



# Les gestes professionnels de l'enseignant : une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – L'exemple des langues étrangères

*Texte de réflexion pédagogique*

## Résumé

L'objectif de cet article est de présenter les résultats d'une recherche pluridisciplinaire liée aux travaux menés par l'Équipe de Recherche Technologique de l'IUFM, Université de Montpellier II.

Ces travaux visent à réfléchir sur les « gestes professionnels » qu'un enseignant met en œuvre en situation de classe, devant des élèves (ou des étudiants). Ils contribuent, d'une part, à la réflexion générale sur le métier d'enseignant et, d'autre part, à la mise à disposition pour la formation des futurs enseignants d'un outil informatique d'aide à la réflexion sur les pratiques.

Dans cet article, nous présentons le modèle des gestes professionnels ainsi que le prototype informatique dédié à la formation des enseignants réalisé à partir de ce modèle, et nous décrivons les apports de cet outil en situation de formation, notamment dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères.

## Mots-clés

Geste professionnel d'enseignant, corpus audio-visuel, modèle pédagogique, formation des enseignants

Cédric **Brudermann**  
Université Pierre et Marie Curie, 4  
[cedricbrudermann@hotmail.com](mailto:cedricbrudermann@hotmail.com)

Chrysta **Pélissier**  
IUT de Béziers  
[chrysta.pelissier@iutbeziers.fr](mailto:chrysta.pelissier@iutbeziers.fr)

## Abstract

The purpose of this paper is to introduce the results of a research programme carried out by a multidisciplinary team, the *Equipe de Recherche Technologique* (ERT) of the IUFM<sup>1</sup>, University of Montpellier II.

This programme was initially aimed at bringing “educational gestures” to the fore of reflexion in order to analyse how teachers perform in their classrooms. The perspective of this work was to contribute to the general reflexion on the teaching profession, on the one hand, and to enable the creation of computer assisted learning (CAL) tools for the initial training of teachers-to-be, on the other.

We will first introduce the set of educational gestures the team has shed light on and which have been brought together in a “model”. We will then deal with the application which has been made of this model in a teacher training oriented CAL prototype. Eventually, we will discuss the implementation of this prototype in an initial teacher training programme, notably for the teaching of foreign languages.

## Key word

Educational gestures, audio-visual corpus, pedagogical model, initial teacher training programme

## 1. Contexte, cadre théorique et méthodologie

### 1.1 L'ERT

Le projet de recherche ERT (Équipe de Recherche Technologique), nommé « *Conditions et difficultés d'entrée dans les situations d'apprentissage : les langages, vecteurs de la construction des savoirs* », est mené depuis avril 2003 au sein du laboratoire d'accueil LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique Éducation et Formation) de l'IUFM de Montpellier II par une équipe composée de chercheurs et d'enseignants-chercheurs issus de différentes composantes universitaires (Bordeaux, Montpellier, Toulouse, Marseille) et disciplinaires (langues étrangères, mathématiques, français, histoire-géographie, documentation, technologie).

Cette recherche découle du vœu de capitaliser sur le plan scientifique les pratiques professionnelles propres à diverses disciplines, en mettant au point un modèle commun de réflexion illustrant les différents « gestes professionnels » de « l'agir enseignant » (Bucheton, sous presse). Ce modèle vise la conception ultérieure d'un outil informatique destiné à fournir une aide aux professeurs-stagiaires en formation.

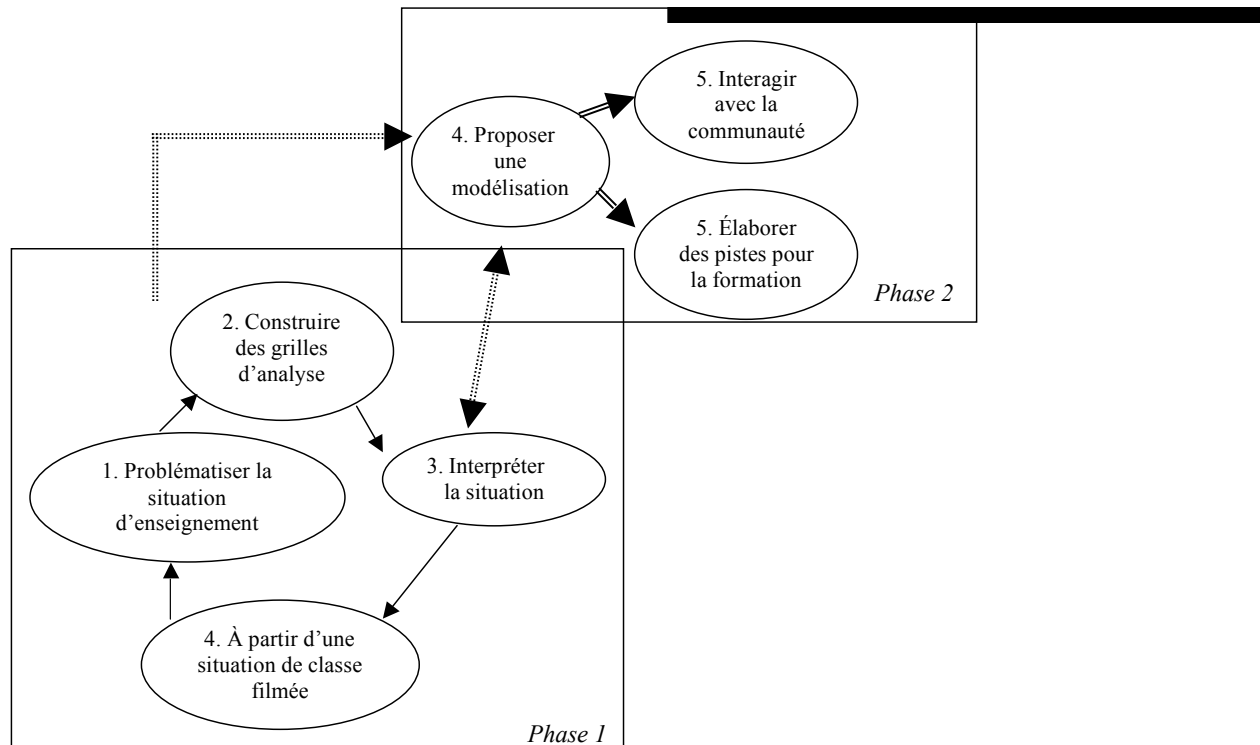
Les gestes professionnels se définissent comme des « actions » menées par l'enseignant au cours de sa séance de formation, qui peuvent prendre la forme d'actes de langage (expressions, phrases ou mots), d'actions gestuelles (par exemple, déplacement de son corps dans l'espace, mouvement du doigt, du bras ou encore de la tête) ou encore d'expressions du visage (par exemple, de surprise, de non-compréhension) et qui fonctionnent davantage en « configurations d'actions » (par exemple, acte(s) de langage + action(s) gestuelle(s)) que de manière isolée.

