tours de parole se veulent variés. Le principal est de s'assurer d'une participation active du plus grand nombre. Les interventions sont par ailleurs, encouragées et les élèves sont rassurés sur ce qui pourrait apparaitre comme une difficulté *« c'est pas grave »* (13). Cette manière de ne pas dévaloriser, d'encourager les prises de parole se voit confirmée par les postures énonciatives qu'elle mobilise. En effet, les questionnements successifs servent à faire verbaliser ou préciser aux élèves ce qu'ils ont retenu du but et de la contrainte. Si la réponse attendue est correcte, Armony marque son accord "*Voilà*" (7,9,11,13) et co-construit ainsi avec les élèves ce qui sera indispensable à la réussite de la tâche en adoptant une posture de co-énonciatrice et de sur-énonciatrice lorsque, par exemple, elle reformule les propositions *« construire un document pour la directrice »* (7)

Sa posture est notable lorsqu'un élève (Alban) ne donne pas la réponse attendue concernant le but de l'exercice (2). Elle n'invalide pas sa réponse, mais se positionne en sous-énonciatrice *"alors ça c'étaient les contraintes"* (3), marquant ainsi une distance par rapport à la proposition d'Alban. Ce faisant, celle-ci n'apparaît pas comme une erreur ou une « mauvaise réponse », mais comme un savoir qui ne répond pas à la question.

Séance NT1B : épisode 1-27 *(annexe AR 2.2)*

Comme pour la première séance, l'enrôlement passe par l'explicitation d'un point précis : le but de tâche *« construire une surface qui mesure 22 quarts »* constitue une nouvelle fois le thème principal de l'épisode, celui-ci est répété à plusieurs reprises (1, 3). L'enjeu apparaît dès le début, sous la forme d'une implication collective dans une recherche : *« trouver une façon de faire »* (2, répété deux fois). L'enseignante enrôle ses élèves en les positionnant

comme chercheurs d'une solution pour « *Représenter 22 quarts de U »*, selon une contrainte « *Le moins de découpages possibles* » (2, répété deux fois).
Après un temps de reformulation de la consigne par une élève (Rachel, 6, 8, 10), les interventions sont clairement centrées, sous forme de questions (11, 13) ou d'affirmation (15), sur le résultat attendu *« Le résultat, ça va être sous forme d'une figure »* (15). Armony rend ainsi explicite ne qui n'était qu'implicite au début de l'épisode, sans doute pour qu'il n'y ait pas de malentendu dans la consigne. Une fois encore, Armony centre le propos sur un objet précis et choisit le lexique en conséquence. Ce constat est confirmé par l'entretien lorsque Armony dit :

« *Oui que j'allais vraiment insister sur représenter »*

La consigne (1, 3) est explicite avec des mots répétés à plusieurs reprises « *22 quarts de U, construire, bandes, surfaces »*.

Elle s'adresse essentiellement à tout le groupe classe, de manière plutôt directive *« vous devez »* (3, répété trois fois), *« vous allez devoir »* (11, 13), sous forme d'un défi collectif. Elle se place en position haute, est assez injonctive lorsqu'elle s'adresse à tous, mais compense cependant cette position verticale par des atténuations de nature à rassurer les élèves : *« « vous avez le droit », « le plus facile à faire »* (3). Contrairement à l'épisode de la séance NT1A, deux élèves font l'objet de prises de parole plus ciblées : Rachel (5-8) et Raphaël (23-26). Armony leur renvoie soit une interrogation, soit des encouragements, voire des félicitations *« D'une figure/très bien ! »* (15). Elle montre dans cet épisode sa capacité à prendre en compte les fragilités de certains élèves, ce qu'elle confirme à l'entretien :

« Oui Raphaël c'est un bon élève, mais qui apprend toujours par cœur. Du coup, quand c'est une nouvelle notion, il a tendance un peu à paniquer. Du coup, je voulais savoir si lui, il avait bien compris par rapport aux autres élèves en fait ».

L'utilisation des pronoms *« je »* et *« me »* renforce une position haute où l'autorité de l'enseignante est palpable dans le discours *« Je vais vous demander »* (1), *« Me construire »* (1, 2). Si les élèves ne sont pas suffisamment précis, elle apporte les compléments d'information pour éviter tout malentendu. De ce point de vue, elle sur-énonce ce que disent les élèves, en

particulier au début et à la fin de l'épisode, l'enjeu étant une compréhension totale de ce qui est attendu. La crainte d'une mauvaise compréhension de la consigne est ressentie par le ton employé et les redondances lexicales. Ce fait est souligné lorsqu'Armony dit à l'entretien :

« Pour pas qu'ils répondent en fait à l'exercice de façon heu…M'écrire des fractions avec des chiffres en fait, mais vraiment que ce soit vraiment une représentation sous forme de figure »

Cependant, le résultat attendu *« une figure »*, n'est pas explicitement dit dans la consigne. Pour enrôler ses élèves, Armony ne demeure pas sur ce qui pourrait paraitre comme de l'injonction due à la position haute que nous avons relevée ci-dessus. Elle fait en sorte de faire verbaliser ses élèves sur ce qui lui apparaît comme important. C'est le rôle du questionnement (11, 13) qui marque une distance, sous la forme d'une sous-énonciation, par rapport à la reformulation de la consigne par Rachel (7, 9). Par un questionnement plus précis, voire, très orienté *« sous forme d'une ? »*, l'enseignante amène les élèves à formuler la réponse attendue qu'elle valorise aussitôt *« une figure, très bien ! »*

Séance NT2 : épisode 1-32 *(Annexe AR 2.3)*

Le but du jeu constitue le thème d'entrée de l'épisode : *« C'est quoi le but du jeu ? » « Pour faire quoi ? », « Alors, le but c'est de réussir à habiller »* (1, 3, 7). On retrouve ici la même stratégie d'engagement dans la tâche que pour les séances précédentes : faire comprendre le but recherché. Mais dans cet épisode, le but du jeu ne constitue qu'une première partie de la consigne. Celle-ci précise également l'organisation du dispositif *« Il y a combien de morceaux, on a quoi ? »* (11), « *Alors où sur la feuille* ? » (24), *« Alors dans le tableau on regarde »* (26), organisation qui est partagée à des fins d'anticipation de l'action *« Je peux mettre quoi si je fais 1 ? »*. Après la reformulation du but du jeu par l'enseignante (7), le contenu des énoncés s'oriente alors vers un questionnement visant à faire réfléchir et verbaliser les élèves sur les connaissances nécessaires à la réussite du jeu, du point de vue de la numération *« Ça en fait combien si on compte ? »* (18) et du point de vue du langage *« Ça s'appelle comment ça ? » (24)* ainsi que sur les outils à disposition pour réussir la tâche ou réfléchir au résultat de son action, *« Comment on sait si on met la tête ou si on met les bras ? » (22)*. Contrairement aux séances précédentes, la formulation de la consigne comporte plusieurs temps : l'exposé du but de tâche, le partage du dispositif et l'anticipation de l'action. L'intention est ici de s'assurer que chacun des élèves ait bien mémorisé tout ce qui lui permettra de s'engager et de réussir la tâche :

"Je leur fais rappeler c'est quoi le but du jeu, tout ça pour bien qu'ils se rappellent"

Du point de vue du contenu du discours, l'enrôlement ne se situe donc pas seulement du côté de la précision des contraintes et du but de tâche, mais semble prendre en compte la nécessité d'une anticipation (pour mémoriser) liée aux capacités cognitives du jeune public dont il est question. Les interactions s'appuient une fois encore sur un jeu de questions/réponses jalonnant l'ensemble de l'épisode. L'entrée en matière de l'enseignante ne cible pas particulièrement d'élèves du point de vue des tours de parole. Armony, dans un premier temps, ne distribue pas la parole et laisse s'exprimer, en particulier Charlène et Nadia, au grès des réponses qu'elles apportent. Charlène intervient souvent, elle répond à la question lancée à tous : « *Qu'est-ce qu'il faut faire à ce jeu* ? » (1). On retrouve ici la volonté d'engager le groupe dans son ensemble. Mais cette élève répond également aux questions qui ne s'adressent pas à elle (11, 12) et Armony choisit de ne pas intervenir. Dans un premier temps, elle la laisse s'exprimer et finit par mettre un terme aux interventions de Charlène : *« Si on compte tous ensemble, ça fait un, deux… »* (20). Elle instaure ici un climat de travail, fonction plus significative dans cette séance que dans les autres, mais n'use pas, à ce stade de la séance, de rappel à l'ordre. Elle signifie simplement que tous les élèves peuvent s'exprimer et reprend une distribution plus ciblée en interrogeant Thiméo et Nadia sur des précisions concernant le dispositif (22, 24), ainsi que Maxence et Florian sur la relation entre la reconnaissance d'un nombre et l'action qu'ils pourront réaliser. Elle les mobilise ainsi plus particulièrement sur une forme d'anticipation de l'action (23, 30). L'entretien confirme une centration plus spécifique sur Florian :

« Ben là, pour le démarrage je suis vraiment, oui concentrée sur Maxence, euh...Florian plutôt! Pour vraiment heu...Comme les autres j'avais vu qu'ils avaient vraiment compris la consigne et qu'ils savaient le but du jeu en fait que Florian non, donc du coup je me suis vraiment mise plus sur Florian ».

On peut ainsi penser que le fait de lui donner la parole sur une dimension constructive de son activité et ce, en fin d'explication de la consigne n'est pas dû au hasard, mais bien à une anticipation par rapport à la connaissance que cette enseignante a de ses élèves. L'utilisation des pronoms marquent une position majoritairement horizontale, le "on" qui donne une dimension collective à la tâche (11, 18, 20, 22) et l'utilisation du "je" pour parler de l'action à

venir des élèves, ce qui place l'enseignante au même niveau de l'élève du point de vue de l'action à accomplir, sous-entendu : « *Qu'est-ce que tu feras* » ? Mais la question est beaucoup moins injonctive. Par exemple : *« Nadia, si je fais quatre, je peux mettre quoi ? »* (28). Notons ici une différence notable avec l'utilisation du « *je* » de la séance précédente qui plaçait l'enseignante dans une position plus dominante. L'attitude ici n'est jamais vraiment directive, l'enrôlement passe par un partage des contraintes de la tâche, concrétisée par une posture assez majoritaire de co-énonciatrice. La consigne se co-construit progressivement. Elle n'invalide jamais réellement les réponses des élèves et marque une distance par rapport aux propositions par des questions qui la place dans une posture de sous-énonciatrice, permettant aux élèves de revoir leur formulation.

De ce point de vue, les stratégies de discours envers Charlène sont assez notables. En effet, Armony soupçonne Charlène de truquer le lancement du dé pour obtenir le nombre souhaité, afin de gagner plus rapidement au jeu. Mais elle ne lui signifie pas directement et lui demande avec plus d'insistance que pour les autres de lancer le dé : *« On lance le dé Charlène, on le lance »* (105). Armony est soumise à la tension individuel/collectif avec cette élève :

> *« Donc elle s'arrange pour lancer le dé de façon à avoir le chiffre qu'elle veut, donc quelque part ça montre qu'elle a compris […] Mais du coup je me vois pas lui dire devant les autres enfants : « On fait pas ça parce qu'on triche pas » et du coup je veux pas enfin c'est pas la rabaisser, mais je veux pas qu'elle se sente xxx par rapport aux autres enfants ».*

Elle ne remet pas directement et explicitement en cause l'action de Charlène, mais cherche à lui montrer qu'il faut agir autrement, sans la dévaloriser, tout en essayant de maintenir un climat de travail serein. Le rappel aux règles et à l'ordre n'est pas mobilisé car il semble envisagé comme une possible dévalorisation et un risque de désengagement de la part de cette élève qui a bien compris ce qui était en jeu

Tableau 12 : synthèse diachronique des régulations de l'activité d'Armony par les savoir agir langagiers professionnels pour le thème 2

NT1A	Les savoir-agir langagiers professionnels qui permettent à Armony d'assurer la fonction « *Enrôle dans la tâche* » se caractérisent tout d'abord par un discours précis, orienté dans cet épisode sur le but de tâche et les contraintes. Cela se traduit par un discours intentionnellement récurrent. Il recoupe ainsi la fonction « *Recontextualise le travail* », à des fins de renforcement du partage de l'enjeu. Le questionnement ne dévie pas du sujet. Il sert à co-construire ce qu'il faut savoir pour entrer dans la tâche. Du point de vue de la position de la parole, l'enseignante n'est pas « surplombante », elle se veut au contraire rassurante et les tours de parole, non ciblés, visent l'implication d'un collectif qui l'emporte sur l'individuel. Les questions ne sont pas spécifiquement adressées. Pour assurer ce partage et éviter les découragements, la prise en compte positive des réponses des élèves fait partie des stratégies de rapport de places et de postures énonciatives, en donnant à l'erreur un statut constructif.
NT1B	On retrouve là un discours ciblé dont le sujet principal concerne une nouvelle fois les contraintes et le but de tâche. L'objet du discours est encore une fois très resserré autour d'un objet. La crainte d'un malentendu sur la nature de la tâche est assez perceptible dans cet épisode L'enjeu est une compréhension claire de la consigne et de la production recherchée. Les savoir-agir langagiers professionnels visant la fonction d'enrôlement ne se caractérisent pas seulement du point de vue du contenu. Armony y ajoute une position de la parole plus « haute », plus injonctive, réaffirmant en quelque sorte sa position d'enseignante. Elle se sert d'injonctions pour montrer l'importance donnée à la production attendue et cible quelques interventions lorsqu'elle a des doutes sur la compréhension réelle de la consigne. Elle compense par ailleurs cette attitude assez dominante par des valorisations ou des sous-énonciations. La distribution de la parole est ici plus individualisée avec la recherche d'une reformulation exacte des contraintes par certains élèves. On retrouve dans cet épisode la volonté d'un équilibre entre des interventions assez directives et la part laissée aux élèves, avec des valorisations plus ciblées qu'à la première séance.

NT2	La consigne n'est plus ici simplement centrée sur un seul objet de discours. Si elle demeure orientée sur l'explicitation de la tâche, elle se divise ici en trois parties : le but de tâche, le dispositif, l'anticipation de l'action. Armony vérifie en quelque sorte que tous les élèves seront en capacité de s'engager dans l'activité par un long questionnement. S'agissant de l'objet des interactions, les savoir-agir langagiers professionnels liés à l'enrôlement des élèves fonctionnent donc sur le même principe que celui développé plus haut : celui d'un sujet précis, mais davantage détaillé en plusieurs parties, dans un but d'adaptation à un public plus jeune. La position de la parole de l'enseignante vise un rapprochement de l'élève dans une relation de confiance, quitte à ne pas avoir recours à des rappels à la règle (cf. Charlène). Les connaissances indispensables à la réussite de la tâche sont co-énoncées au sein d'un jeu de questions/réponses. La distribution de la parole vise à laisser au maximum s'exprimer les élèves.

6.3.3. Caractérisation des savoir-agir-langagiers-professionnels permettant à Armony d'impliquer tous les élèves dans une activité d'apprentissage

Armony fait ses débuts dans des contextes plutôt favorables où les conditions d'enseignement sont facilitants. Cet élément pèse sans doute sur sa capacité à faire participer activement ses élèves sans crainte des débordements. Mais elle fait également preuve de savoir-agir-langagiers-professionnels déjà quelque peu affirmés qu'elle parvient à mobiliser pour impliquer ses élèves. Notre analyse nous permet d'identifier trois grandes classes de savoir-agir langagiers professionnels : l'adaptation du discours, le pilotage des échanges et la formulation de la consigne.

AJUSTER SON DISCOURS

La focale sur la fonction « *Enrôle dans la tâche* » nous a conduit à identifier une permanence du point de vue du contenu du discours. En effet, Armony demeure centrée sur un objet bien identifié qui vise l'adhésion des élèves. Nous avons ici analysé des débuts de séance pour lesquels la question des buts de tâche et des contraintes constitue toujours le sujet principal. Armony ne dévie pas de ce propos et utilise un vocabulaire explicite, parfois même redondant sur ce sujet. Le déroulé des trois épisodes confirme ce fait. Elle ouvre chaque séance sur une question explicite autour du but de tâche, s'assure ensuite par un questionnement de la

compréhension de chacun sur le sujet et clôt l'épisode par la reformulation complète de la consigne, une sorte de synthèse du but et des contraintes permettant de lancer l'activité. C'est la manifestation d'un savoir-agir-langagier-professionnel, d'adaptation du discours, visant ici l'enrôlement qu'Armony sait mobiliser pour faire entrer les élèves dans la tâche. Elle se montre également capable d'en ajuster le fonctionnement à l'âge des élèves, selon ce qu'elle perçoit de leur capacité à comprendre un but ou une contrainte et prend davantage de temps pour faire verbaliser lorsqu'il s'agit d'élèves de maternelle. Elle se montre donc en capacité d'adapter le choix de ses mots en fonction du contexte et des élèves. Elle sait que ce savoir-agir-langagier-professionnel est en construction et que sa connaissance encore réduite de ce que savent et peuvent comprendre les élèves limite encore l'anticipation qu'elle peut avoir de la précision de son discours.

PILOTER LES ÉCHANGES

Armony use de la fonction « *Fait participer et agir les élèves* » de manière assez prononcée pour les impliquer au mieux. Ses questions, nombreuses, visent à faire intervenir ses élèves aussi fréquemment que possible pour faire expliciter ce qui constitue la tâche dans laquelle elle souhaite les engager. De ce point de vue, elle sait s'appuyer sur les interventions individuelles pour faire progresser un projet collectif. Durant les phases de consignes que nous avons analysées, même si certains élèves ne sont interrogés que parce qu'ils en font la demande, d'autres sont sollicités pour des raisons bien précises, ce que les entretiens ont permis de confirmer. Armony veut s'assurer de la compréhension de tous et sait que certains élèves sont plus fragiles. Elle les sollicite donc davantage, les fait reformuler et vérifie ce qu'ils ont compris. Cette stratégie apparaît comme une condition de leur implication. La manière dont elle distribue la parole n'est pas aléatoire. Elle le fait essentiellement sous forme de questions qui induisent des réponses de la part des élèves. Les sollicitations plus ciblées, plus fines, marquent en NT1B une légère évolution de ce savoir-agir langagiers professionnels. La distribution de la parole y est davantage individualisée. Ce questionnement qui paraît de plus en plus personnalisé marque un savoir-agir-langagier-professionnel sur lequel elle s'appuie pour faire avancer la séance. La distribution de la parole a des intentions spécifiques, basées sur la connaissance qu'elle a des élèves, mais également sur le degré d'implication qu'elle attend, ce point est de plus en plus visible au fil des trois séances avec des interventions de plus en plus ciblées. Pour inciter à prendre la parole, Armony use d'encouragements et de valorisation lorsque les réponses correspondent à ce qui est attendu. Le changement de contexte de la séance NT2, avec des

élèves plus jeunes, confirme cette évolution, Armony y ajoute une relation de mise en confiance plus marquée qu'avec les élèves plus grands.

FORMULER LA CONSIGNE

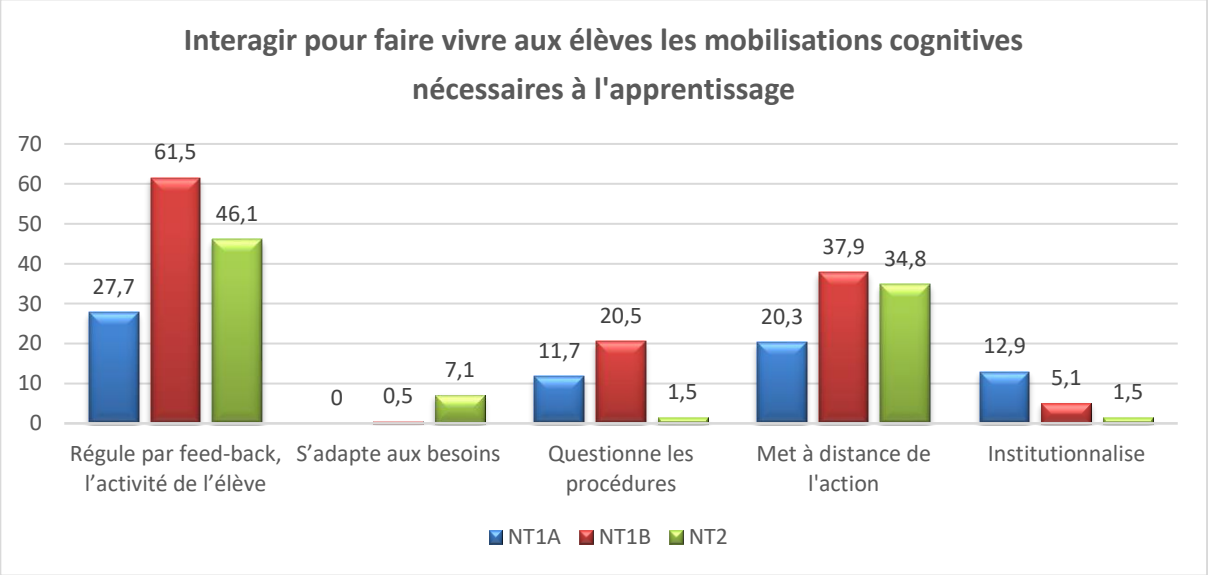
Armony "co-construit" avec les élèves la consigne, notamment par des reformulations concernant le but et les contraintes. Elle mobilise une posture de co-énonciatrice, incitant ainsi ses élèves à prendre en charge la formulation de ce qui est à travailler dans la séance. De cette façon, elle vise l'implication de ses élèves en les responsabilisant du point de vue de l'enjeu de la tâche. Chaque épisode se clôt par une forme d'institutionnalisation où Armony synthétise tout ce qui a été formulé et reprend en quelque sorte la main. Elle valide définitivement certaines propositions et indique clairement le travail à fournir. Cette co-construction s'appuie sur des stratégies liées aux postures énonciatives, mais également aux ajustements de la position de la parole qu'Armony adapte d'une séance à l'autre en jouant d'une position dominante ou d'une position de proximité, en fonction de l'âge des élèves et des risques de malentendus didactiques. Il s'agit de savoir-agir langagiers professionnels dont l'évolution est perceptible dans leur caractère de plus en plus explicite au fur et à mesure des séances, ainsi que par l'adaptation qui en est faite en fonction de l'âge des élèves.

6.4. Analyse du Thème 3 : interagir pour faire vivre aux élèves les mobilisations cognitives nécessaires à l'apprentissage

6.4.1. Analyse quantitative du thème 3

6.4.1.1. Présentation des données

Figure 8 : histogramme des énoncés d'Armony par fonction pédago-didactique du thème 3



En pourcentage par rapport au nombre total d'énoncés pour chacune des séances.

6.4.1.2. Eléments d'analyse : le poids des fonctions pédago-didactiques des énoncés et perspectives pour l'analyse qualitative

Ce thème 3 est plutôt bien représenté dans les énoncés d'Armony, notamment pour deux fonctions pédago-didactiques : « *Régule par feed-back l'activité des élèves* » et « *Met à distance de l'action* », notamment pour la séance NT1B. On peut l'expliquer par les dispositifs choisis qui s'appuient sur des retours réflexifs, à partir des productions des élèves. Malgré ces dispositifs et la volonté d'Armony d'impliquer ses élèves dans une réflexion sur l'action, nous pouvons nous interroger sur le fait que très peu d'énoncés soient concernés par la fonction : « *Questionner les procédures* ». Par ailleurs, deux items sont quasi inexistants : « *S'adapte aux besoins* » et « *Institutionnalise* », nous ne nous y arrêterons que très peu.

- La représentativité de « *Régule par feed-back l'activité des élèves* »

Pour chacune des trois séances, cette fonction est la plus représentée. Elle compte pour plus de la moitié des énoncés de la séance NT1B. Ce fait s'explique largement par les dispositifs pédagogiques employés qui reposent essentiellement sur du travail de groupes avec un retour sur les productions des élèves. Elle est très fortement corrélée à la fonction « *Fait participer et agir les élèves* » que nous venons d'analyser pour le second thème. Les interactions s'appuient en effet, essentiellement sur le questionnement. En revanche cette fonction n'est que très peu corrélée à « *Questionne les procédures* », cette fonction n'étant, il est vrai, assez peu significative, en particulier pour NT2. S'agissant de NT1B, les énoncés concernés les feed-back, le sont tout au long de la séance sans grande rupture, cohérents avec le fait qu'il s'agisse d'interventions au sein de groupes dont le but recherché est globalement de faire parler les élèves sur leur action et le résultat de cette action, ce qui explique la corrélation (50% des énoncés) avec la fonction de mise à distance de l'action. Un quart d'entre eux concerne le questionnement des procédures, ce qui constitue une évolution par rapport à la première séance. Cette évolution ne se confirme pas en NT2, la régulation par feed-back y demeure une fonction néanmoins assez significative, avec près de la moitié des énoncés.

- La permanence de « *Met à distance de l'action* »

C'est la deuxième fonction la plus représentée. Elle se répartit de manière assez équilibrée tout au long de la séance NT1A en lien avec la présentation des travaux de groupes. Ces énoncés ne sont pas concernés par « *Questionne les procédures* » et seuls cinq d'entre eux relèvent également de la fonction « *Régule par feed-back* ». On note une augmentation de celle-ci pour la deuxième séance, ce qui explique sans doute une corrélation plus importante avec « *Questionne les procédures* ». Pour la séance NT2, celle-ci décroit légèrement, mais demeure autour d'un tiers. Les énoncés communs avec « *Régule par feed-back* » y sont plus nombreux (13).

- L'inégale mobilisation de *« Questionne les procédures »*

Malgré un questionnement particulièrement présent pour l'ensemble des séances, la fonction « *Questionne les procédures* » demeure peu significative, en particulier pour la séance NT2, celle en classe maternelle. C'est au cours de NT1B qu'on la rencontre le plus souvent, rappelons qu'ici l'enseignante passe dans les groupes et fait expliciter leur recherche aux élèves. Là encore, la nature du dispositif pédagogique joue un rôle dans l'apparition des différentes fonctions didactiques. On peut aussi souligner que c'est au cours de cette séance que celle-ci se trouve corrélée à hauteur de 50% avec la mise à distance de l'action.

- La sous-représentativité de « *S'adapte aux besoins* » et « *Institutionnalise* »

Les énoncés sont très peu impactés par ces deux fonctions. On peut simplement remarquer qu'Armony « *Institutionnalise* » de manière plus marquée en NT1A. En ce qui concerne la fonction « *S'adapte aux besoins* », celle-ci impacte davantage la séance NT2. Peut-être parce que les élèves sont plus jeunes, ce qui n'est pas certain. On y dénombre néanmoins 14 énoncés dont le contenu relève explicitement d'une aide.

Tableau 13 : synthèse diachronique de l'analyse quantitative des fonctions pédago-didactiques du thème 3 pour Armony

NT1A	**NT1B**	**NT2**
La fonction « *Régule par feed-back l'activité des élèves* » représente ici un tiers des énoncés. Mais celle-ci n'est pas corrélée aux deux autres fonctions : « *Questionne les procédures* » et « *Met à distance de l'action* ». Les feed-back semblent donc orientés sur autre chose que le retour sur les procédures. C'est la séance où la fonction « *Institutionnalise* » est la mieux représentée avec près de 13% des énoncés.	On note ici une augmentation de la fonction « *Régule par feed-back l'activité des élèves* » qui représente plus de la moitié des énoncés. Elle jalonne l'ensemble de la séance. C'est dans cette séance que la fonction « *Questionne les procédures* » est la plus représentée et, de ce fait, corrélée aux deux autres fonctions : « *Régule par feed-back l'activité des élèves* » et « *Met à distance de l'action* ».	Les deux fonctions « *Régule par feed-back l'activité des élèves* » et « *Met à distance de l'action* » maintiennent ici leur représentativité dans les énoncés. Les deux se trouvent corrélées pour un tiers d'entre eux. En revanche, « *Questionne les procédures* » n'est pratiquement plus représentée. C'est le taux le plus bas. C'est la seule séance où la fonction « *S'adapte aux besoins* » est réellement repérée.

Choix pour l'analyse qualitative du thème 3

L'analyse quantitative montre une représentativité importante de deux fonctions : « *Régule par feed-back l'activité des élèves* » et « *Met à distance de l'action* ». Ces deux fonctions concernent parfois les mêmes énoncés, notamment pour la séance NT1B, mais ce n'est pas toujours le cas. Or, les articulations entre elles nous semblent importantes pour éclairer le fonctionnement des savoir-agir langagiers professionnels au sein de cette régulation par feed-back et dans une perspective de mobilisation cognitive des élèves. Les épisodes choisis seront donc représentatifs de ces deux fonctions qui constitueront notre focus pour l'analyse. Par ailleurs, la fonction « *Questionne les procédures* », essentiellement significative pour la séance NT1B est une fonction dont la présence est à analyser en lien avec deux précédemment citées. L'épisode de NT1B sera par conséquent choisi en fonction de la présence effective de « *Questionne les procédures* ». Enfin, s'agissant des fonctions moins marquées d'un point de vue quantitatif : « *Institutionnalise* » et « *S'adapte aux besoins* », elles pèsent globalement très peu et ne seront pas forcément présentes dans les épisodes sélectionnés. Néanmoins elles apportent une teinte particulière aux séances NT1A et NT2 qui peut renforcer certains points de l'analyse des savoir-agir langagiers professionnels. En résumé, les épisodes sélectionnés le sont par leur représentativité des deux fonctions « *Régule par feed-back* » et « *Met à distance de l'action* » pour NT1A et NT2. S'agissant de NT1B, nous y ajoutons la nécessité de voir traité la fonction « *Questionne les procédures* », en lien avec les deux autres.

6.4.2. Analyse qualitative du thème 3

6.4.2.1. Présentation des données

Tableau 14 : les épisodes et les extraits d'entretien d'Armony pour le thème 3

	NT1A	NT1B	NT2
Episodes	**92-140** Rappelons l'enjeu de cette séance : les groupes viennent présenter l'analyse qu'ils ont réalisée des productions de leurs camarades, au regard des contraintes et des critères de réussite. Cet épisode correspond au moment de la présentation du troisième groupe. Les élèves « responsables » de la production analysée interviennent pour justifier leurs choix et Armony entre en interaction avec les deux groupes d'élèves, autour de l'analyse de la production.	**89-136** Cet épisode n'est pas simplement représentatif de la fonction « *Régule par feed-back l'activité des élèves* ». Il l'est aussi du point de vue de « *Met à distance de l'action* » et comporte des énoncés concernés par « *Questionne les procédures* », particularité de cette séance NT1B. Des binômes sont au travail et l'enseignante passe les interroger sur ce qu'ils font. Elle s'adresse ici successivement à trois binômes distincts (6,3 et 2)	**57-123** Cet épisode est représentatif de l'ensemble de la séance. Les élèves jouent chacun leur tour et Armony les questionne sur leur action. Les deux items « *Régule par feed-back l'activité des élèves* » et « *Met à distance de l'action* » se répartissent tout au long de la séance et sont ici largement représentés. L'analyse du thème 2 pour lequel nous avons souligné le lien avec la fonction « *Enrôle dans la tâche* », dans le cadre de cette séance, a également guidé ce choix d'épisode où l'on retrouve des interactions ciblées envers Florian, mais également Charlène, deux élèves qui suscitent, pour des raisons différentes, l'attention d'Armony.
Données quantitatives (Nombre d'énoncés)	Met à distance de l'action : 4 Régule par feed-back : 10 Questionne les procédures : 3	Met à distance de l'action : 10 Régule par feed-back : 19 Questionne les procédures : 5	Met à distance de l'action : 12 Régule par feed-back : 13 Questionne les procédures : 1
Extraits d'entretien	Armony revient sur ses intentions lorsqu'elle interagit avec plusieurs élèves du groupe de « commentateurs » et du groupe de « producteurs ».	Les extraits d'entretien ont été choisis en lien avec les trois binômes apparaissant dans l'épisode. Armony explique ce qu'elle attend des échanges avec chacun d'entre eux.	L'extrait d'entretien est axé sur les intentions liées au questionnement à ce moment de la séance.

6.4.2.2. Analyse diachronique des épisodes : régulation de l'activité par le fonctionnement des savoir-agir langagiers professionnels au sein des interactions

Séance NT1A épisode 92-140 *(annexe AR 3.1)*

L'objet principal de cet épisode est centré sur la notion de tableau, de manière très prononcée au début des échanges : le mot est répété 12 fois (92, 102). C'est ce qu'Armony attend des productions des élèves et la mise à distance qui s'opère en ce début d'épisode est d'abord descriptive : « *Ils ont fait un tableau* » (94, 100, 101). Il n'y a pas d'ambiguïté sur le sujet traité, celui-ci est directement référé à l'objectif recherché. L'entretien confirme cette analyse de contenu :

> *« Mais comme mon premier objectif c'était vraiment de voir que, ça y'est y'avait des tableaux [...] j'ai vraiment insisté, je le redis encore une fois en fait ».*

Cette insistance lexicale est un choix délibéré et la mise à distance de l'action est donc bien organisée par le descriptif des productions. Mais Armony souhaite cependant aller plus loin :

> *« Comme c'est encore un tableau, on pouvait trouver autre chose en fait de différent […] Je leur fais comparer pour essayer de trouver, qu'il faut essayer de trouver un autre point en fait ».*

Cependant, elle n'y parvient que partiellement. Les interventions liées aux procédures : *« Ils ont fait comment ? »* (111) et à l'analyse de la production au regard des contraintes : *« Du coup, est-ce que c'est plus facile à lire ? »* (111) ne dure que quelques échanges pour revenir en fin d'épisode à la seule présence ou non d'un tableau. Ce sujet touchant aux procédures se heurte ici à la justification d'un élève dont le groupe n'est pas parvenu à la production attendue (le tableau) dans le temps imparti. Armony décide alors de valoriser leurs tentatives et revient sur la nature de la production : *"Oui voilà, qu'il a quand même réussi à faire quelque chose, même s'il a pas eu le temps de terminer et qu'on essaye d'analyser par rapport à ce qu'ils ont produit en fait".* Elle réadapte ici le questionnement en fonction de ce qu'ont été capables de produire

les élèves, abandonnant partiellement l'approfondissement de l'analyse qu'elle souhaitait au départ.

Dans cet épisode, ce sont les élèves qui sont à l'initiative de la parole. Armony ne la distribue pas. Elle laisse parler ceux qui en expriment la volonté, y compris lorsqu'il s'agit d'une élève qui surinvestit les échanges de manière systématique. Armony est consciente de ce fait :

« Parce que en classe elle participe souvent en fait/C'est elle souvent qui prend l'initiative de parler et c'est dans son habitude de pas laisser les autres parler et de prendre la parole. C'est moi qui est obligée de lui dire d'arrêter en fait ».

Là elle fait le choix de la laisser « monopoliser » la parole. L'idée que les élèves puissent s'exprimer pour faire avancer la réflexion est première. Elle s'adresse au groupe classe ainsi qu'au groupe qui présente sa production en employant *"Ils ont, vous"*. Il faut que les explications viennent des élèves, même lorsque les notions qu'elle attend n'arrivent pas. Ce qu'elle justifie ainsi :

« Je voulais que ce soit eux qui comprennent tout seuls qu'en mathématiques c'était comme ça qu'on pouvait faire en fait ».

Cette technique laisse une place très ouverte aux propositions et critiques que peuvent apporter les élèves sur les productions présentées. L'intervention d'Alban montre les limites de cette stratégie. En effet, Armony s'adapte à la tentative de justification de cet élève :

« Donc c'est Alban qui avec son groupe avait fait cette production et du coup je pense qu'il essaie de se défendre en se disant qu'il a pas eu le temps de terminer ».

Elle devient alors médiatrice, reprenant les propositions et valorisant les tentatives : *"Vous n'étiez pas partis sur un tableau"* (128), ce qui relance en quelque sorte la parole des élèves qui tentent de justifier une stratégie peu efficace.
Elle régule ainsi les échanges et les critiques de sorte que tout le monde puisse avancer et prend en compte l'impact négatif que peut générer une mise à distance à partir de productions. Elle conserve finalement la cohésion du groupe :

« J'ai essayé de tempérer entre ce groupe-là qui analyse et le groupe qui a fait le travail en fait ».

Elle régule ainsi les observations de sorte que la critique demeure constructive :

« *Et puis leur faire comprendre que là on critique le travail, mais et dans le positif et dans le négatif en fait pas à dire c'est mal que tout le monde peut faire des erreurs en fait c'était le but aussi ».*

Par ce rôle de médiateur, elle veut redonner sens à cette séance de mise à distance et reprend l'initiative de la distribution de la parole *« Alors pourquoi vous l'avez changé en tableau? Marylou ? »,* donnant ainsi à cette élève l'occasion d'aller plus loin dans l'analyse de sa propre stratégie, ce qui permet d'inscrire résolument cette mise à distance dans une logique de progrès.

On retrouve dans les postures énonciatives un étayage d'abord marqué par les reprises, reformulations et précisions des commentaires des élèves : *« Ils ont fait deux tableaux alors du coup » (100).* Ces sur-énonciations permettent de valider, mais également de préciser les intentions du groupe dont la production est analysée : *« Vous alliez faire deux tableaux, un pour le cycle deux, un pour le cycle trois »* (103). Il faut dans un premier temps que la séance avance *"Faut essayer d'avancer[...]Comparer pour essayer de trouver [...]Faut essayer de trouver un autre point en fait ».* Mais le groupe interrogé est le moins avancé du point de vue des stratégies, ce qui contrarie les intentions d'Armony qui est obligée d'adapter son étayage. Elle se rend d'ailleurs compte, *a posteriori*, que l'ordre dans lequel elle a fait passer les groupes a son importance :

« En fait là, je m'aperçois que ça aurait dû être ce groupe là qu'aurait passé en premier parce que c'est ce groupe qui, à la base, avait commencé, avait recommencé en fait leur production en faisant des phrases en fait et pas directement un tableau ».

Dans son rôle de médiatrice décrit plus haut, elle adapte son étayage par une double sous-énonciation. La première *« du coup, est-ce que c'est plus facile à lire ? »* (111), remet en question les tentatives de justification du groupe qui présente sa production et donne de la légitimité aux critiques. Armony contrebalance aussitôt en valorisant la stratégie critiquée par

une seconde sous-énonciation *« D'accord, mais sinon ... est-ce que c'est quand même ...plus rapide à lire ? »* (113) marquant ici une certaine distance avec l'analyse des élèves "critiqueurs". Cette stratégie s'avère efficace du point de vue de la valorisation et lui permet d'amener en fin d'épisode, le groupe d'élèves à aller plus loin dans leur analyse en co et sur énonçant leurs propositions : *« À chaque fois ça faisait trop de répétitions* » (136), *« À chaque fois vous étiez obligés de répéter nombre de... »* (138). Elle met ainsi en évidence quelques choix stratégiques pertinents et légitime ainsi le fait que les erreurs permettent de faire avancer tout le monde :

« Pour leur montrer que ça fait avancer quand même en fait même s'ils ont pas réussi par rapport aux contraintes ben justement ça nous aide à avancer pour la suite ».

Séance NT1B : épisode 89-136 *(annexe AR 3.2)*

C'est dans cette séance que la fonction *« Questionne les procédures* » est la plus présente. Cela tient, en partie, au dispositif pédagogique : Armony passe interroger les élèves placés par binômes en situation de recherche. Dans cet épisode, trois binômes sont concernés par les échanges (le binôme 2, le 3 et le 6). Pour chacun d'entre eux, Armony mobilise la fonction « *Régule par feed-back l'activité des élèves* », mais ce qui apparait ici, c'est que cette régulation diffère selon ses intentions. Les différences sont assez marquées entre le binôme 6 (89-104) et le binôme 2 (110-136).

S'agissant tout d'abord du binôme 6, l'objet des interventions d'Armony est totalement centré sur le fait de les amener à expliciter leurs procédures. C'est essentiellement là que « *Questionne les procédures* » trouve sa place. Elle pose des questions qui amènent à expliciter l'action ou les stratégies : *« Comment vous faites ? [..] Comment vous avez fait ? [...] Vous avez commencé par quoi ? » (89, 95,98)* ou à se justifier *« Pourquoi vous faites [...] Pourquoi vous représentez ? »* (91,102). Elle confirme cette recherche d'explicitation des procédures et en donne une raison :

« Je leur pose des questions, mais c'est plus pour moi parce que je comprends pas leur procédure en fait [...] du coup je leur pose des questions pour que ***moi*** *je puisse comprendre ».*

Son intention est donc de comprendre les procédures des élèves pour les accompagner dans leurs apprentissages. Lorsqu'elle s'adresse à eux, elle s'adresse ici au binôme sans distinction, le « *vous* » est utilisé à chaque fois. Elle entérine le fait que la réflexion s'est effectuée à deux et que l'un ou l'autre élève peut répondre de manière indifférenciée. Elle va dans leur sens pour montrer qu'elle a compris ce qu'ils veulent dire. Armony ne s'arrête pas à la validation des propositions, elle sur-énonce les explications en les poussant un peu plus loin, ce qui lui permet de relancer le questionnement : « *Et vous représentez à chaque fois trois quarts, c'est ça ? D'accord, comment vous avez fait pour avoir trois quarts ?* ». Mais elle ne prend pas en charge elle-même les explications et s'inscrit dans une position non dominante.
Les intentions ne sont pas les mêmes pour le binôme 2 et cela se traduit par un questionnement différent. La fonction « *Régule par feed-back* » demeure présente, mais n'est plus que très peu articulée avec « *Questionne les procédures* », laquelle est mobilisée de manière assez prudente *« Vous êtes en train de chercher par rapport à quoi ? »* (112) *« Alors vous allez essayer de m'expliquer ce qu'il faut faire »* (114). En réalité, il s'agit davantage de justifications plutôt que d'explicitations de procédures. En fait, Armony veut surtout s'assurer que les deux élèves dont il s'agit ont bien compris la tâche :

> *« Et donc je veux m'assurer, je les fais parler pour m'assurer qu'ils aient vraiment compris et pas que ce soit juste entendu ce que les autres ont fait ».*

De ce fait, on note une modification dans la manière d'interagir avec ce binôme. En effet, les rapports de places et la position de la parole ont évolué par rapport au binôme précédent. Tout d'abord, la distance avec l'élève se veut plus étroite et se traduit par l'utilisation du « *tu* » qui indique qu'Armony ne s'adresse plus seulement au binôme, mais à un élève en particulier qui doit justifier seul ses choix : *« Alors, comment tu sais que c'est quatre quarts ? Pourquoi tu me dis que c'est quatre quarts ? »* (130). La relation s'individualise, cette manière de s'adresser aux élèves les impliquent davantage et l'enseignante leur met une « pression » supplémentaire en adoptant une position verticale plus affirmée par l'emploi des pronoms « *me, moi* » et « *je* » qui indiquent clairement qu'il s'agit là de répondre à une consigne précise de sa part : *« C'est quoi ma consigne moi ?* » (116) « *Alors, est-ce que **je** vous ai dit en carré ou rectangle ?* » (124), *« Maintenant à partir de là moi je voudrais 22 quarts de U* » (134). Armony cherche ici à vérifier la validité de la recherche de ce binôme. Elle doute qu'ils aient réussi seuls et les met en quelque sorte à l'épreuve :

« Parce que je suis étonnée qu'ils aient réussi du fait qu'ils aient loupé plusieurs séances en fait, comme au niveau des places ils sont juste à côté, voilà j'essaie de les faire parler pour être sûre qu'ils aient bien compris et pas.... »

Elle craint finalement qu'ils aient « copié » sur les voisins. Mais ce doute n'est jamais exprimé négativement envers les élèves. On retrouve ici des techniques qui permettent à Armony de maintenir un climat de classe sans savoir recours à du « rappel à l'ordre ». Dans ce cas précis, elle use de sous-énonciations qui permettent de mettre en doute ce qu'énoncent les élèves sans jamais totalement invalider leur proposition : *« Ça veut dire quoi représenter ? »* (120), *« C'est une unité, et donc tu me dis que c'est ? »* (128). On perçoit à nouveau la volonté de ne pas les mettre en difficulté et de les pousser, au contraire à faire valoir ce qu'ils savent.

Séance NT2 : épisode 57-123 *(annexe AR 3.3)*

« *Réguler par feed-back l'activité cognitive des élèves* » et « *Mettre à distance de l'action* », les deux fonctions les plus représentées dans cette séance, se traduisent au sein de cet épisode par une thématique du discours très centrée sur la compréhension du jeu. Les échanges sont organisés par des questions de nature répétitives, adressées à tour de rôle aux élèves. Le dispositif didactique choisi où quelques élèves jouent chacun leur tour, induit bien évidemment ce type de discours en interaction, assez limité, voire très répétitif. Mais il est cependant intéressant de noter la centration sur les règles du jeu plutôt que sur les procédures. Les questions incitent en effet les élèves à verbaliser ce qu'ils sont autorisés à « faire » en fonction de la constellation repérée sur le dé, avec des questions du type : *« Qu'est ce qui se passe ? On peut mettre quoi ? »* (59, 61, 69, 73, 75, 93, 96, 103, 113, 119) ce, sur la base d'une reconnaissance de l'écriture chiffrée des nombres (en lien avec une partie de la sorcière[28]). Armony cherche surtout à s'assurer de la bonne compréhension des règles du jeu :

« Je leur fais rappeler c'est quoi les consignes, le but du jeu tout ça pour bien qu'ils se rappellent [...] c'est pour être sûre qu'ils comprennent ce qu'ils font, les règles du jeu en fait ».

Il y a également la crainte que les élèves dévient sur un autre jeu et ne s'intéressent pas à ce qui leur est présenté. On retrouve ici un lien explicite avec la volonté de maintenir

[28] Se reporter au descriptif de la séance 6.1.2

l'enrôlement des élèves, déjà caractérisée par l'analyse du thème 2. En fait, Armony craint que ses élèves ne préfèrent un jeu appris précédemment :

> « *En fait j'ai toujours peur qu'ils partent sur autre chose et qu'ils s'intéressent plus, qu'ils se rappellent plus de la grenouille et qu'ils veuillent faire le jeu de la grenouille* »

Elle mobilise donc les fonctions « *Régule par feed-back* » et « *Met à distance de l'action* » dans le but d'une concentration effective de tous sur un jeu bien défini. Le questionnement demeure assez fermé, centré sur les règles et non sur les procédures mises en œuvre pour jouer. Ceci à l'exception de deux interventions en direction de Maxence : « *Maxence, il arrive à reconnaître sans compter* » (74), « *Comment tu sais qu'il faut mettre la robe ?* » (84).

Malgré le caractère répétitif des énoncés, on note des différences dans les rapports de places et les postures énonciatives. C'est à cette séance que la fonction « *S'adapte aux besoins* » est la plus représentée. Tous les élèves ne sont donc pas mobilisés de la même manière, il existe des intentions précises au regard de ce qu'Armony connait de chacun. Globalement, elle adopte plutôt une posture de co-énonciatrice en faisant écho aux réponses qu'elle sur-énonce parfois par des reformulations, en particulier pour les élèves les plus fragiles. L'usage du « *très bien* », utilisé 13 fois montre une volonté d'encouragement, de valorisation pour chacun. Cependant, ce type d'intervention diffère pour Florian, élève pour qui nous avions déjà repéré un discours en interaction plus différencié dans l'analyse du thème 2. Ici, le « *très bien* » est accompagné d'un commentaire d'aide et d'une incitation envers le groupe à interagir pour aider : *« Alors pour aider Florian si on n'arrive pas à savoir, il est où le quatre on peut faire quoi ? Sans lui dire où il est »* (59) et une incitation à agir, allant au-delà du simple encouragement : *« voilà celui-là, Florian allez tu le mets très bien »* (67). Mais Armony ne le questionne pas directement sur ses procédures. Elle emploie une sorte de contournement en faisant intervenir les pairs, car elle connait les difficultés de cet élève. Armony confirme en entretien la différenciation effective pour cet élève, en lien avec le savoir qu'il a à construire :

> *« C'est un élève un peu en difficulté […] pour qu'il comprenne en plus parce que voilà, il connait pas encore la suite des nombres »*.

Nous avions vu au cours de l'analyse du thème 2, les stratégies de discours pour maintenir l'engagement de Charlène qui cherche par tous les moyens à gagner au jeu. Ici encore, les interactions avec cette élève sont notables, du point de vue de la mise à distance de l'action. Cela se traduit par une posture qui marque assez explicitement un doute sur les propositions de Charlène : *« Il faut recommencer au début ? Pourquoi tu veux recommencer au début […] Charlène elle a fait deux, alors qu'est-ce qui se passe pour Charlène ?* » (75). Armony apporte une explication qui montre qu'elle comprend le fonctionnement de ses élèves et agit en conséquence, ici sur le lien avec les séances précédentes :

« En fait là Charlène elle confond deux jeux en fait honnêtement sur le coup j'en ai conscience, mais du coup je trouve … Je vois pas l'intérêt au début de lui dire alors qu'en fait si je veux bien qu'elle se recentre sur ce jeu-là, mais du coup je lui dis pas ».

Comme pour Florian précédemment, mais pour d'autres raisons, Armony fait intervenir les pairs pour que Charlène puisse se mettre à distance de son action. Elle incite les élèves à prendre eux-mêmes la distance nécessaire à l'action pour comprendre ce qui est en jeu, sans avoir à l'expliciter réellement. Elle ne prend d'ailleurs que très rarement en charge les explications.

Tableau 15 : synthèse diachronique des régulations de l'activité par les savoir agir langagiers professionnels d'Armony pour le thème 3

NT1A	Les fonctions « *Régule l'activité des élèves* » et « *Met à distance de l'action* » sont ici mobilisées pour aider les élèves à avoir un regard distancié par rapport aux productions. Les savoir-agir langagiers professionnels fonctionnent dans une perspective de participation effective du plus grand nombre, sans stigmatisation des erreurs. Les redondances lexicales correspondent à la recherche d'un objectif précis, en lien avec le savoir en jeu. Il s'agit de faire avancer, sans que les débats puissent mettre à mal les différentes propositions. La fonction « *Met à distance de l'action* » se traduit par un discours centré sur le résultat et non sur le processus. L'absence de la fonction « *Questionne les procédures* » renforce cette idée et permet de caractériser ces savoir-agir- angagiers professionnels fragiles. Il s'agit de valoriser ce qui a été produit, notamment par des reformulations et des sur-énonciations de nature à faire valoir un résultat. Armony interagit et fait interagir par des reformulations et des postures énonciatives de nature à valoriser les réponses des élèves, sans stigmatisation des erreurs. Elle assure ainsi un rôle de médiatrice dans les feed-back entre les groupes, grâce à des postures énonciatives permettant de prendre du recul sans invalider les productions.
NT1B	La fonction « *Questionne les procédures* » fait ici son apparition. Elle croise « *Régule par feed-back l'activité des élèves* » et se traduit par un savoir-agir langagiers professionnels basé sur un questionnement qui sert une intention bien repérée : comprendre l'activité des élèves pour agir. Il sert ici davantage l'enseignante que les élèves et n'est d'ailleurs pas adressé individuellement, ce que montre l'utilisation des pronoms (vous). Selon ses intentions, Armony modifie les rapports de places en fonction de ce qu'elle veut obtenir des élèves, par une position plus ou moins dominante et des postures énonciatives qui permettent aux élèves d'aller plus loin sans les exposer à une controverse qui pourrait les faire renoncer. On retrouve ici l'idée de ne pas invalider, de ne pas expliquer, mais de laisser les élèves s'exprimer pour mieux comprendre leur manière de faire.

NT2	Les deux fonctions « *Régule par feed-back* » et « *Met à distance de l'action* » représentatives du thème 2 dans cet épisode, s'appuient sur des savoir-agir langagiers professionnels qui fonctionnent ici selon un mode très répétitif de questions/réponses autour des règles du jeu, majoritairement co-énoncées avec beaucoup d'encouragements pour une mise en confiance maximale. Malgré un petit groupe et des interactions très individualisées, le questionnement des procédures est rare, mais semble réservé aux élèves les plus fragiles. La mise à distance de l'action se trouve ici différenciée. Pour que l'élève ne prenne pas seul en charge l'explicitation, les pairs sont sollicités dans le discours en interactions. Les erreurs ne sont pas pointées, juste « évoquées » par de la sous-énonciation, une mise en doute des propositions. Il ne s'agit ni de dévaloriser, ni de mettre en difficulté.

6.4.3. Caractérisation des savoir-agir langagiers professionnels permettant à Armony de faire vivre aux élèves les mobilisations cognitives nécessaires à l'apprentissage

L'analyse de ce thème nous permet de confirmer une maîtrise déjà bien affirmée, à ce stade de développement professionnel, de savoir-agir langagiers professionnels qui permettent à Armony de confronter ses élèves à des savoirs nouveaux et à les placer dans une posture réflexive. Comme pour le thème 2, nous avons relevé trois grandes classes de savoir-agir langagiers professionnels plus spécifiques à ce troisième thème : expliciter l'apprentissage, interroger les élèves et questionner les erreurs.

EXPLICITER L'APPRENTISSAGE

Armony fait expliciter aux élèves le résultat de leur action ou de leur production. C'est en grande partie le rôle repéré dans les interventions centrées sur la mise à distance. Elle ne prend pratiquement jamais en charge les explications, mais fait avancer la réflexion par une succession de questions ayant pour but de faire dire comment il faut agir ou d'identifier ce qui a conduit à tel ou tel résultat. Ce qui est à apprendre pour accéder à l'apprentissage en jeu se trouve peu à peu dévoilé par des explications émanant des élèves eux-mêmes. Les savoir-agir

langagiers professionnels d'Armony se caractérisent ici par sa capacité à se positionner un peu en retrait, comme médiatrice jouant de valorisation, de reformulations et de postures énonciatives qui permettent de faire progresser l'identification du savoir à construire. A cette fin, elle adapte son discours par une relation plus ou moins proche ou dominante selon ce qu'elle connait des élèves, de leurs capacités ou de leurs difficultés. Si un élève ne peut pas prendre en charge seul la réflexion, elle fait interagir entre pairs ou aide à la formulation afin de faire avancer la réflexion. C'est dans cette perspective que ces savoir-agir langagiers professionnels trouvent leur marge d'évolution, dans un équilibre de plus en plus ajusté entre ce qui peut être laissé à la charge des élèves et les apports de l'enseignante.

