

Du geste professionnel au geste didactique : une intégration stratégique pour la recherche en didactique et la formation des enseignants

Jean-Louis Dufays, Université catholique de Louvain, CRIPEDIS

1. Succès et enjeux du geste

Apparue voici une quinzaine d'années¹ dans le champ des didactiques des disciplines, la notion de « geste » professionnel ou didactique² fait l'objet depuis lors d'une appropriation intense de la part de nombreux didacticiens du français, tant sur le plan de la recherche, comme outil de description et de compréhension des pratiques enseignantes, que sur le plan de la formation, comme objet de préconisations visant à accroître la qualité des interventions³. Que ce soit en France, en Suisse, au Québec ou en Belgique, les enjeux de penser l'enseignement – notamment – en termes de « gestes » plutôt que – seulement – d'approches plus ou moins générales suscite aujourd'hui un large intérêt, qui tient sans doute en partie au souci d'ancrer la pratique enseignante et sa compréhension dans une empirie dégagée des pièges de l'idéologie. En l'occurrence, le fait d'analyser l'action enseignante en termes de gestes – plutôt que d'activité, de pratiques ou de compétences – permettrait de l'inscrire davantage dans l'ordre de la praxis, de l'action empirique en situation. « Le geste est ainsi chargé du sens vécu de la situation par l'acteur qui le fait » (Cizeron, 2010).

Il n'est pas sûr cependant que le mot « geste » serve à désigner les mêmes choses ni relève des mêmes enjeux chez les différents chercheurs qui y recourent. En effet, au-delà de l'intérêt qu'elle suscite, la notion donne lieu à des approches contrastées, qui ont, jusqu'à ce jour, été peu explicitées et articulées, comme si chacune d'elles se suffisait à elle-même et n'avait nul besoin pour s'auto-légitimer de dialoguer avec les autres⁴. Si l'on ajoute à cela le foisonnement des termes relatifs à la pratique enseignante (action, activité, pratique, approche, posture, conduite, schème, genre d'activité scolaire...), le didacticien désireux d'analyser les gestes des enseignants se trouve confronté à une difficulté conceptuelle et méthodologique particulièrement épineuse.

Mon propos dans le cadre de cet article n'est évidemment pas de prétendre résoudre ce problème. Je voudrais néanmoins m'attacher, très modestement, 1° à déplier succinctement quatre approches de la notion de geste, en soulignant la spécificité de celle qui a été proposée par Bernard Schneuwly et son équipe, puis 2° à proposer sur cette base une grille d'analyse intégrée susceptible d'enrichir l'outillage tant des chercheurs que des formateurs,

¹ Si un dossier a été consacré à cette notion dès 2005 par *La Lettre de l'AIRDF*, trois ans plus tard, Dominique Bucheton (2008) la qualifie encore de « nouvelle ». On constate d'ailleurs son absence dans la 1^{re} édition du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* de Reuter et al., qui remonte à 2007, et où il n'est encore question, sous la plume de Bertrand Daunay, que d'« activités » et de « pratiques ».

² Les deux adjectifs sont le plus souvent utilisés de manière disjointe : si Clot, Jorro ou Bucheton parlent seulement (ou presque) de gestes professionnels, Schneuwly ne parle que de gestes didactiques. Si je réunis ici d'emblée ces deux étiquettes, ce n'est donc pas pour les confondre mais pour pouvoir les interroger tour à tour.

³ La bibliographie de cet article, qui est forcément très sélective, donne un aperçu de cette diversité.

⁴ Il est ainsi frappant de constater que les travaux de Schneuwly sont absents tant de la synthèse de Cizeron (2010) que des bibliographies de Bucheton (2009) et de Sensevy (2011), qui abordent pourtant largement les mêmes questions.

et enfin 3° à situer la place des gestes ainsi compris au sein des différents niveaux de l'activité enseignante.