### 1.2 La méthode dans l'ERT

L'objectif de cette recherche est de rendre compte du travail des enseignants par un modèle et ensuite de proposer des dispositifs de formation qui permettront aux jeunes enseignants-stagiaires de mieux appréhender leur métier.

Pour concevoir le modèle, l'équipe a suivi une méthode générale de recherche qui s'insère dans une dynamique ethnographique et qui s'organise autour de deux grandes phases et de cinq étapes (cf. figure 1) :

- La première phase a trait à l'instauration du processus de recherche et à l'ajustement des chercheurs à la dynamique de travail : à partir d'un ensemble de situations de classe filmées, chaque groupe disciplinaire propose sa problématisation et une ou plusieurs grilles de réflexion sur la pratique enseignante présentée, l'objectif étant de favoriser la mise en évidence de différentes interprétations des documents audiovisuels au sein des groupes.
- La seconde phase vise à faire émerger un modèle propre à l'équipe entière, prenant en compte l'ensemble des réflexions issues de la première phase et permettant un transfert vers la formation. Pour ce faire, les grilles rédigées par chaque groupe<sup>2</sup> ont été mises à l'épreuve dans des situations d'enseignement « hors discipline<sup>3</sup> ». Cette étape a permis de nourrir la réflexion sur les points communs et les spécificités de chaque discipline, afin d'étudier à quelle(s) condition(s) il est possible de rendre compte de l'hypothèse de Pierre Pastré (2002), selon laquelle chaque enseignant en situation de pratique professionnelle se construit un modèle opératoire de concepts<sup>4</sup> qui permettent d'évaluer, par l'intermédiaire d'indicateurs, différentes situations d'enseignement.

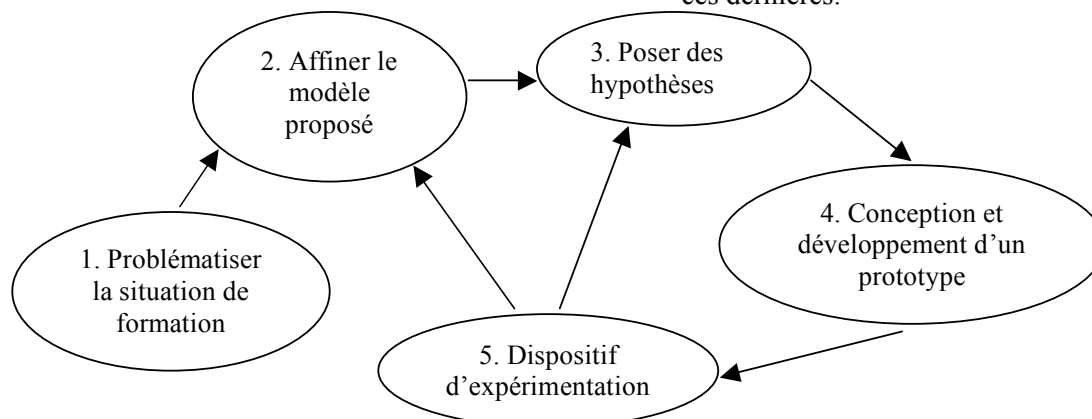


**Figure 1.** Étapes de la recherche scientifique de l'ERT sur le modèle des gestes professionnels (extrait de Bucheton, sous presse)

### 1.3 ERT et modélisation

La modélisation commune, nommée « modèle des gestes professionnels » (cf. étape 4 de la phase 2, figure 1), qui en a découlé a été vue comme le point de départ d'une nouvelle recherche, visant à concevoir un environnement informatique expérimental dédié à la formation des enseignants (cf. figure 2).

Pour ce faire, nous avons, dans un premier temps, problématisé la situation de formation en IUFM, puis nous avons pris en compte les spécificités du modèle proposé par l'équipe, par le biais de composantes nommées « macro-préoccupations de l'enseignant » et d'indicateurs pouvant caractériser ces dernières.



**Figure 2.** Étapes de la recherche scientifique de l'ERT sur la conception de l'environnement informatique dédié à la formation des enseignants

Le prototype illustrant la représentation informatisée des gestes professionnels de l'enseignant a été baptisé le « multi-agenda ».

C'est ainsi qu'un dispositif de formation intégrant cette application a été proposé et expérimenté à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Nîmes, pour la discipline « formation en anglais au primaire ». Celui-ci est censé pouvoir répondre aux hypothèses posées en amont.

#### 1.4 Les éléments de cadrage

En situation de formation, nous supposons avec Léon Miffre (2008) que « le futur enseignant apprend à enseigner avec les autres enseignants et à partir des modèles sociaux d'enseignement qui lui sont proposés ». Ainsi, nos travaux visent, d'une part, à proposer un modèle dédié à la réflexion sur les pratiques enseignantes et, d'autre part, à faciliter les échanges entre les enseignants dans un dispositif qui offre la possibilité de visualiser différentes pratiques enseignantes (une base de données de documents audiovisuels de pratiques enseignantes).

Ainsi, à l'instar des **constructivistes** (Duffy et Cunningham, 1996), nous proposons ici au stagiaire en formation de construire lui-même son savoir, ses réalités à partir d'un « déjà là » qui sert de point de départ au processus de construction de ses propres connaissances (Jonassen, 1991) et de s'engager dans un processus actif de construction personnelle dans lequel le rôle du formateur est d'étayer (Bruner, 1983), afin d'encourager la démarche.