INTERROGER LES ÉLÈVES

En lien avec la manifestation des savoir-agir langagiers professionnels précédents, les questionnements repérés au cours des trois séances visent une verbalisation des tentatives des élèves et un retour sur certaines productions ou propositions. Jamais celles-ci ne sont directement invalidées ou contredites. Elles sont au contraire souvent renforcées par l'enseignante, notamment par des postures majoritairement co et sur-énonciatrices, sous forme de reformulations ou validations. C'est ce qui caractérise prioritairement ces savoir-agir langagiers professionnels d'Armony, basés sur l'aptitude à interroger les élèves pour les faire avancer dans une attitude réflexive. La valorisation qu'elle mobilise est plus explicite et plus prononcée en troisième séance avec un public plus jeune. Ce qui montre sa capacité à faire évoluer ces savoir-agir langagiers professionnels en fonction du contexte. L'essentiel est de permettre aux élèves d'engager sereinement une réflexion sur leur action ou sur le résultat de celle-ci. Leurs procédures sont assez peu interrogées, notamment en première séance. C'est sur ce point que nous pensons qu'Armony fait évoluer son discours-en-interaction. En effet, cette jeune enseignante questionne les procédures, de manière plus prononcée et plus ciblée, au fur et à mesure des séances. La verbalisation de ces procédures est d'ailleurs plutôt réservée à quelques élèves plus fragiles. Ces savoir-agir langagiers professionnels permettent finalement à cette jeune enseignante d'ajuster son action à la réflexion des élèves, en les amenant à se questionner sur leurs manières de faire.

QUESTIONNER LES ERREURS

Les erreurs ne sont que très rarement pointées directement. On note très peu, voire jamais de réponses directement invalidées. Lorsque celles-ci ne vont pas dans le sens attendu, Armony déploie des stratégies discursives permettant au groupe d'aller plus loin dans l'analyse. En lien avec sa manière d'interroger les élèves et de leur faire formuler des propositions, cette jeune enseignante s'appuie assez adroitement sur les erreurs pour faire progresser la réflexion. C'est pour nous le signe de savoir-agir langagiers professionnels qui se caractérise principalement de deux façons : premièrement, Armony sait mobiliser une posture de sous-énonciatrice qui met volontairement en doute les propositions erronées des élèves, sans jamais totalement les invalider. Ainsi, par cette posture de décalage signifiant à l'élève : « *mon point de vue diffère du tien* », elle relance les échanges et fait émerger de nouvelles idées. Deuxièmement, elle s'appuie sur les pairs pour générer de la controverse, ceci tout en valorisant ce qui peut l'être dans la réponse ou la production afin de ne pas stigmatiser le ou les élèves dont la proposition n'est pas valide. Elle fait ainsi implicitement valoir le fait qu'une erreur individuelle peut être bénéfique pour la réflexion collective et parvient alors à lui conférer une valeur constructive. Ces savoir-agir langagiers professionnels varient peu d'une séance à l'autre. Ils sont toujours mobilisés pour faire de l'erreur un levier permettant de poursuivre la réflexion individuelle et collective. On peut néanmoins remarquer que pour la dernière séance, avec un public plus jeune et des élèves plus fragiles, Armony adapte ces savoir-agir langagiers professionnels en les renforçant par des encouragements plus prononcés et une plus grande mise en confiance liée à la position de la parole de l'enseignante.

6.5. Présentation diachronique des points saillants du discours-en-interaction d'Armony repérables dans les SALP

Figure 9 : points saillants pour la séance NT1A d'Armony

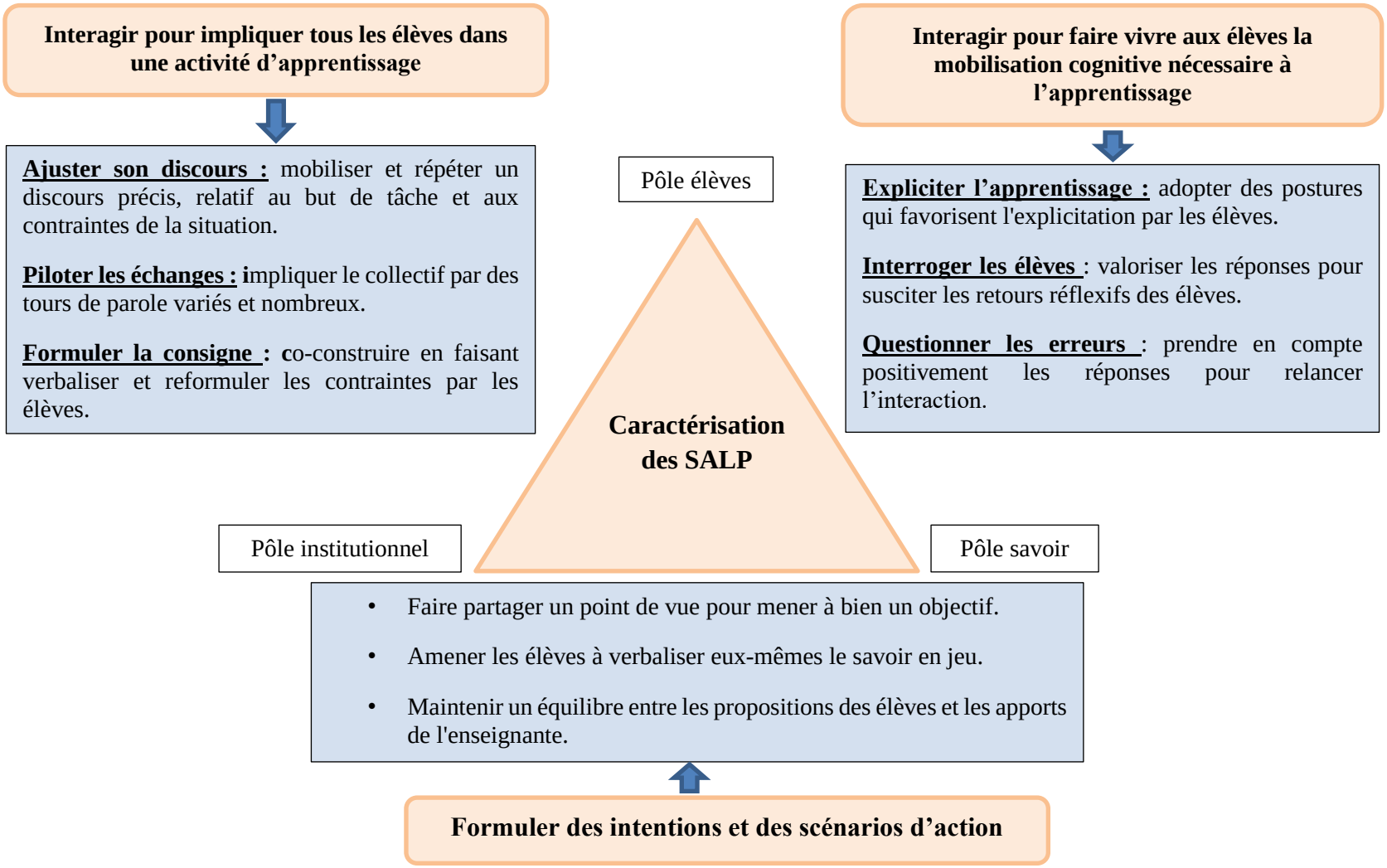


Figure 10 : points saillants pour la séance NT1B d'Armony

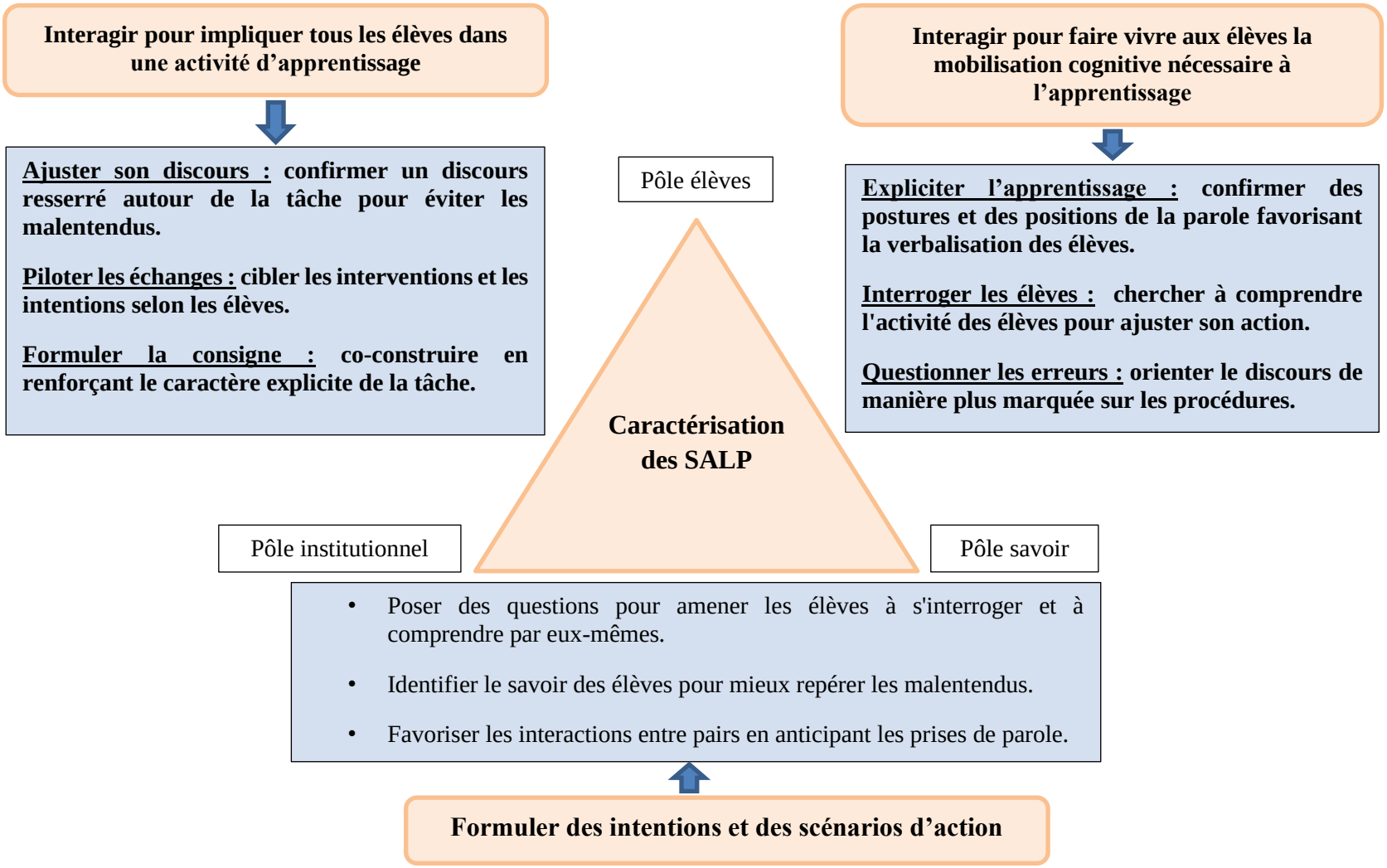
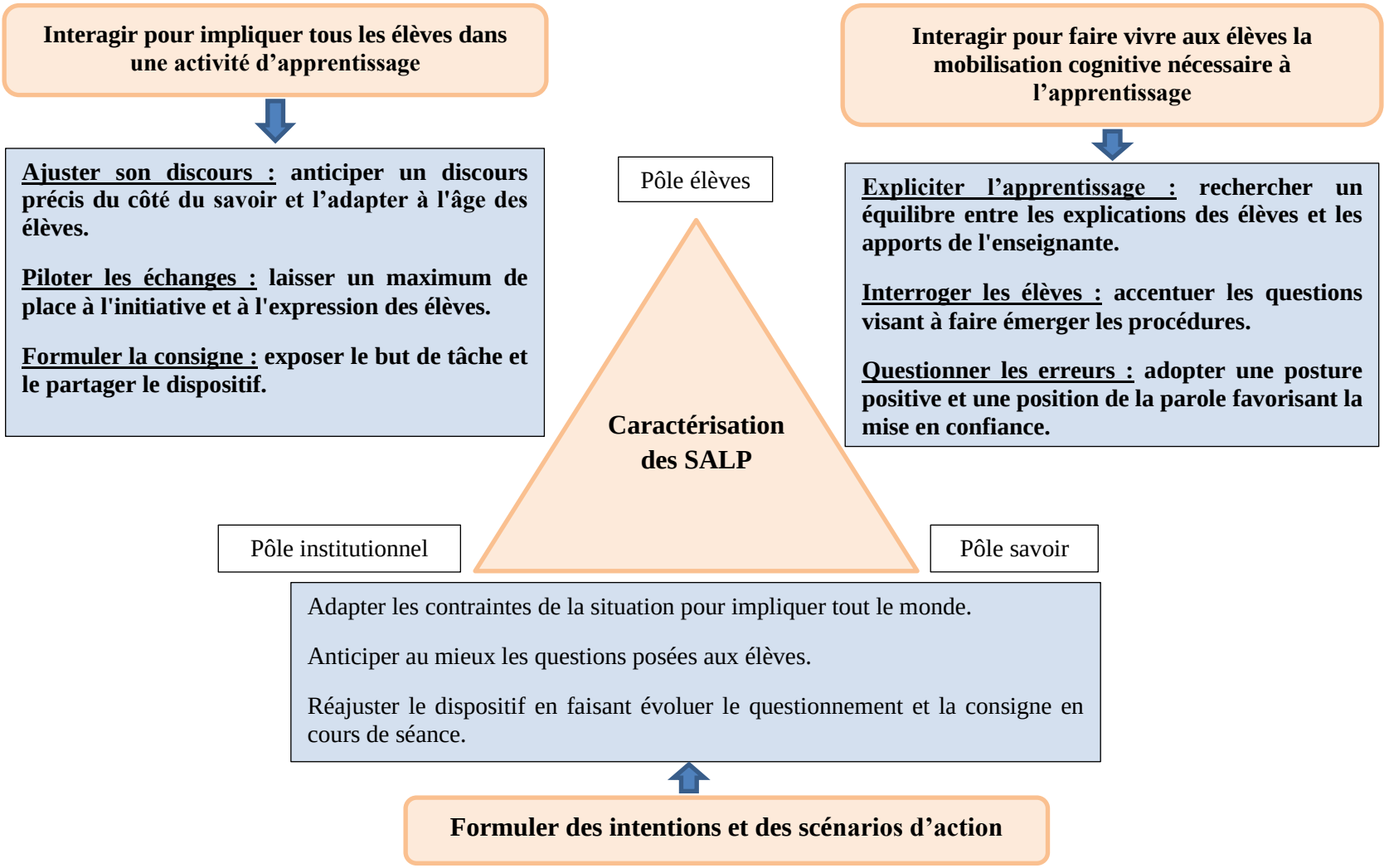


Figure 11 : points saillants pour la séance NT2 d'Armony



CHAPITRE 7 : LE CAS D'ANNE

7 1. Le contexte d'entrée dans le métier

7 1.1. Présentation de l'enseignante

<table>
<tr><td>Parcours jusqu' à la titularisation</td><td colspan="2">Pour Anne, il s'agit d'une reconversion professionnelle. Elle est titulaire d'un brevet de technicien supérieur en informatique de gestion. Elle a ainsi d'abord travaillé dans le domaine de l'informatique dans différents secteurs professionnels.
Elle a été admise au concours puis, suite à la réforme dite de « première mastérisation »[29], fut directement placée en situation d'enseignement en responsabilité à temps plein, pour son année de professeure des écoles stagiaire (PES), dans une classe de petite et moyenne section.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Situation durant les deux années de recueil de données</td><td>T1</td><td><u>Néo-titulaire première année :</u>
Nommée au collège de Coutances, Anne a en charge des classes de SEGPA. Deux classes de 4ème, une classe de 3ème et une classe de 5ème. C'est dans cette dernière que les données de la séance NT1A (octobre) et la séance NT1B (mai) ont été recueillies. Le groupe compte 12 élèves de 13 ans, en très grande difficulté scolaire.</td></tr>
<tr><td>T2</td><td><u>Néo-titulaire deuxième année :</u>
Suite à une mutation pour rapprochement de conjoint, Anne effectue des remplacements dans le département de la Drôme. Le troisième recueil de données est effectué dans une classe de CP à Montélimar, pour la séance NT2. Elle y effectue un remplacement de trois semaines. La classe compte 25 élèves, dont trois en difficulté.</td></tr>
</table>

[29] Voir le chapitre 1, paragraphe 1.4

7.1.2. Présentation des séances observées

Date	Classe	Séance	Descriptif succinct
NT1A Octobre 2012	5ème SEGPA Collège de Coutances	Il s'agit d'une séquence consacrée à l'apprentissage des propriétés géométriques. La séance vise ici l'appropriation du vocabulaire spécifique.	8 élèves sont présents, il s'agit d'un jeu par binômes, visant à représenter une figure géométrique. L'un écrit ce qu'il faut tracer, l'autre exécute la figure. Celle-ci doit être identique à l'originale. Après l'énoncé des règles du jeu et la mise en activité, la deuxième partie de la séance s'appuie sur une mise en commun et une discussion autour de quelques productions.
NT1B Mai 2013	5ème SEGPA Collège de Coutances	Séquence sur les quadrilatères : décomposer une figure complexe en figures simples et les nommer.	La première partie de la séance est une correction qui dure 32 mn, tous les élèves sont interrogés un par un. Cette première partie, très longue, vise le réinvestissement d'un vocabulaire acquis au cours de la séance précédente et a pour objet la préparation du jeu qui suit. Il s'agit de poser des questions (type jeu du portrait) sur les propriétés géométriques d'un quadrilatère pour l'identifier et le nommer.
NT2 Novembre 2014	CP à Montélimar, en remplacement pour trois semaines	Trouver le complément à 10 d'un nombre représenté par une quantité Comparer des nombres en référence (ou non) à des quantités ou à la frise numérique Indiquer une position dans une liste en utilisant les nombres.	C'est le tout début du remplacement qui dure un mois. Anne qui ne connait pas la classe suit le fichier de maths utilisé par l'enseignante titulaire. La séance se découpe en trois phases distinctes, alternant des moments de recherche, des exercices et une situation de jeu pour terminer. Anne choisit, pour des raisons matérielles, d'assumer la totalité de la séance en regroupement collectif.

7.2. Analyse du thème 1 : formuler des intentions et des scénarios d'action

7.2.1. Les scénarios de la séance NT1A

À quel savoir Anne veut-elle confronter ses élèves et quelles stratégies mobilise-t-elle pour y parvenir ? *(annexe AN 1.1).*

Un peu déstabilisée face à cette classe de SEGPA, Anne est essentiellement organisée par le fait d'impliquer les élèves. Elle choisit d'utiliser une situation de jeu et fait en sorte qu'ils ne soient pas trop en échec en tentant de leur expliquer les tâches le plus simplement possible : « *C'est déjà tellement difficile de les motiver parce qu'ils sont pas très partants, j'essaie de rendre la chose la plus simple possible de manière à ce qu'ils rentrent dans l'activité* ». Les contraintes de la situation sont choisies dans le but d'obliger les élèves à utiliser un vocabulaire géométrique (donner par écrit les indications d'une figure à un co-équipier). Son intention est de leur faire prendre conscience de la nécessité d'apprendre ce vocabulaire particulier : « *mais la tâche leur semble compliquée, c'est pour ça qu'ils bougonnent maintenant pour moi l'objectif c'était de leur montrer qu'ils n'y arriveraient pas et qu'il allait donc falloir apprendre quelque chose pour y arriver* ». La tâche est donc difficile pour ces élèves qui ne maîtrisent pas le vocabulaire suffisant pour réussir. Anne se trouve devant la contradiction suivante : poser, au travers du jeu, un problème aux élèves qui les amène à comprendre la nécessité d'apprendre un vocabulaire spécifique, mais faire également en sorte que la tâche n'apparaisse pas trop ardue, afin de les maintenir engagés. Cette tension entre ces deux intentions a des conséquences importantes sur le contenu des énoncés de l'enseignante et sur l'espace de parole qu'elle laisse aux élèves.

Quelles conséquences sur le discours en interaction d'Anne dans la classe ? *(annexe AN 1.1).*

D'emblée, Anne qualifie sa manière de s'adresser aux élèves de « *déplacée* », elle dit en avoir pris conscience lorsqu'elle a visionné la séance. *« J'ai l'impression de m'adresser à des élèves qui sont plus en maternelle qu'autre chose, tant dans le vocabulaire que dans l'intonation et la manière de parler… je pense que j'emploie un vocabulaire qui est beaucoup trop vulgarisé, pas assez précis ».* Anne choisit, notamment pendant la consigne, d'employer un vocabulaire très simple (dessin à la place de figure par exemple), de crainte que les élèves refusent de travailler si la tâche leur parait trop complexe. Cette vulgarisation qui a d'abord pour but d'impliquer tous les élèves au début du « jeu » se poursuit néanmoins en deuxième partie de

séance, alors que la précision du vocabulaire est au centre du savoir à construire. Anne souligne cette contradiction : « *je voulais leur faire prendre conscience du fait qu'ils n'étaient pas suffisamment précis… par contre là je me rends compte que je ne suis pas assez pointue au niveau du vocabulaire mathématique…je reprends des termes qu'ils utilisent qui sont pas du tout…* ». En effet, au cours de la mise en commun Anne reprend des termes erronés, ce qu'elle justifie ainsi : « *est ce que c'est parce que le fait de le redire autrement ils pourraient réinterpréter ça comme ben ce qu'ils ont dit c'était pas juste* ». Elle accueille donc les propositions, même approximatives, afin que ses élèves se sentent en réussite. Anne sait que les erreurs pourront les faire progresser, mais les interactions et les tours de parole montrent qu'elle n'est pas à l'aise avec la gestion des propositions fausses ou très vagues de ces élèves fragiles. Elle choisit donc de reformuler sans poser un écart trop important, quitte à rendre peu explicite le savoir ou à formuler la réponse à la place de l'élève si elle juge que la proposition risque d'être trop éloignée de ce qui est attendu : « *je la laisse pas parler, en même temps je la connais et je sais qu'il en sortira rien… au moment où je me rends compte que c'est elle et que je sais que ça va être stérile, c'est moi qui reprends la parole et qui reformule* ». Le profil de ces élèves en très grande difficulté renforce manifestement chez Anne la crainte d'être rapidement mise à mal par le groupe : « *je me demande s'il n'y a pas un souci de tenue de classe, j'ai pas encore réglé le fait qu'il faut qu'ils lèvent le doigt pour prendre la parole et ça m'embête que ce soit toujours les mêmes malgré tout donc je pense que c'est aussi une manière de lui dire bon toi c'est bon, je préfère que ce soit moi qui parle plutôt que toujours le même* »

7.2.2. Les scénarios de la séance NT1B

À quel savoir Anne veut-elle confronter ses élèves et quelles stratégies mobilise-t-elle pour y parvenir ? *(annexe AN 1.2).*

Anne veut que ses élèves mobilisent leurs connaissances sur les quadrilatères (propriétés, définition), lesquelles connaissances sont supposées avoir été acquises au cours d'une précédente séance. La première partie du moment de classe, prend la forme d'une correction et n'est pour Anne qu'un simple réinvestissement visant à préparer la situation de jeu qu'elle a prévue : « *Ce que j'aurais aimé c'est qu'ils me redisent la phrase qu'on avait répétée et qu'on avait institutionnalisée dans la trace écrite* ». Cependant, Anne n'a pas anticipé les erreurs de certains élèves qui ne maîtrisent pas encore les connaissances en jeu. Elle fait le choix de ne pas s'y arrêter car pour elle, ces notions devraient être acquises et la gestion du temps s'avère

par ailleurs difficile : « *je me rends compte qu'il y en a encore qui n'ont pas encore intégré le fait qu'il faille 4 lettres et en plus il comprend même pas la correction… comme on a vu les triangles avant, j'ose espérer quand même qu'il va y a voir un… mais mon objectif c'était de lancer ce jeu-là qui est après et je voyais le temps qui passait et je voyais que…ça me gêne un peu de pas tout corriger* ». Anne choisit donc de poursuivre la correction sans revenir sur les erreurs et de démarrer le jeu qu'elle a prévu pour confronter les élèves au savoir. Par deux, il s'agit de poser des questions afin de trouver un quadrilatère qu'on ne voit pas. Là encore, la situation dévie du fait que les élèves ne maîtrisent pas suffisamment les notions : « *et ce que je n'avais pas non plus anticipé c'est que celui qui donne la figure peut aussi se tromper* ». Elle se montre une nouvelle fois en difficulté pour gérer les erreurs. Aussi, afin de pallier ce déficit d'anticipation elle réajuste à minima les règles du jeu (sur le nombre de questions) et apporte une aide (faire une liste de questions possibles). Comme à la précédente séance, elle déploie des stratégies visant à minimiser les débordements, quitte à minorer le savoir en jeu et à ne pas tenir compte des acquis réels des élèves.

Quelles conséquences sur le discours en interaction d'Anne dans la classe ? *(annexe AN 1.2).*

Anne perçoit que ses élèves ont du mal à mobiliser et verbaliser ce qu'elle attend du point de vue des notions. Elle s'appuie, comme à la séance précédente, sur des reformulations qu'elle qualifie à nouveau de « *pas toujours adaptées* ». Elle précise : *J'essaie de reformuler, mais je me suis rendu compte que ce que j'avais dit c'était pas mieux* ». En réalité, le savoir demeure implicite. Anne attend des réponses relatives à des notions qu'elle-même ne précise pas vraiment : *je me suis rendu compte que j'ai pas formulé clairement que un quadrilatère il a 4 côtés donc il a 4 sommets donc il y a que 4 lettres, points…. Plusieurs fois je me suis rendu compte que j'y fais allusion, mais sans l'exprimer clairement en fait* ». Cette remarque renforce l'idée qu'elle attend des élèves qu'ils verbalisent par eux-mêmes le savoir en jeu, sans que celui-ci n'ait été clairement enseigné et identifié. Il lui est donc primordial que tous s'expriment. C'est en ce sens que l'organisation des tours de parole est importante. Les interactions se construisent selon une routine bien rôdée : « *En fait moi je les ai pris dans l'ordre, c'est comme ça qu'on fonctionne d'habitude, ils savent quand c'est leur tour de parler* ». Le déroulé du jeu est donc centré sur une organisation de questions-réponses, selon des prises de parole très cadrées. Elle choisit de réguler en direct en modifiant la cadence et le nombre de questions possibles, à la fois pour maintenir l'attention : « *alors en fait je pense que c'est pour maintenir l'attention d'une plus grande partie du groupe, assez rapidement ils vont sentir qu'ils ont la*

possibilité de se faire interroger tout le temps et donc il faut qu'ils soient en état de veille », mais aussi pour avoir davantage de chances que le savoir à construire soit mobilisé *: « en fait c'est pas que je les oblige à poser un certain nombre de questions c'est que je les oblige à poser au moins une question qui soit en adéquation avec la réponse qu'il veulent donner »*. Maintenir les élèves à l'écoute, les amener à verbaliser un vocabulaire précis et supposé connu, se trouve au centre des intentions d'Anne et au cœur des interactions de cette séance.

7.2.3. Les scénarios de la séance NT2

À quel savoir Anne veut-elle confronter ses élèves et quelles stratégies mobilise-t-elle pour y parvenir ? *(annexe AN1.3)*

Anne se sent en insécurité professionnelle du fait de la variété des contextes auxquels elle doit s'adapter. Elle a la sensation d'un éternel recommencement. C'est la raison pour laquelle elle choisit pour cette séance de numération de suivre scrupuleusement le guide du maître : « *Je me suis appuyée sur le guide de l'enseignant, mais je n'ai pris aucune initiative… je ne m'en suis pas éloignée parce que je me sentais pas capable du tout de m'en éloigner »*. Ce qu'elle veut, c'est parvenir à boucler ce qui est prévu, faire avancer le programme, afin d'assumer son rôle de remplaçante, face aux attentes de l'enseignante titulaire. « *Je devais avancer dans le programme et ça m'a mis une pression folle et ça se ressent énormément dans mon comportement »* Elle s'applique donc à suivre les différentes phases de la situation auxquelles elle confronte ses élèves de manière collective, sans se laisser distraire par des propositions qui risqueraient de faire ralentir ou dévier ce qui est écrit dans le déroulé : « *J'arrive pas à me dire, et temps que je suis pas arrivée à la fin de tout ce que je devais toutes les situations que je devais présenter je m'autorise pas voilà, de dire allez stop on arrête avec ça quitte à y revenir plus tard »* Anne contourne les erreurs pour ne pas perdre de temps, mais aussi parce qu'elle sait qu'elle aura des difficultés à les traiter, ce qui l'amène à ne prendre en compte que les procédures valides de quelques élèves.

Quelles conséquences sur le discours en interaction d'Anne dans la classe ? *(annexe AN 1.3).*

Rassurée par la démarche décrite dans le manuel, Anne demeure néanmoins dans l'implicite des consignes. Elle ne sait pas très bien comment présenter le savoir à construire aux élèves *« Ça m'a montré que pour moi c'est pas naturel »*. Ses formulations sont vagues peu

compréhensibles : « *La situation avant, quand je dis « plus le nombre est loin du début plus il est grand » c'est des phrases qui veulent rien dire en fait […]Je me rends compte qu'il y a un gros problème par rapport à ça* ». Elle en prend réellement conscience au visionnage de la vidéo : « *Après mes consignes je les lisais carrément pour utiliser les mots appropriés…parce que je me suis rendu compte dans la vidéo…* ». Anne se rend compte que le contenu de ses consignes, de ses énoncés doit être travaillé en amont, qu'elle n'a que très peu de marge d'ajustement en direct par rapport à cela. Elle confirme ici ce qui était déjà mis en évidence aux séances précédentes, sa fragilité à s'adresser à ses élèves de manière précise et adaptée au public. Anne assure une sorte de sécurité pédagogique en suivant son déroulé sans en dévier, ce qui se fait au détriment de la prise en compte de ce que les élèves ont à dire : « *Ça va prendre trop de temps de réexpliquer on peut pas avancer […]sa réponse ne rentre pas dans les cases que moi j'avais prévues et du coup j'en tiens carrément pas compte* ». Dans sa relation interpersonnelle, elle fait donc en sorte que les réponses formulées ne soient que les attendues, ce qui laisse très peu de place à la prise en compte des erreurs : « *C'est vraiment ça et c'est vrai que le fait de faire verbaliser des procédures qui n'amènent pas au bon résultat ça me dérange aussi* ». L'erreur apparaît comme une difficulté qui, en quelque sorte empêche d'apprendre, ce qui amène Anne à mobiliser des stratégies de tours de parole : *« J'ai peur que faire verbaliser des procédures qui sont fausses ça amène certains à douter de leur procédure qui pourrait être correcte […]j'essaie de donner la parole à un élève pour qui je sais qu'il va avoir la bonne procédure, de manière à boucler en validant cette procédure-là sans prendre le temps à la limite de refaire de vérifier que tout le monde a bien compris* ». La crainte de ne pas réussir à gérer le groupe, à terminer sa séance, amène cette jeune enseignante à conserver la maîtrise des interactions, semble-t-il en minimisant au maximum la prise en compte de l'activité cognitive des élèves. Ainsi, l'explicitation des procédures devient de pure forme, comme une routine indispensable à chacune des séances. `

Tableau 16 : synthèse des scénarios d'action et de leurs conséquences sur le discours d'Anne

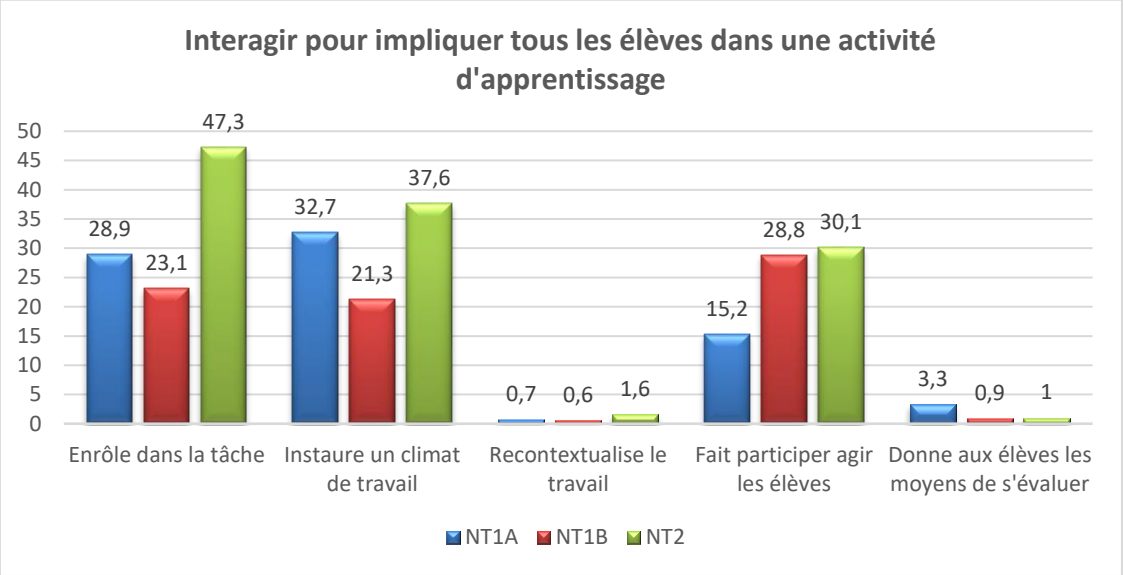
Scénarios	NT1A	NT1B	NT2
Les choix relatifs au savoir et au dispositif didactique	Employer la stratégie du jeu pour mobiliser des élèves en très grande difficulté et viser à les impliquer au maximum. Faire prendre conscience aux élèves que pour réussir la tâche il y a des choses à apprendre. Simplifier le savoir en jeu, en partie pour ne pas mettre les élèves en échec ce qui est en contradiction avec le fait de vouloir les amener à utiliser un vocabulaire précis pour réussir la tâche.	Passer d'abord par un temps de correction pour remobiliser des notions déjà vues et préparer les élèves à un jeu visant à décrire précisément des quadrilatères. S'appuyer sur ce qu'elle considère comme acquis par les élèves. Choisir de ne pas revenir sur les erreurs à cause de la gestion du temps. Modifier en direct les règles du jeu pour pallier un déficit d'anticipation sur ce que savent réellement les élèves.	Suivre le manuel, ce qui apparait à la fois comme une aide et comme une difficulté : tension entre le timing et le rythme des élèves, ne pas s'autoriser à dévier, ni à adapter le déroulé. Vouloir faire avancer le programme ce qui est renforcé par le fait d'être remplaçante, applique une succession de trois phases et va au bout, laissant de côté ce qui pourrait ralentir le déroulé prévu. S'appuyer sur des réponses justes, contourne les erreurs. Alterner des phases de jeu et d'exercices sans trop en déterminer la frontière.
Les conséquences sur le discours en interaction dans la classe	Utilise un vocabulaire simplifié, non spécifique, s'adresse aux élèves de manière qu'elle qualifie de « déplacée ». Ne laisse pas parler ceux qui formuleront une erreur, formule à leur place. Mobilise tardivement le vocabulaire spécifique, au moment de la mise en commun, en misant sur des reprises de ce que disent les élèves (vocabulaire déjà acquis). Ne gère pas encore les tours de parole, ce qui apparait comme une difficulté de gestion de classe pour l'enseignante.	Emploie des stratégies de reformulations. Comme à la précédente séance, des reformulations qu'elle considère « non adaptées ». Demeure implicite dans ce qu'elle attend, les notions ne sont pas nommées. La verbalisation du savoir est laissée aux élèves. Interroge pour maintenir l'attention sur la base de tours de paroles routinisés, liés à la gestion du groupe.	Des consignes vagues, peu explicites sur le savoir et la démarche. Ne cible pas d'interactions individuelles, la situation est collective sous forme de « questions/ réponses attendues ». Interroge à des moments clés l'élève « qui sait », se sent « obligée » de faire expliciter les procédures à chaque phase. Veut gérer le temps, aller vite, ne s'attarde pas sur des procédures considérées comme « stériles ». Fait état de phrases « polluantes » autour de l'organisation matérielle dues à la gestion collective et aux rappels à l'ordre.

7.3. Analyse du thème 2 : interagir pour impliquer tous les élèves dans une activité d'apprentissage

7.3.1. Analyse quantitative du thème 2

7.3.1.1. Présentation des données

Figure 12 : histogramme des énoncés d'Anne par fonction pédago-didactique pour le thème 2



En pourcentage par rapport au nombre total d'énoncés pour chacune des séances.

7.3.1.2. Eléments d'analyse : le poids des fonctions pédago-didactiques des énoncés et perspectives pour l'analyse qualitative du thème 2

Le thème 2 est bien représenté dans les énoncés d'Anne, au moins pour trois fonctions didactiques : « *Enrôle dans la tâche* », « *Instaure un climat de travail* » et « *Fait participer, agir les élèves* ». Ce constat quantitatif vient confirmer et rendre visibles les intentions d'Anne que nous avons relevées dans le thème précédent. Elle met effectivement en œuvre des stratégies qui lui permettent de capter l'attention de ses élèves, la gestion du groupe étant une difficulté admise, ce, malgré le petit effectif de la classe de SEGPA.

Dans cette optique, trois points nous semblent significatifs de son fonctionnement.

- La représentativité de la fonction « *Enrôle dans la tâche* » :

  Anne veut que ses élèves s'impliquent et adhèrent à ce qu'elle leur a prévu. Par conséquent, une part importante de ses énoncés vise cette intention. Pour mémoire, les séances NT1A et NT1B concernent les mêmes élèves à quelques semaines d'intervalle. On y constate sensiblement la même proportion d'énoncés visant l'enrôlement, autour d'un quart, avec peu d'évolution entre les deux séances. Ces énoncés ne sont pas concentrés à un moment précis, mais se répartissent tout au long de la séance. Régulièrement, Anne donne des indications sur ce qu'il y a à faire, rappelle des éléments de consigne en fonction du déroulé prévu, invite à agir, à répondre à des questions. Le rappel régulier des règles du jeu, au sens large, apparaît essentiel. Ce constat se confirme en NT2 où les énoncés engageant les élèves à exécuter une tâche sont très nombreux. Anne ne connaît ces élèves-là que depuis un mois, elle ne se sent pas à l'aise et s'appuie sur une organisation programmée de questions/réponses que l'on retrouve dans un type d'énoncés, somme toute, assez uniforme, invitant les élèves, soit à formuler une réponse, soit à exécuter une tâche précise. Notre analyse qualitative pourra se focaliser sur la nature de ces consignes, présentes tout au long des séances et qui semblent essentiellement viser le maintien de l'attention des élèves et du déroulé prévu de la séance.

- Une apparente complémentarité entre les deux fonctions : « *Instaure un climat de travail* » et « *Fait participer, agir les élèves* » :

  La fonction « *Instaure un climat de travail* » représente un tiers des énoncés des séances NT1A et NT2 et un peu moins d'un quart pour NT1B, ce qui est assez conséquent. Ce résultat illustre la crainte exprimée par Anne de ne pas réussir à gérer le groupe d'élèves. Tout ce qui peut contribuer à apaiser le climat, qu'il s'agisse de rappels à l'ordre ou, au contraire, d'encouragements, pèse de manière significative dans son discours. C'est particulièrement vrai pour la première séance qui se déroule au début de l'année dans une classe de SEGPA. Elle ne sait pas trop comment s'adresser à ces élèves présentant de grandes difficultés et craint les débordements, ce que nous avons relevé dans le thème 1. La séance NT1B se déroule dans la même classe. Anne a appris à

connaître ses élèves, les interventions visant des rappels à l'ordre y sont encore nombreuses, mais en baisse. Il semble qu'elle soit parvenue à stabiliser des stratégies permettant un climat de classe plus serein, notamment dans le cadre de la fonction didactique « *Fait participer, agir les élèves* ». Ces stratégies tiennent en effet aux routines qu'elle a mises en place pour cadrer les tours de parole et faire en sorte que tous les élèves participent. Parallèlement, les énoncés visant à instaurer un climat de travail sont en baisse, ce qui tend à laisser penser qu'il existe un lien entre ces deux fonctions didactiques, dans les manières de faire d'Anne. Cependant, le fait que les élèves soient les mêmes en séances NT1A et NT1B est ici important car ce constat ne se vérifie pas pour la séance NT2 avec de nouveaux élèves. On constate au contraire une hausse de la fonction *« Instaure un climat de travail »,* sans doute en lien avec la crainte de l'inconnu et une gestion très collective du groupe, dans le but de venir à bout de ce qui est prévu. Reste à comprendre comment fonctionnent les savoir-agir langagiers-professionnels pour le maintien du climat de classe et comment ceux-ci permettent d'articuler cette fonction pédago-didactique avec les deux précédentes.

- La sous-représentation de « *Recontextualise le travail* » et « *Donne aux élèves les moyens de s'évaluer* » :

De notre point de vue, cela témoigne de l'existence de deux implicites dans le discours-en-interaction entre Anne et ses élèves. En effet, s'il existe bien un lien réel entre ce qui a été enseigné au cours des précédentes séances et la situation qu'elle propose, ce lien n'est pratiquement jamais mobilisé dans les interactions verbales. En réalité, tout ce qui pourrait aider les élèves à mieux évaluer leur action, comme des critères de réussite par exemple, demeure également implicite. Cette analyse « en creux », du fait de la quasi-absence de ces deux fonctions pédago-didactiques confirme la difficulté pour Anne, mise en évidence dans le thème 1, de formuler précisément ce qu'elle attend de ses élèves, à quel savoir elle veut réellement les confronter, rendant ainsi ses consignes plus ou moins implicites et très circonscrites à l'organisation de la tâche. L'analyse quantitative ne fait ici que confirmer ce constat.

Tableau 17 : synthèse diachronique de l'analyse quantitative des fonctions pédago-didactiques du thème 2 pour Anne

NT1A	NT1B	NT2
Nous sommes au début de l'année avec 8 élèves de SEGPA. L'analyse fait apparaître un tiers des énoncés visant l'instauration d'un climat de travail et plus d'un quart pour l'enrôlement dans la tâche, ce qui reflète la préoccupation d'Anne de réussir à maintenir les élèves au travail. Ils sont néanmoins assez peu sollicités pour intervenir ou être acteurs d'une manière ou d'une autre, seulement 15% des énoncés, Anne craignant les débordements.	Il s'agit des mêmes élèves que la première séance. On constate une progression dans les énoncés visant la participation des élèves. Ce qui confirme la présence des routines de prise de parole instaurées par Anne. Parallèlement, les énoncés visant d'un climat de classe et l'enrôlement des élèves sont légèrement en baisse. On peut supposer qu'il existe un lien entre ces deux constats. Anne connait mieux les élèves, les laisse s'exprimer davantage, instaure des routines de communication et a moins besoin de revenir aux consignes et aux règles de la classe.	Ce qui semblait acquis pour la séance NT1B paraît être remis en question en NT2 avec une nouvelle classe, un niveau et des élèves inconnus. L'insécurité dont Anne fait état dans le thème 1 se confirme ici. Elle a besoin d'enrôler ses élèves par des consignes nombreuses et régulières. Par ailleurs, ses interventions liées au climat de classe redeviennent nombreuses et l'incitation à faire participer les élèves est moins présente, en réalité fondue dans une gestion de classe très collective.

Les choix pour l'analyse qualitative du thème 2

Au regard de ce qui vient d'être mis en évidence dans notre analyse quantitative, à savoir, de nombreux énoncés visant le maintien d'un climat de classe, en lien avec la participation des élèves et leur enrôlement dans la tâche, notre analyse qualitative mettra l'accent sur la manière dont Anne s'y prend pour maintenir ses élèves impliqués, malgré la crainte des décrochages. Nous chercherons à caractériser le fonctionnement de quelques savoir-agir langagiers professionnels qui lui permettent, malgré un sentiment prégnant d'insécurité, de maintenir un climat favorisant des apprentissages. De ce point de vue, le contenu des consignes qui jalonnent le déroulé des séances et ce qui préside à l'organisation de la participation des élèves, nous semblent des entrées à privilégier dans le choix de nos épisodes.

7.3.2. Analyse qualitative du thème 2

7.3.2.1. Présentation des données

Tableau 18 : les épisodes et les extraits d'entretien d'Anne pour le thème 2

	NT1A	NT1B	NT2
Episodes	**138-195** Il s'agit de la deuxième phase d'un jeu proposé par Anne : les élèves ont à rédiger un message permettant de représenter une figure géométrique imposée. Sur la base de cet écrit, le binôme doit tracer la figure, la tâche est réussie si le résultat est exactement le même que le modèle de départ. L'épisode concerne le moment où les élèves découvrent les consignes écrites par leur camarade et doivent réellement s'engager dans la tâche visant à tracer la figure. On assiste alors à plusieurs décrochages, du fait de la complexité de la situation pour certains élèves. Anne tente de les mobiliser et les incite difficilement à se mettre au travail.	**395-500** L'épisode est long, Anne passe beaucoup de temps à régler les problèmes d'explication des règles du jeu. Elle lance ce jeu après une correction très longue en première partie de séance et s'efforce là de remobiliser le groupe. Elle explique d'abord les règles, prend d'abord le rôle de meneur de jeu, puis passe la main à un élève. Elle modifie la règle en direct dans le but de maintenir une attention maximum.	**3-69** Il s'agit du début de la séance. Anne fait entrer les élèves dans une activité de complément à 10 qu'elle présente comme un jeu. Les élèves ont du mal à bien comprendre la consigne, Anne fait participer plusieurs élèves sous la forme de questions réponses.
Données quantitatives (Nombre d'énoncés)	Enrôle dans la tâche : 17 Instaure un climat de travail : 10 Fait participer, agir les élèves : 0	Enrôle dans la tâche : 25 Instaure un climat de travail : 11 Fait participer, agir les élèves : 9	Enrôle dans la tâche : 16 Instaure un climat de travail : 6 Fait participer, agir les élèves : 16
Eclairage entretien	Anne revient sur la nature de ses consignes et sur ses interventions pour aider les élèves à s'engager, malgré leurs difficultés de compréhension.	L'enseignante apporte essentiellement des explications sur les tours de parole, et ce pourquoi elle modifie la règle du jeu.	L'enseignante explique ses stratégies pour faire entrer les élèves dans l'activité et leur faire comprendre la consigne. Elle explicite ses choix quant à sa stratégie de participation des élèves.

7.3.2.2. Analyse diachronique : régulation[30] de l'activité par le fonctionnement des savoir-agir langagiers professionnels au sein des interactions

Séance NT1A : épisode 138-195 *(annexe AN2.1)*

Cet épisode se caractérise par des énoncés majoritairement centrés sur l'enrôlement des élèves et le maintien d'un climat propice aux apprentissages. C'est donc par cette focale que nous allons étudier les savoir agir langagiers professionnels qui s'y manifestent. Rappelons d'abord le contexte : nous sommes au moment de l'échange entre les binômes, la tâche consistant à tracer une figure donnée à partir du message écrit par un camarade. C'est un moment délicat où il faut relancer l'activité, revenir sur les consignes. Anne fait tout son possible pour que la situation prenne un caractère ludique, de nature à ne pas inquiéter les élèves, de crainte qu'ils ne décrochent. L'objet du discours est centré sur la compréhension et l'acceptation de la tâche présentée dès le début, comme un jeu : *« On fait la deuxième partie du jeu »* (138). Cependant, devant la difficulté de celle-ci, les élèves ne montrent pas un grand enthousiasme et font, à plusieurs reprises, état de leur incompréhension. Confrontée au découragement de certains d'entre eux, Anne fait le choix de s'en tenir aux règles, sans mobiliser, à ce moment-là de la séance, les notions géométriques qui sont à construire. Son discours se veut, de ce point de vue, assez imprécis : il est question de *« Voir si ça donne bien la même chose »* (138, 140, 152), sans toutefois préciser la nature de cette « *chose* ». Ce constat confirme les observations du thème 1 ayant mis en évidence la stratégie visant à employer un vocabulaire simple et vulgarisé afin de rendre la tâche d'apparence moins complexe, plus attractive, permettant à ses élèves un engagement minimum autour du partage des règles du jeu. L'entretien éclaire ce point précis lorsqu'Anne dit :

> *« Je pense que je leur dis au moins d'essayer de déchiffrer et/de faire au moins ce qui est écrit, de jouer le jeu ».*

Mais elle n'a pas vraiment anticipé le fait de ne pas parler de mathématiques :

[30] En référence à la régulation de l'activité enseignante, chapitre 4, p.xxx

« C'est pas du tout voulu, c'est pas un choix, c'est un constat ».

Pour engager ses élèves, elle ne se centre donc pas sur un contenu de savoir précis, mais sur tout ce qui touche à l'organisationnel et au relationnel, dans le but de rassurer tout le monde. Alors même qu'une élève commence à exprimer de l'incompréhension face à la tâche, Anne ne verbalise pas de critères de réalisation ou de réussite : *« Tu dois faire ce qu'elle t'a dit de faire »* (162). En revanche, elle encourage fréquemment : *« Allez, on essaye »* (164, 166, 177, 183) et rappelle les éléments matériels et organisationnels, comme le fait de devoir échanger ses productions et écrire son prénom, afin d'inciter les élèves à s'engager dans l'activité. Ce qui se traduit par une consigne qui dure très longtemps, dont Anne souligne finalement la portée très relative sur l'implication des élèves :

« J'ai noté aussi qu'au bout de vingt minutes, je continuais encore à expliquer la consigne et que donc l'activité…ils sont pas lancés dans l'activité assez rapidement pour que ça suscite de l'intérêt pour eux ».

C'est donc l'entretien qui fait prendre conscience à Anne que cette entrée très implicite et organisationnelle n'est peut-être pas la plus pertinente pour impliquer ses élèves. On peut relever qu'Anne ne s'adresse individuellement à chacun que lorsqu'il s'agit d'organiser le travail ou de maintenir un climat de classe : « *Tu découpes Chloé* » (140), « *Tu écris ton prénom […] je veux pas d'écriture de cochon, Charles* » (142, 151), « *Mais t'as pas ton classeur Laura* » (175), « *Mets-toi assis correctement* » (173), qui place d'emblée sa parole dans une position verticale dominante, placée sous le signe d'une nécessité d'autorité. En revanche, en ce qui concerne la tâche proprement dite, elle ne sollicite pas les élèves, ce sont eux qui l'interpellent et les décrochages sont perceptibles. À ces interpellations, Anne répond par dépersonnalisation, choisissant d'employer le pronom « *on* » : le « *On essaye* » répété six fois (164,166,183). Elle marque ainsi une certaine distance dans la relation duelle, ce qui lui évite d'entrer, à ce moment-là, dans un échange individualisé autour d'une difficulté de compréhension. Elle choisit par cette stratégie de contourner les explicitations liées au savoir en jeu et signifie en quelque sorte qu'elle ne rentrera pas dans de plus amples explications. Cette sorte de dépersonnalisation de la difficulté est assez visible en 179 lorsqu'elle dit « *Oui, faite ce que* ***vous*** *avez compris* ». Ce *vous* ne s'adresse à personne en particulier, c'est la reprise de la réflexion d'un élève (177) qui annonce « *C'est pas grave, je vais faire ce que j'ai compris*

moi ». Anne ne lui fait pas préciser ce qu'il a compris, mais choisit au contraire de reprendre à son compte cette formule de dédramatisation et de l'appliquer au collectif. Ces interactions, centrées sur l'incitation à entrer dans la tâche et sur la dédramatisation de la situation, plutôt basée sur le mode impersonnel, permettent à Anne de mobiliser une position de la parole plutôt horizontale et distanciée, moins autoritaire. S'agissant de la dimension épistémique, cette jeune enseignante mobilise une posture majoritairement sous-énonciatrice. L'entretien confirme d'ailleurs qu'elle préfère demeurer extérieure aux échanges au regard de son objectif d'apprentissage :

« Je me dis que ça changera pas mon objectif qu'ils parlent entre eux/ et en même temps ça me déplait pas, pas pour l'exercice là, mais ça me déplait pas de leur montrer que parfois quand ils écrivent on peut pas les comprendre »

Elle veut que les élèves prennent conscience qu'ils ne disposent pas du savoir suffisant pour résoudre le problème auquel elle les confronte, cherchant ainsi à se situer dans une logique constructiviste. De ce point de vue, les sur-énonciations qu'elle mobilisent marquent, parfois de manière très ironique, cette intention. Dès le début de l'échange des productions, lorsqu'une élève évoque une possibilité de réponse à son problème : *« Ha, il faut faire des droites* » (155), la réponse d'Anne *« Je sais pas, tu fais tout ce qu'il y a »* (156), indique par sous-énonciation, que, non seulement la droite n'est peut-être pas la réponse attendue et qu'en plus, ce ne sera pas suffisant. D'apparence, Anne prend une position non dominante en disant qu'elle « *Ne sait pas* », mais maintient en réalité une position très dominante par l'injonction « *Tu fais* ». Cette posture replace en réalité aussitôt l'élève dans la position de celui qui ne sait pas. Elle partage cependant avec eux le fait qu'ils ne comprennent pas, notamment par des sur-énonciations qui indiquent que la tâche est ardue pour tous, comme par exemple en 183 : « *Lui non plus il comprend pas, on essaie quand même, on essaie de lire quand même* ». Elle précise d'ailleurs ici que la difficulté est liée à la lecture. Dans le même énoncé, le « *On y met un peu de bonne volonté* » renvoie néanmoins au doute qu'Anne exprime concernant l'envie des élèves de se confronter à la difficulté :

« Mais la tâche leur semble compliquée, c'est pour ça qu'ils bougonnent […] peut-être parce que c'est elle qui sollicite le plus aussi qui a besoin d'avoir confirmation avant de se lancer des fois qu'elle travaille pour rien ! Ce serait quand même dommage ! »

D'un côté, elle leur montre qu'elle prend en compte le fait qu'ils ne comprennent pas, mais d'un autre côté, met en doute leurs efforts à surmonter leurs difficultés. Ce qu'elle leur fait comprendre par des sur-énonciations qui parfois désavouent totalement les élèves. C'est le cas en 188 : « *T'es là pour corriger ses fautes ou t'es là pour faire un exercice de maths ?* » intervention qui sous-entend que l'élève se trompe volontairement d'objet, alors même que la lecture est une difficulté majeure pour une partie d'entre eux et en 190 : « *Encore faut-il savoir ce que c'est qu'un segment* », qui renvoient de manière très sèche à ce que l'élève ne sait pas et de manière implicite au fait que l'enseignante invalide ce qu'il produit. Elle leur signifie ainsi clairement, jusqu'à l'ironie parfois, qu'elle comprend que la tâche soit difficile, mais qu'elle n'est cependant pas dupe de leur manque d'engagement. Stratégie qu'elle semble mobiliser pour conserver son autorité et qui rejoint les observations du thème 1 ayant montré les intentions d'Anne visant à tenir l'équilibre entre engager ses élèves en rendant la tâche plus attractive et plus simple et ne pas se laisser dépasser par le groupe dont les interpellations individuelles lui sont difficiles à gérer.