2. Le geste, notion plurielle

Si on se réfère aux travaux des didacticiens, on peut distinguer au moins quatre approches qui se sont emparées de la notion de geste en ce début de 21^e siècle⁵.

a. L'approche ergonomique de Clot et Fernandez

La notion de « geste professionnel » semble trouver ses origines dans la science du travail ou de l'ergonomie, où il est défini comme « un ensemble d'actions, de mouvements, de postures et d'opérations mentales, articulés et coordonnés, visant à la réalisation d'une tâche de production ou de service », qui « requiert la mobilisation des compétences professionnelles »⁶. Utilisable aussi bien pour comprendre l'action des professionnels que pour la stimuler, le geste ainsi compris aide aussi à outiller l'amélioration de la productivité et la médecine du travail.

On notera d'emblée l'amplitude de la notion, qui ne désigne pas une attitude ponctuelle isolée, mais « *un ensemble* d'actions, de mouvements, de postures et d'opérations mentales ». Autrement dit, un geste serait par définition pluriel, et qui plus est, les différentes actions qui le constituent seraient nécessairement « articulées et coordonnées » entre elles, et orientées vers « la réalisation d'une tâche de production ou de service ». Voilà qui rapproche singulièrement la notion de geste de celle de compétence, puisque, dans ses définitions les plus canoniques, celle-ci est elle aussi définie comme « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches »⁷. On pourrait dire plus exactement que, par la diversité des ressources qu'il met en œuvre, le geste relève de la *compétence en actes* de l'enseignant.

Plus précisément, pour Clot et Fernandez (2005), qui s'appuient notamment sur la théorie de l'activité de Léontiev (1984), le geste est l'action réflexive incarnée dans le corps : il constitue « une série finalisée de contractions musculaires assurant les déplacements absolus et relatifs des segments corporels impliqués dans l'action en cours » et il se distingue donc tant des automatismes que des simples mouvements.

Dans les professions extérieures à l'enseignement, les gestes sont étudiés d'un point de vue pratique et pragmatique, en vue de favoriser une adaptation des outils, des machines et des processus de travail des professionnels concernés ; ils relèvent alors d'une optique ergonomique, qui vise à faire acquérir les « bons » gestes requis par les nécessités de la profession, ou d'une optique médicale, qui s'intéresse à « sa relation avec les affections du travail », telles que les maladies professionnelles ou les accidents.

On voit bien en quoi une telle notion peut intéresser la formation des enseignants, où l'appropriation de gestes « adéquats » pour favoriser l'apprentissage des élèves apparaît comme une finalité essentielle.

⁵ Chacun des auteurs qui sont mis en évidence ci-après ayant publié leurs travaux sur les gestes en collaboration avec des collègues, il est entendu qu'ils sont cités en tant que responsables d'équipes.

⁶ Je cite ici l'encyclopédie en ligne Wikipédia, dont les propos, pour n'être pas signés, n'en paraissent pas moins significatifs des traits qui sont associés aujourd'hui à la notion de geste professionnel.

⁷ Définition instituée en Communauté française de Belgique par le Décret de 1997 définissant les Missions de l'école obligatoire (article 5, point 1°).

b. L'approche pédagogique-didactique de Jorro et Bucheton

Il n'est donc pas étonnant que, dès 2002, une pédagogue comme Anne Jorro se soit emparée du geste pour en faire un nouvel outil d'analyse du développement professionnel des enseignants. Dans le mémoire d'habilitation qu'elle présente cette année-là, elle développe une typologie des gestes qu'elle juge les plus utiles tant à la compréhension de la profession qu'à la préconisation d'attitudes « pertinentes », en distinguant les gestes qui relèvent de *la posture énonciative* de l'enseignant (laquelle peut être assertive, inductrice, questionnante, inchoative), les gestes *de mise en scène du savoir* (qui vont de la désignation des objets de savoir à leur institutionnalisation), les gestes *d'ajustement de l'action* et les gestes *éthiques*, qui relèvent de la retenue de l'enseignant dans ses différentes interventions. D'une manière plus précise, en vue de sensibiliser les enseignants à une attitude évaluative bienveillante (celle de « l'ami critique »), elle distinguera cinq gestes *évaluatifs* : le geste de *définition de l'objet* (qui concerne la précision), le geste de *référentialisation* (qui concerne la clarté des actions attendues et des normes de référence), le geste d'*interprétation* (qui se base sur les critères et les indicateurs spécifiés), le geste de *conseil* et le geste de *communication* (Jorro, 2006).