L'ambition du prototype consiste également à inviter les professeurs-stagiaires à dépasser cette construction personnelle, afin de tendre vers une construction collective du savoir. Nous soutenons en effet l'idée que les situations didactiques les plus propices aux apprentissages sont celles qui permettent au langage de faciliter cette co-construction de savoirs, d'échanges d'expériences, tout en mettant en travail les processus identitaires, personnels (Bucheton et Bautier, 1996). Selon les thèses socioconstructivistes (Vygotski, 1934/1997), le sujet

se formerait avec et/ou contre les autres, à travers sa participation à une communauté et, à ce titre, l'apprentissage serait défini comme un fait social qui passe par le langage. Notre hypothèse est que les interactions langagières entre pairs lors de dispositifs de formation, les conflits sociocognitifs qu'elles peuvent générer (Perret-Clermont, 1986), favorisent un apprentissage.

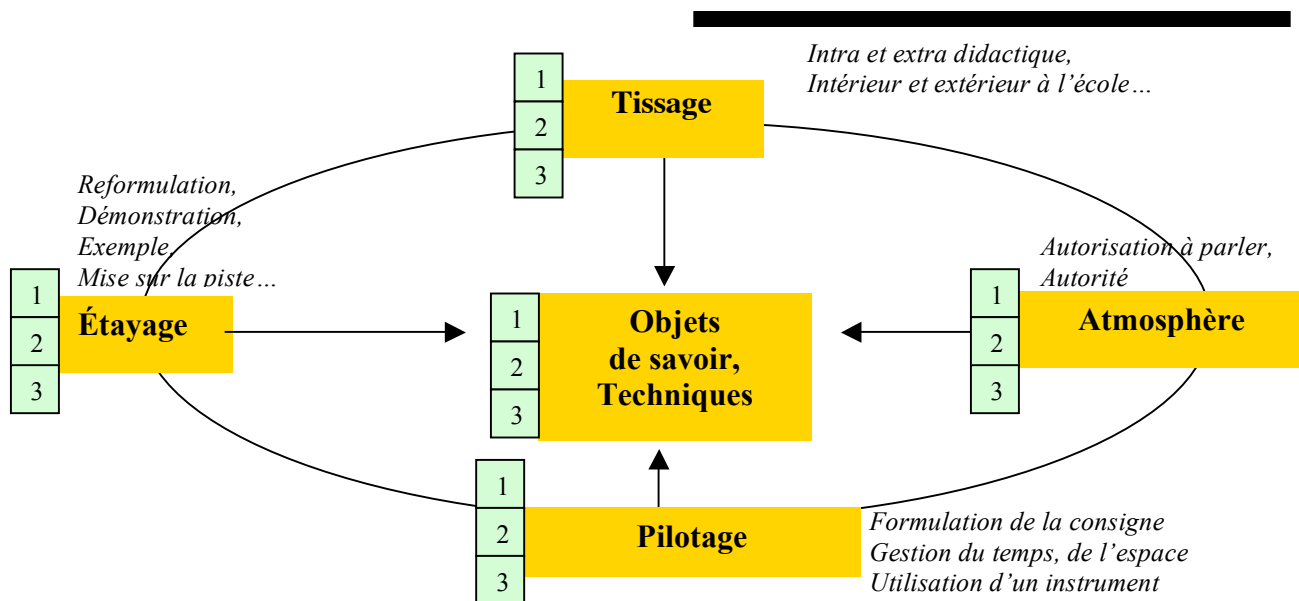
Abordons à présent plus en détail la question du fonctionnement du modèle des gestes professionnels, notamment sous l'angle des aspects techniques qu'il soulève.

## 2. Modèle des gestes professionnels

### 2.1 Les macro-préoccupations

Le modèle des gestes professionnels proposé par l'équipe est composé de cinq macro-préoccupations. Chacune d'elles regroupe des « actions professionnelles » que peut réaliser un enseignant au cours d'une situation de formation :

- Le pilotage : l'enseignant présente par exemple aux élèves le travail qu'ils doivent réaliser (pilotage didactique), instaure l'ordre, la discipline (pilotage d'autorité), contrôle le temps de l'activité (pilotage temporel) et l'espace occupé par les élèves en classe (pilotage spatial);
- Le tissage : l'enseignant fait le lien entre le travail que les élèves réalisent lors d'une séance et un travail passé et/ou à venir (tissage disciplinaire). Un tissage peut également se faire avec une autre discipline (tissage inter-disciplinaire), avec un contexte externe à l'école, par exemple, une activité quotidienne culturelle (tissage hors disciplinaire);
- L'étayage : l'enseignant va aider l'élève à comprendre, l'encourager, le motiver, le soutenir (ou non) dans sa propre démarche de structuration des connaissances, dans l'affinement d'un savoir particulier travaillé en classe, ou encore l'ouvrir sur des propositions de stratégies à mettre en œuvre;



**Figure 3.** Le modèle des gestes professionnels

- L'atmosphère : l'enseignant peut donner à la classe une ambiance de partage, d'interaction enseignant/élève ou au contraire vouloir recentrer l'attention des élèves sur lui pour un cours de nature plus magistrale;
- Le savoir : il est au cœur de l'action enseignante. Cette macro-préoccupation met l'accent sur les connaissances à transmettre dans un travail à construire avec l'élève. C'est une macro-préoccupation centrale par rapport aux autres, dans le sens où les macro-préoccupations pilotage, étayage, tissage et atmosphère visent à faciliter l'acquisition de savoirs, de techniques chez l'élève (cf. figure 3).

## 2.2 Les indicateurs

Les indicateurs sont des paramètres que nous associons à chacune des macro-préoccupations. Les valeurs données à ces paramètres permettent de caractériser la situation d'enseignement. Deux types d'indicateurs sont retenus : un indicateur de force et un indicateur de nature.