Séance NT1B : épisode 395-500 *(annexe AN2.2)*

Selon la même stratégie que pour le précédent épisode, la situation est présentée par Anne comme un jeu afin de lui donner un caractère ludique : *« On va faire un jeu, j'vous explique »* (395). Cet énoncé ouvre l'épisode dont le contenu est centré sur l'explication des règles, car le respect de celles-ci apparaît comme une condition *sine qua none* pour maintenir les élèves, si ce n'est impliqués, du moins attentifs. On remarque la volonté d'apporter des précisions sur le but : *« Vous allez devoir deviner à quel quadrilatère je pense »* (397) et les contraintes qui permettront d'y parvenir : *« En posant des questions […] vous demandez des caractéristiques sur le quadrilatère »* (399, 401). Néanmoins, les contraintes ne sont pas toutes de même nature et ne renvoient pas au même savoir. Lorsqu'Anne précise : *« Donc les questions doivent toutes commencer par…est ce que le quadrilatère…. ? »* (399, 401), elle impose une forme syntaxique qui vise la maîtrise de la langue orale. Les précisions sont donc de nature différente du point de vue du savoir, et les explications liées à la consigne ne paraissent pas anticipées. En réalité, celle-ci est assez évasive en début d'épisode puisqu'il

s'agit de « *Deviner le quadrilatère* ». Elle ne s'élabore vraiment qu'au fur et à mesure du questionnement et commentaires de certains élèves et en réaction à ceux-ci. C'est également visible lorsqu'elle cherche à mettre de l'enjeu par l'attribution d'une récompense : *« Tu as un point, quand tu as trouvé, tu as un point »* (416) et *« Pour savoir qui aura un carambar à la fin »* (418). En fait, ce sont les élèves qui s'interrogent sur ce que l'on gagne à la fin et la réponse n'est pas très explicite (Point ? Carambar ? Pour qui ?), confusion que l'on retrouvera en 446-448. La consigne dure ainsi assez longtemps puisque le jeu ne démarre réellement qu'en 434 *« Je vais choisir une figure, je l'ai choisie, alors…Morgane ! »* Ce n'est qu'à partir de ce moment-là qu'Anne reprend réellement l'initiative du questionnement. La modification des règles dont elle est contrainte, suite à la proposition d'un élève *: « Non, non, non, non, ça va pas […] justement on va pas dire ça […] on a le droit de poser une question sur une propriété et ensuite on pose une question »* (478, 480) renforce cette idée d'élaboration progressive des paramètres de la situation, au fur et à mesure des interventions des élèves. Anne semble ainsi compenser le déficit d'anticipation auquel elle fait plusieurs fois référence en entretien :

« Mais oui j'avais pas anticipé que/ c'est vrai que si y'en a un qui pose une question qui lui permet de trouver qu'après je donne la parole à un autre, c'est grâce à celui qui a posé la question que l'autre peut trouver. Donc je me suis dit ça va pas il faut que je leur donne la possibilité de faire. »

Cependant, elle parvient à contrebalancer cette attitude qui la place « en réaction » aux commentaires des élèves, par une position de la parole majoritairement haute où l'enseignante se place véritablement en « meneuse », en marquant son autorité par des injonctions : *« Vous devez »* (399, 406), « *C'est moi qui vais commencer* » (426), ou des contradictions fermes : *« Non, non non »* (478), *« Ha non »* (482), *« Oui, mais non* » (494), alors même que la place de meneur de jeu a normalement été attribuée à un élève. Elle assume également cette autorité en régulant elle-même les tours de parole *: « Est-ce que je t'ai donné la parole ?* » (462), *« C'est pas Alexandre qui donne la parole* » (465). Elle interroge cinq élèves au cours de cet épisode, de manière aléatoire, pour qu'ils demeurent en alerte :

« Alors en fait je pense que c'est pour maintenir l'attention d'une plus grande partie du groupe, assez rapidement ils vont sentir qu'ils ont la possibilité de se faire interroger tout le temps donc il faut qu'ils soient en état de veille ».

Il y a une sorte d'ambiguïté autour du meneur, visible dès la première formulation de la consigne : *« En posant des questions/en me posant des questions, en posant des questions à celui qui sera à cette place-là. Attention ! Celui qui sera à ma place. Moi je choisis une figure je me mets ici pour pas que vous voyiez »* (399). Anne veut engager, impliquer en positionnant tour à tour des élèves dans la situation de celui qui sait et qui prend la place de l'enseignante, mais la position de la parole et la gestion des tours de parole, sont là pour rappeler la position de parole verticale enseignante/élèves, renforcée par le constat relevé pour le thème 1 : celui qui mène le jeu ne dispose pas toujours du savoir nécessaire pour assurer ce rôle, ce qui conduit Anne, lorsqu'elle s'en rend compte, à renforcer sa position dominante.

Du point de vue de l'énonciation, Anne précise les règles et la consigne au fur et à mesure et au regard des questionnements des élèves, par une posture majoritairement sur-énonciatrice. Elle valide (412, 414, 430, 446), précise et exemplarise (409, 426). On note une rupture qui s'amorce en 475 et 478 : *« On n'a pas posé assez de questions »* et *« Non non non non, ça va pas, ça va pas »* et qui se confirme véritablement par la sous-énonciation : *« Justement on va pas dire ça, voilà on les fait tout dans l'ordre »* (480). En disant cela, Anne réfute la proposition par son commentaire : « *On va pas dire ça* », sans toutefois dire si la réponse est juste ou fausse : « *Voilà on les fait tout dans l'ordre* ». Or la réponse de l'élève est en réalité juste (le losange), mais Anne signifie aux élèves, par cette posture, qu'elle n'en tient pas compte, dans la mesure où la contrainte (poser des questions sur les propriétés) n'est pas respectée. Elle reprend alors la main : « *Chloé, tu recommences, tu poses une question sur une propriété* » (480). Lorsque la bonne réponse est à nouveau formulée (le losange, 487), un élève conteste l'invalidation précédente en faisant remarquer que celle-ci avait déjà été trouvée : *« Ha je l'ai dit tout à l'heure »* (489). Anne garde le cap qu'elle s'est fixé et invalide une nouvelle fois, par sous-énonciation la première proposition : « *Oui, mais non quand tout le monde a dit toutes les figures* » (494) renforçant ainsi sa position haute en signifiant qu'elle peut aller jusqu'à invalider une bonne réponse si les règles n'ont pas été respectées. L'entretien confirme la volonté d'Anne de s'assurer que les propositions de ses élèves soient bien liées à ce qu'ils connaissent et non au hasard :

> *« En fait c'est pas que je les oblige à un certain nombre de questions, c'est que je les oblige, avant de faire une proposition, à poser au moins une question qui soit en adéquation avec la réponse qu'ils veulent donner ».*

En 496 et 498, elle renforce la règle en la sur-énonçant : *« D'abord des questions et ensuite il faudra faire une proposition si on veut hein ? On n'est pas obligé si ça suffit pas on n'est pas obligé […] Bah non sinon on est éliminé si c'est pas la bonne on est éliminé »*. Ajoutant ici un enjeu supplémentaire. C'est donc par une position très verticale et très surplombante, caractérisée ici par des postures énonciatives allant jusqu'à invalider une bonne réponse, qu'Anne parvient à reprendre le contrôle du respect des règles par ses élèves.

Séance NT2 : épisode 3-69 *(annexe AN2.3)*

Les énoncés de cet épisode sont majoritairement orientés sur le fait d'enrôler les élèves et de les faire participer. Les deux fonctions paraissent liées au sein de cet épisode. C'est donc cette focale que nous allons prioriser pour notre analyse. S'agissant de l'objet du discours, comme pour les deux épisodes précédents, Anne engage collectivement ses élèves à jouer à un jeu. C'est une nouvelle fois un point d'appui important de la consigne : *« Alors on va faire un nouveau petit jeu avec des jetons et une boite »* (3). Par « *petit jeu* », l'enseignante atténue fortement l'idée d'une quelconque difficulté. Ce qu'elle vise, par cette formulation, c'est la motivation et l'attention des élèves. Elle explique ensuite dans ce même énoncé qui tient lieu de consigne, le but de ce jeu. On peut y repérer une reformulation qui vise nettement à clarifier la tâche demandée. En effet, dans un premier temps Anne annonce : « *Je vais mettre des jetons dans la boîte, je vais vous dire combien et vous allez me dire vous combien il en manque pour aller jusqu'à 10* ». Cette première partie de consigne, assez confuse, annonce une tâche difficile basée sur le repérage d'un complément à 10 : « *combien il en manque* » à partir d'un nombre hypothétique : « *Je vais vous dire combien* ». En outre, la répétition de « *combien* » se référant d'abord à l'action de l'enseignante puis à celle des élèves peut rapidement conduire à un malentendu. Cependant, Anne ne s'en tient pas à cette seule explication. Elle illustre immédiatement son propos : « *alors, je commence, j'en ai un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit jetons dans la boite* » oralisant ainsi son dénombrement et reformulant le but principal : « *Qui veut me dire combien je dois ajouter de jetons dans la boite en tout pour qu'il y en ait dix ?* ». L'enseignante se montre ici capable de formuler différemment sa consigne, s'assurant sans doute une meilleure compréhension de tous, en remplaçant le terme « *manquer* » par le terme « *ajouter* » qui, s'ils aboutissent au même résultat, ne renvoient pas à la même opération cognitive pour l'élève. L'activité démarre ensuite directement et l'épisode est centré sur les feed-back relatifs aux propositions et procédures des élèves, suite aux difficultés qu'ils

manifestent dans la réalisation de la tâche. En réaction à leurs hésitations, Anne les interroge beaucoup et en fait participer sept (Maria, Iman, Héléna, Kévin, Nassim, Killian, Illiès). A ce moment-là de la séance, elle n'est que partiellement consciente du niveau de compréhension de ses élèves :

« En fait, le premier extrait m'a montré qu'il y en a beaucoup qui n'ont pas compris la consigne […] on aurait dû faire un exemple tous ensemble avant de se lancer dans l'activité quoi ».

Pour s'assurer du niveau de compréhension de la consigne, elle choisit d'interroger les élèves les plus fragiles :

« Je m'étais dit que si ceux qui étaient en difficulté avaient compris, au moins on pouvait lancer l'activité et que c'était compris pour tout le monde, c'était pas forcément un choix judicieux »

Anne se rend compte ici qu'elle a pris un risque en interrogeant des élèves susceptibles de se tromper, stratégie qui finalement ne pouvait lui garantir totalement la compréhension de la consigne par tous. Mais en même temps, elle assume là un choix professionnel lié aux tours de parole qui ne sont pas réalisés au hasard. Pour les maintenir engagés, elle interroge leurs procédures : « *Comment tu as fait ?* » (19, 21 ,23 ,31 ,41 ,57). Elle choisit de ne pas valider d'emblée la bonne réponse formulée par Imane (6), puis Kelvin (10), mais de les amener à verbaliser leurs manières de faire, tout en mobilisant une position de la parole verticale assez prononcée : *« J'ai pas demandé ça, j'ai dit […] je te demande pas […] j'en ai mis […] j'en ai combien […] j'en ai mis huit […] moi, j'en voulais combien ? »* (11, 13, 15, 17, 37). L'utilisation récurrente de la première personne renforce la place dominante de l'enseignante dont le but est finalement la bonne réponse, qu'elle fait formuler par l'élève dont elle sait qu'elle va la donner : *« alors qui est-ce qui m'a dit qu'il en fallait deux qu'il fallait en rajouter deux ? Iman c'est toi qui me l'as dit ? »* (39), invalidant du même coup les procédures énoncées par les autres élèves. Cette stratégie de tours de parole, couplée à une position dominante, permet à Anne de faire participer les élèves qui n'ont pas compris tout en orientant le discours sur la réponse qu'elle attend, toujours peu à l'aise pour gérer les erreurs, ce qu'elle confirme à l'entretien :

C- « ça te soulage quand elle dit la bonne réponse ?
A - Oui oui, c'est vrai que pour moi, c'est une satisfaction quand ils ont réussi la tâche en fait »

Pour faire émerger les différentes réponses des élèves et les faire participer, Anne mobilise essentiellement une posture de sous-énonciatrice mettant en doute les propositions, qu'elles soient justes ou erronées : *« Tu penses qu'il faut en rajouter deux/est-ce qu'il y a quelqu'un d'autre qui pense que c'est pas trois et que c'est pas deux ? »* (7, 11) ou *« Tu penses que c'est un jeton, j'en ai combien déjà dans la boite ? »* (15) ou encore *: « Tu le savais, d'accord, ben on va essayer »* (33). Ces sous-énonciations mettent en opposition ce que sait ou pense l'élève (*tu penses, tu le savais)* avec un avis potentiellement divergeant (*quelqu'un d'autre, j'en ai combien, on va essayer*). Cette posture de sous-énonciatrice permet à Anne de faire émerger des contradictions entre pairs et d'essayer de les enrôler en les faisant participer, avant de les mener à la bonne réponse.

Tableau 19 : synthèse diachronique des régulations de l'activité par les « Savoir-agir langagiers professionnels » d'Anne pour le thème 2

NT1A	Les savoir-agir langagiers professionnels mobilisés dans cet épisode permettent essentiellement à Anne d'assurer les fonctions « *Enrôle dans la tâche* » et « *Instaure un climat de travail* ». Deux fonctions renforcées par un public difficile. Dans cette optique, cette jeune enseignante centre son discours sur les règles du jeu, le jeu étant employé dans sa dimension véritablement ludique. Le vocabulaire est neutre, non spécifique pour minorer la difficulté de la tâche, quitte à ce que le savoir en jeu ne soit pas explicite et que la consigne soit imprécise. Anne évite de confronter directement ses élèves aux difficultés qu'ils rencontrent, elle demeure sur un mode impersonnel, s'adresse au groupe sans cibler d'élèves en particulier, les encourage souvent et les laisse interagir entre eux sans mener véritablement les tours de parole. Ce sont eux qui la sollicitent. La position de sa parole peut ainsi apparaître très horizontale, mais en réalité, Anne conserve une position dominante pour maintenir son autorité, en particulier lorsqu'il s'agit de préserver le climat de classe où elle revient sur un mode beaucoup plus personnel. Par ailleurs, l'usage des sur et sous-énonciations sont là pour renforcer la position dominante de l'enseignante comme celle qui possède le savoir et qui sait parfaitement si les élèves font ou non l'effort de chercher. Elle se montre ainsi capable de tenir deux registres de communication finalement assez contradictoires.

NT1B	Anne centre une nouvelle fois son discours sur la dimension ludique et les règles du jeu qui permettront aux élèves de s'engager dans la tâche. Les savoir-agir langagiers professionnels sont encore essentiellement axés sur la fonction « *Enrôle dans la tâche* ». La consigne demeure toujours assez imprécise, du fait de la réticence à employer du vocabulaire estimé trop rebutant car difficile pour les élèves. Cependant, les contraintes se précisent au fur et à mesure des sollicitations, Anne adapte ainsi progressivement le contenu de sa consigne. Elle compense le manque d'anticipation souligné au thème 1 par une position de la parole haute de nature à asseoir son autorité et à garder le contrôle du respect des règles. Les tours de parole selon un mode aléatoire apparaissent comme une stratégie. Anne ne subit pas, elle mène les interactions. Elle renforce sa position surplombante par des sous-énonciations lui permettant d'invalider des propositions d'élèves si celles-ci ne respectent pas les contraintes posées. Anne n'est pas vraiment certaine de l'enrôlement de ses élèves, mais les savoir-agir-langagiers-professionnels qu'elle mobilisent ici lui assure la fonction « *Maintenir un climat de classe* » très importante pour elle compte-tenu du contexte déstabilisant de la SEGPA.
NT2	Avec une classe de CP, le contexte change, mais Anne y stabilise un discours centré sur une approche ludique. Les savoir-agir-langagiers-professionnels sont ici convoqués pour deux fonctions principales : « *Enrôle dans la tâche* » et « *Fait participer les élèves* ». Les deux étant étroitement liés. L'imprécision de la consigne demeure, mais en même temps, les hésitations sur les termes à employer pour se faire bien comprendre, témoignent d'une capacité à reformuler que nous n'avions pas repéré dans les séances précédentes. Anne assume par ailleurs une stratégie de tours de parole basée sur la sollicitation des élèves les plus fragiles comme indicateur de compréhension de la consigne et se sert de cette capacité à distribuer la parole pour faire émerger la bonne réponse au moment où elle le décide. Elle maintient une position haute de sa parole en énonçant systématiquement la consigne et le but du jeu à la première personne. Elle adopte régulièrement une posture de sous-énonciatrice afin de confronter différents points de vue, sans avoir finalement à prendre en charge les propositions erronées, dont Anne ne sait pas toujours quoi faire.

7.3.3. Caractérisation des savoir agir-langagiers professionnels permettant à Anne d'impliquer tous les élèves dans une activité d'apprentissage

Anne connaît des débuts difficiles, d'abord dans une classe de SEGPA, puis en qualité de remplaçante, ce qui la place dans une forme d'insécurité professionnelle. Sa

préoccupation majeure réside dans la gestion du groupe et sa volonté de motiver ses élèves. Ses savoir-agir langagiers professionnels sont mobilisés en ce sens. Nous reprenons pour Anne les trois classes que nous avons choisies pour le cas d'Armony : l'ajustement du discours, le pilotage des échanges et la formulation de la consigne, que nous caractériserons à l'aune de la professionnalité très différente d'Anne.

AJUSTER SON DISCOURS

L'implication des élèves est une question vive pour cette jeune enseignante qui craint de perdre le contrôle d'élèves difficiles, ce qu'elle nous confirme en entretien. L'une de ses préoccupations majeures est que son discours soit compréhensible par tous et qu'il ne décourage pas les élèves. On note qu'elle cherche à ajuster son vocabulaire, notamment au moment crucial de la consigne, aux possibilités des élèves, minorant en revanche la dimension épistémologique. Anne a bien compris l'enjeu de ce savoir-agir-langagier-professionnel, très fragile en ce début de carrière, mais qu'elle tente de mobiliser. Elle a encore du mal à trouver un équilibre entre un vocabulaire trop technique, trop spécifique et une consigne trop imprécise où le savoir n'est pas explicite. On perçoit cependant une évolution, certes modeste, mais réelle au fur et à mesure des séances. Anne prend un peu plus d'assurance, tente quelques reformulations, adapte la consigne au cours du déroulé et prend conscience des effets de son imprécision. La séance NT2 marque une évolution dans les reformulations et dans la recherche d'un lexique adapté. La prise de conscience de la nécessité d'anticipation est également assumée. Ces savoir-agir-langagier-professionnels demeurent très fragile. Mais Anne semble prendre conscience de la nécessité d'un discours précis et bien anticipé, en lien avec l'apprentissage en jeu. Une meilleure connaissance du public qui lui est confié apparaît comme l'une des conditions les plus essentielles à l'évolution de cette classe de savoir-agir-langagiers-professionnels.

PILOTER LES ÉCHANGES

La crainte d'Anne de ne pas être en capacité de maîtriser le groupe classe, notamment pour les deux premières séances en SEGPA, l'amène à mobiliser de manière assez marquée, des savoir-agir-langagiers-professionnels relatifs à la gestion des échanges entre pairs et à la distribution de la parole. Elle tente de se placer en médiatrice, un peu extérieure aux interactions entre élèves, afin de laisser à ces derniers l'initiative de la parole. De ce point de vue, elle peut jouer d'une position de la parole horizontale et donner l'impression aux élèves qu'ils mènent

les échanges. Elle passe cependant à une position beaucoup plus dominante dès lors qu'elle risque de perdre le contrôle du groupe ou de l'apprentissage qu'elle vise. Elle reprend alors la main sur les tours de parole et marque son autorité par la mobilisation des règles du jeu et l'invalidation de certaines propositions, par l'usage de postures de sur ou sous-énonciatrice selon la réponse qu'elle cherche à obtenir. Au fil des séances, on peut noter que cette stratégie devient de plus en plus assurée et assumée. C'est elle qui mène les interactions, en particulier la controverse entre élèves. La distribution de la parole est de moins en moins aléatoire, mais se fait bien en fonction de ce qu'elle veut faire dire aux élèves. Ces savoir-agir-langagiers-professionnels sont ici mobilisés pour permettre à cette jeune enseignante de conserver son autorité, quitte à ne pas permettre aux élèves de s'engager pleinement dans un processus d'apprentissage, en mettant à profit leurs erreurs. L'analyse du thème 3 pourra valider définitivement cette hypothèse. Anne sait que c'est là une marge importante de progrès qu'il lui reste à conquérir.

FORMULER LA CONSIGNE

Pour enrôler ses élèves, Anne tente d'utiliser la fonction ludique. Le jeu est prétexte à les faire entrer dans la tâche. Elle s'appuie de manière très prononcée sur des règles qui se veulent partagées et qui concrétisent les contraintes de la situation. C'est tout à fait prégnant dans son discours, elle cherche d'abord à faire adopter ces règles et ancre dès le départ, les échanges dans le respect de celles-ci. Ce qu'elle vise d'abord, c'est rassurer et éviter la centration sur des notions trop complexes de nature à décourager tout le monde. Elle se centre donc sur des aspects organisationnels centrés sur les règles du jeu, ce qui donne à la consigne son caractère assez imprécis du point de vue épistémologique. Mais c'est une stratégie pour Anne qui revient à chaque fois aux règles dès que les élèves risquent de s'éloigner de ce qu'elle veut leur faire dire et faire. Elle mobilise et verbalise ces règles de différentes manières, variant ses postures énonciatives et sa position de parole, en fonction de l'attention, des décrochages ou des contournements du « jeu » par ses élèves. Elle trouve également là un moyen de garder le contrôle sur les réponses de ceux-ci en assumant une prédominance du respect de ces règles sur la formulation du savoir. Nous considérons qu'il s'agit là d'un savoir-agir-langagier-professionnel, basé sur la verbalisation de consignes, très orientée sur une formulation assumée de règles et assurant à cette jeune enseignante, face à l'incertitude qu'elle subit, une certaine sécurité pédagogique. L'évolution des savoir-agir-langagiers-professionnels de cette classe est essentiellement visible dans la capacité d'Anne à adapter et à reformuler cette forme de

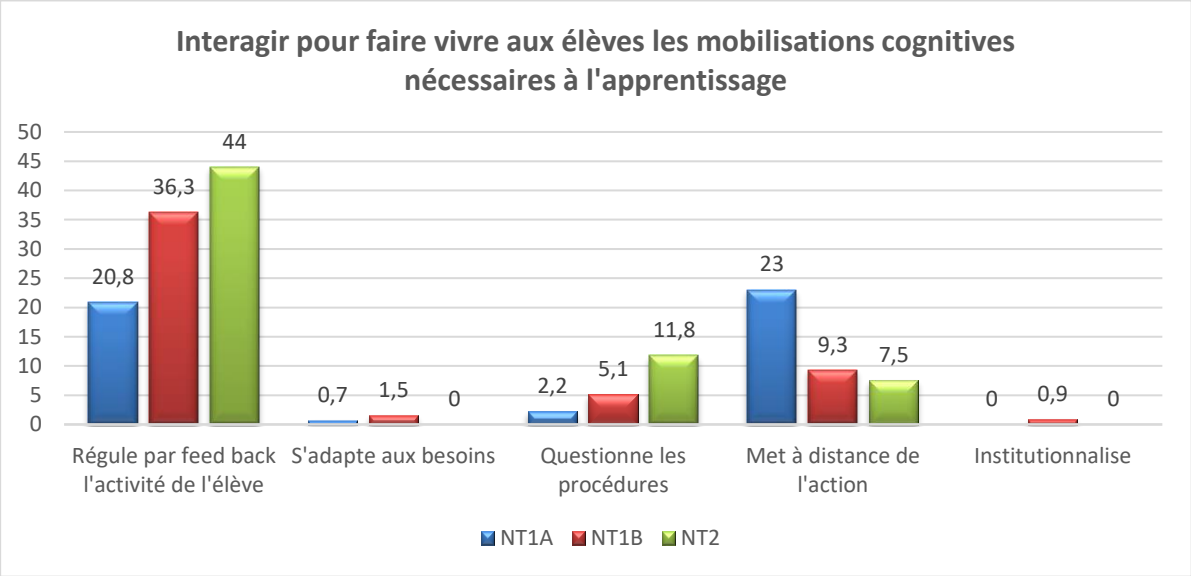
consigne, au fur et à mesure du déroulé de la séance. Elle en accepte également et progressivement, le principe d'une prise en charge par les élèves eux-mêmes. Cette évolution est davantage visible en séance NT2 avec un public plus facile. On assiste alors à un glissement des règles vers un but à atteindre plus précis conférant à la consigne une dimension un peu plus explicite du point de vue du savoir.

7.4. Analyse du thème 3 : interagir pour faire vivre aux élèves les mobilisations cognitives nécessaires à l'apprentissage

7.4.1. Analyse quantitative du thème 3

7.4.1.1. Présentation des données

Figure 13 : histogramme des énoncés d'Anne par fonction didactique pour le thème 3



En pourcentage par rapport au nombre total d'énoncés pour chacune des séances

7.4.1.2. Eléments d'analyse : le poids des fonctions pédago-didactiques des énoncés et perspectives pour l'analyse qualitative

Ce thème 3 est moins représenté que le thème 2, ce qui s'explique par la centration d'Anne sur l'implication de ses élèves dans des contextes qui la déstabilisent fortement. Elle est essentiellement organisée par le maintien d'un climat de classe principalement sur un plan relationnel et organisationnel. L'analyse du thème 1 nous a permis

de repérer sa difficulté à confronter les élèves dont elle a la charge, au savoir en jeu et à prendre en charge de manière opérationnelle leurs erreurs dans un but d'apprentissage. Ce résultat quantitatif du thème 3 vient confirmer la quasi-absence de la dimension épistémique, au profit d'une approche plus organisationnelle. Dans cette perspective, il n'est pas étonnant que les fonctions didactiques relatives à la mobilisation cognitive des élèves soient peu présentes dans les énoncés, en partie par crainte des débordements. Deux items sont quasi inexistants : « *S'adapte aux besoins* » et « *Institutionnalise* », ce qui également vrai pour Armony et Maud ; nous ne nous y arrêterons pas. Nous allons axer notre analyse sur trois points qui peuvent être regardés en sorte d'échos : une régulation par feed-back de l'activité des élèves de plus en plus marquée, une évolution très timide de la prise en compte de leurs procédures et une mise à distance de l'action plus marquée en séance NT1A.

- La présence de plus en plus significative de « *Régule par feed-back l'activité des élèves* »

  On retrouve cette fonction didactique de manière assez régulière tout au long des trois séances. Cependant, la nature de chaque situation pèse sur la quantité de feed-back renvoyés par l'enseignante et à la manière dont celle-ci la gère. Une bonne partie de la séance NT1A est consacrée à la mise au travail (tracer une figure) par binômes. L'enseignante n'intervient alors que sur les sollicitations des élèves, lorsque ceux-ci rencontrent des difficultés ou ne parviennent pas à s'accorder. Pour les séances NT1B et NT2, les jeux de questions-réponses entrainent plus systématiquement des retours sur les propositions des élèves. C'est particulièrement vrai pour la séance de numération avec les CP (NT2) pour laquelle on note presque la moitié des énoncés concernés par des feed-back visant la régulation de l'activité de l'élève. Ce constat mérite cependant d'être affiné par l'identification de la nature de ces feed-back qui peuvent aller du simple commentaire ou encouragement jusqu'à interroger plus précisément les procédures de l'élève. Nous observerons donc cette fonction de manière articulée à « *questionne les procédures* » et « *met à distance de l'action* » dont les évolutions sont quantitativement inversées.

- La timide évolution de « *Questionne les procédures* »

L'analyse quantitative nous confirme qu'Anne ne questionne pratiquement jamais ses élèves sur leurs procédures. C'est particulièrement vrai pour les séances NT1A et NT1B qui concernent les élèves de SEGPA. Les thèmes 1 et 2 nous ont montré combien Anne était préoccupée par la gestion du groupe et la crainte de perdre ses élèves en leur en demandant de trop. C'est sans doute là une explication. La légère augmentation pour la séance NT1B plaide en faveur d'une plus grande mise en confiance. En effet, les énoncés concernés par cette fonction didactique y sont plutôt regroupés au moment de la mise en commun, dans le cadre donc d'une gestion collective mieux assurée. Pour la séance NT2, outre le fait qu'Anne a alors plus d'expérience, le public n'est pas le même et elle s'autorise dès le début de la séance à interroger ses élèves de CP sur leurs procédures.

- La représentativité de « *Met à distance de l'action* » en NT1A

Si Anne ne va pas jusqu'à interroger les procédures, elle permet néanmoins à ses élèves de prendre de la distance par rapport à une action ou une production. C'est davantage visible au cours de la séance NT1A, dans la mesure où la situation s'appuie sur la réalisation d'une figure. Anne est donc amenée à plusieurs reprises à centrer l'élève sur ce qu'il a tracé ou écrit, sans toutefois aller jusqu'à lui demander comment il s'y est pris.

Compte-tenu de ces constats, il nous semble intéressant d'analyser plus précisément la nature des feed-back de cette enseignante et les savoir-agir-langagiers-professionnels qu'elle convoque réellement pour réguler l'activité de ses élèves et les mobiliser d'un point de vue cognitif.

Tableau 20 : synthèse diachronique de l'analyse quantitative des fonctions pédago-didactiques du thème 3 pour Anne

NT1A	NT1B	NT2
Les deux fonctions « *régule par feed-back* » et « *met à distance de l'action* » sont représentées à hauteur d'un petit quart des énoncés. Cela tient à la fonction de la situation où les élèves sont sur une production géométrique écrite et sollicitent l'enseignante par rapport à leurs difficultés. Les retours qu'elle leur fait sont essentiellement de l'ordre d'une mise à distance par rapport à la production qu'ils ont à réaliser. Mais on ne compte pratiquement pas d'énoncés relevant des procédures.	Les régulations par feed-back augmentent jusqu'à représenter plus d'un tiers, mais les énoncés concernant la mise à distance de l'action sont en diminution, ce qui tient à une situation davantage axée sur le fait que la production soit orale (mobilisation de vocabulaire). La fonction « *questionne les procédures* » est en très légère hausse, mais n'est encore que très peu significative avec un peu plus de 5% des énoncés. La régulation de l'activité n'est donc pas encore centrée sur cette fonction précise.	L'évolution quantitative de la fonction « *régule par feed-back* » se confirme à cette séance atteignant les 44% d'énoncés. Anne mobilise davantage ses élèves d'un point de vue cognitif. La légère augmentation de la fonction « *questionne les procédures* » confirme ce fait, car la nature des feed-back semble se modifier. Cette évolution est à mettre en relation avec le changement de contexte professionnel, de la SEGPA à une classe de CP.

Choix pour l'analyse qualitative du thème 3

Les constats relevés dans cette analyse mettent en évidence une mobilisation de l'activité cognitive de l'élève, assez peu centrée sur une mise à distance de l'action, sauf pour la première séance et encore moins axée sur le questionnement des procédures, malgré la relative évolution positive. Notre analyse qualitative nous permettra d'étudier les savoir-agir-langagiers-professionnels à l'œuvre au sein des feed-back opérés par cette enseignante, souvent déstabilisée par les interventions de ses élèves. Au regard de cette difficulté, nous ferons le choix de sélectionner des épisodes au cours desquels Anne se trouve dans la nécessité de gérer des erreurs ou des propositions qu'elle n'a pas forcément anticipées. Ce type de situation nous permettra de cibler notre observation des savoir-agir-langagiers-professionnels, notamment au

regard des deux fonctions didactiques : « *met à distance de l'action* » et « *questionne les procédures* », en lien avec l'évolution de la fonction « *régule par feed-back l'activité des élèves* ».

7.4.2. Analyse qualitative du thème 3

7.4.2.1. Présentation des données

Tableau 21 : les épisodes et les extraits d'entretien d'Anne pour le thème 3

	NT1A	**NT1B**	**NT2**
Episodes	**326-388** L'épisode est extrait de la mise en commun au cours de laquelle sont confrontées les productions de départ (figures géométriques imposées) aux productions produites par le binôme (sur la base du message écrit par le pair). Anne s'appuie sur les erreurs des élèves pour revenir sur les concepts et le vocabulaire géométrique. Elle fait d'abord verbaliser les problèmes rencontrés, puis prend en charge l'explication sur une difficulté précise.	**500-589** L'épisode est basé sur des échanges entre élèves sous forme de questions/réponses visant à identifier une figure. Anne régule ces échanges et se trouve confrontée à la gestion d'erreurs et de contournement des règles de la part des élèves, qu'elle n'avait pas anticipés.	**211-281** Il s'agit d'un moment de confrontation de résultats et de procédures pour y parvenir. Anne fait argumenter plusieurs élèves dont certains en difficulté.
Données quantitatives (Nombre d'énoncés)	Met à distance de l'action : 17 Régule par feed-back : 14 Questionne les procédures : 2	Met à distance de l'action : 4 Régule par feed-back : 16 Questionne les procédures : 0	Met à distance de l'action : 0 Régule par feed-back : 18 Questionne les procédures : 6
Extraits d'entretien	Anne donne quelques explications sur ce qu'elle attend de ses élèves, à ce moment précis de confrontation, de verbalisation et d'explicitation.	Anne explicite ses choix dans sa prise en charge des propositions des élèves.	Anne explicite pourquoi elle choisit de ne pas tenir compte d'une réponse d'un élève en difficulté.

7.4.2.2. Analyse diachronique des épisodes : régulation de l'activité par le fonctionnement des savoir-agir-langagiers-professionnels au sein des interactions

Séance NT1A : épisode 326-388 *(annexe AN3.1)*

S'agissant de cette séance, la mise à distance de l'action constitue la fonction didactique dominante et c'est par la focale de celle-ci que nous allons conduire notre analyse. Dans cet épisode précis, Anne met à distance l'action des élèves en effectuant un retour sur leurs productions. Avant d'entrer plus précisément dans le fonctionnement des savoir-agir-langagiers-professionnels pour ce type de régulation de l'activité, il faut d'abord rappeler ce qui a été identifié pour le thème 1, à savoir les hésitations d'Anne à mobiliser un vocabulaire trop spécifique de crainte que la tâche n'apparaisse trop complexe aux élèves. Or, dans cet épisode, celle-ci passe par le questionnement pour les amener à revenir sur ce qu'ils ont produit. Ce questionnement s'appuie sur la connaissance d'un vocabulaire géométrique précis, considéré comme acquis. En effet, le terme « *perpendiculaire* » (utilisé 7 fois) et celui de « *droite* » (utilisé 8 fois), plaide en faveur d'une volonté de précision conceptuelle de la part d'Anne, au regard de son objectif :

> *« Je pense que je voulais leur faire prendre conscience du fait qu'ils n'étaient pas assez précis »*

Elle adapte ici le contenu de son questionnement à ce qu'elle veut obtenir. Mais elle conserve en même temps une forme de vulgarisation lorsqu'il s'agit des critères de réussite et quand il est question de savoir de quoi on parle exactement. On peut le percevoir dès l'ouverture de l'épisode par la question « *Est-ce que c'est parallèle ça* ? », le « ça » renvoie bien à un objet précis (en l'occurrence, affiché au tableau), mais dont les caractéristiques ne sont pas verbalisées ici. Anne utilisera ensuite à plusieurs reprises cette formulation : « *Est- ce que c'est perpendiculaire ça ?* » (333) ou « *et ça ? C'est quoi Morgane ?* » (362). Anne convient de ce manque de précision :

> *« Oui par contre là, je me rends compte que je suis pas assez pointue du point de vue du vocabulaire »*

Elle s'appuie sur un questionnement, à la fois ciblé par rapport à de ce qu'elle veut mobiliser chez les élèves, mais également assez simple, voire simpliste, pour que tout le monde comprenne, même s'il en résulte un implicite du côté de l'objet de savoir. La question « *Est-ce que c'est pareil ?* » réitérée plusieurs fois (336, 340, 344, 347, 372) est emblématique de ce point de vue. En effet, ce questionnement permet à Anne d'amener ses élèves à comparer les productions, à s'exprimer, à constater des erreurs. Mais c'est aussi une question assez imprécise du point de vue du savoir en jeu, à laquelle les élèves répondent essentiellement par oui ou par non. Ce sont ceux qui ont réalisé la figure observée qui sont interrogés. Elle choisit donc une mise à distance individuelle en relation duelle élève/enseignante, sans trop faire jouer les interactions entre pairs et mobilise une position plutôt horizontale notamment notable dans des postures de co et sur énonciatrice lorsque les élèves pointent des différences entre les figures : « *T'es d'accord avec moi, c'est pas pareil* » (340). En disant cela, Anne entérine le fait que les élèves sont sur la bonne voie s'ils répondent par la négative à la question réitérée : « *Est-ce que c'est pareil ?* », stratégie visant à leur faire prendre conscience que leur production est erronée, ce qui les place momentanément dans la position renforcée du fait d'un accord de point de vue avec l'enseignante. Ce sont là des tentatives langagières qui visent à s'appuyer sur les erreurs pour engager le processus d'apprentissage. Mais on note encore une fragilité lorsqu'il s'agit de faire verbaliser les erreurs, Anne ne laissant pratiquement jamais les élèves s'expliquer sur leurs tentatives, ce que l'analyse quantitative de la fonction « *Questionne les procédures* » confirme. Cette fragilité est repérable dans la modification de sa stratégie en 352 où cette jeune enseignante invalide clairement la production affichée au tableau « *Ha non, une droite perpendiculaire* ». Cet énoncé marque une position de la parole plus dominante et l'usage de sous énonciations révélatrices d'une forte rupture entre les points de vue des élèves et celui de l'enseignante (356, 359, 362, 364). Elle passe alors du questionnement visant à recueillir les avis sur les productions à des explications (366, 368, 370) qui entérinement fermement le fait que les élèves ne disposent pas des connaissances suffisantes pour réussir la tâche, ce qui confère à l'erreur une dimension plus négative. Mais c'est également à ce moment-là qu'elle rééquilibre la responsabilité des erreurs en posant une nouvelle question : « *C'est quoi le problème ?* » (376, 378), qui lui permet de recentrer les élèves sur le travail en binôme, en mettant l'accent sur les erreurs contenues dans le message écrit et non plus uniquement celles de la figure réalisée. Anne confirme ce changement de posture sans toutefois avoir anticipé cet ajustement de mise à distance de l'action :

« Oui je pense que là j'ai lu l'explication qui était écrite et qui permettait d'avoir le dessin et je montre que voilà, ce qu'elle a fait, ça correspond pas à ce qui était écrit. Alors je sais pas pourquoi je l'ai fait à celui-là plutôt qu'un autre. »

Cette nouvelle focale de questionnement modifie l'équilibre interpersonnel qui jusque-là plaçait celui qui avait réalisé la figure dans la position très inférieure de celui qui commet les erreurs, faisant ainsi perdre l'équipe, ce qui est acté par la formule : « *Donc pour l'instant personne n'a de point* » (372). Anne relativise et rassure en montrant qu'elle a pris en compte les différentes interventions des élèves qui pointait les erreurs dans le message (349, 371), mais qu'elle ne semblait, jusque-là, pas vouloir relever.

Séance NT1B : épisode 500-589 *(annexe AN3.2)*

L'analyse quantitative a mis en évidence l'absence de retour sur l'action et sur les procédures pour cet épisode. La fonction didactique « *Régule par feed-back l'activité des élèves* » vise essentiellement ici le respect des contraintes, lesquelles doivent permettre aux élèves de verbaliser les propriétés de figures géométriques connues. Cela apparaît comme une condition *sine qua none* pour qu'ils mobilisent le savoir en jeu. Anne ajuste ses interventions en fonction d'un déroulé basé sur des questions/réponses entre élèves. C'est elle qui mène les échanges, distribue la parole et place les uns ou les autres dans une position plus ou moins dominante en fonction de l'évolution de la situation. Les tours de parole et les feed-back sont ici au centre des stratégies de circulation du savoir. Anne se positionne d'abord en retrait, laissant le choix aux élèves d'entrer ou non dans le jeu par cette question d'accroche : « *Alors, qui est ce qui a une proposition à faire ?* » (502), « *Qui est ce qui veut proposer ?* » (534). Elle leur offre ainsi un pouvoir d'agir : celui de faire émerger la réponse attendue et de gagner un point. Mais on peut remarquer une certaine ambiguïté dans cette question, car en réalité, Anne attend de ses élèves qu'ils posent des questions précises menant à une proposition : *« Mais on doit d'abord poser des questions sur les propriétés, on n'a pas le droit de faire une proposition, éliminée Morgane ! »* (547). Cet énoncé est intéressant car il rappelle de manière assez ferme ce qui est attendu et résume à lui seul la volonté d'Anne de faire respecter les contraintes qu'elle a posées aux élèves. Sa vive réaction reflète aussi sa difficulté à gérer les erreurs et les contournements que peuvent déployer les élèves pour obtenir la récompense (ici un point), ce qu'elle concède à l'entretien. En effet, dans l'énoncé cité ci-dessus (547), Anne réagit avec une certaine autorité en reprenant une position dominante, parce que la réponse de cette élève n'est

pas en cohérence avec les questions posées, mais pourrait être due au hasard, ce qu'elle explique ainsi :

« Alors oui elle est éliminée alors ça fait un peu le couperet qui tombe, maintenant comme elle a fait une proposition qui est fausse et qu'il en reste que quatre, je me dis que c'est un peu …Oui effectivement à force elle va tomber dessus quoi ».

Dans cette perspective, le respect des règles est pour Anne un élément déterminant, c'est ce qui garantit sa maîtrise du groupe. Elle peut même aller jusqu'à invalider une réponse exacte arguant du fait que les règles n'ont pas été respectées. C'est le cas pour Charles qui par deux fois se voit refuser l'attribution du point alors que sa réponse est la bonne, d'abord pour le carré (515) : « *Charles c'est à toi/,mais je te donne pas le point parce que…* » (526) « *On n'a pas respecté les règles* » (528). En adoptant une posture de sur-énonciatrice, elle lui accorde une position haute en lui laissant mener le jeu « *C'est à toi* », ce qui atteste qu'il a fourni la bonne réponse, mais minore celle-ci en refusant d'attribuer le point, puisque les règles n'ont pas été respectées. Le « *on* » souligne cependant une responsabilité non identifiée, plus ou moins collective. Un peu plus tard, ce même élève propose le trapèze (567, 583), encore une bonne réponse, mais qu'Anne invalide de manière encore plus marquée : « *He ben je te donne pas* (sous-entendu le point), *parce que c'est pas possible, comment tu as pu faire cette proposition Charles ?* » (585). Anne estime en effet que les réponses ne sont pas cohérentes avec les propriétés verbalisées par l'élève qui mène le jeu. Elle se trouve ici confrontée à une série d'erreurs qu'elle n'avait pas anticipées. Anne confirme qu'elle a dû s'adapter à l'imprévu : le meneur de jeu n'a pas forcément les connaissances suffisantes pour répondre de manière appropriée sur les caractéristiques des figures :

« Et ce que je n'avais pas non plus anticipé c'est que celui qui choisit la figure peut aussi se tromper quand il donne la réponse ».

Comme pour la séance précédente, Anne s'adapte comme elle peut à cette situation en mettant en doute les réponses apportées, notamment par l'usage de sous-énonciations qui lui permettent de souligner des incohérences : « *T'as dit que oui c'était un carré ? Alexandre tu peux répéter la question que tu avais posée toi ?* » (517). Ce qui signifie clairement que la réponse à la question ne pouvait pas mener à un carré. Ce qu'elle confirme ensuite en invalidant

totalement la réponse de l'élève : *« Ça va pas parce que là la question qu'il t'avait posée tu aurais dû répondre oui il a deux côtés égaux d'accord tu as compris ? »*. Plus loin, s'agissant du trapèze, la succession de sous-énonciations (569, 571, 573, 575), remet clairement en cause la réponse apportée par Charles et de conclure : « *Il te dit oui il y a deux côtés égaux et toi t'es super content !* » (587). Ce qui signifie clairement que la réponse de Charles est totalement hasardeuse ou fantaisiste. Mais Anne choisit également de faire argumenter ses élèves, de les amener à prouver leur réponse : *« Bah montre-moi les deux côtés égaux sur le trapèze »* (573) suivi de « *Et quand on t'a demandé est-ce qu'il a deux côtés égaux tu as dit oui/et ben et lesquels sont égaux ?* » (579). Ces retours sur l'action leur donnent l'occasion de prendre de la distance avec les propositions faites. Mais le déficit de mobilisation des procédures, relevé dans l'analyse quantitative et qualitative du thème 1, ne permet cependant pas à l'enseignante de tirer véritablement profit des erreurs car elle laisse ses élèves dans le doute, ce qu'elle souligne à l'entretien. S'agissant des hésitations de Quentin au sujet du trapèze (578), elle dit :

« J'aurais mieux fait de lui faire mesurer quoi parce que là il en est même pas sûr ! »

Il est vrai qu'Anne utilise quelques stratégies pour faire prendre conscience aux élèves qu'ils se trompent, sans leur apporter immédiatement la solution. Cependant, étant très organisée par le maintien de son autorité, elle ne va pas jusqu'à l'analyse des propositions et demeure sur une dimension négative de l'erreur. Cet épisode confirme ainsi la mise en tension très significative du fonctionnement d'Anne, entre postures de sur-énonciatrice lorsqu'il s'agit de l'aspect organisationnel de l'activité et postures de sous-énonciatrice, lorsque la dimension épistémique est en jeu.

Séance NT2 : épisode 211 – 281 *(annexe AN3.3)*

Même si c'est à petite échelle, cette séance est représentative d'une progression de la fonction didactique *« Questionne les procédures »*. S'agissant plus précisément de cet épisode, six énoncés sont concernés. Nous allons donc orienter notre analyse sur la manière dont Anne renvoie des feed-back permettant aux élèves de verbaliser leurs procédures. Ces derniers doivent déterminer, entre 5 et 10, lequel de ces deux nombres est le plus grand. L'épisode concerne la confrontation des résultats inscrits sur les ardoises. Rappelons qu'Anne se rassure en suivant pas à pas un manuel avec des élèves qu'elle connaît peu, ce que nous avions relevé

dans le thème 1. Du point de vue du contenu, l'organisation des énoncés montre effectivement une construction plus précise que pour les épisodes précédents : elle collecte d'abord les résultats, interroge ensuite les procédures, pour enfin mettre en évidence celles les plus efficaces.

Lorsqu'elle interroge d'abord ses élèves sur le résultat obtenu, elle le fait de manière collective : « *Alors qu'est-ce que vous avez ?* » (213), puis autorise ensuite la controverse : « *Qui-est ce qui n'est pas d'accord ? Qui est ce qui a écrit autre chose ?* » (217). Elle s'assure ainsi des différentes propositions des élèves. Cependant, l'énoncé 221 est emblématique de la difficulté qu'Anne manifeste toujours devant une réponse inattendue, ici celle d'Alexandre qui répond onze. Son feed-back est alors significatif de cette difficulté : *« Comment 11 ? Moi j'ai pas dit 11 j'ai dit 5 et 10 faut dire soit 5 soit 10, je te demande pas un autre ».* Elle s'en tient à la consigne qu'elle a donnée et ne prend pas en compte la réponse de cet élève, ce qu'elle confirme à l'entretien :

> *« Ça me prendrait trop de temps de réexpliquer, ça peut pas rentrer, c'est très très frustrant […] sa réponse ne rentre pas dans les cases que moi j'avais prévues et du coup, j'en tiens carrément pas compte. »*

La réponse d'Alexandre vient en quelque sorte perturber son déroulé et elle ne cherche donc pas à savoir ce qui a conduit cet élève à proposer ce nombre. Au contraire, elle recentre sur la proposition précédente (celle de Nolan) et interroge alors les procédures des élèves : *« Donc heu…Nolan, c'est toi qui as dit 10, comment tu sais que c'est 10 alors ? ».* Dix élèves sont tour à tour interrogés et selon leurs réponses, quelques-uns d'entre eux auront une place prépondérante. Anne joue sur les rapports de place pour valoriser certaines stratégies qu'elle souhaite faire adopter par les autres élèves. C'est le cas pour Estéban, lorsqu'elle dit : *« Vous avez entendu ce qu'a dit Estéban ? »* (229), elle donne de l'importance à sa parole qui doit être écoutée. C'est ensuite le cas pour Maxime dont Anne valorise encore davantage la proposition : « *Ben ça c'est une bonne solution merci Maxime hein de nous l'avoir donnée vous avez entendu ce qu'il a dit Maxime pour savoir lequel est le plus grand ? »* (247). Ces élèves proposent des stratégies susceptibles de mener à la bonne réponse, ce qui organise prioritairement notre enseignante. Elle se place alors dans une posture de sur-énonciatrice afin d'approuver explicitement ces stratégies *« Ha ! Le 10 il a deux chiffres (montre deux avec ses doigts) alors que le 5 il a (montre un avec ses doigts) donc déjà c'est un indice »* (237) ou *« Plus le nombre*

est loin du début et plus il est grand », (274). Validant ainsi définitivement cette méthode de repérage. Anne amène ses élèves à se rallier à ces méthodes qu'elle valide en sollicitant leur écoute et en les faisant répéter : *« Ha ! D'accord vous avez entendu ce qu'il a dit Estéban ? T'as entendu Ryan ? Qu'est qu'il a dit ? »* (229), *« Alors moi j'aimerais bien que l'on me dise quelle est la méthode que nous a dit maxime pour trouver le plus grand des deux »* (264). À l'inverse, jusqu'au bout, l'erreur d'Alexandre (220) est ignorée, considérée au mieux comme un manque d'attention : *« plus on va loin… écoute Alexandre ! Plus le nombre il est loin du début / et plus il est grand alors on continue on efface alors là c'était le 10 tout le monde a bien mis le 10 ? »*. (281) Cet énoncé fait écho à l'échange qu'Anne a eu avec cet élève en début d'épisode (219, 220, 221) où elle ne cherche pas à creuser d'où vient la réponse. Elle veut certes, poursuivre le déroulé qu'elle a prévu, mais reconnaît également qu'elle rencontre toujours des difficultés à gérer les erreurs et au-delà, les élèves qui ne rentrent pas dans une certaine norme :

> *« J'ai l'impression que cet élève me donnait des réponses parce que je lui demandais de donner une réponse, mais ça n'avait rien à voir…Voilà, il avait compris qu'on était en mathématiques et qu'il fallait donner une réponse chiffrée, un nombre et il donnait n'importe quoi et c'est ça qui était une situation un peu frustrante, parce que je ne sais pas comment lui dire de reformuler parce que je sais qu'il sera pas capable de reformuler »*

Comme elle le précise dans le thème 1 pour cette séance, Anne craint d'enseigner des erreurs aux élèves si des procédures inopérantes sont explicitées. Elle sait pourtant que ce peut être vecteur d'apprentissages :

> *« Même à la limite ça aurait été riche pour les autres de lui expliquer quoi »*

Mais c'est encore trop risqué pour Anne et c'est la raison pour laquelle elle mobilise ses élèves vers des réponses justes et des stratégies qui ne sont pas discutables.