Anne Jorro s'associera ensuite à Dominique Bucheton, qui cherche elle aussi à articuler davantage la recherche avec la formation des enseignants en privilégiant l'analyse de leurs pratiques ordinaires et en préconisant une mise en œuvre combinée de différents gestes, dans le cadre de ce qu'elle appelle le « multi-agenda » de l'enseignant (Bucheton & Soulé, 2009).

Chez Bucheton, qui s'était intéressée dans un premier temps aux pratiques des élèves – abordées en termes de conduites ou de postures (de lecture ou d'écriture) –, le geste professionnel est pensé comme une manière de réintégrer dans l'agir enseignant les dimensions corporelles et émotionnelles qui le caractérisent de manière essentielle mais seraient le plus souvent ignorées par les chercheurs. C'est aussi une manière de focaliser l'attention sur les aspects concrets, « micro » et fugaces de la pratique enseignante, et de s'opposer aux descriptions qui visent à la saisir en termes de « modèles didactiques » plus ou moins formatés.

Le modèle de Bucheton se présente ainsi comme un « multi agenda de préoccupations enchâssées », où sont distinguées cinq catégories de gestes : les gestes de *tissage*, par lesquels l'enseignant donne du sens à la situation et au savoir visé, les gestes d'*atmosphère*, par lesquels il diffuse son éthos et cherche à créer et à maintenir des espaces dialogiques avec les élèves, les gestes de *pilotage des tâches*, qui portent sur la gestion des contraintes et de l'espace-temps de la situation de classe, les gestes d'*étayage*, qui consistent à « faire comprendre, faire dire et faire faire », et les gestes proprement *liés aux objets de savoir* et aux techniques à apprendre. Pour Bucheton, tout enseignant est constamment amené à mobiliser ces différents gestes, et c'est en les adaptant et en les combinant qu'il atteint au mieux ses objectifs. Ce qui est vrai des gestes dans leur ensemble l'est en particulier pour les gestes d'étayage, puisque étayer le travail des élèves, consiste, selon elle, à combiner une diversité de « postures » : posture d'accompagnement, posture d'enseignement-conceptualisation, posture d'apparent lâcher-prise, posture de contrôle, et posture de sur-étayage ou à l'inverse de sous-étayage... l'efficacité de l'activité enseignante étant donc liée à sa capacité de circuler entre ces diverses postures.

c. L'approche anthropologique de Sensevy

Chez Gérard Sensevy, la notion de geste est intégrée dans une approche anthropologique du didactique, celle de l'« action conjointe » du maître et de l'élève, qui « cherche à penser le savoir en tant que puissance d'agir », comme « un organisme vivant dont l'appropriation peut signifier émancipation » (2011, 4^e de couv.). Selon cette approche, les gestes sont les actes, tant physiques que mentaux, mais « incorporés », inscrits « dans la chair » (2005 : 4), par lesquels l'enseignant « assure la régulation de l'équilibre contrat-milieu » (2011 : 201). Fruits d'un rapport aux savoirs, aux œuvres et aux pratiques, ils s'inscrivent dans la visée d'« équilibration didactique » que Sensevy considère comme la base de toute action didactique pertinente.

Sans citer Bucheton, Sensevy se montre ainsi assez proche de ce que cette dernière appelle les gestes d'étayage, et il rejette l'opposition qu'il observe chez d'autres chercheurs entre des gestes professionnels, qui seraient de l'ordre de la relation, et l'action didactique. Pour lui, il s'agit là d'un nouvel avatar de la distinction pédagogie-didactique, qu'il juge « peu probante quand il s'agit d'étudier la pratique ou de former les praticiens » ; il convient d'en finir avec cette dichotomie pour faire en sorte que la relation professeur-élèves devienne réellement une transaction didactique », où les contenus constituent « les objets transactionnels » : « Un geste professionnel ne devrait pas être pensé comme une sorte d'accompagnement à la transmission d'un savoir qui serait déjà là : il pourrait être conçu bien différemment, dans l'intention de cristalliser la substance même du savoir dans les interactions et les transactions entre élèves et professeurs » (2005 : 5).