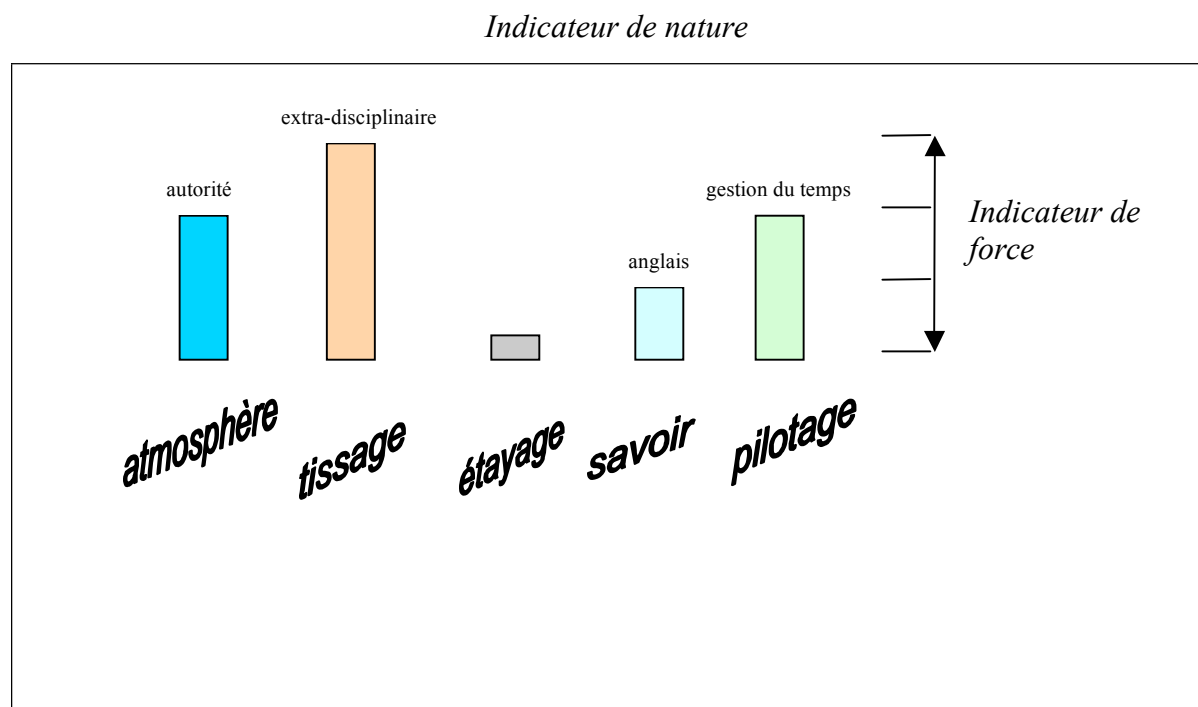
L'indicateur de *force* (1, 2, 3...), donné à chacune des cinq macro-préoccupations, correspond pour l'instant à une valeur arbitraire<sup>5</sup>. Au cours d'une situation d'enseignement, la valeur de force donnée à une macro-préoccupation évolue, se modifie en fonction des actions de l'enseignant et des co-réactions des élèves. Par exemple, l'indicateur de force de la macro-préoccupation d'atmosphère peut prendre la valeur 3 au début d'un cours de langue pour inciter les élèves à rentrer dans une activité, puis, très rapidement, prendre la valeur 1 lorsque les élèves sont entrés dans la tâche. À chaque instant de la situation d'enseignement, une valeur est donnée à l'indicateur de force de chaque macro-préoccupation.

## 2.3 La dynamique du modèle

L'indicateur de *nature* fait référence à un type de macro-préoccupation. Chaque macro-préoccupation se caractérise par différents types. Ils ont été définis dans le but d'établir de manière plus microscopique comment une même macro-préoccupation peut être mise en jeu au cours d'une situation d'enseignement. À titre d'exemple, le pilotage peut être associé à l'indicateur de type « consigne », si l'enseignant présente la tâche que les élèves doivent réaliser. Il peut aussi correspondre à une « gestion du temps », si l'enseignant attire l'attention des élèves sur le fait qu'il ne reste qu'une demi-heure pour réaliser l'activité demandée ou une « gestion de l'espace », si certains élèves se déplacent sans arrêt dans la classe au lieu de remplir le document qui leur a été distribué. L'« utilisation d'un instrument » est également un type de pilotage, dans le sens où l'enseignant peut, au cours d'une difficulté rencontrée par un élève, l'orienter vers l'utilisation d'un outil comme un dictionnaire, une règle ou encore un livre.

Les macro-préoccupations et les indicateurs précédemment décrits sont les constituants d'un modèle dynamique de représentation d'une situation d'enseignement qui opèrent dans un « égaliseur ». L'égaliseur est un espace où, à chaque instant (à la seconde près) de la situation, les indicateurs de nature et de force des macro-préoccupations sont identifiés. Ces instants sont définis comme des « états » successifs. Du moment où une valeur associée à un des deux indicateurs d'une macro-préoccupation change, l'état n'est plus le même.

L'égaliseur est une notion que nous proposons dans le cadre de notre démarche expérimentale. Il permet à l'utilisateur de visualiser différents états. Il laisse ainsi apparaître des périodes stables d'équilibre professionnel, où l'enseignant semble maîtriser l'avancée de la classe d'un point de vue didactique, et des moments de tension, de prise de décisions et/ou de dilemmes pour l'enseignant.



**Figure 4.** L'égaliseur

*Macro-préoccupations*



Ainsi, cet égaliseur offre à l'utilisateur la possibilité de s'attarder sur des actions spécifiques de l'enseignant lors la séance, d'en discuter avec d'autres stagiaires en formation, mais aussi de repérer éventuellement des configurations de gestes d'enseignants, en début de cours par exemple, pour faciliter l'entrée des élèves dans l'apprentissage.

### 3. La réalisation informatique et son utilisation en situation de formation

#### 3.1 Le premier prototype informatique

Le premier prototype du multi-agenda a été développé, d'une part, à partir du modèle des gestes professionnels proposé par l'équipe et, d'autre part, à partir des divers enregistrements audiovisuels réalisés par les différents membres de l'équipe. Ces enregistrements présentent des enseignants experts et novices (stagiaires d'IUFM) en activité de classe<sup>6</sup>.

