







**Chapitre 12 Vers de nouveaux repères**

Le modèle du sujet culturel écrivain

**Chapitre 13 Vers de nouveaux repères**

Écriture communicative, écriture réflexive et créative – deux visées principales pour l'enseignement de l'écriture

**Chapitre 14 Vers de nouveaux repères**

Des gestes professionnels et des postures plus ajustés

**Conclusion Refonder la didactique de l'écriture : un chantier, des défis**

**QUATRIEME PARTIE : Des pratiques enseignantes diverses et prometteuses**

**Introduction De quelques principes didactiques**

**Chapitre 15 L'atelier dirigé d'écriture en CP**

**Chapitre 16 Le lien lectures – écriture : l'intégration de la culture**  
Classe de CM2, ZEP

**Chapitre 17 Lanceurs multiples et intermédiaires aux cycles 2 et 3**

**Chapitre 18 Une situation problème d'écriture en 5<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> :  
la désignation des personnages**

**Chapitre 19 Ces écritures « longues » qui effraient les enseignants**  
Du CP à l'université

**Chapitre 20 Des formes d'écriture collaborative : le récit médiéval en 5<sup>e</sup>**

**Chapitre 21 L'écriture collaborative : la médiation du blog**  
Classe de 2<sup>de</sup>

**Conclusion Des réussites prometteuses, un chantier ouvert à toutes les disciplines**

**Conclusion générale : OSER !**

**Bibliographie**

# Vers de nouveaux repères : des gestes professionnels et des postures plus ajustés

*Résumé : Dans ce chapitre, nous abordons la question de l'enseignement de l'écriture sous l'angle du métier enseignant : une grammaire complexe de gestes professionnels et de postures, qui conjugue contenus didactiques, éducation, engagement, valeurs. Un métier qui demande une professionnalité très précise et réfléchie. La capacité à comprendre les élèves dans leur singularité en est certainement le levier le plus important. Une didactique de l'écriture centrée sur le sujet culturel et écrivant demande aux enseignants la mise en œuvre de gestes et postures, professionnels particulièrement précis.*

## **Le métier enseignant en question**

---

Une hypothèse forte prévaut dans les travaux présentés dans ce chapitre : au-delà des modélisations théoriques, des analyses sociologiques ou des constats défectorlogistes, la réussite ou l'échec de certains élèves – notamment ceux de milieux les plus défavorisés – tient en partie à la conduite de la classe, au jeu des interactions didactiques qui s'y jouent. Ces gestes d'enseignement, d'évaluation, d'accompagnement, de réconfort, de monstration, etc., sont des gestes verbaux pour une grande partie d'entre eux. Autrement dit, la réussite ou l'échec de certains élèves a beaucoup à voir avec le métier enseignant qu'il convient donc d'observer finement. Soyons bien clairs : nous parlons du métier pour lequel les enseignants ont été formés et qui ne convient plus. Un métier qui aujourd'hui produit trop d'échec et contribue à augmenter les inégalités scolaires et qui a besoin de changer profondément.

On peut l'analyser selon plusieurs focalisations : du grand angle au détail des microdécisions dans la classe. À l'opposé des analyses en compétences macro-génériques et transversales du métier, nous avons adopté des démarches

d'analyse, situées dans des contextes précis (le diable est dans le détail !). Nous avons filmé, enregistré de très nombreuses séances de classe, en primaire, en collège, au lycée, à l'université. Nombre d'entre elles ont porté sur l'enseignement de l'écriture, notamment au CP, d'autres sur l'enseignement de la littérature, mais aussi des mathématiques, de la technologie, etc. Ces travaux de plusieurs années, menés par une équipe pluridisciplinaire (didacticiens de diverses disciplines, linguistes, sociolinguistes) et pluricatégorielle (chercheurs, formateurs, enseignants), ont permis de mieux comprendre les dynamiques positives ou délétères qui se jouent constamment dans les interactions dans la classe. Pour vulgariser et didactiser ces travaux pour la formation, nous en avons fait une modélisation que nous présentons plus loin dans ce chapitre. Cette modélisation s'attache à montrer comment les postures des élèves – engagement, refus, réflexivité, comportements très scolaires ou au contraire ludiques, cherchant à sortir des normes – peuvent être liées au jeu même des postures des enseignants et vice versa !