Empruntant à une analyse de Jaubert et Rebière (2002), Sensevy illustre cette conception par la manière dont une enseignante qui fait rédiger des textes fantastiques par ses élèves régule ses interactions didactiques avec eux et densifie leur qualité en les invitant à répondre à des questions comme s'ils étaient les narrateurs du texte. Cet exemple semble indiquer que, malgré la définition corporelle qu'il a donnée du geste, Sensevy s'intéresse prioritairement aux gestes que Jorro qualifie d'énonciatifs et qui relèvent de ce que Bucheton appelle l'étayage.

d. L'approche didactique de Schneuwly

Toute autre est l'approche du geste que propose Bernard Schneuwly dans le chapitre sur « Le travail enseignant » de l'ouvrage qu'il a codirigé sur les objets enseignés en classe de français (Schneuwly & Dolz, 2009).

S'inscrivant ouvertement dans une perspective « marxienne » et « vygostkienne », il cherche à soumettre l'objet enseigné à une « description multifocale », qui porte l'attention sur trois notions essentielles : *l'objet* enseigné lui-même, qui désigne à la fois les processus psychologiques des élèves et les savoirs qui sont construits avec eux dans l'interaction didactique, *l'outil*, qui correspond aux différents moyens et instrument de transformation du comportement des élèves, et donc au « milieu » (Brousseau) complexe des conditions qui la rendent possible ; et le *geste*, c'est-à-dire l'activité de l'enseignant.

En ce qui concerne le geste, Schneuwly reprend d'une part à Bertolt Brecht la définition du « gestus » comme « un ensemble de gestes, de jeux de physionomie et (le plus souvent) de déclarations faites par une ou plusieurs personnes à l'adresse d'une ou plusieurs autres » (2009 : 36), et d'autre part à Michel de Certeau l'idée que le geste est le fruit d'une histoire collective, d'un ensemble « de règles et de codes conventionnels stabilisés par des pratiques

séculaires constitutives de la culture scolaire ». Par ailleurs, à l'instar de Sensevy, il considère que les gestes fondamentaux de l'enseignant sont avant tout d'ordre didactique, car ce sont eux qui régulent « la dynamique des transformations des objets dans la classe » par les significations dont ils sont porteurs.

Sur cette base, Schneuwly distingue quatre gestes fondamentaux :

1. Situer l'objet dans le temps en suscitant la mémoire et l'anticipation didactique
2. Proposer des dispositifs didactiques, d'une part en « présentifiant » l'objet à travers différents supports, et d'autre part en « élémentarisant » ses composantes jugées pertinentes
3. Évaluer et réguler : en combinant régulations internes (grilles) et locales (interactions, jugements de valeurs et modalisations)
4. Institutionnaliser les savoirs qui ont été développés, à travers trois opérations : la *généralisation*, la *modalisation* et la *décontextualisation/recontextualisation*.

On le voit, cette approche se distingue des autres par son caractère strictement didactique : ce qui intéresse Schneuwly, ce n'est pas la diversité des actes que pose l'enseignant tout au long des séances – les réflexions relatives à la gestion de l'atmosphère de la classe ou à la gestion des interactions se situent donc hors de son champ –, ce sont seulement ses « gestes didactiques fondamentaux », ceux par lesquels il exerce une influence sur les processus psychiques des élèves en leur permettant de s'appropriier les objets enseignés.... et si ces gestes fondamentaux sont d'ordre didactique, c'est parce qu'il n'y a pas de transmission possible d'un savoir sans médiations permanentes des activités cognitives des élèves.