Dans l'environnement informatique (*cf.* figure 5), chaque vidéo est accompagnée de sa transcription et d'une interprétation des gestes professionnels mis en jeu sous la forme de représentations graphiques. Cette représentation graphique, à un moment donné de la vidéo, signale la présence ou non d'une macro-préoccupation, avec ses deux indicateurs, son indicateur de nature et son indicateur de force.

Dans cet exemple, une enseignante d'anglais écrit au tableau des phrases que les élèves ont auparavant écrites en petits groupes. Le moment présenté à la figure 5 se caractérise par la présence d'un geste d'atmosphère dont la nature est « autorisation à parler ». En effet, il s'agit du moment où l'enseignante donne la parole aux élèves qui lisent les phrases qu'ils ont écrites. Par ailleurs, ces phrases décrivent la couleur d'un objet (par exemple, « *The pen is green* »). Le savoir didactique concerné par ce moment est donc « approche des noms de couleurs ».

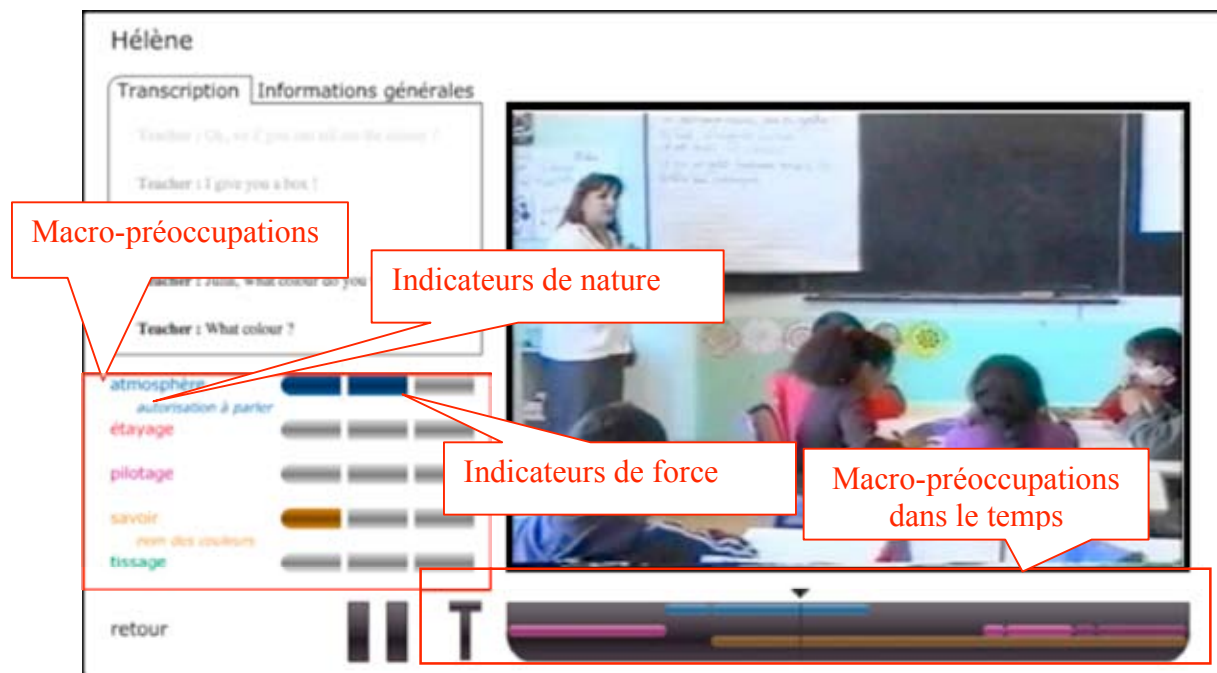


Figure 5. Interface du prototype

### 3.2 Dispositif et mise en œuvre en langue étrangère

Le prototype réalisé a fait l'objet d'une utilisation en formation pour la discipline « formation en anglais au primaire » à l'IUFM de Nîmes, auprès de deux groupes de 27 professeurs des écoles stagiaires de deuxième année (PE2), au cours du deuxième semestre de l'année universitaire 2007-2008.

Cette utilisation s'est faite sur deux séances de deux heures pour chaque groupe<sup>7</sup>, déclinées en quatre temps forts, dont voici le détail.

#### 1. Projection de cinq vidéos montrant des pratiques différentes d'anglais au primaire

Lors d'une première séance, les stagiaires sont invités à visualiser cinq documents audiovisuels montrant l'enseignant de langue étrangère « en action ». Les deux premières vidéos donnent à voir deux enseignantes demandant aux élèves de répéter un à un des mots représentés sur des *flash cards*. Sur la troisième, l'enseignante demande aux élèves de donner le mot correspondant aux dessins qu'elle a personnellement faits au tableau. Sur la quatrième, l'enseignante anime un atelier de travail manuel totalement en anglais : il s'agit pour les élèves de faire un sapin de Noël en pâte à modeler. Enfin, sur la dernière vidéo, l'enseignant fait le bilan d'une séance d'anglais qui vient de se dérouler avec ses élèves.

Chaque vidéo présente plus particulièrement un geste professionnel dont les stagiaires ignorent encore tout à ce stade. Le formateur leur propose de débattre de leur ressenti, des choix réalisés par l'enseignant(e) filmé(e) à propos de ses objectifs, des réactions du public, de la qualité phonologique des échanges, des artefacts utilisés, etc.

### 2. Présentation du multi-agenda

Lors d'une seconde séance, le multi-agenda développé par l'ERT est présenté par le formateur, par le biais d'un affichage à l'écran (présentation numérique). Un dialogue est ensuite installé entre les stagiaires et le formateur, portant sur chacune des macro-préoccupations qui composent le modèle. Les stagiaires posent des exemples de situations qu'ils ont vécues ou qu'ils souhaitent mettre en place dans le cadre de leurs enseignements futurs. Ces situations, selon eux, dénotent une macro-préoccupation et sont reprises par le formateur et repositionnées dans une explication de la macro-préoccupation dans sa totalité. D'autres exemples sont alors posés par le formateur lui-même.

