

Virginie Billon

Doctorante LabE3D, École doctorale EDSP2, université de Bordeaux

Formatrice en Didactique du français Inspe d'Aquitaine

**Gestes d'ajustement et gestes d'étude,
quelles articulations dans le cadre d'un atelier d'écriture autonome.**

RÉSUMÉ :

Notre proposition de communication porte sur l'exploration de gestes professionnels d'ajustement dans le cadre d'un atelier d'écriture autonome en maternelle. Elle vise à illustrer par une étude de corpus la notion de scénario didactique, en tant qu'articulation ajustée entre gestes didactiques et gestes d'étude des élèves

MOTS CLÉS : Gestes d'ajustement, gestes didactiques, scénario didactique, atelier d'écriture autonome, gestes d'étude

Cette proposition de communication lors des Journées d'étude « Éducation et enseignement à l'école maternelle » prolonge une participation conjointe avec l'une de nos directrices de thèse, Véronique Boiron, au symposium « *L'heuristique de la notion d'ajustement dans l'analyse de l'activité d'enseignement ou de formation pour questionner la tension dialectique entre improvisation réglée et bricolage* », et ce dans le cadre du Colloque international « *Improviser l'enseignement... Enseigner l'improvisation* », tenu à Montpellier les 16 et 17 juin 2021.

Cette participation donne lieu à une publication pour laquelle l'article co écrit avec Véronique Boiron a été définitivement accepté en juin 2022.

• **Le choix du contexte : l'atelier d'écriture autonome**

Nous avons choisi l'atelier d'écriture autonome comme cadre de cette problématique centrée sur la question des gestes d'ajustement et des gestes d'étude des élèves pour deux raisons essentielles (Billon & Boiron, à paraître) :

- le contexte de l'atelier dirigé en maternelle tout d'abord ; il constitue le lieu privilégié dans lequel s'élabore la signification de la relation scolaire pour de jeunes élèves. En effet, dans l'atelier dirigé, ces derniers sont davantage

impliqués dans les interactions qui organisent la relation didactique, dans la mesure où les scénarios langagiers oraux, s'ils sont déployés par l'enseignante-e dans ce contexte de petit groupe, leur permettent d'apprendre à produire des énoncés contextualisés dans une situation partagée ;

« En tant qu'échanges habituels, les scénarios fournissent un cadre pour l'interprétation concrète de l'intention de communication entre l'adulte et l'enfant [...] à l'école, le plus souvent, un adulte et plusieurs enfants co-élaborent des situations de natures différentes. Par des questions, des ajustements et des négociations, l'adulte rend l'enfant acteur de ce qui est conventionnellement attendu (Bruner, 1987) pour que puisse aboutir ce qui est en jeu dans l'interaction en cours, du point de vue des modes de parler-penser-agir scolaires » (Boiron, 2018, p. 99).

- l'activité d'écriture autonome ensuite. Ce qui caractérise ici l'activité langagière orale et écrite de l'élève, c'est qu'elle est toujours singulière et qu'elle amène à des productions constituant des événements auxquels répondent des ajustements de la part de l'enseignant-e. De fait, l'évènement, au sens de Dominique Bucheton, à savoir « [...] *la vie, la norme de ce qui provoque la dynamique du récit ou de l'interaction* » (Bucheton, 2009, p. 29), est ici constitué par la réalisation graphique de l'élève et contraint l'enseignant-e à un ajustement immédiat de ses choix didactiques.

- **Conditions de l'institution de l'atelier d'écriture autonome en scénario didactique**

La première des raisons évoquées suppose donc que l'atelier s'institue en scénario langagier ; la seconde induit, de fait, la nature *didactique* de ce scénario, au travers des gestes d'ajustement de l'enseignant-e à l'activité singulière de l'élève, ce qui semble une évidence puisque nous sommes dans le cadre de l'enseignement.