3. Vers une typologie intégrée ?

Les quatre approches qu'on vient de parcourir montrent bien à la fois la polysémie de la notion de geste et les spécificités des différents auteurs qui s'y sont intéressés. D'une part, si le geste désigne prioritairement une action physique chez Clot, il se situe à mi-chemin (ou conjointement) entre le physiologique et le discursif chez Jorro et Bucheton ainsi que chez Sensevy, et il relève davantage de la posture discursive chez Schneuwly. D'autre part, si son objet est à la fois pédagogique et didactique chez Jorro, Bucheton et Sensevy – qui récusent d'ailleurs l'opposition entre ces deux points de vue –, il est clairement d'ordre didactique chez Schneuwly (j'y reviendrai dans la section suivante). Enfin, on ne peut manquer de constater que, chez tous les auteurs, le geste est abordé *à la fois* dans une visée descriptive et compréhensive *et* dans une vision engagée de l'école et de l'enseignement, où certaines manières d'agir sont assez clairement préconisées par rapport à d'autres. Tous affirment certes distinguer leurs postures de chercheur et de formateur – c'est le cas de Schneuwly tout particulièrement –, mais leurs typologies respectives sont révélatrices des catégories et des modes d'enseignement qu'ils jugent essentiel de mettre en valeur et de promouvoir.

Le tableau ci-dessous permet par ailleurs de visualiser les différences et les ressemblances entre les typologies des gestes de Jorro, de Bucheton et de Schneuwly :

	Jorro	Bucheton	Schneuwly
Mise en relation des différents objets enseignés et appris		Gestes de tissage	Situer l'objet dans le temps
Gestion de la parole par l'enseignant	Posture énonciative (assertive, inductrice, questionnante, inchoative)	Gestes de pilotage des tâches Gestes liés aux objets de savoir	
Gestion des dispositifs didactiques	Gestes de mise en scène du savoir (désignation des objets de savoir et institutionnalisation)		Proposer des dispositifs didactiques qui « présentent » et « élémentarisent » l'objet
Institutionnalisation des savoirs enseignés			Institutionnaliser
Régulation et évaluation des interventions des élèves	Gestes d'ajustement de l'action	Gestes d'étayage	Évaluer et réguler
Gestion des relations et du climat au sein de la classe	Gestes éthiques	Gestes d'atmosphère	

Les similitudes entre l'une ou l'autre catégorie sont signalées par leur alignement sur l'axe horizontal, mais il importe de souligner qu'elles ne constituent en rien des assimilations : par exemple, l'acte consistant à situer l'objet enseigné dans le temps (défini par Schneuwly) n'a que des liens partiels avec ce que Bucheton appelle les gestes de tissage. Par ailleurs, la présence de cases vides dans certaines colonnes ne signifie pas l'absence totale des catégories en question chez les auteurs concernés, mais seulement leur moindre focalisation.

L'enjeu de cette comparaison est double : pour les chercheurs, il s'agit de susciter un dialogue entre des approches qui jusqu'à ce jour se sont peu situées les unes par rapport aux autres ; et pour les formateurs, il s'agit de disposer d'un outil d'observation et d'analyse intégré, qui permette davantage de couvrir la diversité des pratiques. Dans les deux cas, il s'agit de dépasser certaines exclusives dont on perçoit mal la justification.

4. Quel est le format du geste ? Vers une clarification des niveaux et des types de l'activité enseignante

Un autre constat qui résulte de cette rapide enquête sur la notion de geste est que, quelle que soit l'approche qu'on en a, elle s'articule peu ou prou avec des notions approchantes comme celles d'activité, de tâche ou de pratique.

On peut suivre à ce propos la manière assez claire dont Daunay, en citant d'autres travaux, distingue ces trois notions : l'*activité* est la matérialité brute de ce que fait l'enseignant ou l'élève, la *tâche* est l'activité prescrite par une instance institutionnelle – en l'occurrence par les programmes dans le cas de l'enseignant, par les consignes dans le cas de l'élève –, et la *pratique* est l'activité « en tant qu'elle est située institutionnellement, spatialement et

temporellement, qu'elle est structurée par des multiples dimensions en interaction, qu'elle est formatée par des dispositifs, des outils et des supports, qu'elle est inscrite dans des histoires, sociales, familiales, individuelles » (Daunay 2005 : 37).