Cette démarche permet au formateur d'illustrer concrètement l'ensemble des macro-préoccupations abordées et de montrer aux futurs enseignants que les macro-préoccupations ne sont pas exclusives, en ce sens qu'une ou plusieurs macro-préoccupations peuvent apparaître constamment lors d'une situation, en même temps et de manière récurrente ou isolée.

#### 3. Nouvelle projection des vidéos

À partir du modèle, chacune des cinq vidéos est projetée à nouveau. Un échange avec les stagiaires s'ensuit alors. Pour chaque vidéo, le débat est orienté sur la présence et la forme de chaque macro-préoccupation.

#### 4. Visualisation des interprétations proposées

Enfin, le formateur propose de montrer un ensemble d'interprétations possibles d'une même situation, à l'aide de l'outil informatique. Ces interprétations donnent lieu de nouveau à des échanges entre le formateur et les stagiaires. Les configurations d'actions proposées pour chacune des vidéos sont discutées.

Cette mise en œuvre auprès de professeurs des écoles stagiaires a permis d'obtenir plusieurs résultats.



### 3.2.1 Résultats quantitatifs

Après visionnage *a posteriori* des séances prenant appui sur le modèle des gestes professionnels, nous avons pu estimer que la participation des étudiants était de 65 % lors des premiers débats qui ont suivi la première projection des cinq vidéos concernées, et de 86 % lors du second débat sur ces mêmes vidéos, après la présentation du modèle.

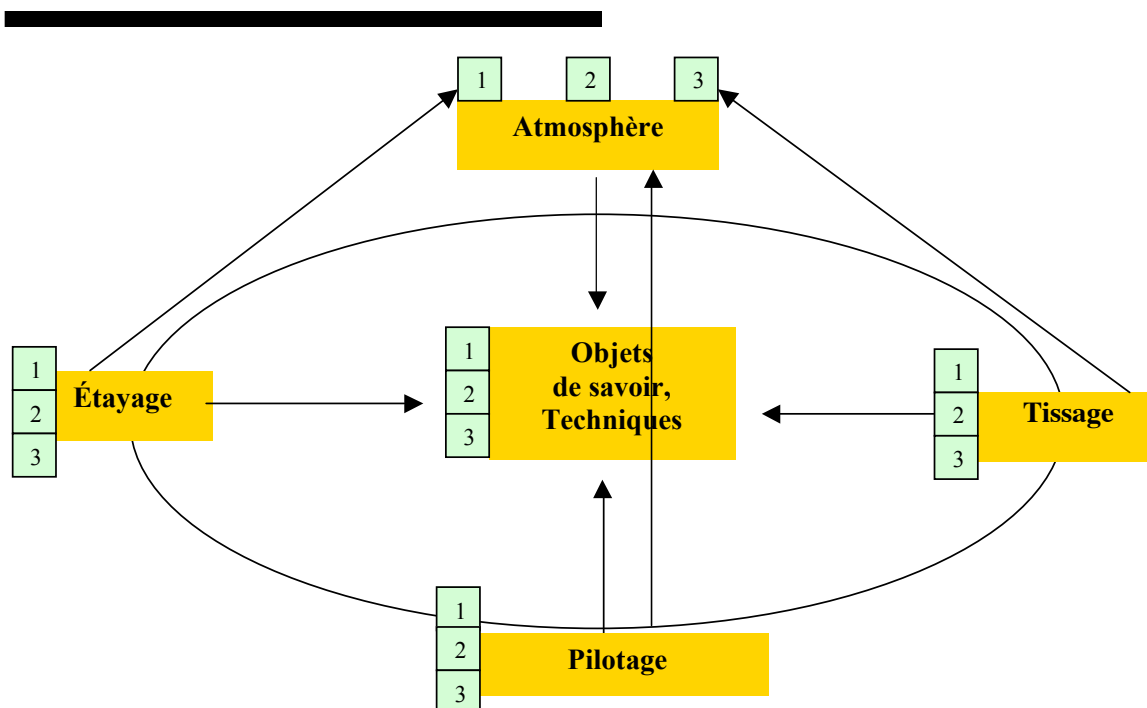
### 3.2.2 Résultats qualitatifs

À la suite de la première projection des cinq vidéos, l'ensemble des échanges stagiaires / formateur et stagiaires / stagiaires nous permet d'avancer deux remarques essentielles :

- Les stagiaires décrivent les situations, les événements, les actions de l'enseignant dans chacune des vidéos, sans prendre de recul sur le rôle joué par ces actions dans l'apprentissage des élèves. Leurs remarques soulignent, par exemple, que « l'enseignante montre du doigt », « montre la *flash card*<sup>8</sup> », « se déplace, demande aux élèves de... », mais ils ne repèrent pas de point commun entre ces diverses actions répétées et listées. Nous assistons donc à une juxtaposition de remarques, que le formateur seul parvient à relier, grâce à son expertise des gestes proposés dans le modèle théorique;
- Après analyse experte des remarques des différents stagiaires, seuls deux gestes professionnels semblent apparaître : savoir et pilotage. On peut alors s'interroger. Ces deux gestes sont-ils les plus communs dans les pratiques? Sont-ils les plus intuitifs pour ces stagiaires novices?

Après avoir présenté le modèle des gestes professionnels et projeté à nouveau les cinq vidéos, trois remarques peuvent être notées :

- Les cinq gestes sont bien identifiés par les stagiaires qui reprennent chaque macro-préoccupation et essaient de trouver dans chaque vidéo le discours de l'enseignant(e) ou des élèves qui pourrait témoigner de l'un ou l'autre des gestes professionnels;
- L'omniprésence des deux macro-préoccupations, savoir et pilotage, lors de la première projection n'est plus aussi flagrante. Les stagiaires rentrent dans une démarche d'observation de chacune des macro-préoccupations;
- La macro-préoccupation « atmosphère » semble cependant avoir une position particulière, voire centrale, au sein du modèle des gestes professionnels, dans le cadre de l'approche de l'anglais au primaire. Elle peut aussi correspondre à une organisation spécifique des macro-préoccupations périphériques du modèle, telle que représentée à la figure 6.