Tableau 22 : synthèse diachronique des régulations de l'activité par les « savoir agir langagiers professionnels » d'Anne pour le thème 3

NT1A	Dans cet épisode, Anne tente de faire prendre conscience aux élèves de leurs erreurs, en limitant toutefois les décrochages. Pour y parvenir, elle fait fonctionner des savoir-agir-langagiers-professionnels dans le cadre d'un questionnement qui vise essentiellement une mise à distance de l'action. Ces savoir-agir-langagiers-professionnels s'incarnent d'abord dans le choix d'une question simple, compréhensible par tous, quitte à ce que l'imprécision ne permettent pas d'aller au bout de l'analyse. On perçoit ici sa fragilité, soulignée dans le thème 1, à amener les élèves à parler de leurs procédures, de crainte qu'il ne soit plus possible de gérer le groupe. Les savoir-agir-langagiers-professionnels qu'elle mobilise lui servent à gérer au mieux les désaccords et les interactions entre pairs, situations qui lui sont très délicates. Elle maintient une position de la parole dominante et par là même, son autorité, en prenant en charge les explications. Elle fait usage de postures de sous-énonciatrice, marquant sans ambiguïté, sa différence de point de vue au regard des propositions des élèves. Elle prend ainsi la main, mais accentue de ce fait la dimension négative de l'erreur sur laquelle elle cherche à s'appuyer pour mobiliser ses élèves d'un point de vue cognitif. Elle passe du questionnement à l'explication, prenant elle-même en charge la formulation du savoir, puis parvient à modifier son questionnement pour inciter les élèves à aller plus loin, par une question plus ouverte et une relation interpersonnelle plus horizontale. Sans l'avoir vraiment anticipé, elle parvient à organiser une sorte de rééquilibrage de la responsabilité des erreurs, avant que les élèves ne soient totalement découragés.
NT1B	Nous avons mené l'analyse des savoir-agir-langagiers-professionnels par le prisme de la fonction didactique « *Régule par feed-back l'activité des élèves* ». Toujours très mobilisée par le maintien de l'ordre, Anne centre ses interventions sur la mobilisation des contraintes qu'elle a posées et revient régulièrement sur les règles du jeu. Elle laisse aux élèves la possibilité d'interagir entre eux, mais conserve une position de la parole très dominante, en particulier lorsque surviennent des erreurs qu'elle n'a pas prévues. Elle use alors de sous-énonciations pour mettre en doute les propositions des élèves, les amener à se questionner, mais ne va pas jusqu'à interroger les procédures. En revanche, elle peut aller jusqu'à invalider des réponses justes, lorsque celles-ci s'appuient sur des propositions qui n'ont pas respecté les règles du jeu. Anne n'hésite alors pas à mettre à mal les réponses des élèves, ce qui confère à l'erreur la dimension négative de la faute.
NT2	Cet épisode est significatif des efforts d'Anne à faire verbaliser les procédures de ses élèves. Le contexte lui est ici plus favorable, avec une classe de CP sans problème de discipline. L'analyse des savoir-agir-langagiers-professionnels peut donc se faire par la focale de cette fonction pédago-didactique. Aidée par un manuel, le déroulé de son propos est mieux construit. Elle fait d'abord participer les élèves et leur laisse la possibilité de verbaliser leur résultat. Elle oriente ensuite très rapidement son questionnement sur la verbalisation des procédures. Pour ce faire, elle mobilise des questions : *Comment tu sais ? Comment tu fais ?* ». Cependant, Anne est toujours très organisée par la « bonne réponse » et elle est rapidement mise en difficulté par des propositions « *Qui ne rentrent pas dans les cases* ». Elle valorise donc les stratégies qui mènent à la bonne solution, notamment en adoptant une posture de sur-énonciatrice et en plaçant également la parole des élèves qui détiennent la bonne méthode dans une position dominante. De crainte d'enseigner des erreurs à ses élèves, Anne contourne les stratégies qui pourraient mener à une mauvaise réponse en évitant toute remise en cause et toute explicitation. Malgré le contexte plus favorable, elle confirme ici sa fragilité à gérer les erreurs, mais également sa capacité à déployer des savoir-agir-langagiers-professionnels lui permettant d'organiser des interactions entre pairs, tout en gardant une certaine maîtrise du déroulé, quitte à pénaliser les élèves les plus fragiles.

7.4.3. Caractérisation des savoir-agir-langagiers-professionnels permettant à Anne de faire vivre aux élèves les mobilisations cognitives nécessaires à l'apprentissage

L'analyse de ce thème confirme une attitude plutôt prudente. Anne mobilise des savoir-agir-langagiers-professionnels pour mobiliser ses élèves d'un point de vue cognitif et pour les amener à adopter une posture réflexive, mais elle le fait en évitant de se mettre en danger. Comme pour le thème 2, nous retenons les trois grandes classes de savoir-agir-langagiers-professionnels plus spécifiques à ce troisième thème, que nous avons identifiés pour Armony et que nous caractérisons à l'aune de la professionnalité d'Anne : expliciter l'apprentissage, interroger les élèves et questionner les erreurs.

EXPLICITER L'APPRENTISSAGE

Anne cherche à faire expliciter aux élèves ce qui est à apprendre. Elle évite de mobiliser un vocabulaire trop spécifique, ce que nous avons repéré pour les thème 1 et 2 et attend de ses élèves qu'ils puissent verbaliser eux-mêmes leurs connaissances. Pour parvenir à cette fin, Anne mobilise des savoir-agir-langagiers-professionnels qui se caractérise par la mise en tension de deux attitudes : 1) elle fait d'abord en sorte de faire parler les élèves, de générer des échanges, afin qu'ils prennent en charge certaines explications, malgré un fort sentiment d'insécurité, elle les fait activement participer. Elle tente alors d'adopter une posture de retrait, de médiatrice.
2) Elle reprend l'initiative de la parole, dans une position beaucoup plus dominante, dès que les réponses s'éloignent du savoir qu'elle veut faire émerger. Elle prend alors en charge les explications ou les fait dire par des élèves susceptibles d'apporter la solution qui convient. Elle use de postures énonciatives pour invalider des réponses. Au fur et à mesure des séances, ces savoir-agir-langagiers-professionnels se traduisent par sa capacité à faire interagir les élèves, contrebalancée par la prédominance de la parole de l'enseignante qui, *in fine*, « explique » elle-même. On note une légère évolution en séance NT2 avec l'apparition de verbalisation des procédures, mais Anne a développé des stratégies de contournement des explications qui ne mènent pas à la bonne réponse. Elle a conscience que sa marge de progrès réside dans sa capacité à mieux prendre en charge les explications des élèves, y compris celles qui ne mènent pas à la réponse attendue.

INTERROGER LES ÉLÈVES

En lien avec les savoir-agir-langagiers-professionnels précédents, les questions posées par Anne aux élèves visent une verbalisation du savoir par des retours sur l'action. Elle n'hésite pas à mettre en doute des réponses jusqu'à les invalider si celles-ci ne correspondent pas à ce qu'elle attend, notamment par un jeu de sur et sous-énonciations marquant sa différence de point de vue avec les élèves. Anne mobilise ici des savoir-agir-langagiers-professionnels qui consiste à interroger les élèves pour parvenir à ses fins, à savoir, le respect des règles, mais aussi, l'obtention d'une réponse exacte. À partir d'un questionnement assez ouvert et suffisamment simple pour que chacun puisse répondre, elle se montre capable de recentrer ses questions et de renforcer la position de la parole de certains élèves pour orienter les réponses sur ce qu'elle attend. Les procédures ne sont que rarement questionnées, sauf pour la séance NT2, mais là encore, c'est la verbalisation de la « bonne stratégie » qui l'emporte. De ce point de vue, il existe un décalage important entre ce qu'Anne vise par son questionnement et ce qu'elle obtient par la mobilisation de ses savoir-agir-langagiers-professionnels. Ce qu'elle souhaite, c'est faire en sorte qu'en interrogeant les élèves, ceux-ci puissent participer de manière très constructive à l'élaboration du savoir. Cependant, sa crainte de perdre le contrôle, l'amène à orienter le questionnement sur des contraintes et des réponses assez fermées. De ce point de vue, c'est là la marge de progrès que cette jeune enseignante se fixe pour ces savoir-agir-langagiers-professionnels, encore fortement centrés sur une forme de maintien de l'autorité sur les élèves.

QUESTIONNER LES ERREURS

Comme nous l'avons vu précédemment, Anne s'efforce de faire participer les élèves, de les faire interagir afin qu'émergent différentes réponses aux questions posées. Elle cherche à leur faire prendre conscience qu'ils peuvent se tromper, que leur savoir n'est pas suffisant pour réussir la tâche et qu'ils ont besoin d'apprendre. De ce point de vue, elle crée les conditions pour que des erreurs puissent être formulées, dans le but d'en faire un levier d'apprentissage. Cependant, les savoir-agir-langagiers-professionnels dont elle fait preuve dans cette optique, montrent sa grande fragilité à prendre réellement en charge ces erreurs, *a fortiori*, celles qu'elle n'avait pas anticipées. Elle joue de la position d'une parole dominante, la sienne ou celle de certains élèves, pour valoriser les « bonnes réponses ». Parallèlement, elle use de postures

énonciatives, plus particulièrement des sous-énonciations, pour invalider les « réponses fausses ». Anne sait qu'elle a besoin de faire formuler des erreurs pour faire avancer la réflexion, elle fait jouer la controverse, les différences de points de vue, mais adopte des stratégies langagières qui mettent souvent à mal les réponses des élèves, conférant à l'erreur une dimension plutôt négative, proche de la faute. Ces savoir-agir-langagiers-professionnels montrent néanmoins chez Anne une capacité à faire interagir les élèves, à mettre en question leurs réponses pour les faire réfléchir. Ils n'évoluent cependant peu, car ils demeurent toujours très orientés sur la quête de la « bonne réponse ». L'appui sur les procédures, constaté en séance NT2, dans un contexte plus sécurisant, ne permet pas de mettre en relief un progrès significatif, car il s'agit toujours pour Anne d'amener le discours sur la « bonne méthode ». Les caractéristiques de ces savoir-agir-langagiers-professionnels reflètent bien la difficulté que rencontre cette jeune enseignante à concilier la nécessité de mobiliser les élèves d'un point de vue cognitif avec le maintien du contrôle de la situation, face à des réponses imprévues

7.5. Présentation diachronique des points saillants du discours-en-interaction d'Anne repérables dans les SALP

Figure 14 : points saillants pour la séance NT1A d'Anne

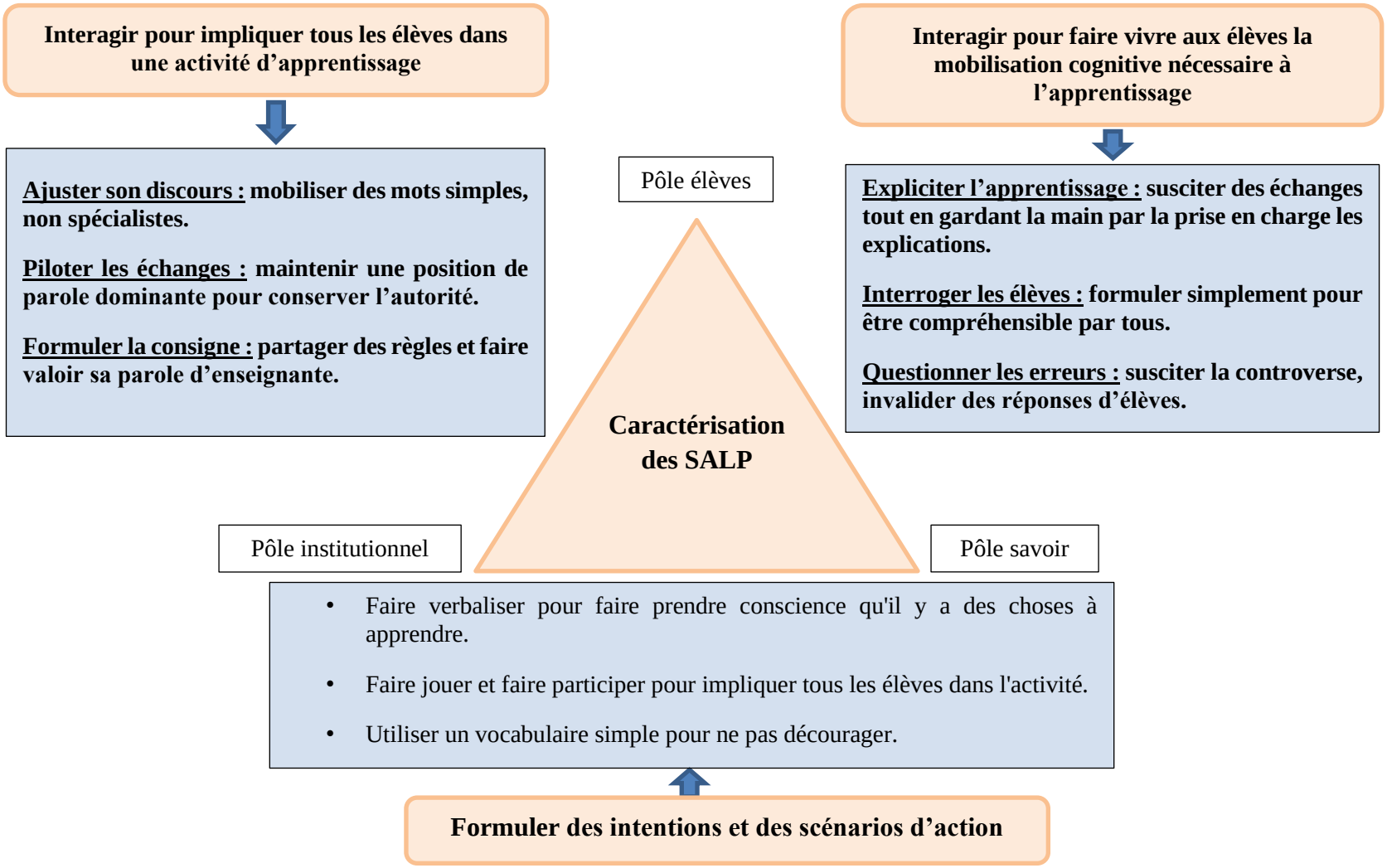


Figure 15 : points saillants pour la séance NT1B d'Anne

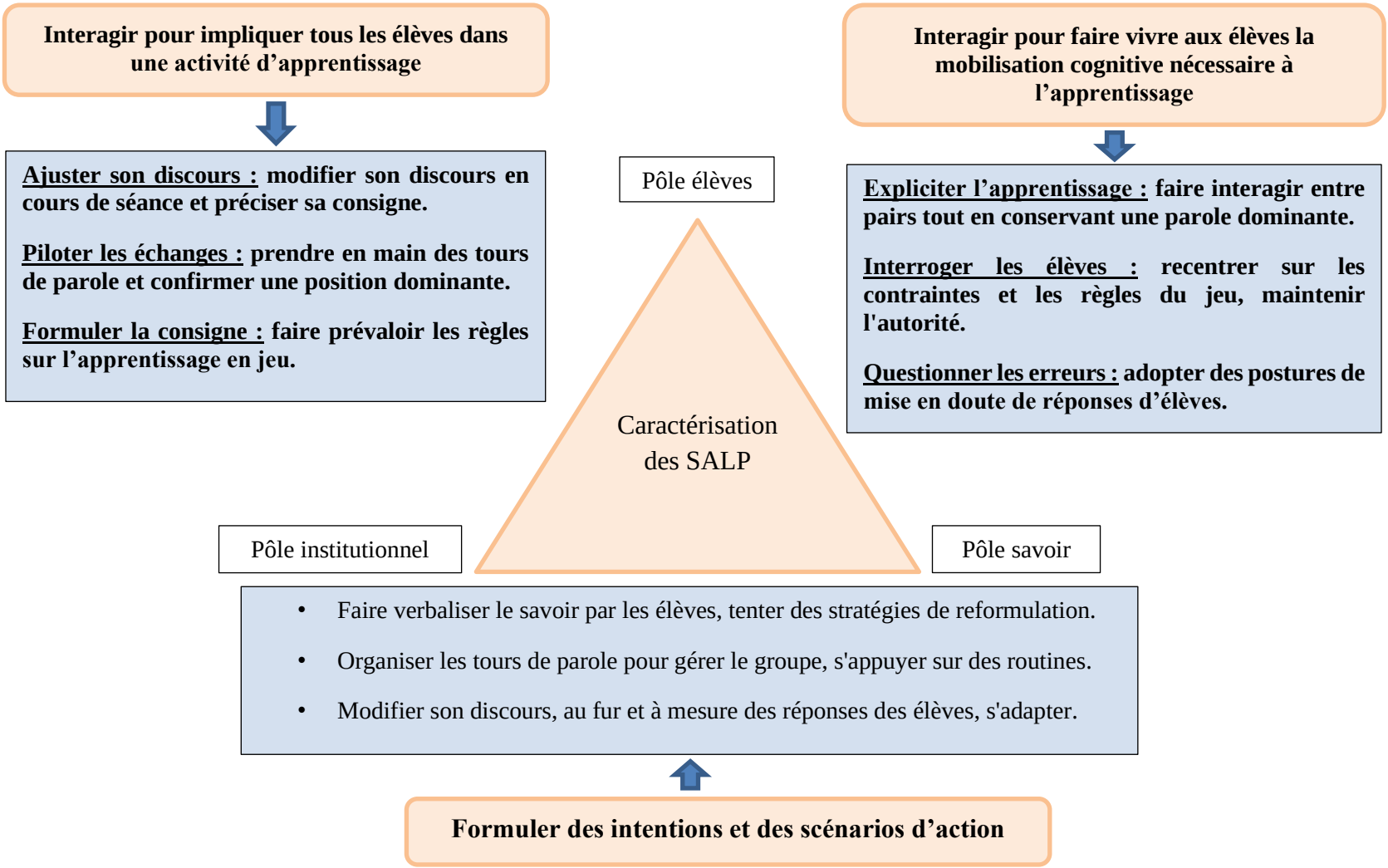
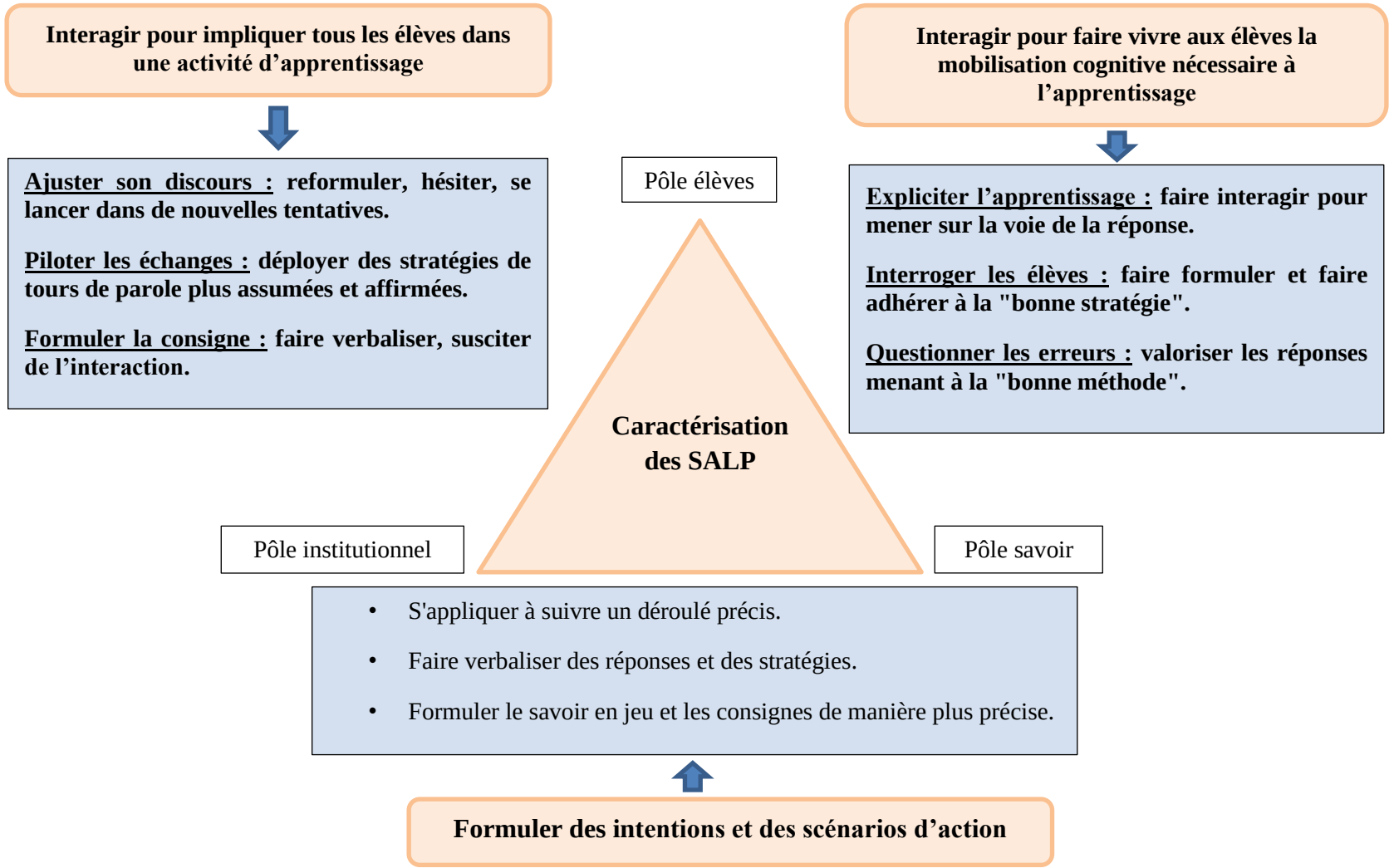


Figure 16 : points saillants pour la séance NT2 d'Anne



CHAPITRE 8 : LE CAS DE MAUD

8.1. Le contexte d'entrée dans le métier

8.1.1. Présentation de l'enseignante

Parcours jusqu' à la titularisation	Avant d'être enseignante, Maud a été préparatrice en pharmacie. Elle a ensuite effectué plusieurs stages en observation pendant ses congés afin de s'assurer du bienfondé de sa reconversion. Elle effectue son master 1 au centre de Caen et obtient son master 2 à l'IUFM de Saint Lô. Elle est admise au concours en juin 2011 puis, suite à la réforme dite de « première mastérisation »[31], fut directement placée en situation d'enseignement pour son année de professeure des écoles stagiaire (PES), dans une classe de grande section d'une petite commune rurale.	
Situation durant les deux années de recueil de données	T1	Néo-titulaire première année : Maud est nommée dans une classe de petite et moyenne section, dans une petite école primaire de 4 classes avec des conditions d'enseignement très favorables. C'est dans cette classe, dans le cadre du décloisonnement de l'après-midi avec 13 élèves de moyenne section que les données des séances NT1A et NT1B ont été recueillies.
	T2	Néo-titulaire deuxième année : Nommée sur des compléments de service, Anne enseigne tous les lundis dans la classe du directeur. Il s'agit d'une école de milieu péri-urbain favorisé, Maud a en charge les CM2. Les conditions d'enseignement sont très favorables, c'est dans cette classe que les données de la séance NT2 ont été recueillies.

[31] Voir le chapitre 1, paragraphe 1.4

8.1.2. Présentation du contexte des séances

Date	Classe	Séance	Descriptif succinct
NT1A Décembre 2013	Elèves de moyenne section	Séance de numération : introduction du jeu de la piste au trésor	1 Un temps en regroupement pour l'explication du jeu : il s'agit d'un jeu de plateau obligeant l'élève, à chaque tour, à faire un choix entre deux quantités, jusqu'à atteindre exactement dix (dix pièces d'or pour remplir son coffre-fort) 2 Un temps de jeu avec un petit groupe de 4 élèves en atelier
NT1B Avril 2014	Elèves de moyenne section	Séance sur la décomposition des quantités jusqu'à 5 : introduction du jeu des hérissons	1 Un temps en regroupement d'explication du jeu : il s'agit de recomposer des familles de hérissons qui se présentent en deux morceaux. Il faut donc trouver le complément d'une quantité donnée (famille des deux, trois, quatre, cinq). 2 Un temps avec un petit groupe d'élèves en atelier
NT2 Octobre 2013	Elèves de CM2	Séance de géométrie : les différentes figures à quatre côtés	La séance s'inscrit dans une séquence sur la reconnaissance des différentes figures géométriques et leur vocabulaire associé (droite, segments, angles…). Après un temps où les élèves doivent rechercher différentes figures à quatre côtés à l'aide de pailles, ils les décrivent à l'enseignante qui les trace au tableau selon les instructions orales des élèves.

8.2. Analyse du thème 1 : formuler des intentions et des scénarios d'action

8.2.1. Les scénarios de la séance NT1A

À quel savoir Maud veut-elle confronter ses élèves et quelles stratégies mobilise-t-elle pour y parvenir ? *(annexe M1.1)*

Maud a pour ses jeunes élèves un objectif de numération. Elle veut qu'ils manipulent les nombres. Elle a donc prévu un jeu qui les amène à compléter exactement une collection (dix pièces d'or) et à comprendre une équivalence (dix pièces d'or valent un coffre-fort). C'est une situation relativement difficile à ce stade de la scolarité et Maud veut la rendre la plus ludique possible et en y incluant un enjeu sous la forme d'un défi : « *Parce qu'on est dans le défi mathématique on va travailler essentiellement sur les nombres et les quantités, parce qu'en fait ils vont quand même avoir 10 pièces, mais qui vont être équivalentes à un trésor* ». Elle prend en compte le fait que ce soient des élèves de maternelle et mobilise des mises en scène, une théâtralisation, une organisation matérielle, s'efforçant ainsi de créer les conditions pour qu'ils aient envie de s'engager pleinement dans l'activité : « *Oui je théâtralise, je théâtralise parce que, parce qu'ils sont en maternelle et je veux qu'ils aient envie d'avoir une image parce que c'est la récompense du jeu quoi* ». Elle fait aussi en sorte qu'ils comprennent bien de quoi il s'agit, explique, pose les règles, c'est le statut de la première partie de la séance qui vise à anticiper la suite, à savoir, le moment où il s'agira réellement de jouer et de gagner. Elle a donc la volonté de structurer la séance : *« Ben de poser les choses et d'essayer de les impliquer, mais après, c'est as forcément facile […] c'est l'objectif j'essaie que ce soit clair pour eux et qu'il y ait une idée à chaque phrase »* . Dès le lancement de l'activité, elle a pour intention de les faire réfléchir et de les impliquer grâce à cette mise en réflexion : « *J'essaie de les impliquer dans une question comme ça de les lancer sur une réponse sur quoi je voudrais qu'ils réfléchissent* ». Or, alors que l'objectif affiché de Maud relève de la numération, elle veut s'assurer que les élèves connaissent leurs couleurs : *« Et quand je leur dis soit cette couleur soit cette couleur j'aimerais bien vérifier qu'ils connaissent leurs couleurs »*. On entrevoit ici un deuxième objectif d'apprentissage, Maud veut faire construire un savoir du côté de la numération, mais interroge les élèves sur la connaissance des couleurs. En réalité, les couleurs font partie de la mise en scène de la situation, sous la forme d'un jeu. Ce qui lui importe c'est la motivation de ses jeunes élèves, dont l'attention est très fugitive. Pour cela, elle mobilise une organisation matérielle attrayante et engage un relationnel rassurant, notamment avec les élèves qu'elle considère plus fragiles : « *j'essaie de rassurer Adrien / Adrien c'est un enfant qu'est timide*

qu'a du mal à s'impliquer donc du coup c'est vrai je suis peut-être un peu plus maternelle avec lui. Elle intègre dans ses stratégies, l'idée de ne pas agir de la même manière avec tous et organise ses groupes de manière hétérogène. Elle intègre dans ses intentions, l'idée d'une gestion de l'hétérogénéité.

Quelles conséquences sur le discours en interaction de Maud dans la classe ? *(annexe M1.1)*

Maud est attentive aux mots qu'elle emploie et fait état d'une volonté d'anticiper au mieux ce qu'elle va dire. Elle n'hésite pas reformuler si elle se rend compte que la formulation n'est pas adaptée : « *Je m'aperçois que je reformule pas mal de fois parce que ma première intervention n'est pas forcément adaptée*. Elle semble avoir pris la mesure de l'importance de la nature du discours pour que les élèves comprennent et entrent aisément dans l'activité. Il est très essentiel pour elle de se faire comprendre. Elle s'aperçoit que, malgré cet effort d'anticipation ou de reformulation, certaines expressions ou mots ne sont pas adéquats : « *ben y'a des mots j'avais réfléchi avant, après heu…des formes d'étayage que j'avais pensé, justement en joignant quand on parle des nombres, la constellation des doigts avec, des choses comme ça. Mais je me suis aperçue aussi qu'il y a des termes qui ne sont pas du tout adaptés* ». Elle souligne la nécessité d'accompagner son discours d'intonations ou de gestes permettant un étayage mieux adapté à l'âge des élèves. On constate donc qu'elle prend ici en considération une spécificité liée au jeune public qu'elle a en charge. Cela se traduit par un discours relativement théâtralisé et le choix d'un contenu rassurant et impliquant. Ce faisant, pendant la phase d'apprentissage, elle mobilise des termes davantage centrés sur un pôle affectif que sur le pôle du savoir. C'est le cas du verbe « *préférer* » qu'elle utilise pour « *choisir* » entre deux alternatives : « *Alors c'est justement ce qu'il fallait pas faire ça implique une question de goût et justement j'aurais pas dû utiliser « préférer » […] j'avais anticipé qu'ils choisissent plutôt des couleurs et j'avais pas anticipé que d'utiliser le verbe préférer allait induire ça et pourtant je le dis à chaque fois* ». Mais Maud a moins anticipé le discours qu'elle allait mobiliser dans la phase de jeu que dans la phase de consignes : « *c'est-à-dire que dans la phase d'explication y'a eu des fois où je me suis aperçue que je voyais pas de lumière donc là je reformule, mais c'est vrai que dans la phase de jeu j'avais moins anticipé mon langage j'avais plus réfléchi à ce que j'allais leur dire au moment de la phase d'explication* ». Elle est donc amenée à s'adapter en direct et à mobiliser des stratégies qui maintiennent les élèves engagés et motivés, notamment les plus fragiles, en prenant en charge des débuts de phrases ou en induisant les réponses pour faciliter au maximum l'entrée dans la tâche.

8.2.2. Les scénarios de la séance NT1B

À quel savoir Maud veut-elle confronter ses élèves et quelles stratégies mobilise-t-elle pour y parvenir ? *(annexe M1.2)*

Maud veut amener les élèves à construire des quantités jusqu'à cinq, sans que ceux-ci aient besoin de dénombrer : « *Ben qu'ils dénombrent plus au bout d'un moment, qu'ils disent là j'en ai trois et là j'en ai deux du coup en tout ça va faire cinq parce que l'objectif quand même c'est qu'ils connaissent la décomposition de chaque…Je voudrais que dans leur tête ils construisent la quantité cinq. Je veux pas qu'ils comptent tous les pics, je veux qu'ils me décomposent le devant et le derrière* ». Pour les amener à décomposer, elle a choisi encore une fois le jeu. Elle se dit que cette entrée ludique leur permettra de mieux s'engager dans cet apprentissage relativement difficile pour certains élèves. Elle prend en compte leur jeune âge et cherche à finaliser, à la fois par le jeu, mais également en leur faisant croire à une histoire : celle de la maîtresse étourdie qui s'est trompée en coupant les familles de hérissons en deux. Elle souhaite ainsi les motiver et légitimer la tâche, même si elle se rend bien compte que cette double finalisation apporte aussi de la confusion et limite l'adhésion au jeu : « *En fait j'aurais pas dû dire et le fait que ce soit un jeu et le fait que je me sois trompée. J'aurais dû dire c'est un jeu bon ben voilà ils sont divisés par deux, point* ». Il est également important pour Maud de graduer la situation, de ne pas partir sur des exemples trop difficiles, de rassurer les élèves : « *avec Juliette par exemple je savais que le 2/3 n'allait pas poser de problème, mais il fallait se familiariser avec l'activité au début, la mettre en confiance* ». Elle s'assure des conditions affectives et relationnelles, instaure un climat de confiance pour l'entrée de tous dans l'activité. Elle distingue de ce point de vue des temps différents où la mobilisation cognitive des élèves ne sera pas la même. Elle planifie ainsi son niveau d'exigence, le faisant augmenter au fur et à mesure de l'avancée de la séance et en fonction des élèves qu'elle interroge. Maud ne limite pas son ambition à la réussite de la tâche, elle attend aussi d'eux qu'ils comprennent et qu'ils puissent le manifester : « *Je voulais pas simplement qu'ils fassent, mais qu'ils comprennent pourquoi ils avaient réussi donc c'est pour ça qu'il faut mettre du temps quand même, Joséphine sur 4 et 5 j'ai passé plus de temps avec que sur deux* ». Elle exprime ici son intention d'installer l'apprentissage dans un temps relativement long et mobilise également le réinvestissement d'une activité antérieure mettant en jeu le même savoir : « *C'est une activité*

qu'on avait déjà faite avec les anniversaires » . Maud confirme pour cette séance des intentions et des scénarios au sein desquels elle anticipe une démarche qui vise à permettre aux élèves d'entrer dans les apprentissages. Elle confirme l'idée d'un environnement rassurant au service d'objectifs d'apprentissages exigeants.

Quelles conséquences sur le discours en interaction de Maud dans la classe ? *(annexe M1.2)*

Maud n'oriente pas son discours de la même manière selon la phase de la séance dans laquelle elle se trouve. Lorsqu'il s'agit des explications qui précèdent l'entrée dans le jeu, elle se centre sur ce qu'elle a à leur dire et anticipe sa formulation pour être, semble-t-il, au plus proche du savoir qu'elle veut leur faire construire : « *J'essaie de mettre en place …Pour préparer la séance je m'étais dit qu'il fallait absolument que je refasse un pic et encore un pic et encore un pic et si on les met ensemble ça fait trois pics voilà* ». Cette « mise en place » se fait de manière un peu aléatoire du point de vue des interactions, sans anticipation de distribution de la parole. Maud n'a pas éprouvé le besoin, pour cette phase-là, de cibler ses interventions ; les élèves saisissent l'occasion de parler comme ils le souhaitent : « *Je gère pas encore, comme je sais qu'après je vais avoir un moment seule avec eux là je fais un méli-mélo et là chacun peut apporter […] pour moi je pensais pas qu'il allait y avoir beaucoup d'interactions à ce moment-là en fait. Pour moi on allait en parler, discuter comment on allait faire, enfin discuter, leur expliquer comment on allait faire et pas forcément parler de la situation après* ». Elle n'est pas, à cet instant, sur une mobilisation cognitive exigeante des élèves. C'est un temps de présentation, de compréhension globale du jeu, de la situation. Elle attend la phase suivante, basée sur une relation duelle, pour entrer dans un questionnement plus précis et prendre en compte les difficultés de compréhension des uns et des autres : « *Comme c'est la phase d'explication j'avais pas anticipé le fait de demander à tel ou tel enfant certains enfants qui n'avaient pas compris je pense que c'est ce qu'il s'est passé, mais comme je les reprenais seuls… »* (14). S'agissant de cette première phase d'explications, c'est son propre discours qui prévaut, les interventions des élèves n'étant que très secondaires. Il n'en n'est pas de même pour la deuxième phase, celle du jeu et des apprentissages qui s'opèrent dans une relation très individuelle. On passe là sur un autre registre : celui du questionnement. Maud prend alors en compte deux données : ce qu'elle veut faire mobiliser aux élèves et leur niveau de compétences. Elle les amène donc, un par un, selon l'ordre de passage du jeu, à formuler leur action, mais sans avoir véritablement anticipé ses interventions, souvent basées sur des débuts de phrases que les élèves doivent compléter : « *J'avais pas anticipé comment j'allais*

leur faire compter, ce que j'essaie de faire surtout c'est de leur faire voir que y'a différentes façons de faire cinq ce que je veux pas c'est que quand on vérifie ils fassent un deux trois quatre cinq ». Elle veut éviter le dénombrement et ne pose donc pas de questions qui pourraient l'induire. Par ailleurs, elle modifie le contenu de ses interventions en fonction de ce qu'elle connait de ses élèves, plutôt par adaptation sur le moment que par anticipation : « *Juliette et Tony les interactions sont les mêmes parce qu'ils sont de même niveau, ben Léo j'adapte un peu plus et Hugo beaucoup et Joséphine ben la famille du deux et du trois on sait bien que c'est bon »*. Cette séance est comparable à la séance NT1A, construite sur le même modèle. Ce que l'on peut noter, c'est la permanence de scénarios qui prennent en compte la spécificité du jeune public et, de ce point de vue, des interventions plus ou moins bien ciblées selon la phase de la séance au sein de laquelle cette jeune enseignante agit.

8.2.3. Les scénarios de la séance NT2

À quel savoir Maud veut-elle confronter ses élèves et quelles stratégies mobilise-t-elle pour y parvenir ? *(annexe M1.3)*

Pour cette séance NT2, le contexte change significativement puisque Maud a en charge des élèves de CM2. Le savoir qu'elle veut leur faire construire est d'ordre géométrique, mais cette enseignante semble poursuivre deux objectifs : l'un centré sur la reconnaissance de figures à quatre côtés, l'autre relatif à la mobilisation des termes géométriques, les deux étant liés dans la situation qu'elle propose : « *Mon objectif quand même c'était qu'ils trouvent des figures, qu'ils les décrivent en utilisant le vocabulaire vu : segment, droite, angle droit, parallèle… »*. Dans cette optique, elle prévoit des contraintes de nature à pousser les élèves à décrire le plus précisément possible les figures et à leur faire mobiliser un vocabulaire spécifique. Elle inscrit cette séance dans une logique de progressivité et comme elle le fait pour les élèves de maternelle en NT1A et NT1B, elle compte sur la mobilisation de connaissances acquises précédemment pour faciliter l'entrée dans l'apprentissage : « *On est en géométrie on a travaillé sur les segments, les droites, le vocabulaire sur la géométrie et là on voit les figures, les différentes figures qu'on a en géométrie, c'est normalement quelque chose qu'ils ont déjà vu »*. Elle structure sa séance en différenciant bien des temps de consigne, de recherche, d'explicitation. On retrouve ici le format déjà mobilisé auparavant avec la classe maternelle. Maud n'hésite cependant pas à modifier le dispositif qu'elle a prévu, s'il y a nécessité de s'adapter à des

imprévus, comme certaines difficultés rencontrées par les élèves : « *Ça fonctionne pas pour cette figure, je préfère qu'ils viennent me la dessiner […] beaucoup l'ont faite avec leur paille, mais ils n'arrivent pas à l'expliciter* ». Elle préfère ici contourner la contrainte (décrire oralement) au profit d'un autre dispositif qui débloquera la situation (dessiner). Elle a cependant l'intention de faire prendre conscience aux élèves que leur savoir est insuffisant pour répondre efficacement à la tâche proposée. Elle sait et prévoit qu'ils seront en difficulté, allant même jusqu'à provoquer, par son questionnement, l'émergence de propositions inadéquates. C'est une stratégie assumée : « *Là en fait ce que je veux, c'est qu'ils me décrivent leur figure. Mais je suis un tantinet mauvaise foi, mais c'est volontaire de parler de parallèles alors que je sais que ça va pas aller […] et puis je le fais vraiment volontairement pour leur montrer que leur vocabulaire est pas adapté […] Parce que le fait que certains se trompent ça m'arrange quand même* ». Maud a intégré l'idée que les erreurs sont des leviers d'apprentissage et adosse sa stratégie pédagogique sur cette conception, tout en s'efforçant de graduer la difficulté en lien avec l'avancée de la séance et le niveau de compétence des élèves : « *Au fur et à mesure je deviens plus critique aussi, au début on utilise trait et au fur et à mesure ou utilise pas trait on utilise segment […] des élèves plus fragiles je les auraient peut-être pas repris parce que j'aurais été déjà contente qu'ils me proposent quelque chose* ». Elle confirme avec des élèves plus grands, un scénario d'actions basé sur des phases bien identifiées, l'identification de contraintes qui visent à confronter les élèves à un savoir nouveau par des retours sur leur action et une graduation de la difficulté en fonction du déroulé de la séance.

Quelles conséquences sur le discours en interaction de Maud dans la classe ? *(annexe M1.3)*

Maud recherche une formulation claire de la consigne et s'efforce de mobiliser un vocabulaire adapté. Elle veut anticiper au mieux ce qu'elle va dire aux élèves. La phase d'explications prend encore une fois un statut spécifique dédié à cette intention. Elle souligne des progrès de ce point de vue, mais exprime également sa difficulté à s'adapter à des publics différents : « *Et puis comme j'ai 5 niveaux, le langage est complètement différent de la grande section au CM2 du coup c'est difficile dans la semaine d'adapter son langage parce qu'on change de langage. C'est plus facile parce que c'est quand même la deuxième année* ». L'anticipation et la mobilisation de consignes claires demeure pour elle une des conditions de la réussite de la situation qu'elle propose aux élèves. Elle note un besoin d'anticipation plus grand du fait que les élèves soient plus âgés : « *l'année dernière le contexte était différent parce que l'année dernière c'étaient des petits, j'avais le temps, parce que ça va beaucoup plus*

lentement, d'anticiper ce que j'allais dire. Là c'est des CM2 donc faut anticiper encore plus » Elle estime ne pas pouvoir se permettre les mêmes hésitations ou maladresses qu'elle a pu constater avec ses élèves de maternelle, ce qu'elle avait pressenti en NT1B : « *Je m'aperçois aussi que je fais des erreurs, y'a des choses, ça t'avais pas pensé à ça et je me dis dans les classes en élémentaire ça va pas pardonner, eux ils sont toujours contents, on rebondit facilement*. Elle est donc plus exigeante avec elle-même et surveille davantage son langage. Par ailleurs, elle développe des stratégies lui permettant de contrôler le déroulé des échanges en ne distribuant pas la parole de manière aléatoire : « *C'est bête à dire, mais je le fais…j'anticipe un peu ce que certains vont pouvoir me dire si j'ai envie qu'il y ait une maladresse, je vais plutôt tirer un enfant qui…pas forcément une erreur hein ? mais une petite confusion, ça va me permettre de la mettre en lumière* ». En clair, Maud prend appui sur ce que proposent les élèves pour faire avancer la situation et les amener à une prise de distance par rapport à leurs propositions. Le choix des élèves interrogés est alors en partie conditionné par l'idée qu'elle se fait de la réponse que ceux-ci apporteront afin de prendre ainsi explicitement appui sur ce qu'elle nomme : « *une petite confusion* ». Mais elle sait aussi que toutes les réponses ne peuvent être anticipées : « *Autant j'avais anticipé haut et bas, je sais pas pourquoi j'avais pas anticipé vertical et horizontal* ». Elle n'en fait pas une difficulté pour autant, mais doit alors trouver des moyens de conserver la maîtrise des interactions pour atteindre ses objectifs.

Tableau 23 : synthèse des scénarios d'action et de leurs conséquences sur le discours de Maud

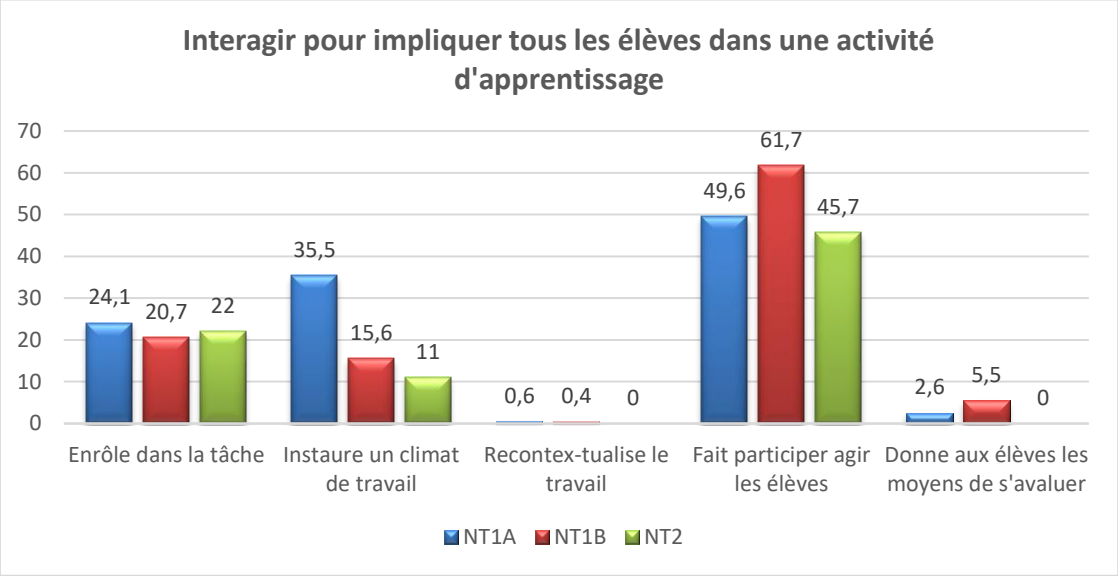
Scénarios	NT1A	NT1B	NT2
Les choix relatifs au savoir et au dispositif didactique	Maud se fixe un objectif : ici de numération, mais mobilise un autre savoir : les couleurs. Elle a la volonté d'impliquer ses élèves et de s'adapter à chacun d'eux. Elle veut structurer sa séance. Elle met en scène la situation d'un point de vue matériel pour s'assurer de l'implication des jeunes élèves.	Maud veut que ses élèves construisent les quantités jusqu'à 5 sans avoir recours au dénombrement. Elle passe par une double finalisation pour les impliquer dans la tâche, cherche à s'adapter au jeune public. Elle instaure un climat rassurant, planifie les phases de la séance et gradue la difficulté en fonction de l'avancée du déroulé et des élèves interrogés.	Maud vise un savoir géométrique et la mobilisation d'un vocabulaire spécifique. Elle structure sa séance en différentes phases. Elle prévoit des contraintes, mais s'adapte en cours de séance si celles-ci ne fonctionnent pas. Elle cherche à s'appuyer sur des erreurs pour faire apprendre. Elle gradue la difficulté et l'adapte aux élèves.
Les conséquences sur le discours en interaction dans la classe	Maud anticipe son discours, plus particulièrement pour la phase d'explication. Elle cherche à l'adapter au jeune public et reformule si nécessaire. Elle privilégie le jeu et l'affectif ce qui l'amène à mobiliser un discours qui se décentre du savoir en jeu.	Elle confirme une anticipation du discours dans la phase d'explications, cherche à l'adapter au savoir en jeu. Elle adapte ses interventions au statut qu'elle donne à chaque phase. Elle oriente ses questions et la distribution de la parole en fonction de l'objectif poursuivi et de ce qu'elle connait des élèves, les met sur la voie.	Elle confirme la nécessité d'une consigne claire et d'une anticipation plus précise au regard de l'âge des élèves. Elle contrôle la distribution de la parole en fonction de l'objectif visé. Elle anticipe sur les réponses possibles des élèves.

8.3. Analyse du thème 2 : interagir pour impliquer tous les élèves dans une activité d'apprentissage

8.3.1. Analyse quantitative du thème 2

8.3.1.1. Présentation des données

Figure 17 : histogramme des énoncés de Maud par fonction pédago-didactique pour le thème 2



En pourcentage par rapport au nombre total d'énoncés pour chacune des séances.

8.3.1.2. Eléments d'analyse : le poids des fonctions pédago-didactiques des énoncés et perspectives pour l'analyse qualitative du thème 2

Trois fonctions didactiques se détachent de l'analyse quantitative pour ce second thème : « *Enrôler dans la tâche* », « *Faire participer et agir les élèves* » et « *Instaurer un climat de travail* ». C'est donc ces trois fonctions que nous allons plus précisément examiner. Si les deux fonctions relatives à la recontextualisation du travail et aux moyens donnés aux élèves pour s'évaluer sont présentes dans la pratique de Maud, celles-ci n'apparaissent pas, ou de manière très isolée, dans ses énoncés.

- La prédominance de « *Fait participer, agir les élèves* »

Nous commençons par cette fonction très représentative pour ce thème. Il est évident que Maud recherche une participation active de ses élèves. Cette fonction concerne en effet quasiment la moitié des énoncés et dépasse les 61% pour la séance NT1B, indiquant la claire intention de l'enseignante de faire agir ses élèves ou de les inciter à prendre la parole. La nature du dispositif didactique joue ici un rôle important[32]. Les séances NT1A et NT1B sont construites sous la forme d'un jeu impliquant des interactions maître/élève à chaque tour. Par ailleurs, ces échanges ne s'adressent qu'à un groupe très restreint d'élèves, sur la base d'énoncés très répétitifs. La nature du dispositif : le jeu de société, implique de fait la participation active de tous les joueurs et vise effectivement l'implication de jeunes élèves dans la tâche. Bien que très différent, le dispositif de la séance NT2 pèse également de manière significative pour cet item. Il ne s'agit pas d'un jeu, mais d'une situation problème pour laquelle les élèves de CM2 sont amenés à prendre la parole pour décrire précisément leur production. Quelle que soit la séance, on peut relever que Maud cherche à mettre en place des dispositifs qui visent à impliquer les élèves en les faisant activement participer, ce que cette analyse quantitative vient confirmer.

- La stabilité de « *Enrôle dans la tâche* »

En lien avec cette recherche de participation active des élèves, une part non négligeable des énoncés de Maud vise leur enrôlement dans la tâche. En effet, si le dispositif pèse de manière significative dans le fait de les faire agir verbalement ou non, il ne suffit pas, à lui seul, à générer de l'engagement. On remarque que le pourcentage de cet item est assez stable, avec un peu plus de 20% des énoncés qui se répartissent de manière relativement équilibrée tout au long de chaque séance. Ce constat indique la nécessité pour Maud de relancer, remettre un certain enjeu, remobiliser régulièrement les élèves afin qu'ils ne décrochent pas. Néanmoins, les débuts de séances nous semblent les moments les plus intéressants pour pousser un peu plus loin l'analyse. En effet, le thème 1 nous a permis de confirmer la volonté de Maud d'impliquer ses élèves dès les débuts de chaque séance, par un dispositif lui permettant de légitimer la tâche.

[32] Se reporter au descriptif des séances, paragraphe 8.1.1

C’est à ce moment crucial qu’elle pose explicitement les contraintes de la situation qui doivent les amener à s’interroger, être confrontés au savoir en jeu au cours des phases d’apprentissage qui suivent. Ce que nous examinerons plus spécifiquement dans notre analyse qualitative.

- La diminution de « *Instaure un climat de travail* »

Cette fonction pédago-didactique est significativement mobilisée en séance NT1A, avec plus d’un tiers des énoncés concernés, ce qui ne se confirme pas pour les séances suivantes. Cet item est en baisse constante et n’atteint que 11% en NT2. Les organisations pédagogiques étant comparables et se déroulant avec les mêmes élèves en NT1A et NT1B, on peut émettre l’hypothèse que Maud est désormais plus à l’aise dans sa gestion de classe. On note en particulier une baisse des rappels à l’ordre au moment de la présentation de la consigne. Nous pourrons rapprocher ce constat avec l’analyse qualitative de la fonction didactique « *enrôle les élèves* » dont la mobilisation demeure stable. Maud a manifestement construit des savoir-agir-langagiers-professionnels lui permettant, dès le début de la séance, d’enrôler plus rapidement ses élèves et de moins avoir à intervenir pour réguler le climat de classe, solliciter l’attention de ses jeunes élèves. En NT2 le contexte change et la baisse de cette fonction didactique dans les énoncés y est peut-être liée. Maud n’utilise que très peu de rappels à l’ordre et ne semble pas avoir besoin de maintenir explicitement l’attention de ses élèves dont la capacité d’écoute est nettement supérieure à des élèves de maternelle. Pour autant, des élèves de CM2 peuvent aussi être plus réactifs ce que Maud souligne dans le thème 1. Elle pense qu’il lui faut être davantage vigilante et qu’elle s’est efforcée, même si ce n’est pas facile, de mieux anticiper son discours. De ce point de vue, si le contexte pèse effectivement dans le climat de classe, la manière dont cette jeune enseignante anticipe et appréhende les situations nouvelles n’est pas sans effet sur sa capacité à gérer le groupe.

Tableau 24 : synthèse diachronique de l'analyse quantitative des fonctions pédago-didactiques du thème 2 pour Maud

NT1A	NT1B	NT2
C'est la séance où la fonction didactique « *instaurer un climat de travail* » est la plus représentée (35,5% répartis tout au long de la séance). On y note la volonté de maintenir l'attention et d'enrôler les élèves dès les débuts (24%). Les énoncés liés à l'implication des élèves n'est pas négligeable, pour ce faire, leur participation active est recherchée, la fonction didactique s'y rapportant représente la moitié des énoncés de l'enseignante.	Le scénario pédagogique est à peu près identique à NT1A et on retrouve sensiblement les mêmes valeurs, notamment pour la fonction didactique relative à l'enrôlement dans la tâche (20,7%). La baisse de l'item « *instaure un climat de travail* » qui passe à seulement 15% peut être attribué à une meilleure connaissance des élèves et une gestion de classe plus aisée. La participation des élèves en légère hausse se confirme également pour cette séance.	Le contexte change, Maud passe d'élèves de maternelle à une classe de CM2. On note une permanence du point de vue de la participation des élèves (45,7%) et de leur enrôlement (22%). La baisse des énoncés concernés par la fonction didactique « *Instaure un climat de travail* » se confirme malgré la nécessité d'une adaptation à un contexte nouveau. La vigilance concernant le discours et l'effort d'anticipation peuvent expliquer en partie ce recours très limité à des rappels à l'ordre ou à une sollicitation quelconque de l'attention.

Les choix pour l'analyse qualitative du thème 2

Notre analyse quantitative nous amène à nous interroger sur les savoir-agir-langagiers-professionnels que Maud mobilise pour enrôler ses élèves. Ce n'est pas la fonction pédago-didactique la plus représentée quantitativement, mais c'est la plus stable sur ces trois séances et l'implication des élèves semble reposer en grande partie sur celle-ci. Si la volonté de les faire participer activement pèse de manière significative pour ce thème, cette fonction est, nous semble-t-il, un peu biaisée par un dispositif très centré sur des tours de parole organisés dans le cadre d'un jeu et en petit groupe pour les séances NT1A et NT1B. Il nous parait donc pertinent de mettre sous observation la manière dont s'organise le discours en début de situation, au moment des explications, dans la mesure où c'est à ce moment-là que cette fonction pédago-didactique concerne l'ensemble des élèves. Nous pourrons examiner comment les savoir-agir-langagiers-professionnels fonctionnent pour que la présentation de la tâche puisse enrôler les élèves dans un processus d'apprentissage.