## **Un métier inscrit dans une histoire et une culture professionnelle**

Tout métier s'inscrit dans une culture professionnelle, ses routines et doxa. Elles forment un ensemble compact constitué de savoirs théoriques, de pratiques, de situations, de valeurs, de convictions, de normes, une déontologie. L'agir de l'enseignant de français n'y échappe pas. Il conjugue cette culture professionnelle et didactique, analysée rapidement dans les chapitres précédents, avec des horaires, des programmes, des tâches et responsabilités multiples. Elles sont de plus en plus nombreuses (le dernier référentiel ministériel des compétences (2013) en dresse la longue liste : faire cours, mais aussi le préparer, corriger, évaluer, participer à la vie et gestion des orientations de l'établissement, être en relation avec les familles, le milieu associatif ou périscolaire, se former, etc.).

## **Des référentiels de compétences professionnelles contestables**

Depuis des décennies la description du métier enseignant a suscité de très nombreuses recherches. La question en arrière-plan est toujours plus ou moins la même : comprendre l'efficacité des enseignants, mieux les former. Les réponses apportées par ces travaux sont toutes éclairantes par la diversité de leur angle d'attaque ou leurs méthodologies de recherche (grilles d'observation, analyse du langage, enregistrement vidéo, entretiens singuliers ou collectifs, autoconfrontations, conseils donnés à un pair, etc.). Ces recherches ont apporté de nombreuses descriptions du travail des enseignants comme de celui des élèves.

Depuis quelques années, de leur côté, les institutions, dans la plupart des pays européens ou anglo-saxons, se sont engouffrées dans la logique émiétée des référentiels de compétences pour former et évaluer les enseignants. Mais qu'on ne se leurre pas : ces listes de compétences sont des prescriptions d'«employeurs» ou de recruteurs. Elles répondent à leurs approches idéologiques, économiques, à «leur vision des tâches et du travail», celles qu'ils veulent faire réaliser à leurs «salariés». Concernant la charge de travail des enseignants, une étude européenne récente à laquelle nous avons participé<sup>1</sup>, révèle que celle-ci s'est terriblement alourdie. Elle pourrait d'ailleurs être en partie responsable du très faible attrait que le métier exerce et des très nombreux abandons constatés.

Ces inventaires, élaborés souvent dans le secret des cabinets ministériels, varient considérablement d'un pays à l'autre. La Suisse retient onze compétences (2011). Le dernier décret du JO français du 26 juillet 2013 objective quatorze compétences communes à l'ensemble des membres de la communauté éducative et identifie cinq compétences spécifiques aux professeurs. Si certains items sont semblables d'un pays à l'autre, l'arrière-plan institutionnel, idéologique et politique qui les fonde varie considérablement. La question de la démocratisation, de la prise en compte de l'hétérogénéité sociale et culturelle est ainsi très diversement mentionnée d'un pays à l'autre. Le dernier référentiel français (juillet 2013) marque de ce point de vue des avancées importantes (il s'intéresse au *décrochage* des élèves). Il différencie enfin les tâches, les responsabilités multiples, selon les corps de métier du système éducatif (CPE, documentalistes, professeurs) et selon les degrés ou types d'enseignement.

Aussi exhaustifs soient-ils, ces référentiels en *listes* de compétences correspondent à cette pensée pseudo-rationalisante dénoncée par E. Morin. Ils ne permettent pas de rendre compte de la complexité des relations que ces diverses composantes entretiennent entre elles, et avec la réalité scolaire. Ces référentiels, aussi ambitieux soient-ils, ne suffisent pas pour décrire la «chimie de la classe», sa mise en œuvre, les clés des réussites et échecs. Un grain d'analyse de l'agir enseignant plus fin est nécessaire. En formation, ces listes ne sont en outre que d'un usage très médiocre pour comprendre les échecs douloureux comme les réussites des jeunes enseignants sur le terrain. Elles sont tout au plus un horizon d'attente du métier.

---

1. *Final report 2013 : Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe.*

## **Le modèle du multi-agenda de l'enseignant, des gestes professionnels et des postures d'étayage<sup>1</sup>**

---

Le terme de multi-agenda a été choisi par référence à la tournure latine (ce qui doit être fait). Il insiste sur la multiplicité des préoccupations et des tâches conjointes que l'enseignant doit assumer pour faire classe.

### **Un angle nouveau pour l'analyse : l'étude des gestes professionnels et des postures des enseignants dans des pratiques réelles**

Nos travaux (Bucheton *et al.* 2009), à l'opposé de cette pensée descriptive et évaluatrice en listes, se sont attachés à défaire la pelote des liens et nœuds qui articulent entre eux l'ensemble des gestes des enseignants et qui laissent apercevoir la nature de leur engagement auprès des élèves, comme leurs valeurs et leur culture. Ce sont des *gestes d'ajustement* à ce qui se déroule en classe. Ils mettent en œuvre des dynamiques complexes qui ont focalisé toute notre attention.