**Figure 6.** Les gestes professionnels dans l'apprentissage de l'anglais au primaire

Dans cette figure des gestes professionnels, dont l'organisation est dédiée à l'approche de la langue étrangère au primaire, la macro-préoccupation atmosphère est vue comme un concept aidant au développement des objets d'apprentissage (ici la langue étrangère), mais également comme une macro-préoccupation qui se « construit » à partir de trois autres macro-préoccupations, à savoir pilotage, étayage et tissage.

Tout se passe comme si les gestes professionnels associés à ces trois macro-préoccupations participaient à la mise en place d'une « atmosphère » favorisant (ou non) l'apprentissage de la langue étrangère.

### 3.3 Bilan

Cette première utilisation du multi-agenda pour la formation appelle deux remarques importantes, que nous rapprochons des hypothèses que nous avons posées au début de cette recherche.

Premièrement, les futurs enseignants adhèrent à cette pratique de formation. Ils acceptent de commenter les situations visualisées dans l'application informatique. Elles leur permettent, d'une part, de voir sans se déplacer physiquement des cours de langues étrangères dispensés par des formateurs ayant une pratique personnelle, de novice ou d'expert, généralement différente de la leur<sup>9</sup>. Notre hypothèse était que les futurs enseignants, par le biais de cette formation, mèneraient une réflexion sur leurs propres pratiques. Cette hypothèse a été vérifiée puisque les stagiaires, au fur et à mesure de l'expérimentation, émettent des opinions sur les pratiques qu'ils visualisent par la vidéo, puis font part aux autres stagiaires de leurs habitudes d'enseignant.

Deuxièmement, le débat sur ces pratiques permet d'ouvrir les discussions entre les stagiaires et le formateur sur les conditions d'enseignement<sup>10</sup>. On assiste également à une prise de recul sur les gestes du professionnel enseignant. À la fin de la formation, les stagiaires ne décrivent plus les actions enseignantes, mais perçoivent les raisons de ces gestes. Par exemple, ils remettent en cause la place de la macro-préoccupation « atmosphère » dans le modèle. Nous pouvons dire que nous assistons à une co-construction de « savoirs professionnels » chez les stagiaires.

Cependant, nous ne sommes pas sûrs que cette première rencontre entre stagiaires et formateur autour d'un modèle et d'une application informatique ait des conséquences sur les pratiques professionnelles de terrain de chacun d'eux. Il sera intéressant de pouvoir démontrer en quoi, en intervenant sur la cognition, ce dispositif peut permettre d'opérer des modifications dans la façon dont les stagiaires conçoivent, envisagent ou pratiquent leur métier et si celles-ci ont permis de mieux aboutir aux objectifs pédagogiques fixés en amont. Les entretiens d'auto-confrontation des stagiaires que nous avons réalisés récemment nous permettront peut-être de répondre à cette interrogation.

#### 4. Discussion

L'intégration de tels outils en formation présente au moins trois avantages. Tout d'abord, les stagiaires sont aux prises avec un processus de construction de leur identité professionnelle. Parmi eux, un certain nombre se trouvent dans une situation de découverte totale ou partielle de ce qu'est le métier d'enseignant en termes concrets. Les faire travailler avec un tel outil informatique les engage à se poser des questions sur le savoir didactique, mais aussi sur les autres gestes qui composent leur agir professionnel.

Ensuite, ce type d'outil constitue une option pour entrer dans le métier dans de bonnes conditions, en offrant aux futurs stagiaires la possibilité d'être confronté directement aux réalités et exigences du terrain, sans pour autant les « subir ». La vidéo

propose en effet une situation réelle permettant au stagiaire de s'identifier au professeur, au même titre que s'il avait assisté à la scène *in situ*. À ce titre, le dispositif constitue un moyen terme entre la théorie et la pratique, d'où l'idée de *pratique intermédiaire*, car bien qu'il n'ait pas à *agir* de façon concrète, le stagiaire est cependant convié à mener une réflexion active sur ses propres pratiques, ce qui l'aidera à se *réaliser* professionnellement par la suite.

Enfin, le décalage qui peut ressortir entre les choix d'enseignement qui ont été faits par les professeurs sur la vidéo et ceux qu'ils auraient eux-mêmes faits dans la même situation pousse les stagiaires à se positionner et à s'interroger sur leurs pratiques. Comprendre pourquoi un choix pédagogique a été fait au détriment d'un autre constitue la clé d'un ajustement réussi. Bandura (1997/2003) dit que « les individus doivent évaluer leurs aptitudes en fonction des réalisations des autres ». Il s'agit là de favoriser un recul épistémologique qui sera nécessaire pour la conduite de pratiques de classe, une fois en activité.

#### Conclusion

Cet article avait pour but de montrer comment les résultats d'une recherche scientifique, le « modèle des gestes professionnels », peuvent être utilisés dans le cadre d'une recherche appliquée à la formation des enseignants. Nous avons proposé un dispositif de formation avec un outil informatique d'aide à la formation des professeurs des écoles conçu à partir du modèle élaboré par l'équipe. Il s'agit de faire réfléchir les stagiaires sur leurs choix de pratique(s) professionnelle(s), sur leur attitude « d'ajustement » quant à l'appréhension de leur futur métier, où les rôles oscillent sur un continuum variant sans cesse entre des fonctions aussi différentes qu'animateur, tuteur, éducateur, enseignant ou encore linguiste (pour le cas présent des langues étrangères). Cette multiplicité de casquettes engendre autant de rôles attendus et de gestes profession-

nels différents. Ces derniers ne sont d'ailleurs pas figés, ce qui engendre des difficultés supplémentaires.