Où se situe le *geste* par rapport à ces différents niveaux de l'activité ? Ici encore, l'empan de la notion est extrêmement variable selon les auteurs puisque, comme le remarque Cizeron (2010 : 6), le même terme sert à désigner des actions ponctuelles, des démarches relevant de l'action à long terme, des savoir-faire, des compétences, ou encore des croyances, des conceptions, voire des connaissances.

Schneuwly (2009 : 35), par exemple, se démarque de la conception du geste qu'il qualifie d'« habituelle » et qui servirait à désigner tantôt « des actes simples, routiniers, répétitifs, voire moteurs » (il renvoie ici à Bucheton), tantôt des démarches « beaucoup plus générales » comme l'enseignement de la dissertation. Il situe quant à lui les gestes *didactiques* à un niveau qu'il qualifie d'« intermédiaire » et les définit comme les actes fondamentaux par lesquels l'enseignant « rend présent l'objet » et « guide l'attention sur l'objet comme tout ou certaines de ses dimensions ».

A bien y regarder, la différence entre cette approche et celle de Bucheton (2004) est moins évidente qu'il y paraît, puisque, d'une part, Bucheton distingue elle aussi différents niveaux d'analyse, opposant les « macro-gestes » inscrits dans les habitus aux « micro-gestes » qui relèvent du réglage de l'action, et d'autre part, elle porte elle aussi une attention prioritaire à la manière dont l'enseignant régule l'apprentissage en recourant à des « postures » qui ne se limitent nullement à des « actes simples, routiniers, répétitifs ».

Cela étant, afin de préserver au terme de geste sa dimension corporelle, je propose pour ma part de renoncer aux termes de macro-gestes et de micro-gestes pour opposer plutôt les *schèmes d'action* aux *gestes* proprement dits. Le terme de « schème », que je reprends à Goigoux et Vergnaud (2005), me semble bien convenir pour désigner les activités qui relèvent de la logique globale, conceptuelle de l'action enseignante, comme celles qui concernent l'organisation d'une leçon en étapes successives. Entre les deux niveaux – celui macro du schème et celui micro du geste, se situeraient *les postures ou les conduites*, qu'on pourrait considérer comme des catégories de gestes (posture d'étayage ou de désétayage, par exemple). Ces différents niveaux s'échelonnent donc comme suit :

Niveau d'activité	Catégorie d'analyse	Exemples
Macro	Schème	La contextualisation initiale de l'objet enseigné
Intermédiaire	Conduite ou posture	La démarche d'étayage dans son ensemble
Micro	Geste	Tel acte d'étayage particulier

Certains auteurs distinguent en outre le « geste de métier », qui correspondrait à un savoir-faire lié tacitement à l'activité d'une profession, du « geste professionnel », qui serait quant à lui un acte *situé* par lequel l'acteur s'ajuste de manière réflexive à des contextes particuliers (Jorro, 2002)... mais cette distinction ne fait pas l'unanimité – ainsi Sensevy (2005) assimile « gestes professionnels » et « gestes du métier » – et son emploi ne va pas de soi puisque, comme le note Cizeron (2010), le geste de métier ainsi défini relève forcément en partie du geste professionnel.

En revanche, comme on l’a déjà évoqué, si l’on considère le contenu des schèmes d’action et des gestes, on peut y distinguer les schèmes et les gestes *pédagogiques*, susceptibles de s’appliquer à tous les contextes disciplinaires, et les schèmes et gestes *didactiques*, qui sont étroitement liés à tel ou tel objet enseigné.

Au sein de la première catégorie, on peut distinguer, avec Jorro (2002), les gestes et les schèmes qui relèvent de la *posture énonciative* de l’enseignant, ceux par lesquels celui-ci *s’ajuste* aux événements de la leçon et ceux qui relèvent de son *éthique communicationnelle*.