8.3.2. Analyse qualitative du thème 2

8.3.2.1. Présentation des données

Tableau 25 : les épisodes et les extraits d'entretien de Maud pour le thème 2

	NT1A	NT1B	NT2
Episodes	**3-76** Cet épisode concerne le moment collectif au cours duquel Maud présente le jeu des coffres-forts à tous ses élèves. L'objet du discours consiste à leur apporter les explications nécessaires pour qu'ils en comprennent la finalité et les règles afin d'être en capacité de jouer en petit groupe, avec l'enseignante dans la phase suivante.	**3-73** Comme pour la séance précédente, nous avons choisi le moment collectif de présentation du jeu des hérissons. L'objet du discours est à nouveau centré sur les règles du jeu et de manière plus prononcée, sur sa légitimation. L'enseignante apporte des explications et exemplarise la situation qui suit cette phase de présentation.	**3-81** Le moment de passation des consignes n'a pas été filmé pour cette séance. Nous avons donc sélectionné l'épisode où les élèves font une restitution orale de leur recherche en binômes. C'est l'épisode où l'enseignante commence à interagir avec ses élèves et les engage à mobiliser leurs connaissances pour décrire le plus précisément possible les figures qu'ils ont trouvées.
Données quantitatives (Nombre d'énoncés)	Enrôle dans la tâche : 15 Instaure un climat de travail : 18 Fait participer, agir les élèves : 9	Enrôle dans la tâche : 8 Instaure un climat de travail : 3 Fait participer, agir les élèves : 20	Enrôle dans la tâche : 6 Instaure un climat de travail : 3 Fait participer, agir les élèves : 12
Eclairage entretien	Maud explique le vocabulaire qu'elle choisit d'employer au cours de cette phase de présentation du jeu	Maud revient sur les choix qu'elle a opérés pour passer les consignes et légitimer le jeu qu'elle a choisi. Elle apporte des précisions relatives aux élèves avec lesquels elle interagit.	Maud apporte des précisions sur la consigne qui n'a pas été filmée et qui peut éclairer ce moment de restitution. Elle explicite ce qu'elle attend des élèves par son questionnement et comment elle compte s'appuyer sur leurs réponses pour faire avancer l'apprentissage.

8.3.2.2. Analyse diachronique : régulation de l'activité par le fonctionnement des savoir-agir-langagiers-professionnels au sein des interactions

Séance NT1A : épisode 3-76 *(annexe M2.1)*

Ce moment collectif d'explications du jeu de « La piste au trésor » a bien pour objectif d'impliquer, dès le début de la séance, tous les élèves et Maud confirme à l'entretien qu'elle en connait la difficulté. Elle prend en compte le jeune âge de ses élèves et sait qu'il lui faudra déployer quelques artifices afin de les accrocher et de leur donner envie de s'impliquer dans la tâche :

> *Oui je théâtralise, je théâtralise parce que, pour… parce qu'ils sont en maternelle et je veux qu'ils aient envie d'avoir une image parce que c'est la récompense du jeu quoi […]de poser les choses et d'essayer de les impliquer, mais après, c'est pas forcément facile ».*

Maud rencontre des difficultés de maintien de l'attention de ses jeunes élèves, ce qui apparait dans le nombre significatif d'énoncés relatifs à l'instauration du climat de travail. Elle ne se limite cependant pas à maintenir l'ordre, la fonction pédago-didactique « *Enrôler les élèves* » étant parallèlement bien représentée dans cet épisode. Elle choisit pour cela deux moteurs : le jeu et le défi autour desquels son discours s'articule très vite en début de séance.
Nous avons repéré deux grandes parties à ce temps collectif au sein desquelles Maud ne mobilise pas ses savoir-agir-langagiers professionnels de la même manière : elle présente d'abord le jeu et ce qui le compose, puis en illustre les règles par le biais d'une partie simulée donnant lieu à un questionnement.

S'agissant premièrement de la présentation du jeu, Maud choisit de centrer son discours sur les différents éléments susceptibles de donner envie aux élèves de s'engager dans la tâche, d'abord sur l'idée d'enjeu, de défi : *« On va apprendre un nouveau jeu […] à quoi ça pourrait nous servir ? […] on va faire un défi mathématique […] il va falloir qu'on apprenne à bien jouer à ce jeu »* (3, 5, 7). Elle verbalise ensuite le but, concrétisé par le fait de remplir son coffre-fort de pièces d'or en insistant sur ces mots : « *Le trésor, les coffres-forts, les pièces d'or* » (11, 15, 17, 19). Tout est volontairement théâtralisé et cette phase est particulièrement emblématique des scénarios d'action que Maud se donne et que nous avons relevés dans le premier thème.

Elle sait que l'envie de jouer ne suffira pas et qu'il est important que ses jeunes élèves comprennent rapidement de quoi il s'agit. Elle ne se disperse pas, se centre d'abord sur le but, en quelques idées simples, quelques mots accrocheurs et en quelques phrases qu'elle accompagne par l'action et la présentation du matériel : *« Celui qui gagne, c'est celui qui a le plus de coffres comme ça (montre l'étiquette). Pour gagner un coffre comme ça, il faut remplir deux coffres comme ça de pièces d'or ! »* (19). Elle cherche à faire coïncider un langage et apprentissage en jeu : Maud recherche une équivalence entre mathématiques et langage oral :

« Alors là par exemple j'avais volontairement utilisé le même vocabulaire pour les coffres plastifiés, là où il faut mettre les pièces et le petit coffre. De façon à ce qu'ils assimilent bien que j'allais leur prendre le coffre qu'ils avaient confectionné pour la petite image »

Elle sait qu'il sera difficile pour les élèves de comprendre que les deux coffres représentent le même nombre de pièces gagnées. Elle fait aussi en sorte de ne pas se disperser :

« J'essaie dans cette phase-là de pas avoir trop de phrases « polluantes » c'est pas forcément réussi, mais c'est l'objectif j'essaie que ce soit clair pour eux et qu'il y ait une idée à chaque phrase »

On note ici l'idée d'un discours simple, très imagé et facilitateur pour aider les élèves à comprendre ce qui se joue. Maud accompagne ce discours ciblé d'une posture majoritairement co-énonciatrice lui permettant de partager les consignes relatives au jeu présenté. Sa parole est assez dominante, c'est elle qui mène les échanges, notamment en répondant elle-même à ses propres questions (7, 11). Les élèves commentent, mais ne sont pas, à ce moment-là, sollicités individuellement, hormis pour des questions de maintien de l'attention (17, 24, 28).
C'est en fait la dimension collective qui l'emporte. Maud la fait vivre dans son discours, en utilisant de manière récurrente le pronom « *on* » qui renforce une idée de partage du but : « *On va apprendre, on va jouer, on va faire un défi, on va gagner* » (3, 7, 13, 24). Ainsi, lorsqu'il s'agit de l'enjeu de la séance, Maud se place verbalement au même niveau que les élèves.

Dans la deuxième partie de l'épisode, elle modifie assez nettement sa manière de dire les choses et entame un questionnement pour expliciter les règles du jeu et évoquer les choix stratégiques permettant de gagner, autour de deux éléments : les couleurs et le nombre de points. On retrouve

ici le double objectif souligné dans le thème 1 avec un questionnement qui mêle les deux notions, conférant au discours de Maud une certaine ambiguïté : la question posée porte sur un choix de couleur alors que le savoir en jeu relève de la numération : *« Soit vous pouvez arriver sur une case rouge, soit sur une case violette […] donc soit le rouge, soit le violet, c'est pareil […] je vais choisir le jaune ou je vais choisir le bleu pour remplir mon coffre ? »* (44, 46, 52). En réalité, ce qu'elle attend des élèves, c'est qu'ils choisissent la bonne quantité. On peut faire l'hypothèse que Maud centre ses questions sur un concept plus accessible et plus ludique que les nombres : la couleur, ce qui peut-être là une manière de mieux accrocher ses jeunes élèves. Mais ce faisant, elle les éloigne de l'objet d'apprentissage (la décomposition du nombre), ce que nous pourrons confirmer par l'analyse du thème 3. Elle utilise un langage très simplifié pour tenter d'expliquer les règles d'un jeu complexe pour cette classe d'âge et tente ainsi de les maintenir attentifs. De ce point de vue, Maud a conscience que son langage n'est pas toujours adapté au savoir en jeu :

« *Après je leur demande de choisir une couleur et pas un nombre, en fait je me suis même aperçue que dans la phase de jeu j'oriente trop est-ce que je choisis le jaune ou le bleu et ben eux ils préfèrent le jaune ou le bleu et pas forcément le nombre* ».

Elle sait que la difficulté de l'activité y est pour beaucoup et est consciente des décrochages au cours de cette phase collective :

« Mais je savais que ça allait être difficile. C'est un jeu de grande section et j'ai des moyens. A la fin je lance les idées parce qu'il faut bien les dire, mais je m'aperçois qu'ils sont tous partis… ».

Pour les aider à mieux percevoir le but, elle questionne les élèves sur les stratégies, les incite à guider l'action du joueur et abandonne le « on » pour passer au « je » et à une position de la parole plus dominante. Elle mobilise un langage d'action et prend en charge la verbalisation de la solution et la formulation des quantités en orientant fortement les réponses, notamment par l'usage de sur-énonciation telle que : « *Le jaune ? alors le jaune je vais t'en donner qu'une ! d'accord ? Si tu prends le jaune, je t'en donne qu'une, Léo il prend le bleu alors le bleu, je lui en donne 4 !* » qui guide vers le bon choix. Elle cherche à alléger la charge cognitive des élèves qui doivent se centrer sur le but. Chacun peut intervenir sans être

réellement responsable des erreurs, ce qui compte, c'est qu'ils comprennent le jeu, qu'ils aient envie de s'y engager.

Séance NT1B : épisode 3-73 *(annexe M2.2)*

Notons que cette séance est construite sur le même modèle que la séance NT1A et qu'elle concerne les mêmes élèves à quelques mois d'intervalle. La fonction ludique y est une nouvelle fois mobilisée et le discours se centre rapidement sur le but : reconstituer des familles de hérissons, mais légitimé par un double enjeu : gagner la partie et aider l'enseignante qui s'est trompée (3, 7, 9). Or, l'intervention d'un élève : « *C'est pas un jeu ça !* » (8), montre la fragilité de cette double légitimation, de nature incompatible pour certains élèves, car le fait que leur enseignante puisse s'être trompée en préparant la tâche n'est pas vécue comme un jeu pour eux. Ce dont Maud prend réellement conscience au cours de l'entretien, car elle n'avait pas anticipé cette réaction :

« J'ai pas pensé que pour eux ça n'allait pas être un jeu de refaire des familles [..] mais je m'étais dit bon, le fait que je me sois trompée en les coupant en deux, ben ça légitime un peu…Mais rien que le fait que ce soit un jeu ça légitimait ».

Cette jeune enseignante n'est pas totalement prise au dépourvu par cet incident qui affaiblit considérablement la légitimation qu'elle avait prévue. Pour s'en sortir, elle joue sur les rapports de place : *« Il va falloir m'aider […] si on y arrive bien, on va faire toutes les familles […] et après on a gagné »* (9). Elle parvient ainsi à recentrer la légitimation de la tâche en donnant de l'importance à l'engagement des élèves. Elle les place dans une position haute et l'utilisation répétée du « on » indique que l'enjeu doit être partagé par tous. Dès que l'adhésion des élèves semble acquise, elle reprend une position plus dominante : « *Je vous montre comment on fait, je vais vous montrer la famille des deux* » (11), de nature à rassurer les élèves qui seront guidés dans leur tâche. Maud adopte alors des postures majoritairement sur-énonciatrices qui permettent de renforcer les propositions des élèves et de les engager en confiance (16, 23, 28, 30, 34, 36, 38). Elle prend en compte leurs propos et les guide en reprenant ce qui est formulé et en renforçant les points de vue, par des questions ou des précisions relatives à la notion de quantité. La dimension épistémique revient alors au premier plan par l'utilisation d'un discours précis, en référence à l'objectif fixé. La précision qu'elle apporte au sujet des énoncés 28 et 30 vont en ce sens :

« *Je leur présente le jeu et j'essaie de mettre en place …Pour préparer la séance, je m'étais dit qu'il fallait absolument que je refasse un pic et encore un pic et encore un pic et si on les met ensemble ça fait trois pics voilà ».*

Elle sait que cette manière dire les choses amène les élèves à mieux appréhender la décomposition des quantités. Comme pour la séance NT1A, elle s'appuie sur un système de questions/réponses ayant pour but de « *mettre en place* », c'est-à-dire, donner aux élèves les moyens de comprendre ce qui est attendu d'eux. Mais cette fois, les questions sont exclusivement centrées sur l'objet d'apprentissage, à savoir, la décomposition d'une quantité : « *Il en a combien ? […] et en tout ça fait ? […] deux ici ? […] j'en ai trois ? […] combien je dois mettre pour en avoir deux en tout ?* » (20,28,30,32,36). L'enrôlement ne se limite donc pas à donner envie de jouer, mais est également orienté sur l'engagement, sans équivoque, dans une activité de numération. Le thème 3 nous amènera à préciser comment Maud interagit pour faire vivre cette activité cognitive des élèves, autour de la décomposition des quantités. Cet épisode correspond à une phase préparatoire ; il faut que les élèves soient prêts à jouer, mais aussi à apprendre. Ainsi, les réponses aux questions posées sont très vite apportées, co-énoncées ou sur-énoncées par l'enseignante, qui verbalise les essais et les erreurs dans une perspective de réussite : *« Est-ce que ça va ensemble ces deux-là ? […] ça va pas, alors on va essayer […] faut un autre un ? […] deux pics, très bien, je suis d'accord »* (23, 25, 44, 50). Maud joue de rapport de proximité avec ses élèves, voire de connivence et de complicité, cherchant à les mettre en confiance. Cet engagement, qui n'est pas simplement centré sur l'appropriation du jeu, mais qui intègre explicitement la réflexion autour de l'apprentissage, s'incarne dans un discours qui s'efforce d'articuler des éléments affectifs, liés à l'âge des élèves et des éléments épistémiques liés aux notions à construire. Comme en NT1A, en plus prononcé, la participation de tous parait très importante et la dimension collective est dominante Au sujet d'élèves qui n'auraient pas compris, Maud explique :

« C*omme je sais qu'après je vais avoir un moment seule avec eux là, je fais un méli-mélo et là chacun peut apporter…Comme c'est la phase d'explication, j'avais pas anticipé le fait de demander à tel ou tel enfant certains ».*

Elle ne souhaite pas non plus s'appuyer sur des élèves plus moteur que les autres, comme c'est le cas pour Joséphine :

> *« Le problème, c'est comme c'est toujours Joséphine, je veux pas non plus mettre trop, Joséphine, en avant par rapport aux autres »*

Parallèlement, on note une diminution des rappels à l'ordre par rapport à la séance NT1A. Il semble que les stratégies adoptées et visibles dans la manière de jouer de la participation des élèves, des rapports de place, des postures énonciatives et d'un contenu ciblé sur un apprentissage précis, soient de nature à générer moins de décrochages qu'en début d'année pour une situation similaire.

Séance NT2 : épisode 3-81 *(annexe M2.3)*

Le contexte change, nous sommes en CM2. Suite à un temps de recherche en binômes, Maud engage ses élèves dans la tâche de description de figures qu'elle attend. Dans cet épisode la fonction didactique « *fait participer, agir les élèves* » est très présente, l'enseignante interroge, incite ses élèves à prendre la parole. Le thème 1 a révélé l'intention de Maud d'être la plus précise possible dans la formulation de sa consigne, elle note un progrès dans ce domaine :

> *C'est plus facile parce que c'est quand même la deuxième année […] On se cherche moins, la façon de formuler certaines consignes […] je cherche moins la façon de formuler les choses.*

De ce point de vue, son discours est très explicite, assez injonctif et resserré autour de la description : *« Qui veut me décrire une de ses figures ? […] tu me la décris |…] décris-là moi »* (19, 21, 23, 27). Lorsque les élèves s'en éloignent, elle revient dessus, assez fermement : *« je veux que tu me la décrives […] c'est pas décrire ça »* (42, 44). La position de sa parole est alors dominante, elle est impérative et il n'y a pas de place à l'approximation. De ce fait, Maud guide, dès le départ ses élèves vers le but affiché. Elle poursuit un objectif précis, ce qu'elle souligne à l'entretien :

« Mon objectif quand même, c'était qu'ils trouvent des figures, qu'ils les décrivent en utilisant le vocabulaire vu : segment, droite, angle droit, parallèle »/ « le but c'est vraiment qu'ils utilisent un vocabulaire assez pointu quoi ».

La volonté d'engager ses élèves, dès le début de la séance, vers ce but précis est assez perceptible dans son discours. Elle les recentre régulièrement sur l'objectif langagier en faisant le lien avec des apprentissages antérieurs : « *Avec les mots de géométrie qu'on a appris […] y'en a d'autres en géométrie qu'on a appris qui peuvent t'aider* » (29). Ce qui est ici notable, c'est le fait que Maud a bien conscience de la difficulté de la tâche et fait en sorte de maintenir ses élèves impliqués en les incitant à participer, à mobiliser ce qu'ils savent. Elle leur laisse l'initiative, ne questionne pas d'élèves en particulier et donne à leur parole une place dominante, ce sont eux qui guident, du moins en apparence. Dans cette optique, elle se positionne majoritairement en co-énonciatrice et accompagne les élèves dans leurs premières propositions : *« Alors vas-y […] alors deux traits parallèles […] d'accord »* (32, 34, 36). Elle co-construit avec eux, comme elle le faisait pour les élèves de maternelle au cours des précédentes séances. Elle se place dans une relation de proximité, de confiance, de nature à rassurer les élèves sur leur capacité à répondre. À partir du moment où ils s'engagent, la parole de Maud n'est pas surplombante. Elle accorde du crédit à ce qui est dit, ne contredit pas, à moins que la proposition ne s'éloigne manifestement du but (42, 44). Mais cette posture de co-énonciatrice est le fruit d'une réelle stratégie assumée, car en réalité, Maud amène ses élèves à dévoiler leurs fragilités face au savoir qu'il leur faut mobiliser. Elle les questionne, n'apporte pas les réponses, les laisse avancer leurs propositions, les encourage et maintient de ce fait leur engagement, tout en les confrontant à la nécessité d'être plus précis, comme c'est le cas au cours de l'échange avec Noémie où Maud reprend au pied de la lettre les propositions de l'élève : « *Alors deux traits parallèles […] d'accord* » (34, 36). Cette posture énonciative qui semble accréditer l'idée d'un partage de point de vue est ici utilisée à dessein et cette posture est clairement anticipée. Elle entérine ce qui est dit par les élèves, mais en réalité, elle n'en valide pas le contenu, en ce sens, elle sous-énonce la proposition. C'est ce que Maud appelle « *Être de mauvaise foi* » et c'est la raison pour laquelle elle ne reprend pas les termes « haut et bas ».

« Mais je suis un tantinet de mauvaise foi, mais c'est volontaire de parler de parallèles alors que je sais que ça va pas aller ».

Maud renforce cette stratégie en sur-énonçant, à l'appui de son tracé au tableau, les descriptions imprécises des élèves : *« Ils sont comment ? Comme ça ? Ils forment un angle droit ? […] plus petits donc deux côtés qui forment un angle plus petit qu'un angle droit »* (51, 55). Elle est plus en difficulté et modifie sa posture lorsque des propositions qu'elle n'a pas anticipées émergent :

« Mais j'avais pas anticipé vertical et horizontal. Mais vertical et horizontal en même temps, c'était beaucoup plus juste, mais en le disant alors du coup cette forme-là, si je la penche c'est toujours la même […]. Autant j'avais anticipé haut et bas, je sais pas pourquoi j'avais pas anticipé vertical et horizontal »

Maud est un peu déstabilisée par la proposition d'une élève qui emploie un vocabulaire élaboré, mais non adapté à la situation. Pour s'en sortir, l'enseignante fait un peu évoluer sa posture. Elle semble d'abord user d'une sous-énonciation : « *Si tu veux, horizontale, deux lignes* » (72), ce qui montre implicitement qu'elle ne partage pas tout à fait la proposition de Marion. Puis, elle sur-énonce ce que dit l'élève jusqu'à retirer toute crédibilité à la formulation : « *Ben tu m'as parlé de lignes* » (75). Ce qui lui permet d'engager une explication, un peu confuse, car non anticipée, qui vise à écarter momentanément le problème : *« Là on parle de vertical et d'horizontal parce qu'on est sur le tableau/,mais c'est pas forcément du vocabulaire qu'on utilise en géométrie » (*81). Par sa posture, Maud fait en sorte de ne pas rompre l'implication de cette élève qui fait l'effort d'utiliser un vocabulaire soutenu.

Tableau 26 : synthèse diachronique des régulations de l'activité par les « Savoir-agir-langagiers-professionnels » de Maud pour le thème 2

NT1A	Maud s'efforce d'impliquer ses jeunes élèves dans un jeu difficile pour leur classe d'âge. Elle en a conscience et mobilise ses savoir-agir-langagiers-professionnels autour de deux fonctions pédago-didactiques qui s'articulent ici : « *Enrôle dans la tâche* » et « *Instaure un climat de travail* », cette deuxième fonction étant représentée par des rappels à l'ordre réguliers. L'enrôlement passe par un discours centré et appuyé sur la fonction ludique et l'enjeu de l'activité proposée. Le vocabulaire est très imagé et les interventions théâtralisées. L'objet du discours est essentiellement ciblé sur le but qu'elle co-énonce avec les élèves et place sa parole sur un plan collectif. Elle les implique ensuite par un questionnement visant à faire acquérir les règles du jeu et quelques stratégies. Sa parole est alors plus dominante, sa posture énonciative se modifie. Elle oriente le contenu de son questionnement sur un objet plus simple et plus attrayant que les nombres (les couleurs). Cette simplification vise à garantir l'implication, quitte à éloigner les élèves du savoir en jeu. Les élèves interviennent s'ils en ont le désir, Maud ne souhaite pas pointer un élève en particulier au cours de cette phase.
NT1B	Comparable dans son déroulé au précédent, cet épisode met davantage en évidence la fonction pédago-didactique « *Fait participer, agir les élèves* », en lien avec l'enrôlement dans la tâche. Les savoir-agir-langagiers-professionnels que Maud mobilise autour de ces deux fonctions, s'incarnent au sein d'un jeu de questions centrées sur le but à atteindre. De ce point de vue, son discours se veut plus précis que pour l'épisode précédent. Dans cette optique, les tournures sont choisies pour être au plus près de l'objectif de numération qu'elle s'est fixé. Elle sollicite ses élèves, les installe dans une relation de confiance, voire de connivence en s'appuyant sur des postures énonciatives mobilisées pour valoriser la parole de chacun. Elle renforce les points de vue, guide les formulations, encourage. Les postures de co et sur-énonciatrice dominent. Elle parvient, par ailleurs, à jouer de rapports de places pour faire accepter une légitimation fragilisée en début de consigne par la non-adhésion d'un élève, redonnant alors à sa parole, une place plus dominante. La dimension collective, dans une visée de partage de l'enjeu, est encore très présente. Les décrochages sont moins nombreux, Maud s'appuie sur des savoir-agir-langagiers-professionnels d'un autre ordre que ceux relatifs aux rappels à l'ordre.

NT2	La fonction « *fait participer, agir les élèves* » tient toujours une place importante dans cet épisode. L'enrôlement dans la tâche passe ici par une participation active des élèves. Maud incite à prendre la parole, elle se place dans une relation de proximité, de confiance, de nature à rassurer ses élèves sur leur capacité à répondre. Ce sont eux qui prennent l'initiative de faire des propositions que Maud accompagne dans une posture majoritairement co-énonciatrice. Elle aspire à être très explicite et son discours devient plus injonctif, basé sur une parole plus dominante lorsqu'il s'agit du but de tâche. Elle n'hésite pas à adopter une relation plus dominante dès lors que les élèves s'éloignent de l'objectif qu'elle s'est fixée. Maud se montre ici capable de modifier sa posture pour maintenir les élèves orientés vers le but. Parallèlement, elle s'est donné une stratégie qui vise à se laisser guider par les propositions des élèves et à sur-énoncer ce qui est dit pour mettre en lumière la nécessité de devenir plus précis et donc d'apprendre à utiliser un vocabulaire spécifique. C'est ce qu'elle nomme « *être de mauvaise foi* ». Elle les amène ainsi progressivement à s'impliquer dans une recherche de plus en plus pointue, sans dévaloriser ce qui est dit. Elle a anticipé sur les réponses que pourraient formuler ses élèves et sur lesquelles elle pourrait appuyer son questionnement ou ses relances. Lorsque survient une proposition qu'elle n'a pas prévue, bien qu'un peu déstabilisée, Maud modifie sa posture et la position de sa parole en reprenant la main sur les explications, tout en montrant qu'elle prend en compte le savoir de l'élève.

8.3.3. Caractérisation des savoir-agir-langagiers-professionnels permettant à Maud d'impliquer tous les élèves dans une activité d'apprentissage

Maud fait ses débuts dans des contextes plutôt favorables où les conditions d'enseignement sont facilitantes. Cependant, le fait que les séances NT1A et NT1B concernent de jeunes élèves de maternelle pèse significativement sur les stratégies que Maud déploie pour parvenir à les impliquer. Elle fait preuve de savoir-agir-langagiers-professionnels déjà bien installés qu'elle parvient à mobiliser dans cette optique. Comme pour Armony et Anne, nous pouvons à nouveau faire fonctionner pour Maud les trois grandes classes de savoir-agir-langagiers-professionnels que nous avions caractérisés pour ce thème : « ajuster son discours », « piloter les échanges » et « formuler la consigne ».

AJUSTER SON DISCOURS

Les séances NT1A et NT1B, similaires du point de vue de leur déroulé et s'adressant aux mêmes élèves, ont montré la volonté de Maud d'ajuster son discours, à la fois à son jeune public, mais également en lien avec le savoir auquel elle veut les confronter. Pour impliquer, motiver, elle emploie des termes ludiques, quitte à s'éloigner parfois de l'objectif. Son discours est imagé, théâtralisé. Dans le même temps, elle s'efforce de tenir la dimension épistémologique et anticipe le vocabulaire qu'elle utilise de sorte que celui-ci soit en phase avec l'apprentissage en jeu. Les tournures employées ont vocation à être directement référées à la notion qu'elle souhaite faire construire aux élèves. C'est une évolution lisible de ces savoir agir langagiers professionnels entre NT1A et NT1B où les termes sont plus précis et mieux en phase avec l'objectif visé. Pour chacune des séances, le contenu est essentiellement centré sur le but de tâche et les contraintes de la situation. Maud recherche un équilibre entre l'exigence d'une tâche complexe pour les élèves et la nécessité de leur donner envie de s'y engager. Elle semble avoir compris qu'anticiper ce que l'on va dire, joue ici un rôle très important. La séance NT2 marque une évolution assez nette de ce point de vue. La crainte que des élèves plus âgés n'adhèrent pas à la situation qu'elle leur propose, incite véritablement Maud à anticiper encore davantage le contenu de son discours, pour les engager et les maintenir dans la tâche.

PILOTER LES ÉCHANGES

Maud use de la fonction « *Fait participer, agir les élèves* » de manière assez prononcée pour les impliquer au mieux. Ses questions, nombreuses, visent à faire intervenir tout le monde aussi fréquemment que possible pour co-construire ce qui constitue la tâche dans laquelle elle souhaite engager ses élèves. Elle s'appuie sur les interventions individuelles pour faire progresser un projet collectif. La dimension collective est d'ailleurs assez présente et caractéristique de ces savoir agir langagiers professionnels que Maud mobilise pour impliquer l'ensemble du groupe. Durant les phases de consignes que nous avons analysées, on ne note pas de distribution précise de la parole. Maud ne souhaite pas, à ce stade du déroulé des séances, interroger un élève en particulier, ce qu'elle confirme en entretien. Elle laisse aux élèves l'initiative des propositions et semble se laisser guider. Elle use de rapports de places et de postures énonciatives, jouant de proximité, voire de connivence pour donner aux élèves la confiance nécessaire à des prises de position, relativement au but à atteindre. Elle encourage, co-énonce, valorise jusqu'à la sur-énonciation. C'est une stratégie assumée, proche de la ruse,

qui lui permet d'impliquer ses élèves jusqu'à l'identification des problèmes qu'ils rencontrent. On note d'ailleurs peu de décrochages et des rappels à l'ordre en baisse. On retrouve ces éléments constitutifs de pilotage des échanges au sein des trois séances, mais de manière plus affirmée, car sans doute plus anticipée, pour la séance NT2.

FORMULER LA CONSIGNE

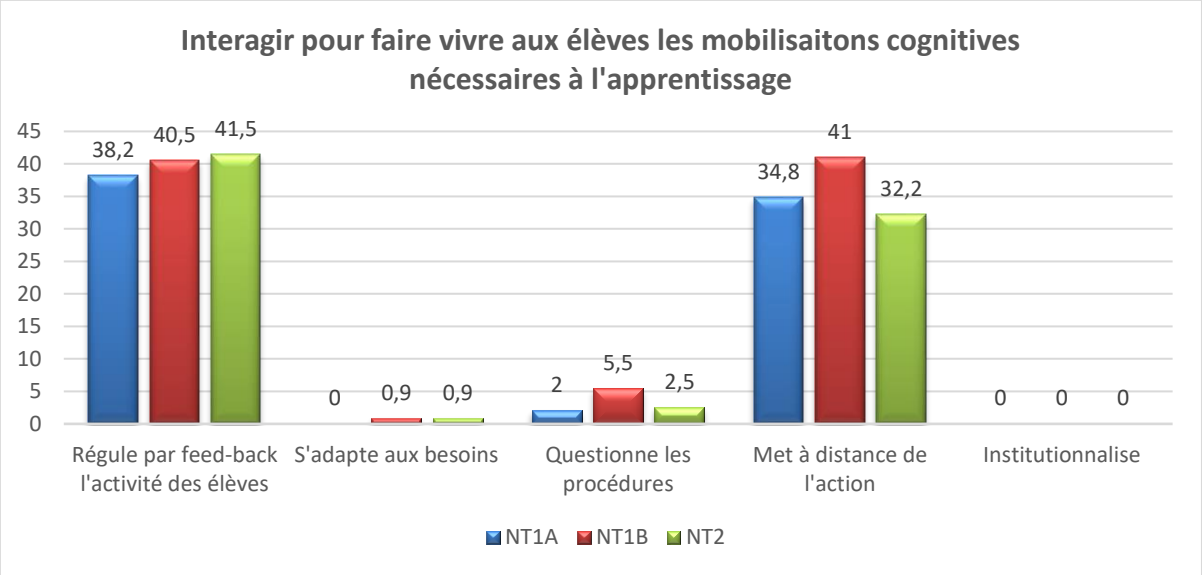
Maud "co-construit" avec les élèves la consigne, par une centration sur le but et la légitimation de la tâche. Ces savoir agir langagiers professionnels semblent bien s'articuler autour de ces deux éléments, particulièrement présents au début des séances NT1A et NT1B. Elle mobilise une posture de co-énonciatrice et vise l'implication de ses élèves en les responsabilisant du point de vue de l'enjeu. La tâche est alors présentée comme un défi à relever collectivement. Cette construction s'appuie sur des stratégies liées aux postures énonciatives, mais également aux ajustements de la position de la parole que Maud fait varier lorsque ses élèves s'éloignent du but de tâche. Elle n'hésite pas à user d'une parole plus dominante et à se placer dans une relation plus verticale pour faire accepter une légitimation ou recentrer les échanges sur le savoir visé. Il s'agit là de savoir-agir-langagiers professionnels dont l'évolution est perceptible dans leur caractère de plus en plus affirmé, permettant à Maud de maintenir ses élèves orientés vers un but partagé. De ce point de vue, lorsque la dimension épistémique est en jeu, il semble que Maud adopte ait une attitude plus dirigiste. Elle revendique parallèlement la nécessité d'une consigne de plus en plus précise et bien anticipée, en particulier pour la séance NT2, par crainte de désengagement d'élèves plus âgés, donc plus exigeants à ses yeux.

8.4. Analyse du thème 3 : interagir pour faire vivre aux élèves les mobilisations cognitives nécessaires à l'apprentissage

8.4.1. Analyse quantitative du thème 3

8.4.1.1. Présentation des données

Figure 18 : histogramme des énoncés de Maud par fonction pédago-didactique pour le thème 3



En pourcentage par rapport au nombre total d'énoncés pour chacune des séances.

8.4.1.2. Eléments d'analyse : le poids des fonctions pédago-didactiques des énoncés et perspectives pour l'analyse qualitative

Deux fonctions pédago-didactiques se détachent plus spécifiquement de l'analyse quantitative pour ce troisième thème : la régulation par feed-back de l'activité des élèves et la mise à distance de leur action. C'est donc à l'aune de ces deux fonctions que nous allons plus précisément examiner le fonctionnement des savoir-agir-langagiers pour ce thème. On note peu d'énoncés centrés sur le questionnement des procédures, néanmoins, cette fonction n'est pas totalement absente du discours de Maud, notamment pour la séance NT1B pour laquelle nous pourrons rechercher ce progrès. L'adaptation aux besoins et l'institutionnalisation sont deux fonctions quasiment absentes des corpus analysés.

- Le poids de « *Régule par feed-back l'activité des élèves* »

Pour chacune des trois séances, cette fonction est très représentée. Autour de 40% des énoncés, elle augmente légèrement au fil des trois séances. On peut expliquer son poids par les dispositifs pédagogiques déployés par Maud. En effet, pour les séances NT1A et NT1B, la situation s'appuie sur un jeu avec des interactions très individualisées à chaque action du joueur. Il faut aussi rappeler l'organisation de ces séances : la deuxième phase ne se déroule qu'avec un petit groupe d'élèves que Maud sollicite un par un. Il est donc logique que cette manière de faire implique de nombreux feed-back. C'est également vrai pour la séance NT2, avec un dispositif différents, mais basé sur une analyse de productions. Ces constats méritent d'être affinés par l'identification de la nature de ces feed-back qui peuvent aller du simple commentaire ou encouragement, jusqu'au fait d'interroger plus précisément les procédures de l'élève, notamment en NT1B. En conséquence, il nous faut observer cette fonction pédago-didactique de manière articulée à « *Questionne les procédures* » et « *met à distance de l'action* ».

- La représentativité de « Met à distance de l'action »

C'est la deuxième fonction la plus représentée et c'est celle qui pèse le plus pour la séance NT1B. On la retrouve répartie tout au long de de chacune des séances, les énoncés étant en grande partie fondés sur des retours sur l'action ou sur les productions. S'agissant plus particulièrement des séances NT1A et NT1B, une bonne partie du contenu des énoncés est identique, autour de questions répétitives aux joueurs. Ce qu'il nous faut ici éclairer, c'est la manière dont Maud articule le « dire pour le jeu » et le « dire pour l'apprentissage », en mettant en lien cette fonction pédago-didactique avec « *Régule par feed-back l'activité des élèves* ».

- La timide représentativité de « Questionne les procédures »

Malgré un questionnement particulièrement présent pour l'ensemble des séances, la fonction « *Questionne les procédures* » demeure très peu significative. C'est au cours de NT1B qu'on la rencontre le plus souvent, avec 5% des énoncés. Même si c'est très modeste, nous voulons souligner le léger progrès entre la séance NT1A et la

séance NT1B, dont les dispositifs sont très similaires avec une classe identique. La nature du questionnement, au moins pour quelques énoncés, semble avoir évolué. En séance NT2, le dispositif et les élèves ne sont plus les mêmes et ce début d'évolution ne se confirme pas. Nous nous attacherons donc, pour la séance NT1B, à centrer notre analyse sur un épisode qui fait apparaitre cette fonction.

- L'absence de « *S'adapte aux besoins* » et « *Institutionnalise* »

Comme pour les deux autres cas, on ne retrouve pas, ou de manière très marginale, ces deux fonctions pédago-didactiques dans les énoncés. Cela ne signifie pas que Maud ne s'adapte pas aux besoins et qu'elle n'institutionnalise jamais le savoir. Mais nous dirons que ces deux fonctions pédago-didactiques ne sont directement saisissables dans les énoncés.

Tableau 27 : synthèse diachronique de l'analyse quantitative des fonctions pédago-didactiques du thème 3 pour Maud

NT1A	**NT1B**	**NT2**
Les deux fonctions pédago-didactiques « *Régule par feed-back l'activité des élèves* » et « *Met à distance de l'action* » représentent chacune plus d'un tiers des énoncés de cette séance. Cela tient à la nature du dispositif qui se décline en un jeu donnant lieu à un questionnement individualisé de quelques élèves. Ces deux fonctions sont à mettre en lien pour identifier la nature de ces retours sur l'action.	Pour cette séance, Maud utilise un jeu différent, mais le dispositif est construit sur le même modèle que pour la précédente séance. On y retrouve donc sensiblement les mêmes résultats. On peut simplement noter la légère évolution de « *Questionne les procédures* », fonction qui atteint ici les 5%, ce qui tend à penser que la nature des feed-back a pu légèrement évoluer.	Dans une autre classe, avec des élèves plus âgés et un dispositif pédagogique très différent, on retrouve sensiblement les mêmes valeurs, car les énoncés sont basés sur des questions autour de productions géométriques. Les fonctions « *Régule par feed-back l'activité des élèves* » et « *Met à distance de l'action* » y sont présentes pour un gros tiers, mais l'évolution de « *Questionne les procédures* » ne se confirme pas.

Choix pour l'analyse qualitative du thème 3

L'analyse quantitative montre une représentativité importante de deux fonctions : « *Régule par feed-back l'activité des élèves* » et « *Met à distance de l'action* ». Ces deux fonctions concernent assez souvent les mêmes énoncés. Or, les articulations entre elles nous semblent importantes pour éclairer le fonctionnement des savoir-agir-langagiers-professionnels au sein de cette régulation par feed-back et dans une perspective de mobilisation cognitive des élèves. Les épisodes choisis seront donc représentatifs de ces deux fonctions qui constitueront notre focus pour l'analyse. Par ailleurs, la fonction « *Questionne les procédures* », essentiellement significative pour la séance NT1B est une fonction dont la présence est à analyser en lien avec deux précédemment citées. L'épisode de NT1B sera par conséquent choisi en fonction du repérage de « *Questionne les procédures* ». En résumé, les épisodes sélectionnés le seront par leur représentativité des deux fonctions « *Régule par feed-back* » et « *Met à distance de l'action* » pour les trois séances. S'agissant de NT1B, nous y ajoutons la nécessité de voir traité la fonction « *Questionne les procédures* », en lien avec les deux autres.

8.4.2. Analyse qualitative du thème 3

8.4.2.1. Présentation des données

Tableau 28 : les épisodes et les extraits d'entretien de Maud pour le thème 3

	NT1A	**NT1B**	**NT2**
Episodes	**153-218** Dans cet épisode, Maud interagit avec quatre élèves : Adrien, Tony, Léa et Milo. Après chaque tour du jeu, elle les interroge sur la stratégie le plus efficace pour gagner des points. Elle oriente plus particulièrement les choix d'Adrien qui a des difficultés.	**159-290** L'épisode est très long et nous nous intéressons à deux parties plus spécifiques (159-177 et 228-290), où Maud s'intéresse aux procédures de deux élèves en particulier : Juliette et Hugo.	**115-264** Il s'agit d'un long épisode qui comporte plusieurs incidents critiques relatif au dispositif que Maud est amenée à modifier. La fin de l'extrait correspond à une deuxième partie où la tâche n'est plus de même nature.

Données quantitatives (Nombre d'énoncés)	Met à distance de l'action : 12 Régule par feed-back : 17 Questionne les procédures : 0	Met à distance de l'action : 19 Régule par feed-back : 15 Questionne les procédures : 7	Met à distance de l'action : 22 Régule par feed-back : 26 Questionne les procédures : 1
Extraits d'entretien	Maud fournit des explications sur la nature de ses questions, la manière dont elle les formule. Elle apporte des précisions sur l'étayage qu'elle choisit d'apporter à Adrien.	Maud explique ce qu'elle tente de faire comprendre à ces élèves, à ce moment-là. Elle donne des précisions sur sa manière de les interroger.	Maud revient sur les choix qu'elle a faits et sur les faiblesses de son dispositif qu'elle repère dans cette séance.

8.4.2.2. Analyse diachronique des épisodes : régulation de l'activité par le fonctionnement des savoir-agir-langagiers-professionnels au sein des interactions

NT1A : épisode 153-218 *(annexe M3.1)*

Nous entrons dans l'analyse de cet épisode, plus particulièrement par la fonction pédago-didactique la plus représentée : « *Régule par feed-back l'activité cognitive des élèves* ». Celle-ci se traduit par des questions de nature répétitive, adressées à tour de rôle à quatre élèves. Le dispositif didactique induit des échanges restreints autour d'un jeu, prétexte pour des apprentissages en numération, relativement difficiles pour des élèves de cet âge. Nous avons plus précisément regardé la nature des questions posées par Maud et nous en avons plus particulièrement repéré trois types différents :

Maud pose régulièrement des questions concernant le repérage des cases qu'elle formule ainsi : « *Le premier orange que tu rencontres, il est où ?* » (166, 170, 178, 200, 202, 206). Cette formulation est marquée par les aspects ludiques et organisationnels de la tâche, centrés sur la couleur des cases et l'identification par l'élève de son pion « *tu rencontres* ». Le *« tu »*

désignant à la fois l'élève et son avatar. Il s'agit donc bien là de jouer et les couleurs ont vocation à « habiller » le jeu. Néanmoins, Maud a également un objectif implicite :

> *« Quand je leur dis « soit cette couleur, soit cette couleur », j'aimerais bien vérifier qu'ils connaissent leurs couleurs »*

Nous retrouvons là le double objectif exprimé par Maud lorsqu'elle formule ses intentions (cf. thème 1). Cet enjeux n'est pas partagé avec les élèves et ce type de question est essentiellement centré sur la dimension ludique de l'activité. L'apprentissage visé concerne le dénombrement, ce que Maud énonce par un autre type de question : « *Y'en a combien ?* » (154, 156, 172, 182, 184, 194). Cette formulation interroge directement le savoir de l'élève et relève, cette fois, d'une mobilisation cognitive d'une toute autre nature, car il s'agit bien là de dénombrer. Enfin, le troisième type de question porte sur les choix stratégiques : « *Alors, tu préfères un ou quatre ?* » (174, 186, 208). Ici, la formulation est très ambiguë. En effet, l'élève doit choisir entre deux quantités, ce qui l'engage dans une réflexion complexe puisqu'il lui faut dénombrer et établir un lien avec le nombre de pièces dont il dispose déjà, pour faire le choix quantitatif qui lui donnera des chances de gagner. Or, il est intéressant de noter que, face à cette haute mobilisation cognitive pour l'élève, Maud utilise le verbe « *préférer* », qui relève davantage de la sphère psycho-affective. Elle se rend compte que cette formulation génère un obstacle :

> *« Alors c'est justement ce qu'il fallait pas faire. Ça implique une question de goût et justement j'aurais pas dû utiliser préférer […] J'avais anticipé qu'ils choisissent plutôt des couleurs et j'avais pas anticipé que d'utiliser le verbe préférer allait induire ça et pourtant je le dis à chaque fois » […] C'est à cause de ce verbe-là que ça fonctionne pas »*

Maud élabore ses questions par rapport à ce qu'elle anticipe des réactions d'élèves de maternelle qu'elle pense plus attirés par des couleurs que par des nombres. Mais elle cherche également à tenir son objectif qui relève de la numération. Finalement, elle fait fonctionner un questionnement de nature très hétérogène qui oscille entre une dimension ludique, une dimension psycho-affective et une dimension épistémologique. Elle sait que la tâche s'avère difficile pour certains et cherche les moyens de la rendre plus accessible et plus attractive. Mais elle se rend également compte que l'objectif de numération ne peut pas être atteint par un choix

psycho-affectif et que l'usage du terme « *préférer* » peut induire une réponse d'une toute autre nature que le choix raisonné d'une quantité. C'est aussi révélateur de son intention d'entretenir une relation de proximité avec les élèves, de mise en confiance, voire de complicité, d'écoute de leur avis et de leur parole. Cette remarque nous mène à un autre point qui concerne la nature des questions et la manière de les poser, en fonction de l'élève à qui elle s'adresse. Le groupe est hétérogène et Maud confirme qu'elle prend cette donnée en compte dans ses interactions :

« J'agis pas de la même façon parce que je m'aperçois qu'avec Adrien je lui dis « tu préfères un ou quatre ? » et avec […] alors qu'avec Léa je sais que ça marche très bien je dis « tu préfères le rouge ou le jaune ? » Sans montrer. »

Ainsi, avec Léa qui est une élève ayant bien compris la tâche et n'ayant pas de difficulté, Maud ne prend pas la peine verbaliser les nombres : *« Combien il t'en manque ? Ben tu prends le orange ou le rouge ?* » (194) La notion est implicite et c'est l'élève seule qui infère un choix entre deux quantités. Elle ne précise la notion de nombre que si la réponse de l'élève n'est pas valide : *« Ha non ! Soit je peux t'en donner une, soit je peux t'en donner quatre ! »* (196). C'est également le cas pour les questions portant sur la compréhension du jeu en lui-même qui sont parfois confuses et dont voici un exemple concernant Tony : *« Alors orange ou rouge ? T'es où toi ?* [L'élève montre la piste], *Oui, mais t'es où toi ? Il est ou ton bonhomme ? »* (162, 164). Le fait que le « *toi* » s'adresse aussi bien à l'élève qu'à son avatar du jeu, amène inévitablement de la confusion chez des élèves de cet âge. Mais comme il s'agit d'un élève qui apprend bien, elle ne s'attarde pas, ce qu'elle explique ainsi :

« Voilà là je suis pas assez claire sur ce qu'ils doivent faire […] comme Tony il assimile très vite, je me dis bon ben c'est bon, mais il faut quand même le temps qu'il l'assimile !»

En revanche, lorsqu'il s'agit d'Adrien, élève beaucoup plus fragile, Maud est davantage explicite et verbalise les nombres ainsi que le comptage : *« Y'en a combien ? Un, deux. Alors, tu préfères deux ou tu préfères quatre ? Il en faut combien pour remplir ton coffre ? »* (208). Elle crée les conditions pour cet élève ne se disperse pas, se centre sur le dénombrement. La dimension épistémologique est remise au premier plan. Elle cherche à le rassurer cet élève car il risque d'être perdu, donne de l'importance à sa parole, l'encourage : « *À toi monsieur !* » (198) et tente d'atténuer son échec lorsqu'il perd tous ses points :

*« Là je vois bien qu'il se décompose le pauvre petit je lui ai pris toutes ses pièces qu'il avait eu tant de mal à choisir [..] « **je** vide » parce que c'est moi qui fait le « sale boulot » et « **on** repart » parce que allez on y retourne et on va réessayer ! »*

En effet, le choix d'Adrien qui a du mal à dénombrer et n'a pas bien compris la situation, l'a conduit à perdre toutes ses pièces. Pour l'aider à prendre conscience du problème, Maud avait modifié sa posture énonciative en mobilisant des sous-énonciations : « *Je t'en donne deux pour remplir ton coffre ? 1-2 vas-y remplis ton coffre […] ben je sais pas qu'est-ce qu'on a dit ? […] Ben vas-y place les pièces* » (210, 212, 214). Postures visant à mettre en doute le choix de l'élève, à le faire douter, sans l'invalider totalement. Or, les élèves s'exprimant très peu, parfois par le geste ou n'utilisant que quelques mots, Maud avait jusqu'ici appuyé son étayage par des postures majoritairement de co et de sur-énonciatrice, lui permettant d'accompagner la verbalisation de l'action ou des réponses. Elle joue également sur la relation interpersonnelle et attire l'attention des autres élèves, en particulier des élèves plus fragiles, sur la parole de Léa à qui elle réserve une place importante pour renforcer son étayage : *« Léa elle a dit encore une seule ! »* (160), *« À toi Léa ! Shhh ! Regardez Léa ! »* (188).

NT1B : épisode 159-177/228-290

Comme nous l'avons dit plus haut, le dispositif de cette séance est le même que pour la séance précédente. L'épisode concerne un temps de jeu avec quatre élèves, parmi lesquels nous retrouvons Tony, déjà présent pour l'épisode que nous venons de traiter. Une nouvelle fois, la fonction pédago-didactique *« Régule l'activité cognitive des élèves »* s'incarne dans une série de questions répétitives tout au long du déroulé du jeu et des actions successives des élèves. Maud fait ainsi du lien entre le jeu qui tient lieu de dispositif et l'apprentissage qu'elle vise, à savoir, les compléments à cinq. Ce qui différencie cette séance de la précédente, c'est l'identification, dans les énoncés, de la fonction pédago-didactique : *« Questionne les procédures »,* en lien avec *« Met à distance l'action des élèves »,* dont cet épisode est emblématique. C'est donc davantage sous cet angle que nous abordons ici le fonctionnement des savoir-agir-langagiers de Maud. Les élèves ont travaillé à reconstituer des « familles de hérissons de deux, de trois, de quatre ou de cinq ». Les questions posées ont pour fonction de valider les résultats en insistant sur la décomposition : *« Alors de ce côté-là il y a combien de pics ? […] et de ce côté-là ? »* (238, 240). La nature des questions correspond effectivement à

l'objectif que Maud s'est fixé et elle attend des élèves des réponses qui montrent qu'ils sont capables de dénombrer en réinvestissant la procédure de décomposition qui avait déjà été travaillée antérieurement :

« Je voudrais que dans leur tête ils construisent la quantité cinq. Je veux pas qu'ils comptent tous les pics, je veux qu'ils me décomposent le devant et le derrière […] C'est une activité qu'on avait déjà faite avec les anniversaires »

C'est donc la capacité, non pas à dénombrer, mais à décomposer que Maud recherche. Elle veut centrer les élèves sur cette procédure spécifique et cherche, par ses questions, à identifier s'il la mobilisent. Selon les élèves, elle ne s'y prend pas tout à fait de la même manière, ce que nous avions déjà souligné pour notre précédent épisode. S'agissant par exemple de Juliette qui est une bonne élève, Maud l'interroge d'abord sur son résultat global : « *J'ai combien de pics sur ce hérisson ?* » (159), puis, lorsque la réponse n'est pas celle attendue, elle demande : « *Est-ce que ça va ?* » (163, 169) en mobilisant une posture qui signifie que non, ça ne va pas :

« Je lui demande si ça va ou ça va pas, en fait je lui ai montré au départ, au premier hérisson il est pas bon, alors la façon dont je le dis, ils voient que c'est pas bon. »

Par cette question, elle incite finalement Juliette à invalider sa réponse, en revanche, elle ne lui fait pas expliciter ce qui l'a conduite à ce résultat et passe directement à la production suivante : « *Non, là ça va pas. Ici ?* » (165). Elle évacue ainsi les erreurs. En revanche, lorsque la réponse est juste, Maud revoie aux procédures : « *Pourquoi tu sais que ça fait quatre ? Là y'en a combien ?» (173) « Et là ?* » (175), questions qui visent à accompagner Juliette dans une formulation par décomposition, mais qui ne fonctionne pas ici, ce que Maud constate :

« Ben là le souci, c'est que par exemple elle me dit quatre ici et je lui dit comment tu sais que ça fait quatre ? Et elle me dit un deux trois quatre et j'aurais bien aimé qu'elle redise là y'en a un, là y'en a deux,là y'en a trois »

Juliette s'en tient à du dénombrement et son résultat étant juste, Maud le valide ce qui est dit par une posture de co-énonciation : « *Alors ça fait quatre, t'as raison* » (177), mais ne

valide pas la procédure, car l'objectif qu'elle vise n'a pas été atteint. La verbalisation d'une procédure devient ici une fin et non un moyen :

« Ce que j'essaie de faire surtout c'est de leur faire voir que/ y'a différentes façons de faire cinq. Ce que je veux pas c'est que, quand on vérifie, ils fassent : un deux trois quatre cinq. Donc de ce côté-là j'en ai…Qu'ils me disent un nombre, de ce côté-là j'en ai…ils me disent un nombre et en tout ça fait cinq ! L'objectif c'était ça. »

C'est peut-être ce qui l'amène à agir autrement avec Tony, qui, comme Juliette est un élève qui n'a pas de difficulté. Maud ne lui demande pas de verbaliser sa procédure, mais guide par ses questions « *Alors, de ce côté-là y'a combien de pics ? […] et de ce côté-là ? […] ça fait combien en tout ?* » (238, 240, 242) et valide les réponses par co-énonciation de la décomposition du nombre : « *Ha, bah trois […] hé ben ça fait trois* » (144, 252) et de conclure par : « *He ben ça fonctionne.* », ce qui légitime définitivement la procédure de décomposition. Maud prend ainsi en charge la verbalisation de cette procédure tout en renforçant la place des élèves par des valorisations explicites de leurs résultats (228, 230, 258, 270, 284, 290). C'est le cas avec Hugo qui est un élève en difficulté et qui contraint Maud à tenter d'autres stratégies d'étayage :

« Mais alors Hugo, c'est gros soucis…C'est compliqué et là j'en suis arrivée que je sais plus comment faire […] J'avais dû essayer de le faire avant avec lui, des activités comme ça je les prépare avant avec lui. L'objectif c'est qu'il y arrive comme les autres. Moi j'essaie d'étayer en amont et je lui donne les « billes » pour qu'il le fasse à ce moment-là. »

Pour l'aider dans sa réflexion et faire en sorte que cet élève prenne de la distance avec son résultat, Maud, par ses questions, sous-énonce ce qu'il dit sans toutefois invalider le contenu : *« Ah tu crois ? Alors vas-y on essaie… […] celui-là ? Tu crois ? Tu vérifies ? […] Tu es sûr ? On vérifie »* (268, 276, 286). Elle l'encourage et le rend capable d'agir. Lorsque l'élève apporte la bonne réponse, elle sur-énonce la proposition en insistant sur la décomposition du nombre *« Trois/ là tu as un pic/là tu en as deux en tout ça fait trois pic »* (278).