L'expérimentation en formation IUFM montre tout l'enjeu de l'utilisation du modèle et du prototype dans un dispositif de formation : faire prendre conscience aux futurs enseignants de la diversité des gestes, de la complexité du métier, que celui-ci obéit au(x) style(s) d'enseignement de chacun, tout en étant conditionné par le partage de pratiques similaires.

Cependant, les stagiaires ont également noté des lacunes présentées par le prototype, par exemple, l'absence de la fiche de préparation pour chaque vidéo, l'inconvénient de n'avoir accès qu'à un extrait limité de la situation d'enseignement qui les prive du contexte de la situation dans sa totalité.

Ainsi, une amélioration de la réalisation informatique semble nécessaire aujourd'hui pour répondre aux exigences des stagiaires, qui ressentent le besoin d'un contexte plus large<sup>11</sup>, en vue de mieux identifier la démarche de l'enseignant.

Nous évoquons ici le problème des choix de conception d'une application informatique dédiée à l'apprentissage. Ce premier prototype a été développé à partir du modèle des gestes professionnels, mais les pratiques de formation en IUFM n'ont pas été remises en question dans ce processus de conception. Devaient-elles l'être? Peut-on proposer des dispositifs de formation innovants, distants des habitudes de formation? On peut alors s'interroger sur l'utilisation d'un modèle théorique, tel que celui des gestes professionnels, pour une meilleure pratique, puisque, ainsi que l'indique Miffre (2008), « il n'est pas sûr que la relation entre [théorie et pratique] puisse être établie par une mise en application de la recherche ».

Nous nous interrogeons également sur cette notion d'égaliseur. Pour l'instant, elle caractérise la répartition des différents gestes de l'enseignant à un moment donné de la séance de formation, ou au

long d'un court extrait. Mais quelle place réserver à cette notion dans la perspective d'une réflexion qui porterait sur une séance entière?

Nous nous penchons donc actuellement sur cette question de l'exploitation des résultats scientifiques dans la conception d'environnements informatiques d'aide à la formation, pour laquelle il reste à déterminer les spécificités liées à chaque discipline et dispositif de formation, de manière à adapter le modèle, l'application informatique et le dispositif aux contraintes de terrain de formation.

## Notes

- <sup>1</sup> In the French system, trainee teachers need to go through a programme of on-the-job training allowing them to qualify as a teacher as they work. These school-based training schemes are taught in centers called Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM).
- <sup>2</sup> Au cours de la phase 1.
- <sup>3</sup> En d'autres termes, des documents audiovisuels qui présentent un enseignement dans une discipline donnée ont fait l'objet d'une analyse par des chercheurs ou enseignants-chercheurs de l'équipe qui n'enseignent pas cette discipline.
- <sup>4</sup> Pour les besoins du dispositif de formation, nous préférons dans l'ERT l'expression « macro-préoccupation ».
- <sup>5</sup> Celle-ci correspond plus à une valeur comparative qu'à une valeur en tant que telle.
- <sup>6</sup> Avec l'accord des enseignants et des élèves.
- <sup>7</sup> La totalité de l'intervention pédagogique prenant appui sur le multi-agenda a été filmée.
- <sup>8</sup> Une *flash card* est un carton sur lequel on peut voir dans l'exemple que nous présentons une image accompagnée au-dessous d'un mot en langue étrangère (tel que *milk, cat, dog...*).
- <sup>9</sup> Certaines traditionnelles (utilisation de *flash cards*, notamment en langue étrangère), d'autres plus innovantes et créatives (utilisation de mimes, de créations artistiques, de théâtre, etc.).
- <sup>10</sup> Présence et usage d'artefacts (par exemple, les *flash cards* en langue étrangère), ou encore usage des technologies de l'information et de la communication.
- <sup>11</sup> L'accès à des cours dans leur intégralité, par exemple.

## Références

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, trad.). Paris : De Boeck Université. (Ouvrage original publié en 1997 sous le titre *Self-efficacy: The exercise of control*. New York : W.H. Freeman).

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire* (J. Michel et M. Deleau, trad.). Paris : Presses Universitaires de France.

Bucheton, D. (dir.). (sous presse). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, France : Octarès.

Bucheton, D. et Bautier, E. (1996). Interactions : co-construction du sujet et des savoirs. *Le français aujourd'hui*, 113, 24-32.

Duffy, T. et Cunningham, D. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. Dans D. H. Jonassen (dir.), *Handbook of research for educational communications and technology* (p. 170-198). New York : Macmillan.

Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5-14.

Miffre, L. (2008). *Se former avec Vygotski – Nouvelle formation des professeurs des écoles et des maîtres formateurs. Constructions de compétences*. France : JePublie.

Pastré, P. (2002, janvier-février-mars). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.

Perret-Clermont, A. N. (1986). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne, Suisse : Peter Lang.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.) (3<sup>e</sup> éd.). Paris : La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934 sous le titre *Мышление и речь*. Moscou/Leningrad, Russie : Gosudarstvennoe social'no-ekonomičeskoe izdatel'stvo).

## Compléments bibliographiques

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bernié, J.-P. (2002, octobre-novembre-septembre). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.

Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.

Bruner, J. S. (1984). Contextes et formats. Dans M. Deleau et J. Beaudichon (dir.), *Langage et communication à l'âge préscolaire : actes du colloque des 29 et 30 juin 1982* (p. 13-26). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes 2.

Bruner, J. S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle* (Y. Bonin, trad.). Paris : Eshel. (Ouvrage original publié en 1990 sous le titre *Acts of meaning*. Cambridge, MA : Harvard University Press.)

Bucheton, D. (1995). *Écriture, réécritures : récits d'adolescents*. Berne, Suisse : Peter Lang.

Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (dir.). (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Chautard, P. et Huber, M. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants : quelles ressources pour le développement de leurs compétences professionnelles?* Paris : L'Harmattan.

Damasio, A. (2001). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.

Darses, F. et de Montmollin, M. (2006). *L'ergonomie* (4<sup>e</sup> éd.). Paris : La Découverte.

François, F. (1991). *La communication inégale*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. New York : Cambridge University Press.

Pastré, P. et Samurçay, R. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation permanente*, 123, 13-31.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.