Les schèmes et gestes *didactiques*, quant à eux, sont ceux qui présentent le savoir et qui structurent la séance dans une perspective disciplinaire. On trouve ici ce que Aebé Dagbé (2014) appelle les *genres d’activités scolaires* (ou GAS) propres aux différentes disciplines, tels qu’elle les a inventoriés dans le cas de la sous-discipline « lecture/littérature ». En l’occurrence, cette auteure a distingué 12 « GAS » qui se répartiraient entre quatre modes d’approches du texte. Leur liste montre bien qu’on n’a affaire ici ni aux gestes empiriques ni à des schèmes d’action transversaux mais à des catégories d’activités spécifiques liées à l’enseignement de la lecture :

Modes d’approches du texte	Genres d’activités scolaires
Appropriation du texte	Résumé
	Lecture à haute voix
	Lecture à la maison
Commentaire du texte	Explication de texte
	Travail sur la compréhension
	Étude de dimensions de l’objet
Discours sur la réception du texte	Mise en réseau (relations avec d’autres textes)
	Présentation de texte
Discours sur la production du texte	Débat interprétatif
	Discussion thématique
	Expression d’avis sur le texte
	Production de texte

Mais dans les faits, il semble que ces schèmes didactiques *disciplinaires* – qui correspondent aux GAS – soient fréquemment combinés avec des schèmes didactiques *transversaux*, centrés sur l’étude de l’objet enseigné mais communs à une diversité de (sous) disciplines. Cela apparaît par exemple assez clairement lorsqu’on examine la structure récurrente des séances d’enseignement de la littérature au secondaire telle que je l’avais dégagée à titre d’hypothèse lors d’une précédente étude (Dufays, 2005) en me fondant sur l’analyse de plusieurs dizaines de séances données par des stagiaires :

- 1° Contextualisation : présentation du thème de la leçon et/ou de l’auteur et/ou du texte qu’on s’appête à étudier.
- 2° Lecture du texte (lorsqu’il s’agit d’un texte bref ou d’un extrait de livre) ou évocation du contenu de celui-ci (lorsqu’il s’agit d’un texte long que les élèves sont censés avoir déjà lu ou auront à lire sous peu, par exemple un roman).
- 3° Énoncé de consignes ou de questions (cette phase venant parfois avant la lecture ou l’évocation du texte).
- 4° Travail de recherche individuel ou collectif (en petits groupes ou tous ensemble).

5° Mise en commun interactive des réponses.

6° Synthèse de la leçon par l'enseignant.

Si la lecture du texte entre sans conteste dans les GAS propres à la sous-discipline « lecture/littérature » (elle est ainsi signalée à ce titre par Aeby Daghé), on ne peut en dire autant de la contextualisation, de l'énoncé de questions, du travail de recherche individuel ou collectif, de la mise en commun interactive ou de la synthèse par l'enseignant.

On constatera par ailleurs que les différents schèmes didactiques relevés ci-dessus recoupent assez clairement les quatre « gestes didactiques fondamentaux » retenus par Schneuwly :

<i>Dufays 2005</i>	<i>Schneuwly 2009</i>
Contextualisation	Situer l'objet dans le temps, susciter la mémoire et l'anticipation didactique
Lecture du texte ou évocation de son contenu (présentification de l'objet texte)	Proposer des dispositifs didactiques en « présentifiant » l'objet et en « élémentarisant » ses composantes
Enoncé de questions	
Travail de recherche individuel ou collectif	
Mise en commun interactive	Évaluer et réguler
Synthèse par l'enseignant	Institutionnaliser

Ce rapprochement est d'autant plus intéressant qu'à l'époque où j'ai dégagé les schèmes précités, je n'avais pas encore connaissance des catégories de Schneuwly. Ainsi, même si nos typologies ne relèvent pas du même niveau d'abstraction⁸, leur convergence tend à renforcer l'hypothèse qu'on a bien affaire ici à une structure didactique fondamentale... et une structure, j'y insiste, qui repose autant sur des schèmes didactiques transversaux que sur des schèmes spécifiquement disciplinaires.