NT2 : épisode 115-264 *(annexe M3.3)*

Nous entrons plus spécifiquement dans l'analyse de cet épisode par la focale de la fonction pédago-didactique : « *Met à distance de l'action* ». Il s'agit d'une fonction bien représentée, du fait du dispositif qui consiste à interroger les élèves à partir d'une figure géométrique qu'ils ont réalisée en binôme et qu'ils doivent décrire le plus précisément possible, afin que l'enseignante puisse la tracer au tableau. Maud veut mobiliser chez eux un vocabulaire géométrique et leur faire prendre conscience des effets de leur imprécision. C'est dans ce but que ses savoir-agir-langagiers-professionnels se manifestent. En début d'épisode, lorsqu'elle s'adresse à Maëlla, Maud place d'emblée une exigence du point de vue des contraintes, avec une certaine fermeté, d'autant qu'il s'agit là d'une élève qui n'a pas de difficulté : *« Un trait horizontal/Est-ce qu'on parle de trait dans une figure ? Hein ? Alors au début un segment et après ça va devenir un côté »* (117). À ce stade de la séance, il n'y a pas d'ambiguïté sur le fait que l'emploi des termes doit être géométrique :

« Au fur et à mesure je deviens plus critique aussi, au début on utilise trait et au fur et à mesure ou utilise pas trait on utilise segment et là ça fait déjà presque, je sais pas peut-être dix minutes et qu'elle réutilise trait/ J'essaie au fur et à mesure que ça devienne un langage »

Une fois cette mise au point effectuée, Maud entre dans une relation interpersonnelle de proximité et de connivence pour amener chacun de ses élèves à s'exprimer. En même temps qu'elle trace sous leur dictée, elle co-énonce et parfois sur-énonce leurs propositions, afin de les amener à préciser la description : « *Ha je fais un deuxième côté parallèle d'accord, de même longueur ou pas ? […] Parallèles également ? D'accord* » (121, 123, 125, 127) puis, pour une autre figure : « *De quelle longueur ? La longueur de ce côté-là ou plus longue ? […] c'est bon, c'est un quadrilatère* » (140, 142, 146, 150). Elle laisse penser que ce sont eux qui guident l'activité, mais en réalité, Maud conserve la main et agit sur les interactions, en particulier, la distribution de la parole, afin d'atteindre l'objectif qu'elle s'est fixé, à savoir, provoquer ce qu'elle appelle « *Une petite confusion* » sur laquelle elle pourra s'appuyer pour faire progresser ses élèves :

« C'est bête à dire, mais je le fais…J'anticipe un peu ce que certains vont pouvoir me dire si j'ai envie qu'il y ait une maladresse, je vais plutôt tirer un enfant qui…pas forcément une erreur hein ? Mais une petite confusion, ça va me permettre de la mettre en lumière. »

Cependant, la situation devient de plus en plus critique avec une figure que les élèves ne parviennent pas à décrire. On peut alors noter une rupture dans ses postures énonciatives avec des sous-énonciations *« Alors décris-moi parce que là j'ai pas tout compris […] elles sont comment ? Comme ça, je sais pas… »* (171, 175) suivies de sur-énonciations qui forcent le trait et amplifie le manque de précision : *« Alors un angle droit (trace au tableau) ça y'est […] L'angle qui est là n'est pas un angle droit alors du coup »* (181, 184, 191, 193, 197, 200). Le dispositif didactique atteint alors ses limites car les élèves se découragent et proposent finalement de venir eux-mêmes tracer la figure (201), ce que Maud accepte.

« Ça fonctionne pas pour cette figure, je préfère qu'ils viennent me la dessiner […] beaucoup l'ont faite avec leur paille, mais ils n'arrivent pas à l'expliciter […] j'aurais dû mettre en évidence comment on aurait pu l'expliquer celle-là ? »

Elle choisit pourtant de ne pas prendre en charge l'explication et préfère abandonner son dispositif didactique et engager les élèves dans une nouvelle activité productive.

« Est ce que j'ai pas le temps, est-ce que c'est trop long est-ce que je sens que les élèves en ont marre, je sais pas, mais je le fais pas. […] (incident)critique assez important vu que c'était l'objectif de la séance […] sans doute que j'avais pas anticipé »

Maud préfère abandonner son objectif, ce qui lui permet d'aller au bout de la tâche en accompagnant l'activité productive de ses élèves qu'elle ne veut pas brider. Elle co-énonce (205, 207, 216), apporte des précisions (214, 222), encourage et valorise le travail collectif (226, 228). Elle privilégie la relation interpersonnelle quitte à minorer la dimension épistémologique. Maud valorise l'expression des idées de ses élèves, leur créativité, au risque que la situation lui échappe. La dernière partie de la séance le confirme lorsqu'elle propose : *« Pas mal pas mal, est-ce qu'on essaie de donner des noms à ces figures ? »* (228). Elle sous-énonce alors les propositions fantaisistes (254, 258, 260, 262), n'invalide pas explicitement, mais recentre sur la contrainte géométrique : *« Un menhir ? Personne n'a le nom de géométrie ? »* (258). Elle se

rend compte qu'il sera difficile de faire la part des choses entre ce qui relève du savoir géométrique et ce qui relève de l'invention. Elle fait alors le choix de valider une réponse (pyramide) qui n'est pas correcte, mais qui se tient du point de vue du vocabulaire géométrique et qu'elle pourra exploiter par la suite :

« Ha ben oui sapin de noël allons-y gaiement ! menhir, pyramide…Alors j'écris pyramide je me dis, je vais mettre pyramide parce qu'il y a cerf-volant quand même, mais cerf-volant c'est le nom de la figure, donc c'est pas évident de leur dire que pyramide ou menhir sont farfelus alors qu'il y a cerf-volant à côté et que ça s'appelle bien cerf-volant. Donc menhir et sapin de noël je trouve ça quand même un peu extrême. Pyramide parce que c'est quelque chose qu'on verra un peu plus tard en dernière période, c'est pas complétement à côté y'a plus d'idées. »

Elle peut ainsi conclure sa séance en sur-énonçant la mise au point des certains élèves : « *Une pyramide c'est un solide !* » (264) et sortir en quelque sorte de cette impasse.

Tableau 29 : synthèse diachronique des régulations de l'activité par les savoir agir langagiers professionnels de Maud pour le thème 3

NT1A	La fonction pédago-didactique la plus représentée au sein de cet épisode : « *Régule par feed-back l'activité cognitive des élèves* » se traduit par des questions de nature répétitive, adressées à tour de rôle à quatre élèves et au sein desquelles se manifeste le fonctionnement des savoir-agir-langagiers-professionnels de Maud. Si nous observons plus précisément la nature des questions posées, il en ressort de trois types : des questions dont la formulation fait ressortir les aspects ludiques et organisationnels de la séance, des questions explicitement centrées sur la notion de dénombrement et des questions dont la formulation, assez ambiguë, vise un choix stratégique dont l'ancrage se situe sur un pôle psycho-affectif : cf. *« Tu préfères un ou quatre ? »*. Finalement, les savoir-agir-langagiers-professionnels fonctionnent à l'aune de mobilisations cognitives très hétérogènes mêlant du ludique, du psycho-affectif et de l'épistémique. Ils sont aussi révélateurs d'une volonté d'entretenir une relation de proximité avec les élèves, de mise en confiance, voire de connivence, d'écoute de leur avis et de leur parole. Il est intéressant de noter que la dimension épistémologique, en d'autres termes, le savoir en jeu, est mieux explicité lorsqu'il s'agit d'un élève fragile. Le contenu des questions est alors centré sur l'apprentissage visé, sans ambiguïté. Les postures énonciatives évoluent également et la relation interpersonnelle joue un rôle important avec un renforcement de l'étayage en appui sur la place de la parole d'une élève performante.

NT1B	Une nouvelle fois, la fonction pédago-didactique *« Régule l'activité cognitive des élèves »* s'incarne dans une série de questions répétitives qui balisent le déroulé de la séance. Maud fait ainsi du lien entre le jeu qui tient lieu de dispositif et l'apprentissage qu'elle vise. Ses savoir-agir-langagiers-professionnels se manifestent au sein de ce questionnement. Ce qui différencie cet épisode du précédent, c'est le poids de la fonction pédago-didactique : *« Questionne les procédures »,* en lien avec *« Met à distance l'action des élèves ».* La nature des questions correspond à l'objectif que Maud s'est fixé, dans cette optique, elle guide et accompagne ses élèves dans des réponses visant le réinvestissement d'une procédure de décomposition qui renvoie à un résultat valide. La verbalisation de cette procédure étant en fait une fin plus qu'un moyen, Maud fait en sorte de la co-énoncer avec les élèves. En fonction du niveau de compétence de chacun, elle s'appuie sur des postures énonciatives de nature différente pour accompagner l'appropriation de cette procédure. C'est le cas pour un élève plus fragile pour qui elle mobilise des postures de sous et sur énonciatrice. Elle rend ainsi les élèves capables d'agir, demeure dans un rapport de confiance et de proximité en valorisant leur action et leur parole.
NT2	C'est à l'aune de la fonction pédago-didactique : « *Met à distance de l'action* » que les savoir-agir-langagiers-professionnels sont observés. Ceux-ci se manifestent dans les questions posées aux élèves pour les amener à décrire des figures géométriques. Maud veut mobiliser chez eux un vocabulaire spécifique et leur faire prendre conscience des effets de leur imprécision, ce qu'elle verbalise par le biais des contraintes de la situation. Parallèlement, elle confirme une relation interpersonnelle de proximité, de confiance et de connivence et laisse une place importante à l'expression des élèves, à la formulation de leurs idées. Elle les accompagne par des postures de co-énonciation et de sur-énonciation pour qu'ils aillent au bout de leur propos. Elle choisit les élèves qu'elle interroge pour prendre appui sur des réponses imprécises et mener à bien son objectif. Elle laisse une très grande place à leur parole, au risque que la situation lui échappe, ne prenant en charge les explications que rarement. Elle valorise, encourage beaucoup et n'invalide pas directement, mais revient sur les contraintes lorsque c'est nécessaire. Lorsque la situation ne fonctionne plus, est en passe de lui échapper parce qu'il lui devient difficile de gérer les différentes idées des élèves, elle se montre capable de modifier sa posture et de s'appuyer, parmi les différentes propositions, sur celle qui lui permettra de réorienter le scénario vers l'objectif qu'elle s'est fixé.

8.4.3. Caractérisation des savoir-agir-langagiers-professionnels permettant à Maud de faire vivre aux élèves les mobilisations cognitives nécessaires à l'apprentissage

L'analyse de ce thème confirme chez Maud la mobilisation de savoir-agir-langagiers-professionnels lui permettant de mobiliser ses élèves d'un point de vue cognitif. En particulier, en les accompagnant dans l'expression de leurs idées. Nous reprenons ici les trois grandes classe de savoir-agir-langagiers-professionnels plus spécifiques à ce troisième thème, que nous avons fait fonctionner pour Armony et Anne et que nous caractérisons à la lumière de la professionnalité de Maud : formuler le savoir, interroger les élèves et questionner les erreurs.

EXPLICITER L'APPRENTISSAGE

Maud a le souci de rendre accessible un savoir parfois très ambitieux, notamment pour ses élèves de maternelle. L'apprentissage en jeu est véhiculé au sein de situations ludiques visant leur implication et donnant lieu à des questions qui recèlent l'objectif qu'elle s'est fixé. Pour se donner toutes les chances d'être comprise, Maud est très expressive. D'une certaine manière, elle « enrobe » l'objet de savoir pour garantir son attractivité. Elle n'hésite pas à théâtraliser et à formuler ses questions de sorte que celles-ci parlent aux élèves, quitte à laisser la notion dans une forme d'implicite. Les questions qu'elle pose peuvent être de nature très hétérogène, comme nous l'avons constaté pour la séance NT1A, faire directement référence à la notion travaillée ou contenir des paramètres ludiques et psycho-affectifs qui masquent la réalité du savoir en jeu. En revanche, Maud s'appuie sur une relation interpersonnelle de connivence et de mise en confiance pour co-énoncer l'apprentissage, favoriser la verbalisation d'idées et peu à peu conduire à formuler un savoir mieux maîtrisé. On constate que plus les élèves sont fragiles, plus elle se montre précise dans cet étayage et plus explicite, prenant en charge la verbalisation de la notion. C'est particulièrement vrai lorsqu'elle enseigne en maternelle. Avec des élèves plus âgés, elle parvient à adapter ses postures énonciatives, en fonction du discours produit par les élèves, pour donner à voir, exprimer et valoriser le savoir construit.

INTERROGER LES ÉLÈVES

Les situations que Maud met en place reposent essentiellement sur des questions visant à faire verbaliser les élèves sur une de leurs actions ou une de leurs productions. Peu d'entre elles sont explicitement centrées sur les procédures, à part pour la séance NT1B où la mobilisation d'une procédure particulière de dénombrement devient l'objet d'apprentissage. Maud organise son questionnement de sorte que les élèves parviennent à exprimer ce qu'ils savent. La nature de celui-ci n'est pas le même selon le public auquel elle s'adresse. Nous avons pu constater des questions dont le caractère répétitif servait à guider et à centrer la réflexion et la verbalisation des élèves de maternelle sur une notion particulière. Plus l'élève est en difficulté, plus ses questions sont précises, au sein d'une étayage très guidant. Avec des élèves plus grands, Maud les interroge en laissant au contraire une très grande place à la diversité des réponses, quitte à ce que celles-ci débordent des contraintes prévues. Elle s'appuie sur une relation de confiance et de complicité pour pousser plus avant son questionnement et inciter ses élèves à préciser leur propos et à aller jusqu'au bout de leurs idées. Les séances de maternelle n'avaient pas permis d'identifier des stratégies de distribution de la parole. La situation avec les élèves de cycle 3 montre que Maud sait interroger de manière ciblée, un élève plutôt qu'un autre, en fonction de l'exploitation qu'elle va pouvoir faire de sa réponse.

QUESTIONNER LES ERREURS

En lien avec sa capacité à interroger les élèves, on retrouve dans le fonctionnement des savoir-agir-langagiers-professionnels de Maud la volonté de repérer, voire de provoquer des erreurs pour faire apprendre. Le fait qu'un élève se trompe est rarement pointé négativement et parallèlement, les éléments du discours viennent plutôt valoriser les réussites qui passent largement au premier plan. La relation interpersonnelle de confiance qu'elle instaure vise à rendre l'élève capable d'agir, de se tromper et de prendre conscience de son erreur. Les savoir-agir-langagiers-professionnels que l'on voit alors fonctionner, notamment au sein de ses postures énonciatives, témoignent de feedbacks qui évitent d'invalider directement certaines réponses. Maud fait en sorte de pas renvoyer à l'élève trop brutalement le fait qu'il ne comprenne pas. Elle s'efforce ainsi de créer les conditions permettant de faire de l'erreur un levier d'apprentissage. En maternelle, c'est assez palpable dans sa façon d'accompagner et d'étayer les réponses des élèves et de les aider à valider un résultat. Par ailleurs, elle parvient à modifier ses manières de questionner les erreurs des élèves les plus fragiles. Ses savoir-agir-

langagiers-professionnels se manifestent sous d'autres formes avec les élèves de cycle 3, lorsqu'elle cherche à prendre appui sur des propositions non valides ou imprécises du point de vue du savoir, pour susciter de la réflexion ou réorienter l'action didactique.

8.5. Présentation diachronique des points saillants du discours-en-interaction de Maud repérables dans les SALP

Figure19 : points saillants pour la séance NT1A de Maud

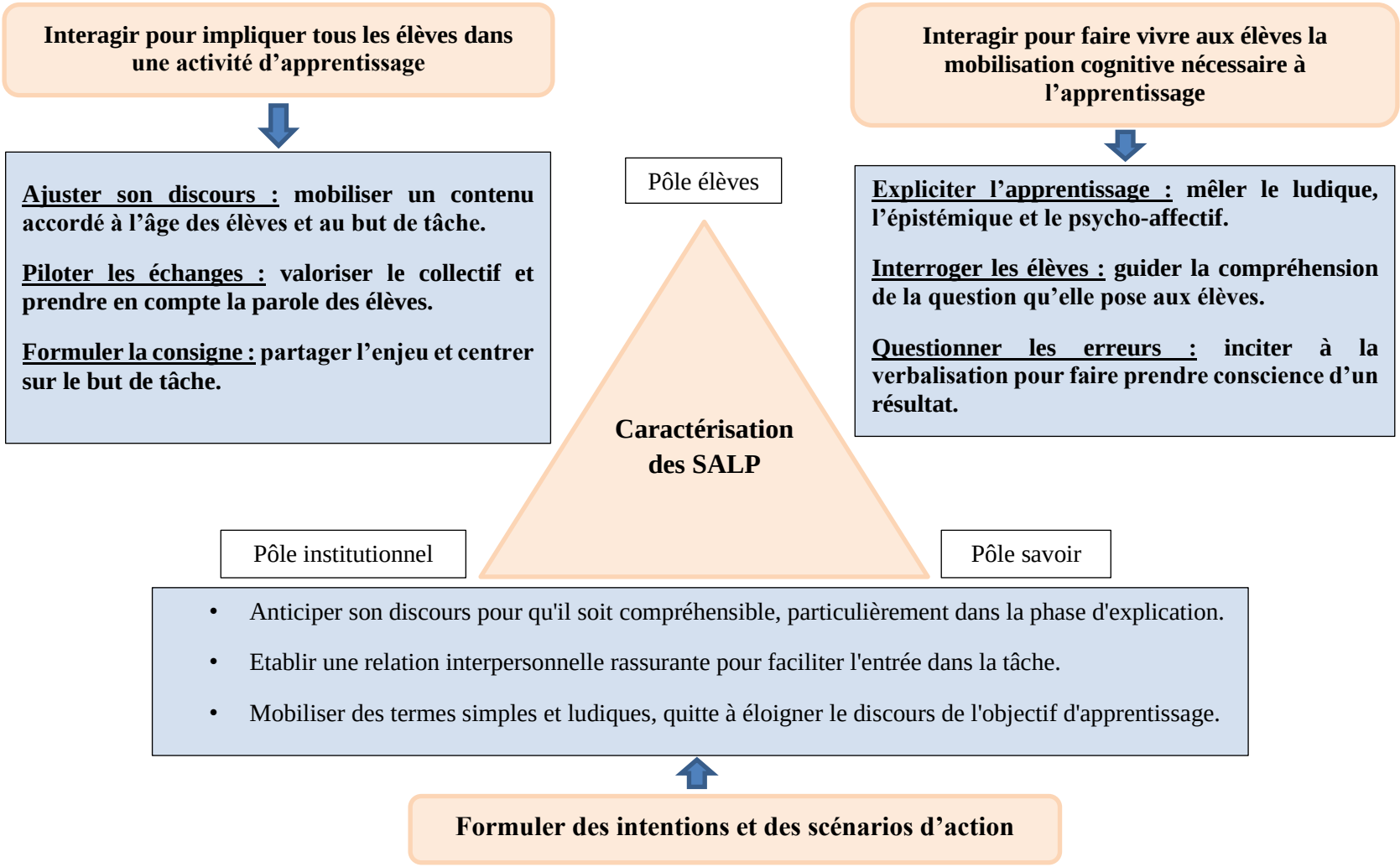


Figure 20 : points saillants pour la séance NT1B de Maud

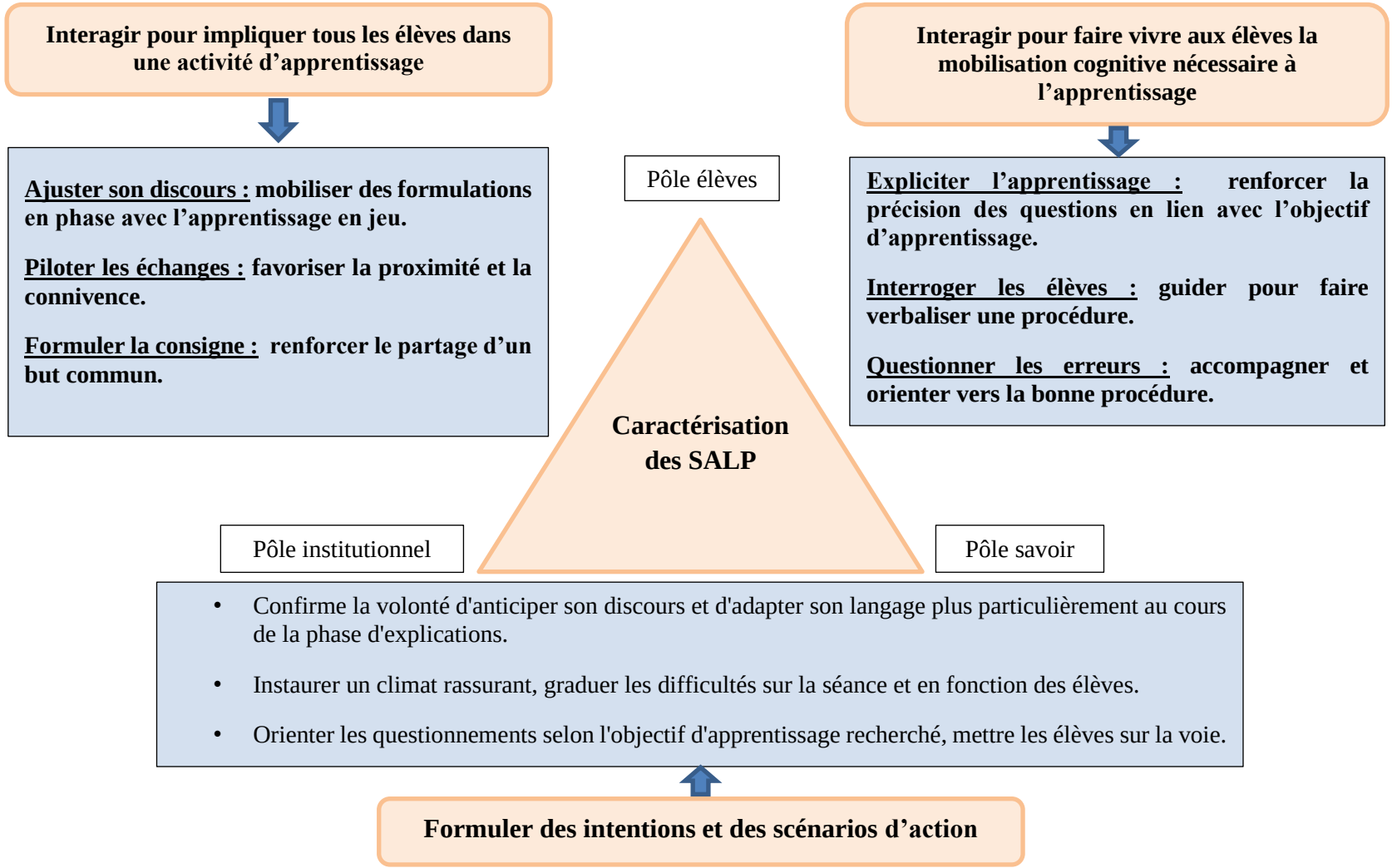
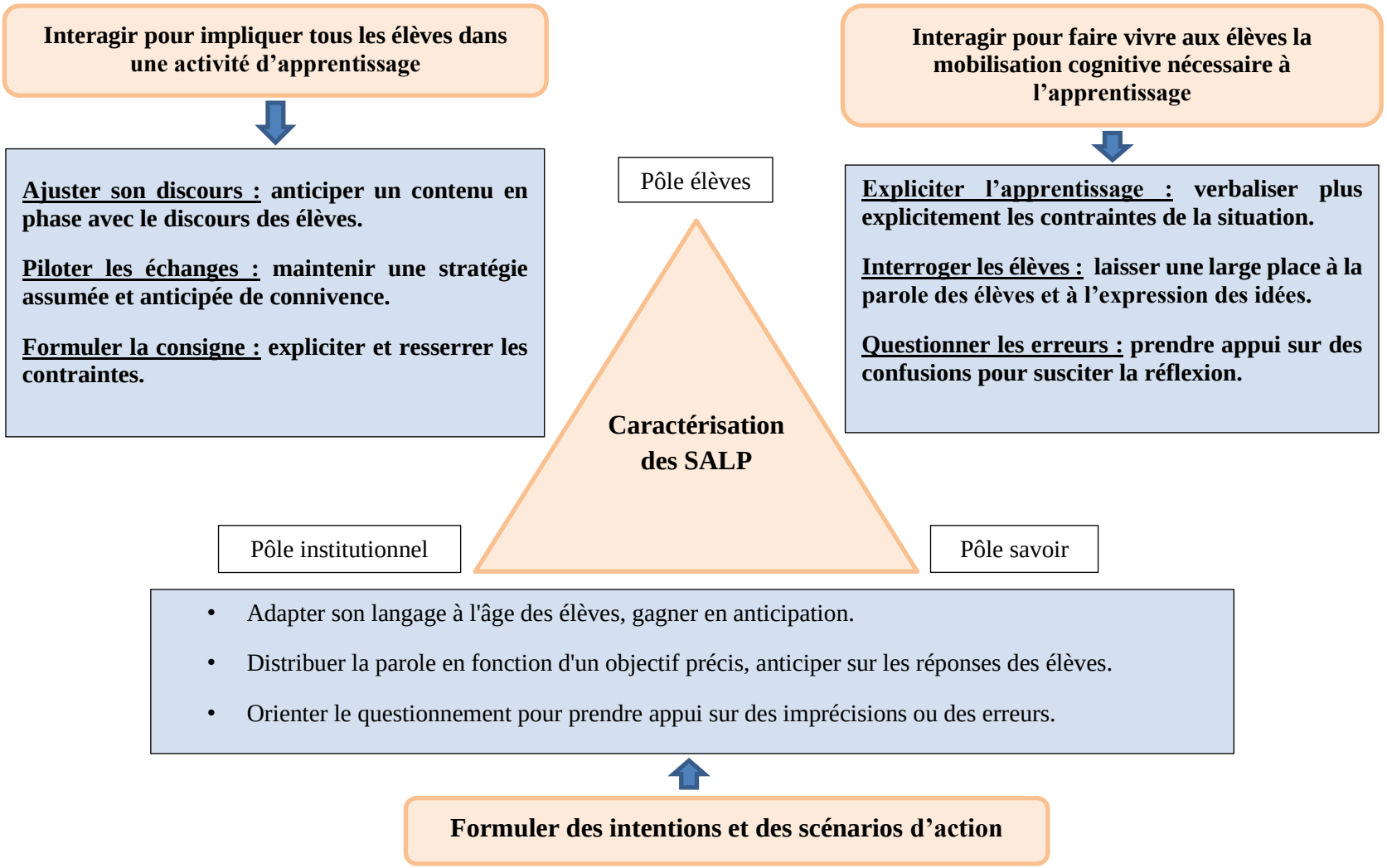


Figure 21 : points saillants pour la séance NT2 de Maud



CHAPITRE 9 :
COMPARAISON INTER-CAS

9.1. Retour sur l'analyse quantitative

Pour chacun des cas, nous avons commencé l'analyse par un traitement quantitatif des fonctions pédago-didactiques directement repérables dans les énoncés. Il s'agissait de donner quelques grandes tendances du fonctionnement du discours-en-interaction avec les élèves et de sélectionner des épisodes emblématiques des fonctions les plus représentées. C'est cette analyse quantitative qui a ensuite orienté notre observation du fonctionnement des savoir-agir-langagiers-professionnels au sein des épisodes sélectionnés. De cette analyse initiale, nous pouvons déjà repérer quelques points de convergences et quelques divergences pour chacun des deux thèmes concernés par cette analyse quantitative : *« Interagir pour impliquer tous les élèves dans une activité d'apprentissage »* et *« Interagir pour faire vivre aux élèves les mobilisations cognitives nécessaires à l'apprentissage »*.

Thème 2 : Interagir pour impliquer tous les élèves dans une activité d'apprentissage

On retrouve pour chacun des cas le poids de la fonction pédago-didactiques « *Fait participer, agir les élèves* ». En effet, ces jeunes titulaires semblent avoir intégré la nécessité d'installer les élèves dans une activité productive, qu'elle soit orale ou écrite. Elles rendent les élèves actifs en les incitant explicitement à entrer dans la tâche, produire, verbaliser. C'est en quelque sorte le point central de leur discours-en-interaction avec les élèves, c'est ce qui leur permet de faire « avancer » leur séance. Nous avons vu que les variations d'une séance à l'autre tenaient essentiellement au choix des dispositifs pédagogiques qui incitent plus ou moins les élèves à participer. Prise de manière isolée, cette fonction pédago-didactique ne fait que refléter ce qui constitue le cœur du métier d'enseignant, à savoir, produire chez les élèves une activité productive pour susciter une activité constructive (Samurçay et Rabardel, 2004). C'est l'analyse qualitative qui a permis de mettre en relation cette fonction avec les autres fonctions et d'identifier la manière dont chacune des enseignantes s'en est emparé pour faire passer l'élève d'actif à acteur.

D'un point de vue purement quantitatif, c'est donc l'équilibre entre les différentes fonctions pédago-didactiques et leur évolution sur les trois séances qui peut faire la différence. Dans le cas d'Armony, cette fonction est la plus représentée. Placer les élèves dans une activité productive tient une place importante. S'agissant des autres fonctions, nous avions noté la progression régulière sur les trois séances de la fonction « *Enrôle dans la tâche* ». Le poids de celle-ci est moins important que pour Anne et Maud. Cependant, chez Armony, cette fonction est concentrée à des moments stratégiques et prioritairement ciblée sur le partage de la finalité et de l'enjeu de la tâche. Cette fonction pédago-didactique peut ici être mise en lien, au moins pour la première séance, avec deux autres fonctions qui ne sont pas investies par Anne et Maud : « *Recontextualise le travail* » et « *Donne aux élèves les moyens de s'évaluer* ». Ce constat nous a permis d'envisager pour Armony une articulation plus fonctionnelle entre les différentes fonctions pédago-didactiques pour impliquer les élèves dans les apprentissages. Nous avons pu aussi situer l'enrôlement dans une dimension plus large qu'une simple succession d'énoncés, orientés vers des aspects organisationnels de la tâche.

Anne incite moins à faire participer ses élèves. Parallèlement, elle mobilise beaucoup plus que Maud et Armony la fonction « *Instaure un climat de travail* ». Nous avions noté ses craintes et ses difficultés face à ses élèves de SEGPA. Cela se confirme par comparaison avec les deux autre jeunes enseignantes dont les conditions d'enseignement sont plus ordinaires. C'est également la raison pour laquelle la fonction « *Enrôle dans la tâche* » est bien représentée. Celle-ci se retrouve au fil des énoncés de chacune des séances, mais dans une perspective d'organisation concrète du travail, de rappels réguliers de la consigne face aux risques de décrochages des élèves, ce qui la différencie significativement d'Armony.

Enfin, Maud présente un profil quantitatif relativement proche de celui d'Armony. Ce qui les distingue, c'est davantage le poids de la fonction pédago-didactique « *Instaure un climat de travail* ». Celle-ci pèse globalement davantage pour Maud et son évolution est inversée par rapport à Armony. Alors qu'elle augmente pour cette dernière, elle diminue pour Maud au fil des trois séances. Si on met en relation cette différence d'évolution avec leurs contextes d'enseignement, on note le même inversement proportionnel : Armony fait son année de T1 avec des élèves de cycle trois, puis son année de T2 avec une classe de maternelle. Pour Maud, c'est l'inverse : elle commence par des maternelles puis a en charge des cycles trois en T2. Ce que l'on peut noter, c'est que dans les deux cas, la proportion d'énoncés concernant

l'instauration d'un climat de travail est plus élevée avec des élèves de maternelle. Nous nous garderons d'une conclusion trop rapide, mais nous pouvons émettre l'hypothèse que le niveau de classe pèse sur le développement professionnel des jeunes enseignantes, ce qui est repérable au sein de leurs savoir-agir-langagiers-professionnels

Thème 3 : Interagir pour faire vivre aux élèves les mobilisations cognitives nécessaires à l'apprentissage

La fonction pédago-didactique « *Régule par feed-back l'activité des élèves* » est fortement représentée pour l'ensemble des cas. C'est en quelque sorte le corollaire de « *Fait participer, agir les élèves* ». Ce sont tous les moments où les enseignantes renvoient une réponse aux propositions des élèves, les amène à se questionner, sollicitent leur avis ou invite à de nouvelles tentatives. Les dispositifs choisis par les enseignantes, basés sur des jeux ou des situations problèmes sont assez similaires de ce point de vue et entrainent des feed-back relatifs aux propositions de réponses des élèves. Là où les choses divergent, c'est dans la relation entre cette fonction de régulation de l'activité et celle que nous avons nommée : « *Met à distance de l'action* ». Les deux sont étroitement liées, mais la seconde ne pèse pas de la même manière dans le discours de chacune. On repère chez Armony et Maud un poids significatif de cette fonction dans leurs énoncés, ce qui indique qu'une partie importante de leurs interventions sert à questionner les élèves pour les faire parler de leur production. S'il est vrai que les dispositifs de jeu avec un petit groupe d'élèves de maternelle implique, de fait, des questions récurrentes et répétitives qui peuvent expliquer le poids de cette fonction dans le discours, on la retrouve également dans un dispositif très différent avec des plus grands. Maud et Armony semblent donc davantage organisées qu'Anne par le fait de laisser aux élèves une place conséquente dans le discours-en-interaction, pour leur permettre d'analyser ce qu'ils ont dit ou produit. Une nouvelle fois, le profil d'Anne se trouve en décalage, du moins par rapport à cette fonction. Par ailleurs, en ce qui la concerne, on note une diminution notable sur les trois séances de la mise à distance de l'action. Parallèlement, la fonction pédago-didactique « *Questionne les procédures* » augmente. On note donc une modification dans sa manière d'interroger les élèves au fil des séances, avec des références de plus en plus directes aux procédures. Ce n'est pas le cas pour Maud et Armony pour qui cette fonction demeure assez marginale dans les énoncés et simplement emblématique d'une séance en particulier (NT1B). Ce n'est donc pas par des interrogations directes que ces deux jeunes enseignantes accèdent aux stratégies et procédures

de leurs élèves, mais par l'articulation de plusieurs fonctions repérables dans leurs savoir-agir-langagiers-professionnels

Ce rapide retour sur notre analyse quantitative montre des similitudes entre les profils de Maud et Armony et laisse entrevoir des différences notables d'organisation de l'activité d'Anne.

9.2. Les classes de savoir-agir-langagier-professionnels comme points de convergence

A partir du cas d'Armony, nous avons pu déterminer des classes de savoir-agir-langagiers-professionnels se rapportant à des classes de situations et croisant l'analyse qualitative des trois thèmes. Nous avons d'abord croisé notre premier thème consacré aux intentions et aux scénarios d'action avec le thème 2 : *Interagir pour impliquer tous les élèves dans une activité d'apprentissage* », afin de déterminer trois classes de savoir-agir-langagiers-professionnels : ajuster son discours, piloter les échanges et formuler la consigne. Nous avons ensuite croisé les intentions et les scénarios d'action (thème 1) avec le thème 3 : « *Interagir pour faire vivre aux élèves les mobilisations cognitives nécessaires à l'apprentissage* », ce qui nous a permis de repérer trois autres classes de savoir-agir-langagiers-professionnels : expliciter le savoir, interroger les élèves et questionner les erreurs. De manière empirique, nous avons fait fonctionner ces six classes de savoir-agir-langagiers-professionnels pour Anne puis pour Maud. Nous considérons que celles-ci constituent une sorte de matrice permettant de repérer les points de convergence des trois enseignantes. C'est donc à partir de ces classes de savoir-agir-langagiers-professionnels que nous organisons notre étude comparative. Nous allons dans un premier temps revenir sur chacune de ces classes pour brosser rapidement le caractère commun de nos trois cas, ainsi que les grandes lignes de leurs divergences. Nous détaillerons dans un second temps ces points de divergences, à partir des synthèses effectuées des savoir-agir-langagiers-professionnels qui leur sont propres.

- ✓ <u>Ajuster son discours</u>

Cette classe de savoir-agir-langagiers-professionnels correspond pour chaque néo-titulaire à la partie du discours dont le but est de se faire comprendre des élèves, de choisir des formulations adéquates, parfois de les anticiper. Elles cherchent toutes à

ajuster leur discours par rapport à ce qu'elles connaissent des élèves et en référence aux objectifs qu'elles se fixent. Ce qui les distingue, c'est ce qui guide cet ajustement. L'idée qu'elles se font des élèves, leur conception de l'apprentissage ou la maîtrise du savoir en jeu ne pèse pas de la même manière pour toutes et influe directement sur le choix des formulations de chacune.

- ✓ Piloter les échanges

Cette classe de savoir-agir-langagiers-professionnels correspond à une préoccupation commune, celle de faire en sorte de gérer à la fois la dimension collective et la dimension individuelle des interactions. Ce qui est en jeu, c'est la distribution de la parole, la gestion des échanges entre pairs et la place de la parole de l'enseignante au sein de ces échanges. En fonction de ce qu'elles perçoivent chacune de l'activité des élèves et de la situation générale, elles se différencient dans leur manière de se positionner et d'orienter les différents échanges pour faire progresser les élèves.

- ✓ Formuler la consigne

Cette classe de savoir-agir-langagiers-professionnels correspond au discours fondant la consigne. Celle-ci apparaît comme un moment crucial, stratégique pour la réussite du déroulé de la séance. Dans cette optique, elle tient une place importante dans le discours des enseignantes. Chacune déploie ses propres stratégies discursives pour faire en sorte que la consigne soit comprise et partagée avec les élèves.

- ✓ Expliciter l'apprentissage

Cette classe de savoir-agir-langagiers-professionnels correspond à la manière dont les enseignantes s'y prennent pour que l'apprentissage en jeu puisse être exprimé au sein du discours en interaction. Elles ont toutes les trois des manières de dire et de faire dire pour qu'il puisse se manifester, soit par le contenu de leur propre discours, soit par l'incitation à faire verbaliser les élèves. Leurs stratégies diffèrent de ce point de vue, entre explicitations et questionnement, les choix qu'elles font pèsent sur l'expression de l'apprentissage visé pour les élèves, dans la circulation des échanges.

- ✓ Interroger les élèves

Cette classe de savoir-agir-langagiers-professionnels correspond au fait que la grande majorité des séances est constituée de questions posées aux élèves. Chacune des néo-titulaires s'appuie sur le questionnement pour faire avancer leur scénario. Le but que chacune d'entre-elles assigne à ces questions en détermine le contenu et influe sur le choix des élèves à interroger. C'est en ce sens que nous clarifierons leurs divergences qui se tiennent essentiellement dans le lien existant entre les questions posées, leur lien avec la notion travaillée et leur impact sur les élèves.

- ✓ Questionner les erreurs

Cette classe de savoir-agir-langagiers-professionnels correspond l'idée que l'erreur est un levier d'apprentissage, ce qui transparait dans le discours de chacune des néo-titulaires. Elles font toutes en sorte que ces erreurs soient apparentes et constituent un point de questionnement pour faire progresser la construction du savoir. En revanche, leur discours témoigne de différences notables dans leur manière de renvoyer à l'élève à son erreur et d'en constituer un appui pour faire progresser.

Ces classes permettent de regrouper des savoir-agir-langagiers-professionnels vers une même intention et n'ont pas vocation à se substituer ou se cumuler. Elle se complètent et s'articulent de manière fonctionnelle au sein des échanges verbaux, constituant ainsi des points de vue pour étudier plus finement le fonctionnement du discours en interaction maître/élèves. Ce sont des entrées, des portes d'accès, servant à guider l'observation des savoir-agir-langagiers-professionnels. L'analyse des trois cas nous a permis de les caractériser et de les formaliser. Notons que nous mobilisons actuellement cette matrice pour étudier le cas de Julia qu'il ne nous a pas été possible d'exploiter dans le cadre de ce travail, afin de mettre à l'épreuve nos résultats.

9.3. Comparaison des profils par classe de savoir-agir-langagiers-professionnels

Nous allons repartir de ces classes de savoir-agir-langagiers-professionnels qui pointent les convergences. Il convient désormais de repérer ce qui distingue chacune des néo-titulaires

enquêtées, de repérer leurs divergences, de les mettre en relation. Pour chaque classe de savoir-agir-langagiers-professionnels, nous présentons un tableau comparatif issu des synthèses diachroniques (figures 9, 10, 11, 14, 15, 16, 19, 20, 21) que nous avons présentées. Nous y repèrerons les points de divergence en revenant sur les singularités du fonctionnement de leurs savoir-agir-langagiers-professionnels et en les comparant.

9.3.1. Ajuster son discours

Tableau 30 : synthèse des points saillants du discours des néo-titulaires repérables au sein de la classe « ajuster son discours »

	NT1A	**NT1B**	**NT2**
Armony	Mobiliser et répéter un discours précis, relatif au but de tâche et aux contraintes de la situation.	Confirmer un discours resserré autour de la tâche pour éviter les malentendus.	Anticiper un discours précis du côté du savoir et l'adapter à l'âge des élèves.
Anne	Mobiliser des mots simples, non spécialistes.	Modifier son discours en cours de séance et préciser sa consigne.	Reformuler, hésiter, se lancer dans de nouvelles tentatives.
Maud	Mobiliser un contenu accordé à l'âge des élèves et au but de tâche.	Mobiliser des formulations en phase avec l'apprentissage en jeu.	Anticiper un contenu en phase avec le discours des élèves.

Si chacune cherche à se faire comprendre par les élèves, leur manière d'y parvenir comporte des divergences importantes. Le discours précis qu'Armony veut mobiliser est ciblé sur les contraintes de la situation et le but à atteindre, explicitement référés au savoir en jeu. Elle recherche par-là l'adhésion des élèves aux enjeux de la tâche. La dimension didactique est particulièrement présente au sein du fonctionnement de ses savoir-agir-langagiers-professionnels, elle est précise dans la verbalisation des notions qu'elle véhicule au sein du discours. C'est une différence notable avec la manière dont Anne s'empare de cette question, simplifiant son discours pour s'assurer de la compréhension de ses élèves. Plus qu'un ajustement d'ordre didactique, ce que l'on perçoit de ses savoir-agir-langagiers-professionnels, c'est un ajustement plus pédagogique et interpersonnel dans le but de conserver la confiance

des élèves. En évitant ce qu'elle pense être des termes trop techniques, trop difficiles pour eux, qui risquerait de les effrayer, elle glisse vers une imprécision dont elle prend conscience, ce qui amène des hésitations et des tentatives de reformulation que l'on ne retrouve pas chez Armony et Maud pour qui les savoir-agir-langagiers-professionnels mobilisés pour ajuster le discours semblent mieux intégrés. On fait le constat qu'ils sont, chez Anne, en pleine construction. On retrouve chez Maud la même volonté qu'Armony d'ajuster son discours, à la fois par rapport au savoir à construire, mais également par rapport au développement psychologique des élèves. Mais cela ne se traduit pas tout à fait de la même manière. Du point de vue didactique, Maud, comme Armony, anticipe ses tournures pour que celles-ci soient directement référées à l'apprentissage en jeu dans la situation. Parallèlement, plus les élèves sont jeunes, plus elle image, théâtralise et habille son discours dans un but de meilleure adhésion, ce qui n'est pas le cas pour Armony. Ces deux intentions cohabitent au sein d'un discours qui se veut ajusté, à la fois aux élèves et au savoir en jeu, mais qui chez Maud, se traduit parfois par des malentendus sur ce qui est à apprendre.

9.3.2. Piloter les échanges

Tableau 31 : synthèse des points saillants du discours des néo-titulaires repérables au sein de la classe « piloter les échanges »

	NT1A	**NT1B**	**NT2**
Armony	Impliquer le collectif par des tours de parole variés et nombreux.	Cibler les interventions et les intentions selon les élèves.	Laisser un maximum de place à l'initiative et à l'expression des élèves.
Anne	Maintenir une position de parole dominante pour conserver l'autorité.	Prendre en main des tours de parole et confirmer une position dominante.	Déployer des stratégies de tours de parole plus assumées et affirmées.
Maud	Valoriser le collectif et prendre en compte la parole des élèves.	Favoriser la proximité et la connivence.	Maintenir une stratégie assumée et anticipée de connivence.

Les trois néo-titulaires ont des stratégies pour tenir à la fois la gestion collective des échanges et orienter leur discours vers des interactions plus individuelles. Elles visent plus particulièrement l'implication de tous les élèves en veillant à ce qu'une participation active soit effective. Ce qui les distingue, c'est l'équilibre entre la dimension collective et la dimension individuelle, induit par un jeu de rapport de places différent d'un cas à l'autre. Chacune invite les élèves à s'exprimer, échanger entre pairs, faire des propositions, donne leur avis. En ce sens, elles se situent toutes dans une perspective constructive de l'activité des élèves. Elles alternent chacune à leur manière des moments où ces derniers prennent d'eux-mêmes la parole et d'autres moments où elles guident ces prises de parole. Leurs savoir-agir-langagiers-professionnels montrent qu'elles y mettent cependant plus ou moins de proximité, dans un rapport de place plus ou moins dominant selon ce que chacune recherche.

Nous avions vu qu'Armony laissait une place importante à la parole des élèves, visant notamment à leur faire expliciter la tâche et à la partager avec eux, de sorte de faire progresser le projet collectif. C'est cette intention qui l'amène à orienter ou réorienter la distribution de la parole en direction d'élèves dont elle pense qu'ils ne comprennent pas bien ou n'adhèrent pas au projet. C'est l'intention didactique qui guide majoritairement le pilotage des échanges, que ce soit avec elle ou entre les élèves eux-mêmes.

On retrouve également chez Anne des savoir-agir-langagiers-professionnels qui lui permettent cette alternance entre une mise un peu en retrait, laissant les élèves s'exprimer et des reprises en main où la parole de l'enseignante redevient clairement dominante sur celle des élèves. Mais ce qui préside à ce passage de l'un à l'autre n'est pas de même nature que chez Armony. Anne reprend en effet une place dominante lorsqu'elle a l'impression de perdre le contrôle de la situation, tant du point de vue de l'autorité que du point de vue didactique si les réponses ou les propositions des élèves sont trop éloignées de ce vers quoi elle veut les mener. Associées à des postures énonciatives qui peuvent être modifiées selon son intention, la distribution de la parole, non aléatoire, est de plus en plus programmée et assumée en fonction de ce qu'elle attend des élèves. À l'opposé, Maud a une attitude de grande proximité qui confine souvent à la connivence. Plus proche du fonctionnement d'Armony, elle s'appuie régulièrement sur les interventions individuelles pour faire progresser le projet collectif. Si la dimension didactique est loin d'être absente, ses savoir-agir-langagiers-professionnels mettent au premier plan, par le

jeu de rapports de place, la relation de confiance qu'elle pense nécessaire au processus d'apprentissage.

9.3.3. Formuler la consigne

Tableau 32 : synthèse des points saillants du discours des néo-titulaires repérables au sein de la classe « formuler la consigne »

	NT1A	**NT1B**	**NT2**
Armony	Co-construire en faisant verbaliser et reformuler les contraintes par les élèves.	Co-construire en renforçant le caractère explicite de la tâche.	Exposer le but de tâche et le partager le dispositif.
Anne	Partager des règles et faire valoir sa parole d'enseignante.	Faire prévaloir les règles sur l'apprentissage en jeu.	Faire verbaliser, susciter de l'interaction.
Maud	Partager l'enjeu et centrer sur le but de tâche.	Renforcer le partage d'un but commun.	Expliciter et resserrer les contraintes.

L'importance donnée à la formulation de la consigne constitue un trait commun à nos trois enseignantes. Ce qui est partagé avec les élèves durant ce moment fondamental apparaît comme une condition *sine qua none* de réussite de la séance et ce qui est en jeu, c'est l'atteinte des objectifs et l'entrée de tous les élèves dans un processus d'apprentissage. Or, le choix de ce qui est formulé et la façon de le partager avec les élèves diffèrent en fonction de ce que chaque enseignante anticipe de la situation. De ce point de vue, la classe de savoir-agir-langagiers-professionnels *« Ajuster son discours »* que nous avons vu précédemment trouve là une concentration de son opérationnalisation.

Armony fait particulièrement valoir l'enjeu de la tâche et se centre explicitement sur le but et les contraintes de la situation qu'elle rend explicites et qu'elle fait reformuler par ses élèves. En ce sens, elle co-construit avec eux la consigne qui n'est stabilisée qu'à la suite des reformulations. Ses savoir-agir-langagiers-professionnels reflètent la prédominance des

variables didactiques présentes dans son discours et qui passent au premier plan dans la formulation de sa consigne. Le fait que nous ayons également pour elle, repéré un lien explicite avec des apprentissages antérieurs, renforce cette idée. Or, cette dimension didactique est plus ou moins représentée dans les consignes formulées par nos jeunes enseignantes.

Anne vise d'abord des aspects organisationnels centrés sur les règles du jeu, ce qui donne à la consigne son caractère assez imprécis du point de vue épistémologique. Mais c'est une stratégie qu'elle assume à chaque fois aux règles dès que les élèves risquent de s'éloigner de ce qu'elle veut leur faire dire et faire.

Maud a à cœur de légitimer la tâche, notamment lorsque les élèves sont jeunes. Elle insiste sur le but et comme Armony, ses formulations reposent sur une intention de partage de l'enjeu prenant la forme d'un défi collectif. Les contraintes permettant de confronter les élèves à l'apprentissage en jeu sont contenues dans la situation proposée et apparaissent dans ses savoir-agir-langagiers-professionnels sous une forme d'énonciation de règles du jeu qu'il conviendra de suivre pour le bon déroulé de la séance. Ainsi, la dimension didactique est-elle moins explicite, certes présente, mais davantage masquée par l'enrobage de la situation qui constitue une part importante de la consigne.

9.3.4. Expliciter l'apprentissage

Tableau 33 : synthèse des points saillants du discours des néo-titulaires repérables au sein de la classe « expliciter l'apprentissage »

	NT1A	NT1B	NT2
Armony	Adopter des postures qui favorisent l'explicitation par les élèves.	Confirmer des postures et des positions de la parole favorisant la verbalisation des élèves.	Rechercher un équilibre entre les explications des élèves et les apports de l'enseignante.
Anne	Susciter des échanges, tout en gardant la main en prenant en charge les explications.	Faire interagir entre pairs tout en conservant une parole dominante.	Faire interagir pour mener sur la voie de la réponse.
Maud	Mêler le ludique, l'épistémique et le psycho-affectif.	Renforcer la précision des questions en lien avec l'objectif d'apprentissage.	Verbaliser plus explicitement les contraintes de la situation.

En lien avec la manière dont chacune adapte son discours aux élèves, selon un accent plus ou moins pédagogique ou didactique, la façon dont elles permettent l'expression de l'apprentissage en jeu, diffère notamment dans les stratégies de place de parole, en lien avec la prise en charge, par les élèves, de la formulation de l'objet d'apprentissage.

Armony, nous l'avons vu, ne prend que peu en charge les explications. Elle fait avancer la réflexion par une succession de questions ayant pour but de faire dire comment il faut agir ou d'identifier ce qui a conduit à tel ou tel résultat. Ce qui est à apprendre pour accéder à l'apprentissage en jeu se trouve peu à peu dévoilé par des explications émanant des élèves eux-mêmes, les conduisant ainsi à partager un même objet didactique. Ses stratégies interpersonnelles traduisent une relation plus ou moins proche ou dominante selon ce qu'elle connait des élèves, de leurs capacités ou de leurs difficultés. Si un élève ne peut pas prendre en charge seul la réflexion, elle intervient en faisant interagir entre pairs ou en aidant à la formulation de ce qui est à apprendre.

Anne recherche également l'explicitation de l'apprentissage par les élèves. Mais elle ne s'appuie pas sur les mêmes stratégies qu'Armony, à la fois sur le plan didactique et sur le plan pédagogique. Nous avions repéré qu'elle cherchait à adapter son discours par une simplification du savoir en jeu, ce qui décale l'objet des échanges de ce qui est réellement au cœur des apprentissages visés. Néanmoins, elle fait en sorte que les élèves prennent en charge certaines explications, ce, malgré un fort sentiment d'insécurité et les fait activement participer, notamment en tentant d'adopter une posture de retrait. Elle reprend l'initiative de la parole, dans une position beaucoup plus dominante, dès que les réponses s'éloignent du savoir qu'elle veut faire émerger. Elle prend alors en charge les explications ou les fait dire par des élèves susceptibles d'apporter les explications qu'elle attend, construisant ainsi une communauté discursive restreinte autour des élèves percevant l'apprentissage en jeu.

Maud a le souci de rendre accessible un savoir parfois très ambitieux, notamment pour ses élèves de maternelle. Les questions qu'elle pose peuvent être de nature très hétérogène, comme nous l'avons constaté pour la séance NT1A, faire directement référence à la notion travaillée ou contenir des paramètres ludiques et psycho-affectifs qui masquent la réalité de l'apprentissage en jeu. En revanche, Maud s'appuie sur une relation interpersonnelle de grande complicité et de mise en confiance pour co-énoncer cet apprentissage, favoriser la verbalisation d'idées et peu à peu conduire à formuler un savoir mieux maîtrisé. On constate que plus les élèves sont fragiles, plus elle rend explicite l'apprentissage.

9.3.5. Interroger les élèves

Tableau 34 : synthèse des points saillants du discours des néo-titulaires repérables au sein de la classe « interroger les élèves »

	NT1A	NT1B	NT2
Armony	Valoriser les réponses pour susciter les retours réflexifs des élèves.	Chercher à comprendre l'activité des élèves pour ajuster son action.	Accentuer les questions visant à faire émerger les procédures.
Anne	Formuler simplement pour être compréhensible par tous.	Recentrer sur les contraintes et les règles du jeu, maintenir l'autorité.	Faire formuler et faire adhérer à la "bonne stratégie".
Maud	Guider la compréhension de la question qu'elle pose aux élèves.	Guider pour faire verbaliser une procédure.	Laisser une large place à la parole des élèves et à l'expression des idées.