Pour autant, tout cela ne va pas de soi ; d'abord parce que la simple récurrence de phases stables lors du déroulement de l'atelier, pour nécessaire qu'elle soit afin d'assurer aux élèves une familiarité avec les attendus, ne suffit pas à instituer un véritable scénario, au sens premier de Bruner (op.cit.). En effet, le scénario brunérien postule une possible interchangeabilité des rôles. Ce qui nous oblige en premier lieu à nous intéresser au rôle de chacun des acteurs, enseignant-e et élève(s), à en déterminer les caractéristiques.

Ensuite parce que le scénario selon Bruner se déploie dans un cadre privé et que nous évoluons dans le cadre scolaire ; nous posons comme une évidence, qui prend ici le

statut d'un postulat, que le rôle de tout enseignant, au-delà des macro-préoccupations que constituent étayage, pilotage, tissage et maintien d'une atmosphère ouverte et propice aux apprentissages, consiste en une focalisation des interactions sur le savoir en jeu. De ce fait, nous considérons logiquement les gestes didactiques, « *spécifiques aux objectifs de savoirs ou compétences travaillés dans chacune des disciplines* » (Bucheton, 2020, p. 209), comme les seuls susceptibles d'actualiser cette dernière macro-préoccupation. En ce sens, dans notre perspective d'illustrer ce qui peut participer d'un scénario didactique, nous les considérons comme des observables.

Pourtant, le repérage de gestes à intention didactique n'est rien s'il se limite à une simple collecte, comme c'est le cas par exemple dans les premières appropriations du modèle du multiagenda (Bucheton & Soulé, 2009) effectuées par les étudiants que nous encadrons avec Caroline Bulf dans le séminaire de master MEEF portant sur les gestes professionnels ¹. Ce constat récurrent n'est d'ailleurs pas sans nous questionner, tant en formation initiale qu'en formation continue, lors des temps d'introduction du modèle théorique de Bucheton et Soulé auprès des enseignants.

Ce repérage doit en effet à nos yeux se doubler d'une attention portée aux interactions langagières, lors d'un épisode signifiant, car c'est l'ajustement de ces gestes didactiques à l'activité de l'élève qui nous semble à même de témoigner d'une pertinence professionnelle. Dans le cadre de notre propos, un scénario ne se qualifierait donc comme didactique qu'à plusieurs conditions, dont nous énonçons les deux premières ci-dessous :

- les gestes de l'enseignant portent une intention didactique, à la fois dans la proposition (consigne) proposée et dans les interactions verbales ;
- ils se déploient selon une posture d'ajustement, « *basée sur des registres de gestes professionnels qui visent à répondre à l'imprévisibilité de la situation et aux besoins d'apprentissage des élèves, dans une combinaison de flexibilité et de vigilance à la fois réflexives et pragmatiques, pédagogiques et didactiques.* » (Saillot, 2020, p. 81).

Par ailleurs, et pour compléter cette présentation succincte de nos arrières-plans, en considérant que l'activité en classe - particulièrement dans le cadre de l'atelier dirigé que nous avons choisi d'étudier sous l'angle du scénario- relève d'une activité conjointe

¹ Séminaire piloté par Caroline Bulf, MCF mathématiques : « Gestes professionnels pour l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques et/ou du français (du cycle 1 au cycle 3) », Inspé d'Aquitaine.

enseignant-e/élève (et parfois élève-élève), nous devons prendre en compte les gestes langagiers, oraux ou écrits, produits par les élèves comme partie intégrante dudit scénario. Ce faisant, nous convoquons la notion de *gestes d'étude* des élèves, « *modes de penser, dire, faire que chaque élève construit progressivement en résolvant des tâches et qui deviennent des instruments cognitifs pour continuer d'apprendre.[...]* » (Bucheton, *op.cit.*, p. 209)

- **Considérations méthodologiques**

Dans une perspective vygotkienne, nous considérons, en empruntant à Jaubert & Rebière leur reformulation synthétique, que « *tout apprentissage suppose que l'apprenant puisse reconstruire en interne l'activité développée conjointement avec le guidage de l'expert (Vygotski, 1934)* » (Jaubert & Rebière, 2010, p. 1).