En somme, au sein des schèmes d'action, il y aurait trois niveaux d'activités auxquels il conviendrait de se montrer attentif tant dans l'analyse des pratiques que dans la formation des enseignants : des schèmes pédagogiques liés à la gestion des relations, qui correspondent à certains des gestes analysés par Jorro et Bucheton ; des schèmes didactiques « fondamentaux » nécessaires pour faire acquérir des savoirs, qui correspondent aux « gestes » dont parle Schneuwly ; et des schèmes didactiques propres à l'enseignement de tel ou tel objet, comme par exemple la lecture.

En proposant cette typologie, mon objectif n'est évidemment pas de prétendre surpasser celles qui ont été mises au point par les auteurs dont j'ai (trop) rapidement présenté les travaux. Il est seulement d'offrir aux chercheurs et aux formateurs – qui, on le sait, sont bien souvent les mêmes personnes – un outil qui leur permette de penser ensemble les différentes dimensions de l'agir enseignant en articulant une diversité de points de vue plutôt que s'enfermer dans les limites d'une approche unique. Il en va de l'évolution de la didactique du français et des disciplines telle que je la conçois et telle que Bernard Schneuwly n'a cessé de la promouvoir tout au long de ses travaux.

⁸ Chez Schneuwly, le « geste » « proposer des dispositifs didactiques » est une catégorie très large qui intègre une diversité de schèmes intermédiaires.

Un article cependant n'est jamais qu'une bouteille à la mer. Puissent donc des chercheurs s'emparer de celui-ci pour le mettre à l'épreuve : les écrits de celui qui l'a inspiré et dont on salue aujourd'hui l'accès à l'éméritat au terme d'une carrière aussi brillante que rayonnante le méritent assurément.

Bibliographie

Aeby Daghe Sandrine (2014), *Candide, La fée carabine et les autres, vers un modèle didactique de la lecture littéraire*, Bruxelles, Peter Lang.

Bernié Jean-Paul & Goigoux Roland (2005), « Quels concepts pour quelle analyse de l'activité des enseignants de français ? », in *La Lettre de l'AIRDF*, n° 36, pp. 3-4.

Bucheton Dominique (dir.) (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès.

Bucheton Dominique & Soulé Yves (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol. 3, n° 3, p. 29-48.

Cizeron Marc (2010), « Le geste professionnel comme concept et outil d'analyse », in M. Cizeron et N. Gal-Petitfaux, *Analyse des pratiques : expérience et gestes professionnels*, Presses de l'Université Blaise Pascal, pp. 257-268.

Clot Yves & Fernandez Gabriel (2005), « Analyse psychologique du mouvement : apport à la compréhension des TMS », in *@ctivités*, 2-2, pp. 69-78.

Daunay Bertrand (2007), « Activités – pratiques », in Reuter Yves & al., *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 2007, pp. 11-15.

Dufays Jean-Louis (2005), « La leçon de littérature, entre schèmes d'action et gestes professionnels : questions méthodologiques et premiers repérages », in *La Lettre de l'AIRDF*, n° 36, pp. 10-14.

Goigoux Roland et Vergnaud Gérard (2005), « Schèmes professionnels », in *La Lettre de l'AIRDF*, n° 36, pp. 7-10.

Jaubert Martine et Rebière Maryse (2002), « Les fonctions de l'activité langagière dans le champ de la littérature à l'école », Colloque *La littéracie, le rôle de l'école*, Grenoble, octobre 2002.

Jorro Anne (2002), *Professionaliser le métier d'enseignant*, Paris, ESF.

Jorro Anne (2006), « Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? », in *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 29, n°1, pp. 31-44.

Leontiev Alexis (1984), *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Éditions du Progrès.

Marlair Sébastien & Dufays Jean-Louis (2009), « Quels gestes dans la classe pour quel enseignement-apprentissage de la littérature ? Regard sur quatre leçons de 5^e année secondaire », in Dominique Bucheton & Olivier Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck (Perspectives en éducation et formation), pp. 61-82.

Schneuwly Bernard & Dolz Joaquim (dir.) (2009), *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (Paideia).

Sensevy Gérard (2005), « Sur la notion de geste professionnel », in *La Lettre de l'AIRDF*, n°36, pp. 4-6.

Sensevy Gérard (2011), *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck (Perspectives en éducation et formation).