Les questions que pose Armony visent clairement à faire émerger une attitude réflexive des élèves et une verbalisation autour de leurs productions écrites ou orales. Armony n'invalide pratiquement jamais leurs réponses et les incite au contraire à faire préciser leur pensée. Par ailleurs, elle s'appuie sur les propositions de certains d'entre eux pour mieux comprendre et apprendre de leur activité. La valorisation des réponses est plus explicite et plus prononcée lorsqu'elle est confrontée à un plus jeune public lors de la séance en maternelle et le questionnement visant l'émergence de procédures est plus visible.

Les questions posées par Anne aux élèves visent également une verbalisation de leur activité par des retours sur l'action. Cependant, ce qu'elle en fait dans l'interaction diffère des stratégies d'Armony. Contrairement à cette dernière, Anne met explicitement en doute certaines réponses et n'hésite pas à les invalider lorsque celles-ci ne correspondent pas à ce qu'elle attend. À partir d'un questionnement assez ouvert au départ et exprimé dans un langage simple pour que chacun puisse répondre, elle recentre peu à peu ses questions et renforce la position de sa parole pour orienter les réponses sur ce qu'elle attend. Les procédures ne sont que rarement questionnées,

sauf pour la séance NT2, mais là encore, c'est la verbalisation de la « bonne stratégie » qui l'emporte.

Maud organise également son questionnement pour que les élèves parviennent à exprimer ce qu'ils savent et verbalisent leur activité. Chez cette néo-titulaire, la nature différence de nature des questions selon les élèves à qui elle s'adresse est plus palpable que pour Armony et Anne. Nous avons pu constater des questions dont le caractère répétitif servait à guider et à centrer la réflexion et la verbalisation des élèves de maternelle sur une notion particulière. Plus l'élève est en difficulté, plus ses questions sont précises, au sein d'une étayage très guidant. Avec des élèves plus grands, Maud les interroge en laissant au contraire une très grande place à la diversité des réponses, quitte à ce que celles-ci débordent des contraintes prévues.

9.3.6. Questionner les erreurs

Tableau 35 : synthèse des points saillants du discours des néo-titulaires repérables au sein de la classe « questionner les erreurs »

	NT1A	**NT1B**	**NT2**
Armony	Prendre en compte positivement les réponses pour relancer l'interaction.	Orienter le discours de manière plus marquée sur les procédures.	Adopter une posture positive et une position de la parole favorisant la mise en confiance.
Anne	Susciter la controverse, invalider des réponses d'élèves.	Adopter des postures de mise en doute de réponses d'élèves.	Valoriser les réponses menant à la "bonne méthode".
Maud	Inciter à la verbalisation pour faire prendre conscience d'un résultat.	Accompagner et orienter vers la bonne procédure.	Prendre appui sur des confusions pour susciter la réflexion.

En lien avec sa manière d'interroger les élèves et de leur faire formuler des propositions, Armony s'appuie assez adroitement sur les erreurs pour faire progresser la réflexion autour d'un objet de savoir partagé. Les erreurs ne sont que très rarement pointées directement et lorsqu'il apparait que la réponse n'est pas correcte, elle déploie des stratégies discursives permettant au groupe d'aller plus loin dans l'analyse. Elle parvient à adopter des postures de « décalage » par rapport aux réponses des élèves, ce qui lui permet de montrer qu'elle ne partage pas le point de vue énoncé, sans pour autant conférer à l'erreur une valeur négative. Elle parvient également à s'en emparer pour générer la controverse nécessaire à la progression de la réflexion autour d'un objet de savoir, faisant ainsi implicitement valoir le fait qu'une erreur individuelle peut être bénéfique pour les progrès de tous. C'est sur ce statut donné aux erreurs que la différence avec Anne se fait sentir. Elle crée également des conditions pour que certaines erreurs puissent être énoncées par les élèves et en revendique la valeur constructive. Néanmoins, ses savoir-agir-langagiers-professionnels montrent sa fragilité à prendre réellement en charge ces erreurs, *a fortiori*, celles qu'elle n'avait pas anticipées et valorise, de fait, plutôt les bonnes réponses. Comme Armony, Anne tente de faire jouer la controverse et de faire émerger les différences de points de vue, mais adopte des stratégies langagières qui mettent souvent à mal les réponses des élèves, conférant à l'erreur une dimension plus négative, se rapprochant de la faute.

Comme ses deux collègues, on retrouve dans le fonctionnement des savoir-agir-langagiers de Maud la volonté de repérer, voire de provoquer des erreurs pour faire apprendre. Elle s'appuie plus explicitement sur une relation interpersonnelle de confiance, voire de complicité pour dédramatiser les erreurs. Plus l'élève est jeune et en difficulté, plus ses questions sont précises, au sein d'une étayage très guidant, laissant peu de marge d'erreur. Avec des élèves plus grands, elle laisse au contraire une très grande place à la diversité de réponses qui n'appartiennent pas au même monde, ce qui a pour effet de laisser dans l'implicite ce qui relève d'une réponse valide ou ce qui ne l'est pas, par rapport au savoir en jeu.

CHAPITRE 10 : DISCUSSION

À l'issu de notre travail d'analyse, nous avons pu caractériser les discours professionnels propres à chaque enseignante à partir de singularités que nous avons repérées dans le fonctionnent de leurs savoir-agir-langagiers-professionnels. Nous allons discuter ces discours à partir des profils que nous pouvons en dégager. Nous nous rapprochons ici de la notion de style tel que le conçoivent Clot et Faïta (2000), les savoir-agir-langagiers-professionnels apparaissant comme le reflet d'un style de discours langagier professionnel en interaction avec les élèves, non figé, non normé et propre à chacune des enseignantes. Nous avons également identifié des convergences dans la manière d'agir de ces néo-titulaires et saisi ce qui leur était commun, dans la manifestation de leur discours. Toujours en nous rapprochant des travaux de Clot et Faïta, nous sommes ici plus près d'un genre professionnel, repérable dans le discours en interaction avec les élèves, au sein duquel chacun pourrait se reconnaître et en particulier, chaque jeune enseignant entrant dans le métier. Il s'agit pour nous d'identifier et de mettre en discussion, un profil pour chacune des néo-titulaires que nous avons étudiées, à partir de leur propre style, comme une variation du genre de discours professionnel de l'enseignant débutant.

Notre travail visait à objectiver ces savoir-agir-langagiers-professionnels et nous faisions l'hypothèse qu'ils pouvaient être les marqueurs d'un processus de professionnalisation. C'est donc dans cette optique que nous souhaitons orienter notre discussion, que nous déclinerons en deux temps :

- une discussion au cas par cas, partant de l'idée de style, où nous allons, en premier lieu, revenir sur chacun de ces cas, pour discuter le profil singulier de l'enseignante et situer ses savoir-agir-langagiers-professionnels dans une perspective de développement de compétences pour enseigner ;
- la discussion générale ensuite, au cours de laquelle, nous reviendrons davantage sur l'idée d'un genre de discours en interaction avec les élèves, commun à ces néo-titulaires. Nous essaierons d'y montrer, en toute modestie, la contribution de la notion de savoir-agir-langagier-professionnel aux recherches s'intéressant à la place du langage dans le développement professionnel des enseignants débutants et à leur formation.

Enfin, nous avons identifié un certain nombre de limites à notre travail que nous détaillons en dernière partie de notre discussion.

10.1. Discussion au cas par cas

A l'issue de chaque cas étudié, nous avons caractérisé et schématisé[33] les savoir-agir-langagiers-professionnels des enseignantes, en référence à ce qui se joue au sein du système didactique, dans les situations d'enseignement/apprentissage qu'elles font vivre. En référence aux travaux de Altet (1996), nous considérons les savoirs-agir-langagiers-professionnels comme des savoirs d'action pour enseigner, qui permettent à ces néo-titulaires d'agir le plus efficacement possible et de manière pragmatique, face aux problèmes professionnels qu'elles rencontrent. Dans cette optique, nous nous rapprochons des perspectives ouvertes par Ochanine (1978), en avançant l'idée que ces enseignantes débutantes se fabriquent des images opératives qui s'opérationnalisent dans un discours en interaction en classe, leur permettant de faire face à divers scénarios. Ces savoir-agir-langagiers-professionnels seraient ainsi le reflet d'une professionnalité, incarnée dans un style particulier que nous pourrions caractériser. C'est le premier point que nous voulons discuter. Mais nous avions également l'ambition d'observer cette professionnalité à trois temps donnés de leur entrée dans le métier. Cette dimension diachronique n'a été que trop peu développée dans notre analyse. Ce sera le deuxième temps de notre discussion au cas par cas : les savoir-agir-langagiers-professionnels peuvent-ils effectivement témoigner d'un développement professionnel et de l'affirmation d'un style ? Dans cette perspective, nous nous attacherons à les situer comme marqueurs d'un savoir-agir, au sens de Piot (2008), de plus en plus adapté aux situations d'enseignement/apprentissage. L'activité enseignante dont les buts sont multiples et enchâssés (Durand, 1996), nous invite à ne pas la réduire à la seule gestion de la classe. Situer les savoirs-agir-langagiers-professionnels en tant que marqueurs d'une professionnalité et d'un développement professionnel, c'est aussi, et peut-être surtout, prendre en compte deux autres dimensions essentielles que nous livre la didactique professionnelle :

- la dimension épistémique : les savoirs-agir langagiers professionnels sont des savoirs *pour* enseigner qui témoignent de la médiation d'un objet d'échange, au sens de Pastré (2007), que constitue le savoir *à* enseigner ;

[33] Il s'agit des présentations diachroniques des SALP de chacune des enseignantes. Pour Armony : figures 9, 10, 11, pour Anne : figures 14, 15, 16, pour Maud : figures 19, 20, 21

- la dimension constructive : les savoirs-agir-langagiers-professionnels témoignent d'une réflexion dans et sur l'action issue d'une posture réflexive de l'enseignant, au sens du « *praticien réflexif* » de Schön (1994).

10.1.1. Discussion à partir du cas d'Armony

10.1.1.1. Armony : le profil « Ingénieure enrôleuse et éclaireuse »

En appui de nos analyses, nous avons synthétisé et schématisé le profil général d'Armony que nous explicitons afin d'éclairer notre discussion et que nous présentons à la fin de cette sous-partie[34]. En référence aux travaux de Bruner (1983), nous pensons qu'Armony s'est vraisemblablement construit une sorte d'ingénierie de l'enrôlement, car celui-ci se retrouve à différents niveaux de son discours, dans sa manière de conduire l'étayage, mais aussi de concevoir cet étayage. Nous la nommons « *enrôleuse* » car cette jeune néo-titulaire est principalement organisée par le fait d'intéresser ses élèves au savoir en jeu et aux apprentissages. Elle fait effectivement en sorte de les enrôler, de leur donner envie d'agir, tout en les maintenant orientés vers les aspects didactiques de la tâche. Parvenant ainsi à intégrer dans un même élément de son discours deux fonctions différentes. C'est en ce sens que nous la qualifions également *« d'ingénieure »,* en ce qu'elle semble avoir intégré l'idée d'enrôlement dans un système complexe. Cette jeune enseignante a dépassé la crainte de ne pas parvenir à gérer le groupe, ce n'est pas ce qui la préoccupe et elle n'est pas déstabilisée par les élèves. Elle peut ainsi se centrer sur des objectifs plus ambitieux du point de vue de son étayage et d'une certaine manière, éclairer les élèves en même temps qu'elle les enrôle. Le contexte d'exercice plutôt confortable, favorise cette attitude. Cependant, même si sa prise de risque est mineure, elle est néanmoins réelle et Armony se lance dans des scénarios qui pourraient la fragiliser, compte-tenu de son peu d'expérience. Elle place ses élèves dans des situations problèmes, les laisse interagir et s'engager dans des productions dont elle ne connait pas forcément le résultat. Elle croit en ce type de dispositif et s'y lance, quitte à augmenter le risque de situations inattendues, voire inédites, une option qui pourrait la conduire à décider dans l'urgence (Perrenoud, 1996). Mais, elle a aussi compris que l'enrôlement des élèves était une condition *sine qua none* pour parvenir à ses buts. Ses savoir-agir-langagiers-professionnels témoignent

[34] Synthèse du profil d'Armony : figure 22

de cette prise de risque pour créer et maintenir l'intérêt des élèves, mais également de précautions qui lui permettent de garder le contrôle de la situation. Si l'on observe sa manière de gérer les problèmes professionnels et de concevoir les scénarios pour y parvenir, on relève la permanence de deux préoccupations fondamentales : partager les buts et les objectifs avec ses élèves et assurer leur activité constructive.

L'enrôlement chez Armony passe par la volonté de partager ses objectifs et de faire en sorte que les élèves puissent, dès le début de chaque séance, s'approprier les buts et ce que recèle la situation d'un point de vue didactique, le plus rapidement possible. En ce sens, elle souhaite inscrire ses élèves dans une communauté discursive en mathématiques telle que Jaubert et Rebière (2012) l'entendent, afin de se prémunir de tout malentendu quant au sens du travail à effectuer. Ses consignes sont emblématiques de ce point de vue, dans la recherche d'une précision et d'une centration sur la tâche, ses buts, ses contraintes, sans interférence, ou presque, avec d'autres préoccupations. Armony a compris qu'il s'agissait là d'un moment crucial et qu'être très attentive à son discours, lui laissait toutes les chances de contrôler la situation par la suite. Ses postures énonciatives (Rabatel, 2007), vont dans le sens d'une co-construction de la tâche, lui permettant de s'assurer de l'adhésion de la majorité de ses élèves.

Elle ne minore pas la dimension épistémique et place d'emblée, dans le discours, le savoir au centre des échanges. Le savoir n'est pas caché et la volonté de partager les variables didactiques avec les élèves nous amène à penser qu'elle s'efforce d'éclairer les élèves sur ce qui les attend du point de vue des apprentissages. C'est ce qui nous amène à lui donner le qualificatif *« d'éclaireuse »*.

Elle borne en quelque sorte l'activité productive des élèves, comme une nécessité, autour d'une tâche consistante pour les engager dans une réflexion. Elle assure alors leur activité constructive par une relation interpersonnelle favorisant leur prise de recul et leur verbalisation. Sa manière de piloter les échanges, de prendre en compte les différentes propositions, de ne pas invalider directement, sont des indicateurs d'une professionnalité naissante où les mobilisations cognitives des élèves sont placées au tout premier plan pour enrôler et faire apprendre.

10.1.1.2. Les marqueurs de développement professionnel d'Armony

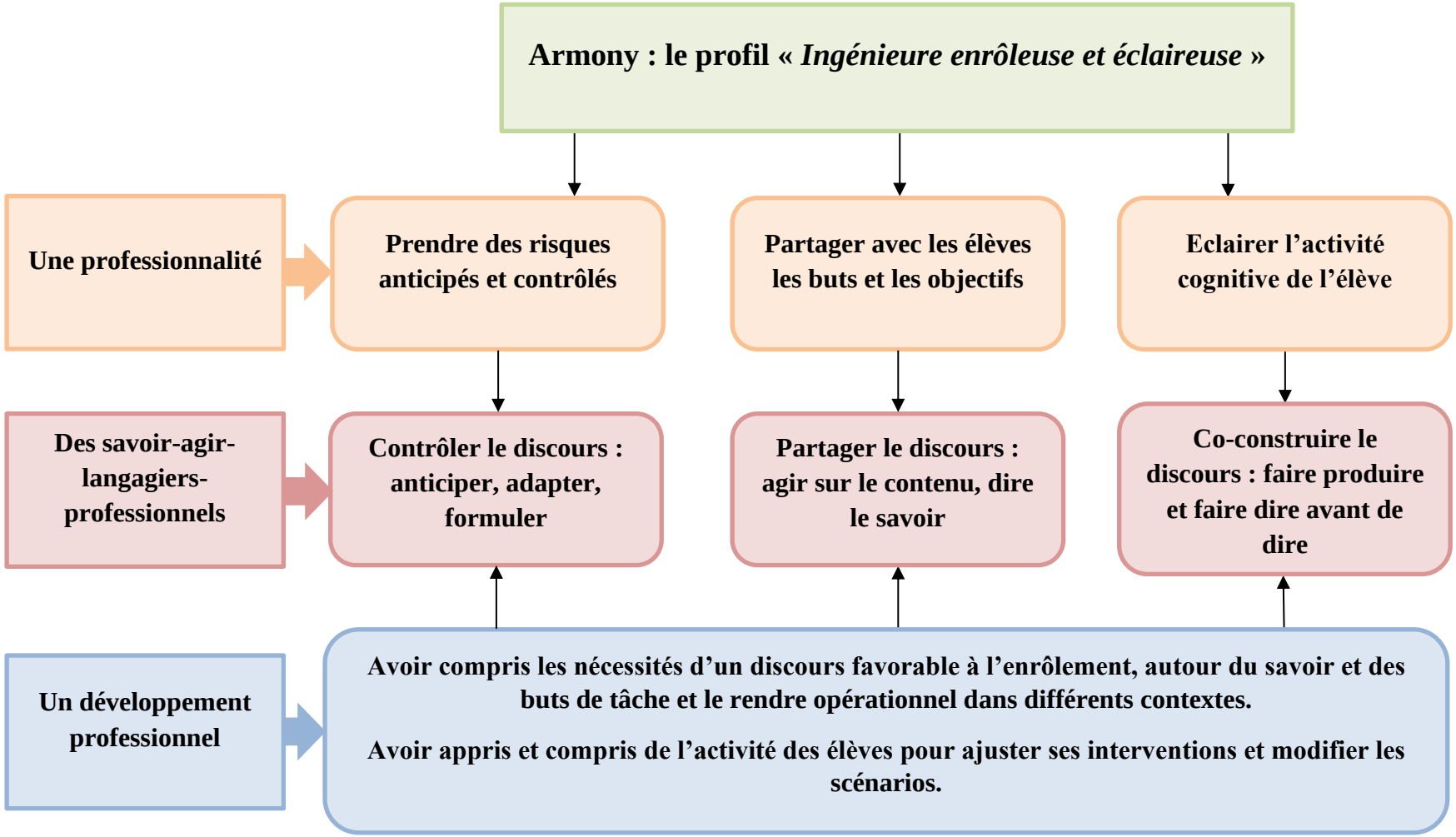
Les savoir-agir-langagiers-professionnels d'Armony témoignent d'un niveau de maîtrise déjà élevé pour une enseignante débutante, du fait même que la gestion de classe ne soit pas ce qui l'organise prioritairement. Armony est une bonne étudiante, au sens où elle a bien compris les enjeux d'une situation d'enseignement/apprentissage, qui s'efforce de mettre en place ce qu'elle a appris à l'IUFM pour parvenir à ses fins. Son parcours linéaire, la menant directement du statut d'étudiante au métier d'enseignant, les différents stages dont elle a pu bénéficier, pèsent sans doute dans sa façon d'appréhender la profession. Par ailleurs, Armony est titulaire d'une licence de mathématiques, ce qui lui permet, probablement, d'être très à l'aise avec les contenus d'enseignement et les situations problème. Il n'est donc pas certain que les savoir-agir dont elle fait preuve ici soient identiques et transférables dans une autre discipline. Néanmoins, nous avons relevé des indices de développement professionnel, au moins sur deux points.

Premièrement, Armony a stabilisé et peut opérationnaliser un discours lui permettant d'enrôler ses élèves. En effet, s'agissant de sa consigne, celle-ci est basée sur la précision des contraintes, quelle que soit la séance et quelle que soient les variables de la situation. Si les deux premiers temps du recueil de données peuvent être comparables du point de vue du contexte, dans la mesure où il s'agit de la même classe, il n'en est pas de même pour le troisième temps, puisqu'Armony passe d'un cycle trois, à des élèves de maternelle. Pour autant, elle fait fonctionner ce qui semble avoir fait ses preuves, avec certes, quelques hésitations, mais elle parvient à s'appuyer sur ce qu'elle sait déjà faire et l'adapte à un nouveau public. Sa capacité à concevoir et à anticiper son action, joue ici un rôle important. Le fait d'avoir effectivement compris l'importance de penser les « *ingrédients* » d'une consigne efficace et d'en avoir mesuré les conséquences plus ou moins positives sur la suite du déroulé, l'incite à lui donner de l'importance et à la prendre en compte dans l'anticipation et la planification de son action. Elle parvient ainsi à mettre en relation, des manières de dire, avec des scénarios possibles. Cette vision la prémunit d'une certaine façon, du risque de perte de contrôle due à des situations imprévues.

Deuxièmement, Armony a appris et compris de l'activité des élèves pour mieux ajuster ses interventions. C'est d'ailleurs ce qui lui permet d'anticiper une partie de son discours. Au fil de sa courte expérience, comme tout enseignant, elle s'est construit un répertoire de réactions ou

de réponses possibles des élèves. Dans son cas, cette jeune enseignante montre qu'elle en a saisi l'importance et qu'elle en a constitué en un savoir mobilisable pour orienter son action. Dans cette optique, nous avons pu repérer que certaines questions qu'elle pose aux élèves, ont pour objectif une meilleure compréhension de leur fonctionnement. Ainsi, sa volonté de susciter chez eux une activité constructive, par la mise à distance de leur action, lui sert également de matériau, pour apprendre par l'analyse de sa propre action (Pastré, 2006). En d'autres termes, elle fait parler les élèves pour mieux ajuster ses interventions, très souvent dans l'instant présent de la séance, mais aussi à plus long terme. Ce qui l'aide à construire une lecture didactique de sa co-activité avec les élèves. En effet, Armony dit qu'elle cherche à identifier ce que savent ses élèves pour éviter les malentendus, ce qui lui permet, au fil des séances d'anticiper au plus juste les questions qu'elle va leur poser. C'est d'autant plus vrai qu'elle y est encore plus attentive si le public change. Cette préoccupation lui permet ainsi d'être moins prise au dépourvu lorsque le jeu qu'elle avait prévu avec les élèves de maternelle, ne se déroule pas comme elle l'avait envisagé. Elle se montre alors capable de réactivité et parvient à réajuster la situation, sans avoir anticipé comment s'y prendre, en modifiant la consigne de départ. Pour parvenir à cela, il faut qu'elle ait à sa disposition, de nouveaux paramètres à proposer, immédiatement mobilisables dans son discours et ajustés à l'activité des élèves. Dans ce type de situation, les savoir-agir-langagiers-professionnels qu'elle a intériorisés et qui fondent son discours en interaction avec les élèves, lui permettent de relancer la situation.

Figure 22 : le profil d'Armony



10.1.2. Discussion à partir du cas de Anne

10.1.2.1. Anne : le profil « Technicienne prudente et guide »

Comme pour Armony, le profil d'Anne que nous avons synthétisé et schématisé à la fin de cette sous-partie[35], nous sert de fil conducteur pour cette discussion. Contrairement à cette dernière, Anne n'a pas confiance en sa capacité de parvenir à gérer le groupe classe. Elle envisage le métier comme un terrain miné d'incertitudes et use de stratégies de défense et de contrôle pour que la situation ne lui échappe pas. Le contexte d'exercice au sein duquel elle fait son entrée dans le métier, dans une classe de SEGPA[36], puis comme remplaçante, accentue le caractère défensif de sa posture professionnelle. Anne craint les débordements de ses élèves et appréhende le fait de ne pas parvenir à imposer son autorité. Les résultats que nous obtenons pour cette enseignante débutante rejoignent les travaux de Pérez-Roux (2010) en montrant l'impact du contexte dans sa construction professionnelle. Ce que nous y apportons, c'est l'idée que ses savoir-agir-langagiers-professionnels prennent le statut de marqueurs qui nous renseignent sur la manière dont Anne parvient à guider les interactions afin d'assurer les apprentissages dans des conditions acceptables. Elle s'est forgée dans ce contexte, une professionnalité que l'on retrouve également avec ses élèves de CP, au cours de son année de T2, dans une classe qui ne pose pas de difficulté particulière. Mais étant remplaçante et simplement « de passage » Anne ne connait que depuis très peu de temps ses élèves, ce qui génère une nouvelle forme de déstabilisation. Par ailleurs, elle ne se sent pas légitime face à l'enseignante qu'elle remplace et nous pointons là une des difficultés résidant dans le fait que la communication des enseignants débutants avec les enseignants plus experts de l'équipe peut être parfois difficile (Perrenoud, 1996). Dans ces différents contextes, elle reste prudente et fait fonctionner ses savoir-agir-langagiers-professionnels au sein d'une professionnalité reposant sur trois caractéristiques : utiliser des techniques lui permettant de limiter les risques, rester prudente en s'accrochant à un scénario pédagogique bien réglé et guider l'échange pour faire apprendre les réponses qu'elle a prévues pour les élèves. La dernière caractéristique étant fortement conditionnée aux deux premières.

Limiter les risques, c'est d'abord pour Anne réussir à agir en bonne « *technicienne* », mobiliser des gestes professionnels qu'elle maîtrise, se faire écouter, maintenir l'ordre, faire respecter des

[35] Synthèse du profil d'Anne : figure 23.
[36] Section d'Enseignement Général Professionnel et Adapté

règles ou suivre un manuel si le risque de ne pas maîtriser la situation est trop grand. Elle a à cœur de se faire comprendre par les élèves, comme une condition *sine qua none* pour se faire respecter. Elle ne sait pas très bien comment entrer en communication avec ses huit élèves de SEGPA, dont elle a du mal à évaluer les capacités et dont les réactions peuvent être imprévisibles. Elle prend en compte ce que sont ses élèves, sait que ceux-là entretiennent avec le savoir un rapport qui peut être difficile (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Elle tente donc de limiter les risques de rejet, notamment en cherchant le discours juste, adapté aux capacités des élèves. Partant de cette idée, elle vulgarise, simplifie le savoir en jeu, en fait un savoir abrégé (Astolfi, 2008) dans le but de dispenser les élèves d'un investissement intellectuel trop lourd. Cette technique fait passer au second plan la dimension didactique au profit d'une dimension beaucoup plus pédagogique.

Cette posture nous amène à qualifier cette enseignante de *« prudente »,* ce qui se vérifie lorsqu'elle a en charge des élèves de CP, sans difficulté particulière, mais qu'elle ne connait pas. Elle choisit alors de ne pas s'écarter du manuel habituel pour ne pas risquer une formulation qui ne serait pas adéquate. Dans les deux cas, l'objectif est le même : ne pas prendre trop de risques avec le contenu de son discours, particulièrement au moment de la consigne, celle-ci déterminant la suite de la séance. Ces tentatives et tâtonnements autour d'un contenu adapté aux élèves, témoignent de la difficulté pour un jeune enseignant à formuler le savoir à enseigner et s'incarne chez Anne comme un exercice risqué, mais également une préoccupation essentielle. En d'autres termes la traduction en langage de la transposition didactique, apparaît là comme un point à la fois stratégique et délicat. Le partage des paramètres didactiques s'efface alors devant celui de règles inhérentes à la situation ou liées à la gestion de classe qui permettent à notre néo-titulaire de borner le scénario des séances et d'en limiter ainsi les aléas. La dimension organisationnelle prend une place importante et ses savoir-agir-langagiers-professionnels marquent une capacité à recentrer le discours sur ces règles dans le but de maintenir l'autorité qu'elle pense nécessaire pour enseigner. Elle concentre d'abord les ressources pour agir sur le maintien de l'ordre (Altet 1994, Piot 2008). L'activité productive des élèves en ressort très cadrée. Mais Anne a aussi compris que les apprentissages passent par leur activité constructive et a le souci de les engager dans un questionnement, autour d'un problème, tout en restant prudente et sans s'écarter du chemin qu'elle a balisé. C'est en ce sens que nous la qualifions de *« guide »*. Par ses postures énonciatives (Rabatel 2007), elle oriente les réponses des élèves sur un versant qui ne la mette pas en difficulté elle-même. Ses savoir-

agir-langagiers-professionnels témoignent d'une posture de contrôle et de guidage que nous pouvons rapprocher du cadre de Bucheton et Soulé (2009). Mais ils témoignent surtout à quel point il existe une tension entre la volonté de tendre vers un genre professionnel où l'autorité n'est pas acquise et doit se négocier, où l'enseignant n'est plus le magister et la crainte de ne pas faire face aux imprévus et de ne pas être à la hauteur de l'enjeu didactique.

10.1.2.2. Les marqueurs de développement professionnel d'Anne

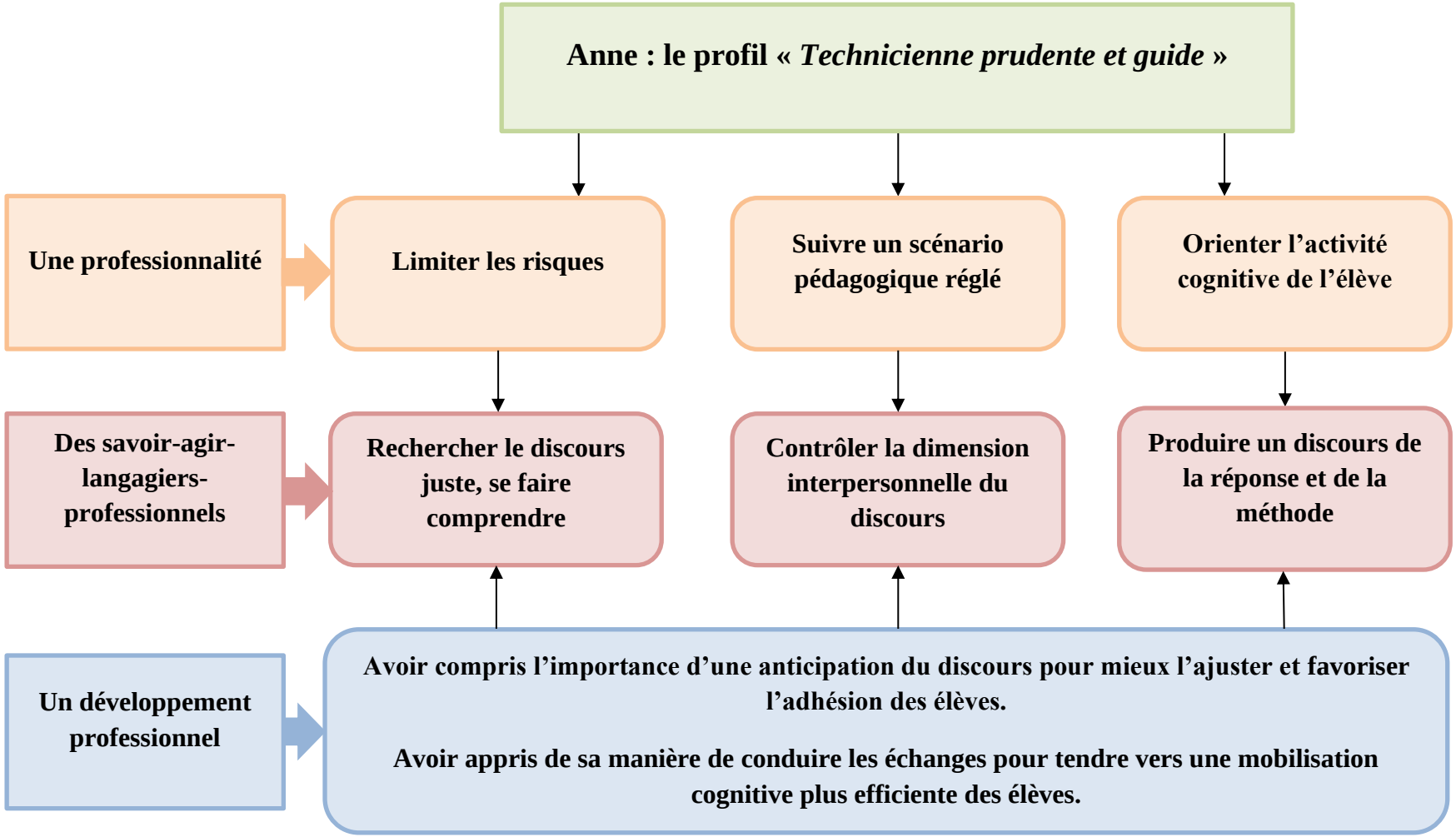
Anne est un peu plus âgée que Maud et Armony. Elle est déjà mère de famille et a travaillé en entreprise dans le domaine de l'informatique. Elle a donc connu un autre milieu et une autre culture faits de gestes professionnels d'une autre nature que ceux du monde de l'enseignement. Elle entre à l'IUFM avec ce qu'elle connait de la scolarité de ses propres enfants et s'est également forgé un idéal du « bon enseignant ». C'est avec ce bagage et ses représentations qu'elle fait son entrée dans la profession. Forte d'une maturité professionnelle acquise au sein d'un autre métier et de certitudes qu'elle s'est construites, Anne semble mettre davantage de temps à modifier ses manières de dire et de faire. On peut ainsi faire l'hypothèse que ses savoir-agir-langagiers-professionnels portent la marque de ce parcours moins linéaire qu'Armony. Mais elle est aussi passionnée, avide de progrès et ne veut pas faire échouer cette reconversion professionnelle. Même s'il est difficile de repérer une réelle évolution au cours de ses deux premières années de T1 et T2, nous avons choisi deux entrées pour avancer que ses savoir-agir-langagiers-professionnels peuvent témoigner de son développement professionnel et qu'elle construit progressivement de nouvelles compétences pour enseigner.

D'abord, Anne a compris l'importance de l'anticipation de son discours pour mieux l'ajuster à l'activité des élèves et recueillir ainsi leur adhésion. Anticiper la nature des consignes et du questionnement n'a rien de naturel pour elle, au début de son entrée dans le métier. Elle est davantage préoccupée par l'instauration d'un climat de classe ordonné et par la place de sa propre parole (Vinatier, 2009), plutôt que par son contenu. Mais, mise à l'épreuve d'une adhésion toute relative des élèves, elle comprend que son propos se doit d'être plus précis du point de vue du savoir pour être mieux compris, ce qui entraîne coût très important dans la construction de ses propres savoirs pour enseigner. Elle apprend des problèmes professionnels auxquels elle doit faire face (Pastré, 2006) et cela se traduit par une réflexion, en amont, plus affirmée, de la manière dont elle va pouvoir formuler ce qui est à apprendre ainsi que par sa

capacité à s'autoriser de nouvelles formulations en cours de séance. Ce faisant, elle parvient également à mieux ajuster, mieux préciser ses attentes et les dire autrement si besoin, car elle se montre davantage capable de percevoir des indices de décrochages cognitifs de la part de ses élèves. Cela tend à montrer qu'elle s'est construit des images opératives pour réajuster son propos dans certaines circonstances. Elle peut ainsi tenter quelques reformulations, réadapter la consigne en fonction du déroulé, parce qu'elle prend conscience des effets produits de son imprécision.

Ensuite, nous pouvons dire qu'Anne a également appris de sa manière de conduire les échanges pour tendre vers une mobilisation cognitive plus efficiente et mieux ciblée des élèves. Au fil des séances, on peut noter que ses stratégies deviennent de plus en plus assurées et assumées. C'est elle qui mène les interactions, la controverse et partage des routines de distribution de la parole. Ces savoir-agir-langagiers-professionnels essentiellement visibles dans la relation interpersonnelle qu'elle établit et dans les postures énonciatives qu'elle adopte, qui sont de prime abord, essentiellement mobilisés dans un but de maintien d'autorité et d'une position dominante de sa parole, lorsqu'il s'agit, notamment d'expliciter le savoir. Anne se rend compte qu'elle est prise en tension entre deux intentions : faire en sorte que *« les élèves apprennent de leurs erreurs »* et ne pas *« leur apprendre d'erreurs »,* ce qui explique sa posture prononcée de guide et son repli sur la bonne réponse ou la bonne stratégie, très visible dans les savoir-agir-langagiers-professionnels qu'elle mobilise. Au fur et à mesure de son expérience (Pastré, 2011) et des retours réflexifs des élèves, elle modifie légèrement sa façon d'interroger, d'écouter en se risquant à quelques ouvertures leur permettant de verbaliser quelques stratégies, même si elle ne parvient pas à envisager que celles-ci soient trop éloignées de la réponse qu'elle attend. On peut constater que plus elle connait ses élèves, plus elle est à l'aise dans ce type d'interaction. En effet, cette tension redevient plus vive au changement de contexte et Anne éprouve alors le besoin de s'appuyer sur un manuel, garantissant, d'une certaine façon, la validité du contenu de sa séance. Libérée du poids de la conception au plan didactique, elle parvient alors à mobiliser les savoir-agir-langagiers-professionnels qu'elle sait faire fonctionner, un peu comme une technique, pour faire réfléchir ses élèves, dans le cadre d'un déroulé précis et balisé. Ce constat montre la nécessité pour Anne de disposer d'outils didactiques suffisamment solides qui lui permettront de développer d'autres facettes du métier, liées au pilotage des apprentissages.

Figure 23 : le profil d'Anne



10.1.3. Discussion à partir du cas de Maud

10.1.3.1. Maud le profil : « Conceptrice complice et accompagnatrice »

Comme pour nos deux cas précédents, la discussion qui suit détaille le profil de Maud, présentée à la fin de cette sous-partie[37]. Nous nous appuyons une nouvelle fois sur les travaux de Perez Roux (2012) pour mettre en relation ce que nous pouvons identifier de la professionnalité de cette jeune enseignante, avec le contexte d'exercice qui est le sien à l'entrée dans le métier. Pour Maud, les conditions sont très favorables, que ce soit pour son année de T1 ou de T2. Elle enseigne d'abord dans une petite structure de quatre classes, auprès d'élèves de petite et moyenne section avec un effectif très réduit l'après-midi, puisqu'elle n'a en charge que les élèves de moyenne section. L'année suivante, elle est nommée dans une école dite « facile », au sein d'une équipe très coopérative. La classe du directeur dont elle assure la décharge une fois par semaine est un CM2 composé d'élèves ne présentant pas de difficulté particulière. C'est donc dans un contexte proche de celui d'Armony que Maud fait ses débuts et comme elle, elle n'a pas l'appréhension du public qu'a pu connaître Anne. Dans la multiplicité des buts assignés à l'enseignant (Durand 1996), elle peut ainsi plus facilement se centrer sur les situations qu'elle va pouvoir mettre en place pour faire apprendre, sans avoir à se soucier d'une gestion difficile de classe. C'est dans ce cadre serein que nous identifions des points saillants de sa professionnalité, repérables au sein de son discours en interaction avec les élèves.

Le premier point que nous souhaitons souligner, c'est sa préoccupation à faire vivre des situations motivantes et porteuses d'apprentissages, qu'elle-même conçoit. Maud est en effet une *« conceptrice »* au sens où elle élabore les situations et les traduit par un dispositif pour lequel elle pense les paramètres pédagogiques et didactiques, en fonction de ce qu'elle veut faire apprendre aux élèves. C'est d'autant plus vrai que Maud enseigne en école maternelle, pour laquelle les prescriptions institutionnelles indiquent des attendus de fin de cycle[38], mais offrent peu de repères pour fixer des objectifs, prévoir, organiser et planifier les apprentissages. Par ailleurs, il existe très peu d'outils didactiques formalisés, à l'image des manuels qu'un enseignant peut trouver dans les classes élémentaires. Maud se risque donc à concevoir ses propres situations, en maternelle, puis en CM2, à partir de jeux comportant des variables

[37] Profil de Maud : figure 24
[38] Bulletin officiel n°3 d 19 juin 2008. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. A. du 9-6-2008. JO du 17-6-2008

didactiques destinés à confronter les élèves au savoir qu'elle veut leur faire construire. Les composantes ludiques de la situation ainsi construite et destinées à donner envie aux élèves de s'engager dans l'activité, « habillent » le savoir. L'analyse du discours de Maud, en particulier lors de la séance NT1A en maternelle a montré les malentendus qui pouvaient résulter de cet habillage. Ceux-ci sont perceptibles dans les savoir-agir-langagiers-professionnels que Maud mobilise, qui se manifestent dans son questionnement. Ils génèrent des confusions relativement à la nature des mobilisations cognitives qu'elle veut susciter chez ses élèves. C'est un type de malentendu que Bautier (2006) montre dans ses travaux et qui a trait à la reconnaissance des enjeux cognitifs dans les situations proposées, ainsi qu'à la mobilisation de l'activité cognitive et langagière adéquate. S'agissant de sa classe de CM2, on a pu noter que le fait de jouer avec les figures géométriques finit par l'emporter sur ce qui est à apprendre. Ces types de malentendus ne sont pas simplement réservés aux enseignants débutants et sont également repérables chez des enseignants chevronnés. Mais ils témoignent ici d'une tension vive chez Maud, débutante dans le métier et qui cherche à mettre en œuvre les savoirs pour enseigner qu'elle a retenus de sa formation. Or, ces savoirs sont hétérogènes (Piot, 2008) et ses ressources, d'ordre didactique, pédagogique et psychologique viennent ici se percuter plus qu'elles ne s'articulent efficacement. On perçoit dans ses savoir-agir-langagiers-professionnels une hétérogénéité contenue dans son questionnement, passant d'une dimension épistémique à des dimensions plus psychologiques, et affectives. En d'autres termes, la conception qu'elle a de l'élève de maternelle pèse sur les ressources qu'elle mobilise et renforce, dans ses manières de dire, la dimension psycho-affective au détriment d'une dimension plus didactique. Ici, les savoir-agir-langagier-professionnels permettent de mesurer un décalage entre les intentions de Maud lorsqu'elle construit la situation pour faire apprendre et la mise en œuvre qui s'appuie sur des ressources très hétérogènes, favorisant la dimension psycho-affective. Parallèlement, l'écoute et l'attention qu'elle porte à l'élève, lui permettent de percevoir des signaux qui l'amènent à modifier son scénario et son discours afin de les maintenir engagés. C'est très perceptible avec les élèves de cycle trois dont elle perçoit l'ennui, ce qui la conduit à réorienter son action. De ce point de vue, nous pouvons dire qu'elle se risque à réinventer un scénario, à le réécrire en direct. Mais là encore, les tensions à l'œuvre sont très vives puisque c'est au prix de l'abandon de l'objectif qu'elle s'est fixée au départ.

Le deuxième point saillant de sa professionnalité, c'est le climat de proximité que Maud instaure pour rendre l'élève capable d'agir. Nous osons dire qu'elle se rend « *complice* » des

élèves, dans les interactions et les manières d'agir pour réussir la tâche. Le partage du but et des enjeux de la situation marquent fortement ses formes d'étayage ancrées dans un discours de co-construction marqué par cette complicité. Ce sont ici les rapports de place, inscrits au sein d'une relation interpersonnelle de grande proximité (Vinatier 2009) qui nous donne à percevoir, dans la manifestation de ses savoir-agir-langagiers-professionnels, l'importance de l'effet de cette complicité dans les mobilisations cognitives de ses élèves. Le savoir ainsi partagé peut alors revêtir une forme très subjective et perdre la saveur disciplinaire (Astolfi, 2008) que Maud voudrait pourtant lui donner. Elle se trouve ainsi aux prises entre la nécessité d'établir une relation de proximité avec eux, tout en donnant au savoir la dimension objective nécessaire à l'apprentissage.

En lien avec ce constat, le troisième point saillant de la professionnalité de Maud repose sur l'idée que, pour enseigner, il faut générer une activité constructive foisonnante chez les élèves. En d'autres termes, les faire réfléchir et verbaliser. Ses postures énonciatives, la manière dont elle les fait évoluer au sein d'un même épisode marquent la façon dont elle s'y prend pour écouter et amener ses élèves à s'exprimer pleinement. Elle devient alors une *« accompagnatrice »* à part entière, en avançant avec les élèves pour qu'ils osent dire, s'exprimer, verbaliser ce qu'ils ont en tête. Elle cherche à agir selon un scénario ancré dans un idéal socio-constructiviste de l'enseignement. Mais en réalité, celui-ci se heurte à un scénario où la pluralité et parfois, l'exotisme des réponses des élèves, viennent fragiliser ses intentions de départ. Elle accompagne leur activité constructive, mais ne sait pas toujours comment intervenir si les propositions sont trop éloignées du but. Ainsi, le cadre pédago-didactique qu'elle souhaite pour enseigner ne fonctionne pas toujours car elle n'a pas encore construit les images opératives suffisantes pour y parvenir. Les tentatives tout à fait intéressantes de Maud, que l'on peut repérer dans ses savoir-agir-langagiers-professionnels, nous semblent mettre à jour l'écart qui peut exister entre un constructivisme consistant, où l'enseignant est capable d'articuler du pédagogique, de l'épistémique et du psychologique (Astolfi, 2008) et ses modèles opératifs encore en construction, à ce stade de développement professionnel.

10.1.3.2. Les marqueurs de développement de Maud

Le développement professionnel de Maud à l'entrée dans le métier est inscrit dans un parcours plus global de formation. Comme Anne, il s'agit d'une reconversion professionnelle. Maud a d'abord été préparatrice en pharmacie puis a suivi des stages d'observation en classe

pour être certaine qu'elle ne regretterait pas sa décision. Elle a donc pu se forger une première représentation du métier, vu de l'intérieur, avant d'entamer sa formation d'enseignante. Nous avons esquissé quelques traits saillants de sa professionnalité, repérables dans la manifestation de ses savoir-agir-langagiers-professionnels. On voit bien les tensions auxquelles elle se trouve soumise et que nous pouvons repérer dans son discours. Mais c'est aussi cela qui l'aide à progresser, car Maud se rend compte que les dispositifs qu'elle crée ne lui permettent pas, à eux seuls, de faire face aux différents incidents qu'elle peut rencontrer. Elle dispose néanmoins de compétences et de ressources qu'elle parvient à opérationnaliser de manière plus efficace au fil des séances, ce que nous discuterons en deux points.

Premièrement, Maud a appris à mieux anticiper le savoir pour ajuster plus efficacement son questionnement à l'activité cognitive des élèves. Ce progrès est plus particulièrement notable pour les séances analysées dans sa classe de maternelle, alors qu'elle n'est que T1. En effet, alors que l'hétérogénéité de son questionnement pose un problème d'ordre épistémique en NT1A, on ne retrouve pas ces mêmes difficultés en NT1B. Le questionnement y est plus ciblé et fait l'objet d'une attention particulière. Dès le début, Maud a bien intégré l'importance des variables didactiques dans une situation construite pour faire apprendre. C'est la raison pour laquelle elle pense les dispositifs sous forme de jeux qu'elle propose aux élèves, dans une optique de numération. Mais on perçoit combien son discours pour faire vivre sa situation peut être parfois en décalage avec l'objectif qu'elle se fixe. Cependant, en prenant conscience de ce qu'elle dit, elle parvient à réduire cet écart et à faire évoluer son modèle opératif (Pastré 2011). C'est ce qui lui permet de mobiliser de nouveaux savoir-agir-langagiers-professionnels et de développer un propos mieux ajusté à ce qu'elle veut faire apprendre aux élèves. On peut ici noter l'importance de la stabilité de la situation (mêmes élèves, même type de dispositif) dans cette évolution. En effet, le changement de niveau pour son année de T2, dans une classe de cycle 3, impose à Maud de nouveaux éléments, tant du point de vue didactique que du point de vue de ce que sont les élèves. Elle conserve dans ce nouveau contexte l'idée d'un discours précis, qui se retrouve dans la formulation des contraintes didactiques de la situation. La manifestation de ses savoir-agir-langagiers-professionnels montre une certaine stabilité de ce point de vue. Elle confirme également un type de questionnement et des postures énonciatives qui favorisent l'expression des idées de ses élèves. On constate cependant qu'elle se trouve davantage fragilisée par les réponses foisonnantes d'élèves plus grands et plus à même de s'exprimer. De ce point de vue, les savoir-agir-langagiers-professionnels qu'elle fait

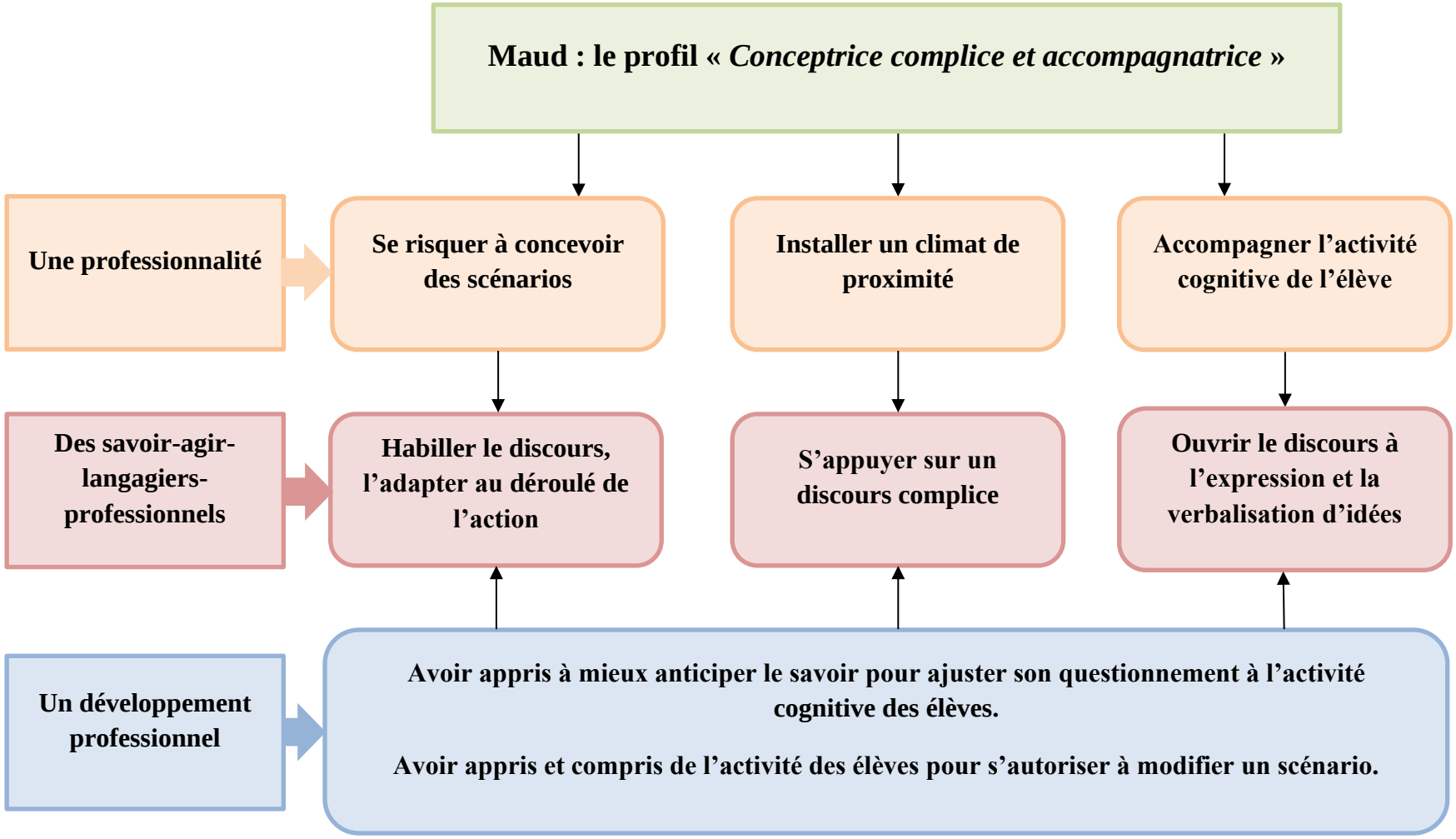
fonctionner dans une visée constructiviste trouve ses limites lorsqu'elle ne parvient plus à prendre appui sur le discours des élèves pour faire avancer la réflexion. La part d'inconnu et d'imprévu contenue dans leurs réponses met à mal le cadre pédago-didactique dans lequel elle souhaite s'inscrire, ce qui la fait dévier de son scénario initial. C'est à la fois le signe d'une sorte de renoncement, mais c'est aussi la preuve que Maud sait s'appuyer sur le réel pour réorienter son action, lorsque son modèle opératif ne fonctionne plus, ce qui nous amène à notre second point.

En lien avec la précédente remarque, Maud semble avoir appris et compris de l'activité des élèves pour modifier le scénario qu'elle avait envisagé et donc, le déroulé de sa séance. Au fil des dispositifs qu'elle a conçus et mis en œuvre, Maud a appris à mieux ajuster son discours, à la fois, comme nous venons de le voir, au savoir qu'elle veut faire construire, mais également, à l'activité cognitive de ses élèves. Nous avions relevé, dès son année de T1, des postures énonciatives qui pouvaient varier selon ce qu'elle percevait du niveau de maîtrise ou des fragilités des uns ou des autres. Lorsqu'on regarde le fonctionnement de ses savoir-agir-langagiers-professionnels de ce point de vue, on peut constater que Maud a compris l'importance d'écouter et de prendre en compte le discours des élèves afin d'orienter ou de réorienter la séance. C'est une compétence en cours de construction qui s'appuie sur sa capacité à lire le réel de l'activité des élèves pour mieux agir en tant qu'enseignante. Elle se rapproche ici du cas d'Armony au sens où, de la même manière, elle s'appuie également sur l'activité constructive des élèves pour apprendre de sa propre action et ainsi faire évoluer son modèle opératif (Pastré 2006). Cependant, Maud agit davantage en réaction qu'en anticipation. Ses savoir-agir-langagiers-professionnels montrent qu'elle est capable d'adapter son discours à une rupture dans le scénario qu'elle avait envisagé, mais que les images opératives qu'elle fait fonctionner ne sont pas encore suffisantes pour qu'elle puisse réorienter, par une meilleure anticipation du discours, un déroulé qui ne fonctionne plus. Ainsi, en voulant faire fonctionner un modèle constructiviste qui place au centre l'élève et son discours, Maud perçoit les limites de l'exercice en situation réelle de classe. Contrairement à de nombreux novices, elle ne s'accroche pas coûte que coûte à un déroulé programmé et fait preuve d'une réactivité visible dans sa manière de réorienter son discours en interaction avec les élèves. C'est une marque positive de développement professionnel. Mais son cas nous semble poser de manière assez tangible la question de l'articulation entre les savoirs théoriques dispensés en formation et les modèles opératifs en cours de construction des novices (Pastré 2011). Dit plus simplement,

quels modèles d'enseignement/apprentissage dispenser en formation pour quelle possibilité d'opérationnalisation des jeunes enseignants ?