Méthodologiquement, dans notre recherche, nous allons ainsi rechercher les gestes d'étude des élèves afin de repérer ceux qui font écho, de près ou de loin, de manière pertinente ou pas, à des gestes didactiques posés par l'enseignante. Pourtant, du fait qu'enseignement et apprentissage ne sont pas contemporains, il peut paraître difficile sur une séance unique, de tirer des enseignements quant aux liens entre gestes didactiques et gestes d'étude.

Pourtant, - et c'est là la troisième raison qui nous fait choisir le contexte de l'atelier d'écriture autonome - de par sa structure récurrente, l'atelier constitue une sorte de micro observatoire. Nous choisissons deux élèves, par exemple A et B, sur un même temps T, produisant chacun un essai d'encodage singulier, bien différent de celui de l'autre : nous allons certes pouvoir étudier en quoi l'activité de l'enseignante s'ajuste à ces deux productions différenciées et analyser les gestes d'étude de chacun mais nous postulons en outre que les gestes didactiques de l'enseignante adressés par exemple à l'élève A, moins avancé dans son apprentissage du principe alphabétique que l'élève B, vont se retrouver en écho dans les gestes d'étude de l'élève A ; en ce sens que cet élève A aura été engagé, lui aussi mais antérieurement, dans une coactivité enseignante/élève mettant en jeu ces mêmes gestes didactiques. C'est la recherche de ces échos entre gestes didactiques et gestes d'élèves qui témoigne à nos yeux de l'interchangeabilité des rôles et de la qualification possible de l'atelier d'écriture autonome en un véritable

scénario, didactique de fait, comme nous l'avons évoqué antérieurement en raison de la nature de l'activité proposée et de l'intentionnalité enseignante.

Notre présentation lors des journées d'étude illustrera l'approche que nous venons de résumer rapidement en s'appuyant sur un corpus de données recueillies dans une classe de double niveau MS-GS d'une école en zone urbaine, de profil Réseau d'Éducation Prioritaire (REP), en avril et novembre 2018, sous forme de films et enregistrements audio réalisés par nos soins. L'enseignante, renommée ici Ella, exerce alors depuis trois ans en maternelle et depuis deux ans dans cette école. Les données filmées, tant en classe qu'en entretien d'autoconfrontation croisée, ont été intégralement retranscrites. Après avoir rappelé le déroulement récurrent en phases stabilisées de l'atelier, nous choisirons deux productions différenciées d'élèves et montrerons en quoi l'articulation fine entre les gestes d'ajustement de l'enseignante et l'activité des élèves témoigne d'un véritable scénario didactique.

- **Bibliographie succincte**

- Billon, V., & Boiron, V. (à paraître). *Scénario didactique : Gestes d'ajustement et gestes d'étude, quelle (s) articulation (s) ?* « Improviser l'enseignement... Enseigner l'improvisation », Montpellier, juin 2021.
- Boiron, V. (2018). Appropriation de scénarios langagiers oraux : Effets sur les interactions et les productions langagières orales d'élèves de maternelle. *Recherches*, 68, 97- 113.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz.
- Bucheton, D. (2009). Le modèle de l'agir enseignant et ses ajustements. In D. Bucheton, *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés* (Première édition, p. 27- 68). Octarès Editions.
- Bucheton, D. (2020). *Les gestes professionnels dans la classe : Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF Éditeur.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29- 48.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2010). Forme scolaire et genres professionnels : Une question pour la formation. Un exemple : La « lecture-découverte d'un texte narratif » au CP. *Travail et formation en éducation [En ligne]*, 5. <http://tfe.revues.org/1189>
- Saillot, E. (2020). *(S')ajuster au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage : Construire une posture d'ajustement Prix Louis Cros 2020*. Éditions L'Harmattan.