Cette question que nous pouvons nous poser pour l'ensemble de nos trois cas analysés guidera notre discussion générale centrée sur le lien entre formation, identification des savoir-agir-langagiers-professionnels et développement professionnel des néo-titulaires.

Figure 24 : le profil de Maud



10.2. Discussion générale

En nous rapprochant de la notion de style développée par Clot et Faïta (2000), nous avons centré notre discussion sur le profil propre à chacun de nos cas, à partir de l'idée d'un style révélé par la manifestation de leurs savoir-agir-langagiers-professionnels en situation. Pour ces deux auteurs, le style donne au genre son allure qu'ils définissent ainsi : « *Ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent ; ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie* ». (*Ibid.*, p.11). Partant cette fois de l'idée de genre, nous voulons orienter plus largement notre discussion générale sur les aspects communs du discours des néo-titulaires que nous avons enquêtées et mettre en évidence le genre professionnel qui se dégage de leur discours en lien avec leur style et leur développement professionnel. Dans cette optique, nous reviendrons, en premier point sur l'idée que les savoir-agir-langagiers-professionnels peuvent être la marque d'un genre professionnel en construction. Puis, dans une deuxième partie, nous discuterons le fait qu'entre genre et style, ils sont des indicateurs de développement professionnel et peuvent, à ce titre, contribuer pleinement à outiller la formation des enseignants. C'est dans cette optique que nous essaierons d'apporter, très modestement, notre contribution aux travaux actuels portant sur les analyses langagières en situation didactique.

10.2.1. Le savoir-agir-langagier-professionnel : expression d'un style et marqueur d'un genre

A partir de l'analyse que nous avons conduite, nous avons regroupé les savoir-agir-langagiers-professionnels en six classes caractéristiques des aspects communs du discours des jeunes enseignantes que nous avons enquêtées. Ces six classes constituent des sortes d'incontournables du métier dans la manière d'appréhender la séance et d'établir la communication avec les élèves. Elles ont vocation à fournir des focales opérationnelles permettant d'identifier le fonctionnement des savoir-agir-langagiers-professionnels des enseignants. Sans entrer une nouvelle fois dans les détails (voir le chapitre 9), nous les listons ci-dessous :

- ajuster son discours ;
- formuler la consigne ;
- piloter les échanges ;
- expliciter l'apprentissage.

- interroger les élèves ;
- questionner les erreurs.

Ces différentes classes de savoir-agir langagiers professionnels se font écho, façonnent le discours en interaction des néo-titulaires et laissent percevoir des manières de dire, pour conduire le plus efficacement possible leur action dirigée vers les apprentissages et les progrès de leurs élèves. C'est en ce sens que nous les rapprochons de la notion de genre, comme un moyen pour elles de tenter de se mettre, comme le disent Clot et Faïta, au « *diapason professionnel* » (p. 12). Entre le référentiel métier qui prescrit les compétences attendues pour enseigner et la formation qui vise la construction de ces compétences, les néo-titulaires se forgent un genre de discours, lequel tend vers un genre professionnel que nous proposons de décliner en trois principes génériques du métier d'enseignant qui peuvent s'observer à l'aune des six classes de savoir-agir-langagiers-professionnels que nous avons définies. Dans cette perspective, ces trois principes génériques rejoignent les trois thèmes très librement inspirés des travaux de Le bas (2005) et de Ouitre (2011), thèmes auxquels nous avons adossé nos analyses (p.70). Nous les mobilisons ici pour établir le lien entre le genre professionnel et le genre de discours des néo-titulaires.

✓ <u>L'enseignant : un professionnel qui implique tous les élèves dans une activité d'apprentissage.</u>

Dans cette optique, les trois néo-titulaires développent un genre de discours visant, dans un contexte de prise en compte de l'hétérogénéité, à s'adresser à tous les élèves et à leur donner envie d'apprendre. A titre d'exemple, leurs savoir-agir langagiers professionnels témoignent des efforts qu'elles déploient, chacune dans leur style, pour que chaque élève ait sa chance de participer, dans un équilibre parfois précaire entre les dimensions collectives et individuelles qui s'imposent à elles. Par ailleurs, se faire comprendre par tous et donner aux élèves des motifs d'agir constituent des intentions qui se traduisent par la recherche d'un ajustement du discours et de formulations précises des consignes. La manifestation de leurs savoir-agir-langagiers-professionnels marque alors leurs hésitations et leur difficulté à anticiper et à formuler le « mot juste » qui permettra à chaque élève de s'engager pleinement dans les apprentissages visés.

- ✓ L'enseignant : un professionnel qui fait vivre à ses élèves les mobilisations cognitives nécessaires à l'apprentissage.

Nous avons vu que le type de mobilisations cognitives pouvaient être divergent d'une jeune enseignante à l'autre. Pour autant, toutes tendent vers un genre de discours plaçant la dimension constructive de l'élève au centre de leur préoccupations. Leurs intentions vont dans le sens d'une mise en œuvre de situations visant à faire réfléchir les élèves, à partir de situations problèmes. Cependant, la réalisation est souvent proche de méthodes dites « actives » ne garantissant pas forcément l'émergence d'une véritable activité constructive. Les savoir-agir-langagiers-professionnels montrent qu'elles ne disposent pas toujours des ressources nécessaires à ce types de démarches et qu'elles peuvent plus ou moins, selon leur niveau de maîtrise, demeurer prisonnière d'un « constructivisme pédagogique » (Astolfi, 2008) qui n'est pas totalement opérant. En revanche, ils témoignent également, dans la manière de piloter les échanges ou de questionner les erreurs, de leur inclinaison à tendre vers un genre professionnel où l'activité constructive de l'élève n'est plus un moyen, mais devient le but de l'action.

- ✓ L'enseignant : un professionnel réflexif, concepteur de situations pour faire apprendre.

Les entretiens ont mis l'accent sur le fait que chaque néo-titulaire apprend, à la fois de son action et de l'activité des élèves, pour modifier ses manières de faire et de dire dans un souci de meilleure efficacité, voire d'efficience. Elles tendent toutes vers un discours en interaction qui leur permet, de manière différée ou plus immédiate, de prendre des indices qui puissent alimenter leur réflexivité et par la même, concevoir des situations plus opérantes. C'est en cela que les savoir-agir langagiers professionnels deviennent des marqueurs de développement professionnels, en ce qu'ils évoluent en fonction de la compréhension qu'elles ont des situations. On les retrouve alors comme un paramètre intégré à la conception. C'est par exemple le cas lorsqu'elles cherchent à mieux anticiper leur discours à partir de ce qu'elles ont compris de l'activité des élèves. Tendre vers l'incontournable « praticien réflexif » désormais attaché au genre du métier, c'est se donner toutes les chances de développement professionnel. Dans cette perspective, nous pensons que la mise à distance du discours *dans* l'action par le discours *sur* l'action peut être un moyen tout à fait intéressant d'accéder à une réflexivité

de l'enseignant autour de ses savoir-agir-langagiers-professionnels, lui permettant ainsi de développer ses compétences.

10.2.2. Le savoir-agir langagier professionnel : un outil au service de la formation des enseignants

Nous voulons souligner ici que jusque très récemment, la parole de l'enseignant en classe n'avait été que peu théorisée. Dans un article consacré au langage dans la formation, Bucheton, Bronner, Broussal, Jorro et Larguier (2005), attiraient l'attention sur la dimension trop minorée et insuffisamment théorisée du rôle du langage des enseignants dans les cursus de formation. Ces auteurs soulignaient l'impossibilité de mesurer l'impact de la formation sur le travail langagier propre de l'enseignant dans la conduite de la classe. Nous pensons que notre travail contribue à ouvrir la voie de l'analyse langagière de l'enseignant en classe dans une perspective de professionnalisation. En effet, l'identification des savoir-agir-langagiers-professionnels montre que se doter d'une connaissance plus approfondie du fonctionnement du langage de l'enseignant permet de mieux saisir ses concepts pragmatiques en acte (Pastré, 2011) au cœur de sa co-activité avec les élèves et peuvent ainsi devenir des outils de professionnalisation, pour peu qu'ils fassent l'objet d'une réflexivité dans et sur l'action.

Les recherches qui se sont développées autour de l'analyse du langage en situation didactique, sur lesquelles nous nous sommes en partie appuyée pour notre étude, contribuent pleinement à outiller le formateur pour saisir le discours d'un enseignant selon différents points de vue : la construction d'une communauté discursive (Jaubert & Rebière, 2012), l'étude des postures énonciatives (Rabatel, 2007), ou encore la dimension interpersonnelle du discours entre enseignants et élèves (Vinatier, 2009). Ces différentes approches permettent toutes de mesurer l'impact du discours de l'enseignant sur les élèves et visent la construction des savoirs en classe. Dans la lignée de ces recherches et dans un cadre d'analyse de l'activité au sens ergonomique du terme, nous nous situons du côté des savoirs de l'enseignant. Dans cette optique, la notion de savoir-agir-langagier-professionnel tire sa légitimité du fait qu'il s'agit bien là d'un savoir pour enseigner et que ce savoir professionnel peut être identifié au sein d'analyses langagières en situation didactiques. Il devient alors révélateur d'une professionnalité en construction, pour peu qu'on se donne les moyens de l'étudier. C'est ce qui fait son originalité, dans un contexte de formation qui aujourd'hui, certes, utilise le langage comme outil d'analyse de l'activité

enseignante, sans pour autant en faire un objet de travail dans une visée de transformation professionnelle.

Mais comment faire en sorte que le savoir-agir-langagier-professionnel devienne un outils pour la formation ? Rappelons d'abord qu'au sein du mouvement dialectique entre genre et style, l'évolution des savoir-agir-langagiers-professionnels témoigne d'une professionnalité en construction des néo-titulaires. Ils constituent des indices de développement professionnel (Wittorski, 2008) identifiables dans la manière dont le néo-titulaire s'empare de nouveaux modèles cognitifs pour modifier son discours. Ils permettent de repérer qu'un enseignant entrant dans le métier se professionnalise, non pas selon un modèle unique, mais au contraire, selon un style et un rythme différents, dont les repères invariants sont les savoir-agir-langagiers-professionnels qui montrent comment les néo-titulaires peuvent apprendre des situations (Pastré, 1999). Ces derniers deviennent alors la marque d'une professionnalisation en acte où chacune reconfigure ses modèles opératifs, dans une recherche de cohérence entre des intentions et des scénarios, au sein du contexte pédago-didactique dans lequel il agit.

Nous pensons que le savoir-agir-langagier-professionnel peut être mis en relation avec des cadres d'analyse de l'activité des enseignants qui ne ciblent pas spécifiquement le langage, mais pour lesquels l'activité langagière des enseignants est un révélateur puissant. Par exemple, le modèle du multi-agenda (Bucheton, Soulé, 2009,) aujourd'hui mobilisé dans certains dispositifs de formation, peut être saisi par le prisme des savoir-agir-langagiers de l'enseignant, qui conduisent à des postures dominantes selon sa professionnalité. Ils peuvent ainsi montrer l'évolution de gestes professionnels et témoigner d'un « multi-agenda de préoccupations enchâssées » en constante transformation.

Si les savoir-agir-langagiers témoignent d'un rythme différent de développement professionnel, ils peuvent, de notre point de vue, constituer des indicateurs d'identification d'un palier de professionnalité (Ouitre, 2011, 2015), en ce qu'ils permettent d'accéder aux dimensions implicites de la pratique. Dans cette optique, il est sans doute possible de les mettre en relation avec un palier en particulier. En utilisant comme cadre de lecture la manifestation des savoir-agir-langagiers-professionnels, l'observation du fonctionnement du discours pourrait constituer des repères fiables et révélateurs d'un de ces paliers. Il s'agirait alors de rechercher une cohérence entre les savoir-agir-langagiers-professionnels, à l'intérieur d'un même palier. Pour

dire simplement les choses et illustrer d'un exemple, si un jeune enseignant se situe au troisième palier, on doit retrouver dans la manifestation de ses savoir-agir-langagiers-professionnels, des invariants du discours montrant qu'il attribue à la tâche des vertus « magiques », permettant de faire apprendre. C'est le cas des trois néo-titulaires qui s'appuient de manière plus ou moins bien maîtrisée, sur des situations problèmes. Confinant parfois au deuxième palier lorsque, comme Anne, elles perdent le contrôle.

Identifier les savoir-agir-langagiers-professionnels de jeunes enseignants et en partager avec eux l'analyse, c'est leur donner les moyens de rapprocher leur discours de cadres qui leur permettent de développer des compétences. C'est leur donner à voir un genre professionnel, un style particulier, c'est les amener à se situer dans un palier de professionnalité, à identifier leur fonctionnement, c'est leur faire percevoir des ressources mobilisables pour gérer les problèmes professionnels auxquels ils sont confrontés. Cette approche nous renvoie plus largement au discours de l'enseignant dans un cadre de formation et du genre de discours qu'un enseignant peut mobiliser lorsqu'il parle de son activité didactique. Les entretiens d'auto-confrontation que nous avons conduits, prioritairement centrés sur les interactions langagières n'ont pas été sans impact sur l'évolution du langage des néo-titulaires en classe. Cet impact n'était pas l'objet de notre recherche, mais nous ouvre des perspectives d'utilisation en formation que nous envisagerons dans notre conclusion.

CONCLUSION

1. Le langage de l'enseignant : entre trace de son activité et savoir identifiable

Comme nous l'avons souligné en introduction, le langage de l'enseignant est une trace incontestable de son activité professionnelle. C'est principalement au travers lui que les acteurs institutionnels, qu'ils soient conseillers pédagogiques, inspecteurs ou professeurs-formateurs, repèrent les caractéristiques de la pratique d'un enseignant, du débutant jusqu'à l'expert. Le langage est alors considéré comme produit de cette pratique, permettant l'analyse de celle-ci et contribuant pleinement à l'étude de ce qui est mis en œuvre pour faire apprendre les élèves. L'enseignant est conseillé, évalué, accompagné, à l'aune de cette analyse, basée en grande partie sur son langage. Roditi (2014) situe pour sa part, les actes de parole des enseignants comme déterminants et faisant intrinsèquement partie de sa pratique, dépassant ainsi l'idée de produit. Nous adhérons à cette conception des choses que nous avons poussée jusqu'à envisager les éléments du discours de l'enseignant comme des savoirs constitutifs de l'acte d'enseigner. Dans cette perspective, le chemin parcouru tout au long de notre travail, était fondé sur une double hypothèse : si les actes de langage des enseignants se rapportent à des savoirs, ils deviennent identifiables au sein de leur activité professionnelle, ce qui nous ouvrait des portes pour les envisager comme marqueurs de développement professionnel.

C'était un pari risqué, car repérer un savoir, c'est pouvoir l'identifier par rapport à sa nature. Or, même si notre travail n'avait pas pour but l'étude interne de la langue, c'est-à-dire sa sémantique ou sa syntaxe, il nous fallait bien tenir cette dimension linguistique puisque nous nous intéressions au fonctionnement du langage. Mais pas uniquement. En effet, il fallait également tenir les dimensions pédagogiques et didactiques, spécifiques à l'activité de l'enseignant. Aussi, pour réussir à appréhender la nature hétérogène de ces savoir langagiers, nous nous sommes appuyés sur la pragmatique du langage dont l'option théorique consiste à envisager les actes de langage en lien direct avec les effets produits sur le monde. Dans la classe, les actes langagiers de l'enseignant ayant pour but premier d'agir sur les apprentissages des élèves, l'approche interactionniste linguistique de Kerbrat-Orecchioni (2011) nous a ouvert des

possibilités d'outillage méthodologique pour analyser le discours-en-interaction enseignant-élèves en contexte didactique. Loin de les opposer à la pédagogie ou à la didactique, ces cadres théoriques linguistiques sont venus enrichir la dimension pédago-didactique contenue dans un même savoir langagier pour enseigner.

Ces savoirs langagiers se manifestent dans l'action, en relation directe avec une situation d'enseignement/apprentissage. Dans cette perspective, nous avons situé le langage dans une optique instrumentée de l'action enseignante et nous avons largement emprunté à la didactique professionnelle, que nous avons croisée avec les approches linguistiques que nous venons d'évoquer. Nous avons ainsi esquissé les contours de ces savoirs, issus de concepts théoriques et mobilisables dans l'action. Pour aller plus loin, la nature hétérogène de ces savoirs langagiers d'ordre professionnel et constitutifs d'un métier complexe, nous a amenés à les envisager, dans la lignée des travaux de Pastré, sous l'angle d'une de « pragmatisation » du savoir enseigner. Pour l'expliquer plus simplement, nous pourrions dire que lorsque l'enseignant agit par le langage, il ne mobilise pas réellement des concepts pragmatiques directement issus de l'action. En réalité, il pragmatise, c'est-à-dire reconfigure, des concepts théoriques et techniques, pour guider son action pédago-didactique en direction des élèves.

L'approche croisée de ces différents cadres nous a permis de fonder l'idée de « savoir-agir langagiers professionnels » pour enseigner et de tenir simultanément, l'analyse linguistique et l'analyse pédago-didactique, afin d'identifier leur fonctionnement au cœur de la co-activité enseignant-élèves. Saisir ainsi la manifestation de ces savoir-agir particuliers, ouvrait la voie au second volet de notre recherche visant à valider l'hypothèse de leurs liens directs avec des indices de professionnalité et de développement professionnel.

2. Du savoir-agir-langagier-professionnel au marqueur de professionnalité

A partir de trois études de cas, nous avons d'abord cherché à identifier ces savoir-agir-langagiers-professionnels pour pouvoir les rapprocher de la professionnalité des néo-titulaires. Ces types de savoirs ne sont pas immédiatement visibles dans le discours, c'est donc par l'analyse de l'activité que nous avons pu en appréhender la manifestation. Nous avons fait le choix de vidéos et d'entretiens d'auto-confrontation afin de saisir le réel de l'activité dans une démarche compréhensive. Sans catégorisation préalable, la diversité des actes de langage d'un enseignant aurait pu rendre insaisissables ces savoirs-agir-langagiers-professionnels, tant les

énoncés sont nombreux et les interactions variées. Nous avons donc fait le choix de les observer par le prisme de fonctions pédago-didactiques, elles-mêmes issues de trois grandes catégories de problèmes professionnels. Cette méthodologie nous a permis, dès le départ, d'inscrire le fonctionnement des savoir-agir langagiers professionnels, dans un cadre défini par les fonctions pédago-didactiques mobilisées dans la prise en charge des problèmes professionnels que rencontre l'enseignant dans la gestion du système didactique.

Les résultats ne listent pas de manière exhaustive l'ensemble des savoir-agir-langagiers-professionnels des enseignantes enquêtées. Ils mettent en évidence leur mobilisation et leur fonctionnement, en lien avec des intentions et des scénarios d'action. Ils incarnent ce qu'elles mettent en œuvre, par le langage, pour conduire l'activité d'apprentissage des élèves. L'objet principal des interventions, la relation interpersonnelle et les postures énonciatives ont servi de focales linguistiques pour affiner comment elles adaptaient et régulaient leur discours en relation avec leur objectif et l'activité des élèves.

On note des fonctionnements assez contrastés d'une enseignante à l'autre. S'agissant de la problématique d'implication des élèves, le discours peut reposer sur des savoir-agir-langagiers-professionnels dont le fonctionnement est orienté sur des éléments d'ordre très didactiques où le savoir en jeu et les objectifs sont au centre des échanges, du contenu, des postures. À l'inverse, pour la même problématique, la dimension pédagogique, voire affective, peut être plus dominante et orientée sur le contrôle de la situation, l'organisation et le respect des règles pour susciter d'abord et avant tout, l'écoute des élèves. Ainsi, pour gérer le même type de problème, le langage n'est pas mobilisé de la même manière.

On repère les mêmes écarts en ce qui concerne les mobilisations cognitives des élèves. La manifestation des savoir-agir-langagiers-professionnels montrent, dans la prise en charge de cette problématique, des différences notables dans la manière de dire et d'interagir, pour un même but. Prenons par exemple la volonté de mettre à profit les erreurs pour faire avancer les élèves dans leurs apprentissages. Nos résultats permettent de mettre en évidence une prise en charge très hétérogène de ces erreurs dans la façon de les renvoyer, par feed-back aux élèves.

Ces différentes manières de dire et d'interagir ont un impact sur l'activité constructive des élèves et révèlent un mode d'organisation des enseignantes. Lorsqu'on parvient à identifier

précisément, au sein de l'activité réelle d'enseignement, comment un jeune enseignant fait fonctionner son discours, on réussit à mettre en relation celui-ci avec des indices de professionnalité. Lorsqu'Armony, Anne ou Maud cherchent à adapter leur discours en recherchant par exemple le « *mot juste* », le terme qu'elles emploient finalement, révèle ce qu'elles privilégient et donne à comprendre ce qui guide leurs choix et la manière dont elles conçoivent l'apprentissage. C'est également le cas lorsqu'elles expliquent ce qui préside à leur distribution de parole ou leur façon de questionner les élèves. Les profils de professionnalité que nous avons ainsi dégagés pour chacune des néo-titulaires, l'ont été par l'analyse de leur discours-en-interaction et l'identification du fonctionnement des savoir-agir-langagiers-professionnels qui le fonde. Ils permettent de témoigner d'une image, à un moment donné de la construction professionnelle du jeune enseignant et témoignent, de ce point de vue, davantage de la professionnalité que du développement professionnel. Nous n'avons que peu exploité la dimension diachronique que nous avions ambitionnée au début de cette recherche, ce qui nous amène à énoncer quelques limites à notre travail.

3. Les limites de notre étude

Le développement professionnel s'inscrit dans un temps relativement long. Dans le cadre de notre recherche, si les deux années d'entrée dans le métier constituent un moment important de construction professionnelle, notre travail s'est heurté au fait qu'elles sont en réalité insuffisantes pour mettre en évidence des transformations significatives. Nous avons néanmoins mis en avant quelques reconfigurations du modèle opératif de ces néo-titulaires, révélés par la prise de conscience de leur discours sur l'action. Ces constats se sont essentiellement appuyés sur les données issues des entretiens, ce qui nous amène à une seconde limite méthodologique.

En effet, si les entretiens ont permis d'éclaircir quelques points de l'activité des enseignantes par rapport à leurs choix et leurs intentions, ils n'ont, en revanche, pas été anticipés et construits pour éclairer une analyse langagière précise, ou un problème professionnel ciblé, ce qui a pu parfois, en limiter la portée. Pour autant, ils ont en grande partie été centrés sur le discours et ont, de ce point de vue, orienté l'activité constructive des enseignantes sur cette problématique langagière, devenue pour elles une préoccupation jusqu'alors implicite. Ils n'ont donc pas été sans impact sur leur développement professionnel. Lorsqu'Anne se rend compte, par exemple, qu'elle parle à ses élèves de SEGPA comme à *« des élèves de maternelle* », elle s'interroge sur

sa pratique et modifie son discours les séances suivantes. Elle exerce par conséquent une vigilance particulière sur ce qu'elle va dire. L'action de formation n'était pas le but de ce travail, mais l'effet formatif sur de jeunes enseignantes n'est pas à négliger et nous ouvre des perspectives de formation que nous développerons plus loin.

Nous souhaitons également réitérer ici, sous forme de limites, les précautions que nous avions émises dans la présentation de notre cadre méthodologique (chapitre 5), concernant nos analyses linguistiques, en particulier, celles concernant les postures énonciatives. Nous n'avons pas toujours pu les caractériser avec la précision d'une linguiste. En particulier, la distinction entre une sur-énonciation et une sous-énonciation (Rabatel, 2007), peut être parfois très fine. Cette réserve émise, le simple fait de repérer des changements de postures dans l'énonciation, nous a été très utile pour identifier des stratégies d'étayage, plus ou moins anticipées ou conscientes, que nous avons pu mettre en relation avec des manifestations des savoir-agir-langagiers des enseignantes enquêtées. Nous avons choisi de ne pas exploiter le para-verbal ou plus largement l'activité corporelle, ce que Jorro (2004) appelle « le corps parlant de l'enseignant » et qui semble également peser sur leurs gestes professionnels. Le cas de Maud et sa manière de « théâtraliser » en direction d'élèves de maternelle, peut illustrer cet accompagnement du corps qui, certes, renforce certains traits des savoir-agir-langagiers-professionnels, mais qui, de notre point de vue, ne les caractérisent pas.

4. Des perspectives pour la recherche et pour la profession

Ces limites posées, nous allons situer notre travail par rapport aux perspectives que nous pouvons ouvrir pour la recherche et pour la formation. Celles-ci partent d'une contradiction : le langage est à la fois l'attention de tous, mais il demeure quasi transparent dans les analyses de pratique (Bucheton, Bronner, Broussal, Jorro & Larguier, 2005). Dans les dispositifs de formation, l'enseignant est mobilisé sur son activité, sur les outils qui lui permettent de médiatiser son action, dont le langage en constitue la trace, mais il ne l'est pas, ou très peu, sur son activité langagière. Par ailleurs, les compétences prescrites dans le référentiel, décontextualisées du réel et trop larges et fractionnées, n'offrent pas un repère satisfaisant d'analyse de la parole de l'enseignant.

Notre travail a laissé entrevoir les contours d'un cadre plus précis d'analyse de l'activité langagière de l'enseignant, en particulier débutant, pour en faire un outil de développement professionnel. Les six classes de savoir-agir-langagiers-professionnels que nous avons mis en

évidence, peuvent jouer un rôle de matrice et de révélateurs de ces gestes langagiers. Parmi ces classes, prenons la formulation de la consigne ou le questionnement des erreurs. Chacune concentre des savoir-agir langagiers professionnels, véritablement emblématiques du fonctionnement du discours des enseignantes. Elles en sont un peu le miroir grossissant et laissent apparaître des marqueurs de professionnalité. Ainsi, s'y intéresser de plus près et faire porter l'analyse réflexive des jeunes enseignants sur leurs manières de mobiliser le langage, à l'aune d'une de ces classes, en se centrant à la fois sur le contenu, l'énonciation et la dimension interpersonnelle, pourrait être un levier de formation et par conséquent, de développement professionnel.

D'autres recherches s'intéressent au discours de l'enseignant sur leur action dans le cadre de formats d'entretiens spécifiques (Prevel, 2018), qui permettent de mettre en évidence des conceptions d'enseignants en les amenant à problématiser leur pratique. Ce que nous proposons, c'est que les dispositifs de formation, en particulier ceux qui permettent une mise à distance de l'action, puissent porter sur le langage de l'enseignant en situation, dans une visée de développement professionnel.
Cette piste mérite d'être creusée et ouvre des perspectives, à la fois pour la recherche et pour la formation. Mais comme nous l'avons fait tout au long de ce travail, cette attention portée à la dimension linguistique ne peut se faire qu'en lien avec des intentions et des actions pédago-didactiques, en relation étroite avec l'activité d'apprentissage des élèves. De ce fait, il serait intéressant d'affiner comment cette lecture de la parole des enseignants, en tant que savoirs pour enseigner, peut venir affiner d'autres cadres d'analyse de sa pratique professionnelle.

Il est plus aisé pour nous de nous rapprocher du cadre utilisé à l'ESPE de Saint-Lô dont nous avons fait référence dans notre chapitre 2.5 et que nous mobilisons dans la cadre de notre activité professionnelle. Certaines convergences entre nos enseignantes enquêtées peuvent d'ailleurs peut-être s'expliquer par la formation commune qu'elles ont reçue dans ce centre. Nous pourrions, à la fois dans une perspective de recherche, mais également dans une perspective de formation, approfondir et croiser l'analyse du fonctionnement des savoir-agir-langagiers-professionnels des enseignants stagiaires, avec les objets d'étude proposés à St Lô et les paliers de professionnalité théorisés par Ouitre (2011, 2015). Il nous semble que cette perspective contribuerait à élargir le partage d'un même cadre, enrichi de la dimension langagière.

À ce point de notre travail, nous réalisons que nous nous rapprochons de nos préoccupations professionnelles, qui finalement, quoi qu'on en dise et quoi qu'on écrive, ne nous quittent jamais vraiment.

Aussi pour terminer, je voudrais, comme je l'ai fait en introduction reprendre le *« je »* et ma plume d'inspectrice. Ce travail a été pour moi l'occasion de réaliser la transition culturelle dont parlent Clerc et Tomamichel (2004), de l'inspectrice de l'éducation nationale, vers l'apprentie chercheuse, non pas dans un esprit schizophrénique, mais bien dans une optique dialogique et fructueuse à deux voix. Parallèlement à cette thèse, j'ai moi aussi poursuivi ma carrière et mon développement professionnel. Je suis aujourd'hui inspectrice adjointe à l'inspectrice d'académie. À ce titre, j'ai la charge du pilotage de l'ensemble des dispositifs de formation du département pour les enseignants du premier degré. Dans cette optique, je coordonne l'action des inspecteurs et de tous les formateurs. Je pilote également le lien avec l'ESPE devenue aujourd'hui l'INSPE[39].

À l'heure d'une nouvelle loi pour l'école[40] où l'éducation nationale entend peser davantage sur les contenus de la formation initiale, il me semble essentielle que nous puissions nous comprendre et que l'entrée dans le métier puisse réellement s'inscrire, non pas dans une logique de rupture, mais bien dans une logique de continuité entre formation initiale et formation continue. Le chantier est large, complexe, mais passionnant et encore ouvert. Les formateurs y auront bien entendu leur place, mais également les inspecteurs, dont les missions ont évolué. J'ai eu l'occasion d'exprimer dans un ouvrage collectif (Deret, 2015), les difficultés du métier liées en partie aux fortes tensions entre la formation et l'évaluation des enseignants pour l'avancée de leur carrière, alors contenues dans un même acte d'inspection. Aujourd'hui, les deux aspects sont déconnectés et les rendez-vous de carrière dont la forme est très cadrée[41], ne se confondent pas avec l'accompagnement. Cette réforme redonne en théorie aux inspecteurs, toute leur place dans le processus de formation continuée.

[39] Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation

[40] Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, JORF n°0174 du 28 juillet 2019 texte n° 3

[41]Arrêté du 5 mai 2017 relatif à la mise en œuvre du rendez-vous de carrière des personnels enseignants, d'éducation et de psychologues du ministère chargé de l'éducation nationale, JORFn°0109du10mai2017 texte n° 36

Dans cette optique, je m'inscris résolument dans la nécessité d'un dialogue riche et constructif entre les différents acteurs, autour d'un cadre partagé dont l'analyse du langage de l'enseignant, en tant que savoir pour enseigner, pourrait être objet de formation et source de développement professionnel. Nous devons continuer de tisser un lien étroit entre le monde de la recherche et le monde professionnel, à l'instar des recherches collaboratives qui se développent aujourd'hui et où chacun peut apporter sa contribution. Mais cela ne pourra se faire qu'au prix d'une vigilance intellectuelle respective.

Dans cette perspective, c'est à Bachelard, auteur qui nous accompagne depuis fort longtemps, que nous emprunterons l'idée d'une école permanente et d'une continuelle surveillance de soi qui puisse nous préserver des évidences et ainsi grandir notre rapport à la profession.

« La connaissance du réel est une lumière qui projette toujours quelque part des ombres. Elle n'est jamais immédiate et pleine. Les révélations du réel sont toujours récurrentes. Le réel n'est jamais « ce qu'on pourrait croire », mais il est toujours ce qu'on aurait dû penser. »

Gaston Bachelard,
La formation de l'esprit scientifique,
1938

BIBLIOGRAPHIE

ALTET, M. (1994). Comment interagissent enseignants et élèves en classe ? Note de synthèse, *Revue française de pédagogie* n°107, pp. 123-139.

ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

ALTET, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud. (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelle stratégie ? Quelles compétences ?* (pp 28-40). Bruxelles : De Boeck.

ALTET, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle, *Revue française de pédagogie* n°138, pp. 85-93.

ALTET, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherche et formation* n°8, pp 12-24.

AMIGUES, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série* 1, pp. 5-16.

AUSTIN, J. L. (1970. *Quand dire c'est faire*. Editions du seuil.

ASTOLFI, J-P., HOUSSAYE J. (1996). « Didactique et pédagogie sont dans un bateau… », *Educations* n°7.

ASTOLFI. J.P. (2008). La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre. ESF

BACHELARD, G. (1938). La formation de l'esprit scientifique. Paris : Vrin

BAKTHINE, M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

BANCEL, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique dans la formation des maîtres.* Rapport au ministre de l'éducation nationale. Paris : MEN.

BARBIER, J.-M. (dir), (1996). Les voies nouvelles de la professionnalisation. In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot, *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp.67-82). Québec : Les Presses de l'Université de Laval.

BARBIER, J.-M. (2006). *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* Paris : PUF

BAUTIER, E. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école*. (Equipe ESCOL dir). Lyon : chronique sociale.

BOURDONCLE, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, n°94, p. 73-92

BOURDONCLE, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, n°35, P. 117-132.

BROUSSEAU, G. (1987). Didactique des mathématiques et questions d'enseignement : proposition pour la géométrie Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. Didactique 1. CERSE université de Caen, 69-100

BRUNER, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire.* Paris : PUF

BUCHETON, D ET SOULE, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. Education & didactique, Vol 3, n°3, 29-48.

BUCHETON D, BRONNER A, BROUSSAL D, JORRO A, LARGUIER M. (2005). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. Repère : Recherches en didactique du français langue maternelle, ENS Lyon <halshs-00112373>

CHARLOT, B., BAUTIER, E. & ROCHEX J.Y. (1992). Ecole *et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

CHENU, F. (2005). Vers une définition opérationnelle de la compétence. Education permanente n°162, p. 203-209.

CHEVALLARD, Y. (1985). – La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné , Grenoble, La Pensée sauvage, pp. 9-31

CLERC F., TOMAMICHEL, F. (2004) « Quand les praticiens deviennent chercheurs ». *Éduquer* [En ligne], 8 | 2004, mis en ligne le 15 octobre 2008, [consulté le 17 septembre 2018]. URL : http://journals.openedition.org/rechercheseducations/339

CLOT, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF

CLOT,Y.& FAÏTA, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-43.

CLOT, Y (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Editorial. Education permanente, n°146, pp. 7-16.

DERET, L. (2015). Tensions dans le métier d'inspecteur. Quelles compétences, quelles identités ? In Bodergat, J.Y. & Buznic-Bourgeacq, P. (dir), *Des professionnalités sous tension*. (pp. 253-261), Bruxelles : De Boeck.

DUBAR, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin.

DUBAR, C. TRIPIED, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.

DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil

DUCROT, O. (1972). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Collection savoir, Hermann.

DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF

FABRE, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF

FABRE, M. (1999), Situations problèmes et savoir scolaire, Paris, PUF

FAVERGE, J.-M. (1972). L'analyse du travail. In : FRAISSE P. (dir). *Traité de psychologie appliquée.* Tome 3. Paris : PUF, pp. 5-60

GOFFMAN, E. (1974). *Le rite des interactions*, Paris, Minuit.

GOIGOUX, R. (2007) « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », Éducation et didactique [En ligne], vol 1 - n°3 | Décembre 2007, mis en ligne le 01 décembre 2009,. URL : http:// educationdidactique.revues.org/232 [consulté le 8 mars 2018]

HOC, J.-M. (1996). *Supervision et contrôle de processus, la cognition en situation dynamique*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

HOC, J.-M. (1998). *Actes du colloque « Recherche en ergonomie »*. [En ligne : http://www.ergonomie-self.org/documents/Toulouse/-1998/hoc.pdfHoc], consulté le 19 janvier 2017

GRICE, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*. N°30. 57-73.

HOUSSAYE, J. (dir.). (1993). La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris : ESF.

HUBERMAN, M.-A., MILES, M.-B (1991) *Analyse des données qualitatives, Recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck Université.

JAUBERT, M. (2007). Langage et construction de connaissances à l'école, un exemple en sciences. Bordeaux : PUB

JAUBERT, M. REBIERE M. (2012), « Communauté discursives disciplinaires scolaires et constructions de savoirs : l'hypothèse énonciative ». Texte disponible sur Forumlecture.ch [En ligne] :http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernie.pdf], consulté le 3 mars 2018.

JORRO, A. (2004) « Le corps parlant de l'enseignant », actes du 9ème colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004.

KADDOURI, M. (2002). Le projet de soi : entre assignation et authenticité. *Recherche et formation,* n°41, p. 31-46.

KADDOURI, M. (2011). Motifs identitaires et formes d'engagement en formation. *Savoirs* n°25, p. 69-83.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2011). *Le discours en interaction*. Armand Colin.

LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. *Education et formation.* Paris : PUF.

LE BAS, A. (2005). Didactique professionnelle et formation des enseignants. Recherche et formation.48, 47-60

LE BAS, A. LEBOUVIER, B. & OUITRE, F. (2013). L'évaluation et le développement de compétences didactiques dans la formation des enseignants. *Travail et apprentissage*, 11, 65-86

LE BOTERF, G. (1998). Evaluer les compétences. Quels jugement ? Quels critères ? Quelles instances ? *Education permanente* n°135, fév, p.143-151

LE BOTERF, G. (2000). *Construire des compétences individuelles et collectives*. Editions d'organisation.

LEONTIEV, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou, édition du progrès.

LESSARD, C. (2000). Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et formation,* n°35, p. 91-116.

LESSARD-HEBERT, M., GOYETTE, G., BOUTIN, G. (1997). La recherche qualitative. Fondements et pratiques, Bruxelles, De Boeck Université.

LEPLAT, J. (1980). *La psychologie ergonomique*. Paris : PUF.

LEPLAT, J. (1997). *Regard sur l'activité*. Paris : PUF

LEPLAT, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité, perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, *Pistes*, 4-2. http://pistes.revues.org/3658

MAROY, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie,* 155, pp. 111-142.

MERIEU, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF

MOESCHLER, J., REBOUL, A. (1998). *La Pragmatique aujourd'hui ; Une nouvelle science de la communication*. Paris : Editions du Seuil.

OCHANINE, D. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail, *psychologie et éducation,* n°2, mai 78, 63-72, Toulouse le Mirail.

OMBREDANE, A. & FAVERGE, J.-M. (1955). *L'analyse du travail : facteur d'économie humaine et de productivité*. Paris : PUF.

OUITRE, F. (2011). Développement professionnel et palier de professionnalité : le cas de la formation des professeurs stagiaires en Education Physique et Sportive. Recherche en Education.11, 151-163

OUITRE, F. (2015). La formation professionnelle. Accéder aux implicites de l'activité pour la transformer. *In* L. Gérard & P. Buznic (éd.). *L'apprentissage du métier d'enseignant. Constructions implicites, espaces informels, interfaces de formation.* Caen : PUC.

PAQUAY L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation*, n°15, p. 7-38

PASTRE, P. (dir) (1999). Apprendre des situations. Education permanente n° 139/

PASTRE, P. (2006). Apprendre à faire, in Bourgeois Étienne (dir.), Chapelle Gaëtane (dir.).- *Apprendre et faire apprendre*.- Paris : PUF. 109-121

PASTRE, P. MAYEN, P. & VERGNAUD, G. (2006). Note de synthèse : « La didactique professionnelle » *Revue française de pédagogie*, n°154

PASTRE, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation n°56*, pp. 81-92

PASTRE, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF

PEREZ-ROUX, T. (2010). L'entrée des enseignants dans le métier : entre processus de professionnalisation, parcours singuliers et effets de contexte. In T. Perez-Roux & X. Lanéelle (Éd.), L'entrée des enseignants dans le métier. (Ressources, vol. 15, p. 39-50). IUFM des Pays de la Loire.

PEREZ-ROUX, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants : quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? *Recherches et éducations*, p. 69-84

PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF

PERRENOUD, P. (2003). Le travail sur l'habitus. In M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, & P. Perrenoud (Éd.), Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? (p. 181-208). Bruxelles, De Boeck Université..

PEYRONIE, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles*. Paris : Presses Universitaires de France.

PHILIPPOT T. (2008). La professionnalité des enseignants à l'école primaire. Savoirs et pratiques. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Reims Champagne-Ardenne.

PIAGET, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.

PIOT, T (2006). Note de synthèse d'HDR. *Les compétences pour enseigner. Contribution à la compréhension de la notion de compétences dans les métiers de l'interaction humaine.* Université de Nantes.

PIOT, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *Mc Guill Journal of Education*. (Montréal, Canada), vol.43, n°2.

PIOT, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? Questions Vives [En ligne], Vol.5 n°11, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 11 octobre 2016. URL : http://questionsvives.revues.org/622 ; DOI : 10.4000/questionsvives.622

PIOT, T. (2011). Le travail enseignant, en tension entre didactique et pédagogie : une approche par l'analyse pragmatique des énoncés des enseignants. *Colloque international INRP : Le travail enseignant au XXIe siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*

PREVEL, S. (2018) Problématiser la pratique enseignante pour mieux comprendre : études de cas en sports collectifs à l'école maternelle, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Vol 51, n°3, pp 101-123

RABARDEL, P. (1995). Des hommes et des technologies. Paris : A. Colin

RABARDEL, P. (1999) - Le langage comme instrument, éléments pour une théorie instrumentale élargie, in Clot, Y. (ed.), Avec Vygotsky, 241-265, Paris, La Dispute.

RABATEL, A. (2004) « Déséquilibres interactionnels et cognitifs, postures énonciatives et co-construction des savoirs : co-énonciateurs, sur-énonciateurs et archi-énonciateurs », in *Interactions orales en contexte didactique. Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s')apprendre*, Rabatel, A. (éd). Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 29-66.

RABATEL, A. (2006) « Du rôle des postures énonciatives de surénonciation et de sousénonciation dans les analyses de corpus. L'exemple des reformulations, des connecteurs et particules discursives », in Guernier, M.-C., Durand-Guerrier, V. et Sautot, J.-P. (éds), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, 221-248.

RABATEL, A. (2007). Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique. *Education et didactique* 2, 87-114.

REUTER, Y. (ED.), COHEN-AZRIA, C., DAUNAY, B., DELCAMBRE, I., LAHANIER-REUTER, D., (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Université.

RODITI, E. (2014). Les actes de parole de l'enseignant : déterminants et révélateurs de sa pratique. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°54, 2014. Langage, apprentissage et enseignement des mathématiques. sous la direction de Thomas Barrier et Anne-Cécile Mathé. pp. 85-101

SAMURÇAY, R., RABARDEL, P. (2004). Modèle pour l'analyse de l'activité et des compétences: propositions, dans Samurçay, R, Pastré, P. (dir) *Recherche en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès, 163-180

SCHÖN, D.-A. (1994). Le praticien réflexif. A la recherche du Savoir caché dans l'agir professionnel. Les Editions Logiques

SCHWARTZ, Y. & DURRIVE. (2003). *Travail et ergologie*. Toulouse : Octarès

SEARLES, J. R. (1972/2009). *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*. Paris : Hermann.

SENSEVY, G., QUILIO S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique, in Revue Française de Pédagogie, n°141, octobre-novembre-décembre, pp. 47-56

TARDIF, M & LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck université

THEUREAU, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang

TOCHON F. (1989). À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue française de pédagogie*, n° 86, p. 24-25

VERGNAUD, G. (1996), Au fond de l'action, la conceptualisation, in Barbier (dir), *Savoirs théoriques et savoirs d'action,* Paris : PUF. 275-292.

VERGNAUD, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts étroitement associés. Recherches en éducation n°4, pp 9-22.

VERMERSCH, P (2000). L'entretien d'explicitation. ESF : Paris

VINATIER, I. ET PASTRE, P. (2007). Organisateurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation* n°56, p. 95-108.

VINATIER, I. ET ALTET, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes, France : PUR.

VINATIER, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.

VYGOTSKI, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales Messidor.

WITTORSKI, R. (2008). La professionnalisation : note de synthèse. *Savoirs* n°17, pp. 9-36.

WITTORSKI, R. (2015). Questions posées à la professionnalisation aux métiers de l'humain, in Bodergat, J.Y. & Buznic-Bourgeacq, P. (dir), *Des professionnalités sous tension*. (pp. 31-41), Bruxelles : De Boeck.

Textes institutionnels

Loi d'orientation sur l'éducation, n° 89-486 du 10 juillet 1989

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. L. n° 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005.

Loi de d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République. L. n° 2013-595 du 8-07-2013. JO du 9-7-2013.

Loi pour une école de la confiance, L. n° 2019-791 du 26 juillet 2019 JORF n°0174 du 28 juillet 2019 texte n° 3

Arrêté du 5 mai 2017 relatif à la mise en œuvre du rendez-vous de carrière des personnels enseignants, d'éducation et de psychologues du ministère chargé de l'éducation nationale, JORFn°0109du10mai2017 texte n° 36

Décret n° 2009-913 à 918 du 28 juillet 2009 portant sur la Masterisation de la formation initiale des enseignants

Circulaire n° 2001-150 du 27-7-2001. Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1er et 2nd degrés et des personnels d'éducation et d'orientation.

Bulletin officiel n°1 du 4 janvier 2007. Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres. A. du 19-12-2006. JO. du 28-12-2006.

Bulletin officiel n°3 d 19 juin 2008. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. A. du 9-6-2008. JO du 17-6-2008

Bulletin officiel n°29 du 22 juillet 2010. Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier. A. du 12-5-2010. JO. du 18-7-2010.

Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013. Référentiel des compétences professionnelles des métiers de l'éducation et du professorat. A. du 01-7-2013. JO. du 18-7-2013.

TABLE DES ILLUSTRATIONS.

Tableaux.

Tableau 1 : les trois processus de professionnalisation et les trois états associés, selon Bourdoncle (1991, p. 76)..... p.17

Tableau 2 : chronologie du recueil de données p.91

Tableau 3 : fonctions pédago-didactiques et indicateurs langagiers pour le thème 1 ..... p.95

Tableau 4 : fonctions pédago-didactiques et indicateurs langagiers pour le thème 2 ..... p.96

Tableau 5 : fonctions pédago-didactiques et indicateurs langagiers pour le thème 3 ..... p.97

Tableau 6 : extrait de l'analyse quantitative du cas d'Armony pour le thème 2 .... p.106 & 107

Tableau 7 : extrait de l'analyse quantitative du cas d'Armony pour le thème 3 ..... p.109

Tableau 8 : trame du traitement des données pour un cas, dupliquée pour chacun des trois cas p.124

Tableau 9 : synthèse des scénarios d'action et de leurs conséquences sur le discours d'Armony p.131

Tableau 10 : synthèse diachronique de l'analyse quantitative des fonctions pédago-didactiques du thème 2 pour Armony p.135

Tableau 11 : les épisodes et les extraits d'entretien d'Armony pour le thème 2 ..... p.137

Tableau 12 : synthèse diachronique des régulations de l'activité d'Armony par les savoir agir langagiers professionnels pour le thème 2 ..... p.144 & 145

Tableau 13 : synthèse diachronique de l'analyse quantitative des fonctions pédago-didactiques du thème 3 pour Armony p.150

Tableau 14 : les épisodes et les extraits d'entretien d'Armony pour le thème 3 ..... p.152

Tableau 15 : synthèse diachronique des régulations de l'activité par les savoir agir langagiers professionnels d'Armony pour le thème 3 ..... p.161 & 162

Tableau 16 : synthèse des scénarios d'action et de leurs conséquences sur le discours d'Anne p.175

Tableau 17 : synthèse diachronique de l'analyse quantitative des fonctions pédago-didactiques du thème 2 pour Anne p.179

Tableau 18 : les épisodes et les extraits d'entretien d'Anne pour le thème 2 ..... p.180

Tableau 19 : synthèse diachronique des régulations de l'activité par les « Savoir-agir-langagiers-professionnels » d'Anne pour le thème 2 ..... p.189 & 190

Tableau 20 : synthèse diachronique de l'analyse quantitative des fonctions pédago-didactiques du thème 3 pour Anne p.196

Tableau 21 : les épisodes et les extraits d'entretien d'Anne pour le thème 3 ..... p.197

Tableau 22 : synthèse diachronique des régulations de l'activité par les « savoir agir langagiers professionnels » d'Anne pour le thème 3 ..... p.205

Tableau 23 : synthèse des scénarios d'action et de leurs conséquences sur le discours de Maud p.221

Tableau 24 : synthèse diachronique de l'analyse quantitative des fonctions pédago-didactiques du thème 2 pour Maud ..... p. 225

Tableau 25 : les épisodes et les extraits d'entretien de Maud pour le thème 2 ..... p.226

Tableau 26 : synthèse diachronique des régulations de l'activité par les « Savoir-agir-langagiers-professionnels » de Maud pour le thème 2 ..... p.235 & 236

Tableau 27 : synthèse diachronique de l'analyse quantitative des fonctions pédago-didactiques du thème 3 pour Maud p.241

Tableau 28 : les épisodes et les extraits d'entretien de Maud pour le thème 3 ..... p.242 & 243

Tableau 29 : synthèse diachronique des régulations de l'activité par les savoir agir langagiers professionnels de Maud pour le thème 3 ..... p.252 & 253

Tableau 30 : synthèse des points saillants du discours des néo-titulaires repérables au sein de la classe « ajuster son discours » p.266

Tableau 31 : synthèse des points saillants du discours des néo-titulaires repérables au sein de la classe « piloter les échanges » p.267

Tableau 32 : synthèse des points saillants du discours des néo-titulaires repérables au sein de la classe « formuler la consigne » p.269

Tableau 33 : synthèse des points saillants du discours des néo-titulaires repérables au sein de la classe « expliciter l'apprentissage » p.271

Tableau 34 : synthèse des points saillants du discours des néo-titulaires repérables au sein de la classe « interroger les élèves » p.273

Tableau 35 : synthèse des points saillants du discours des néo-titulaires repérables au sein de la classe « questionner les erreurs » p.274

Figures.

Figure 1 : les objets d'étude de la formation (Ouitre, 2011, p.158)..... p.47

Figure 2 : la « pragmatisation » du savoir enseigner par la régulation des savoir-agir-langagiers-professionnels p.76

Figure 3 : prise en charge des problèmes professionnels par la mobilisation de savoir-agir-langagiers-professionnels, en lien avec les fonctions pédago-didactiques p.79

Figure 4 : Détermination des trois thèmes en vue du traitement des données..... p.94

Figure 5 : repérage des indicateurs langagiers à trois niveaux du discours des néo-titulaires p.98

Figure 6 : schéma de l'analyse quantitative..... p.105

Figure 7 : histogramme des énoncés d'Armony par fonction pédago-didactique du thème 2 ..... p.132

Figure 8 : histogramme des énoncés d'Armony par fonction pédago-didactique du thème 3 ..... p.148

Figure 9 : points saillants pour la séance NT1A d'Armony p.165

Figure 10 : points saillants pour la séance NT1B d'Armony p.166

Figure 11 : points saillants pour la séance NT2 d'Armony p.167

Figure 12 : histogramme des énoncés d'Anne par fonction pédago-didactique pour le thème 2 ..... p.176

Figure 13 : histogramme des énoncés d'Anne par fonction didactique pour le thème 3 .. p.193

Figure 14 : points saillants pour la séance NT1A d'Anne p.209

Figure 15 : points saillants pour la séance NT1B d'Anne p.210

Figure 16 : points saillants pour la séance NT2 d'Anne p.211

Figure 17 : histogramme des énoncés de Maud par fonction pédago-didactique pour le thème 2 ..... p.222

Figure 18 : histogramme des énoncés de Maud par fonction pédago-didactique pour le thème 3 ..... p.239

Figure19 : points saillants pour la séance NT1A de Maud p.257

Figure 20 : points saillants pour la séance NT1B de Maud p.258

Figure 21 : points saillants pour la séance NT2 de Maud p.259

Figure 22 : le profil d'Armony p.282

Figure 23 : le profil d'Anne p.287

Figure 24 : le profil de Maud p.294

Résumé

Les savoir-agir-langagiers professionnels des enseignants débutants

Ce travail s'inscrit dans la lignée des recherches portant sur la professionnalité des enseignants. Nous nous intéressons plus particulièrement à l'activité langagière des débutants. L'hypothèse centrale est qu'il est possible d'identifier, au sein du discours des enseignants en interaction avec leurs élèves, des indices de leur développement professionnel. Le cadre théorique croise les apports de la didactique professionnelle avec ceux de la pragmatique du langage et de la théorie interactionniste linguistique. Replacé dans un contexte didactique, nous envisageons le langage comme premier instrument stratégique pour enseigner et nous nous situons dans une approche instrumentée de l'activité enseignante. Nous avons mené une enquête ergonomique auprès de trois néo-titulaires, à partir de vidéos réalisées au cours de séances de mathématiques et d'entretiens d'auto-confrontation. Les interactions langagières entre les enseignantes et leurs élèves ont été analysées quantitativement et qualitativement, en relation avec l'identification de fonctions pédago-didactiques. Les résultats caractérisent des savoir-agir-langagiers-professionnels, révélateurs de la professionnalité et du développement professionnel de chacune des enseignantes enquêtées.

Mots clé : enseignant débutant, didactique professionnelle, pragmatique du langage, savoir-agir-langagier-professionnel, développement professionnel.

Abstract

Beginning teachers' professional language know-hows

This work takes place within a line of research regarding teachers' professionalism. We are looking particularly at the language activity of beginners. The central hypothesis is that it is possible to identify, within teachers' conversations as they interact with pupils, clues regarding their professional development. The theoretical framework links the contributions made by professional didactics with those of language pragmatic and interactional linguistic theory. Set within a didactical context, we consider language as the first strategical tool to teach and we are placed within an approach orchestrated by teacher activity. We lead an ergonomic investigation alongside three newly qualified teachers, from videos shot during mathematics lessons and from self- confrontation interviews. Language interactions between teachers and their students have been analysed qualitatively and quantitatively, in relation with the identification of pedago-didactic functions. Results highlight professional language know-hows, revealing of the professionalism and the professional development of each of the teachers investigated.

Key words : Beginning teachers, professional didactics, language pragmatic, professional language know-hows, professional development.