La focale dans ce type de description se situe au niveau de l'activité partagée entre l'enseignant et les élèves pendant la classe pour l'appropriation de savoirs précisément identifiés. La parole étant l'instrument professionnel premier des enseignants, l'analyse de l'agir enseignant dans la classe étudie cette activité au travers des interactions verbales et non verbales (regards, déplacements) de séances de classes enregistrées en vidéo et d'entretiens d'autoconfrontations simples (l'enseignant commente son action) ou croisées (plusieurs enseignants commentent une vidéo) avec les enseignants et parfois avec les élèves.

Nous avons par exemple observé à la loupe, compté, analysé, comparé les paroles de plusieurs enseignants et celles de leurs élèves lors d'ateliers dirigés d'écriture en CP, ou lors de leçons d'apprentissage de la lecture.

Cette étude de la communication scolaire n'est pas nouvelle. Depuis des décennies en effet, on s'efforce de nommer et repérer les différentes « fonctions » de la parole des enseignants, essayant parfois d'y voir différents « styles », « profils » ou « orientations pédagogiques<sup>2</sup> ». Dans la plupart de ces premières études, la focalisation ne prenait qu'assez peu en compte les objets enseignés et les élèves; ou, lorsqu'elles prenaient en compte les objets enseignés,

---

1. Ce chapitre reprend une partie d'un article Dominique Bucheton et Yves Soulé paru dans la revue *Éducation et didactique* et accessible sur le site <http://educationdidactique.revues.org/543?lang=en#tocto2n5>

2. Voir les travaux de Postic, De Kétéélé, M. Altet, Nonnon, Perrenoud, etc.



oubliait les élèves; ou les transformait en sujets « épistémiques » sans chair ni passion; ououbliait les enseignants! La caricature amicale que nous dressons ici montre le lent cheminement qui a été nécessaire à la recherche pour comprendre ce qui se passe au cœur de l'activité didactique et pédagogique dans la classe. Depuis 1997<sup>1</sup>, mettre en perspective l'activité de l'enseignant et celle des élèves pour comprendre ce qui se joue a été au cœur des travaux d'une équipe de recherche (LIRDEF Montpellier). Ces recherches ont mis l'accent sur cette co-activité partagée sur des objets spécifiques, dans des contextes scolaires identifiés. Leur but était de comprendre pourquoi ces gestes ou actes de langage prennent ou non sens chez les élèves, où se situent les blocages, les refus, les malentendus, les imprévus. Les travaux se sont ainsi intéressés non aux pratiques ou expérimentations modèles, mais aux pratiques réelles, ordinaires, des enseignants dans des contextes divers, de la maternelle à l'université en passant par l'enseignement professionnel et ceci dans diverses disciplines (Bucheton, Brunet, Liria, 2005; Bucheton, Dezutter 2008; Bucheton, Soulé 2009). Nous présentons ici une rapide esquisse de ces résultats dont on trouvera de plus longs développements sur le net et dans plusieurs ouvrages cités. Formateurs autant que chercheurs, nous nous sommes aussi particulièrement intéressés à l'agir débutant des jeunes professeurs stagiaires dont nous cherchions à comprendre les difficultés à maîtriser toutes les composantes de la conduite de classe.

## Un métier qui conjugue un écheveau complexe de gestes professionnels et de postures

Les gestes professionnels du « métier » enseignant sont langagiers et non langagiers, écrit Anne Jorro dans un ouvrage annonciateur de bien des recherches qui vont suivre (*Professionnaliser le métier d'enseignant*, 2002).

Le terme **geste** signifie que l'enseignant s'adresse à un ou des élèves qu'il a vus et à qui il fait signe.

Le **geste professionnel** de l'enseignant relève d'un code de communication supposé partagé avec les élèves.

Ces gestes professionnels sont en partie conscients et en partie générés par des habits, des cultures spécifiques. Les élèves en décryptent très vite les codes, mais pour certains ils restent sources de nombreux malentendus. On a ainsi vu pour la didactique de l'écriture combien les gestes de « correction » qui sont inscrits dans des modèles anciens (tel celui de la rédaction) font partie de leur inconscient disciplinaire, s'enracinent dans des implicites culturels, partagés

---

1. Colloque international de la DFLM : « Pratiques enseignantes – Activité des élèves dans la classe de français », Montpellier, Bucheton D., Chabanne J.-C. (org).

ou non. Ils varient d'un pays à l'autre, d'une institution scolaire à l'autre. L'approche de l'enseignement de l'écriture est ainsi très différente dans les pays anglo-saxons. Elle y est, par tradition, plus fréquente et moins corrigée.

## **Des gestes anciens, qui entrent en configuration avec d'autres**

Ce sont aussi des gestes façonnés par l'histoire des disciplines, celle des institutions, par les modèles didactiques, les logiques de cycles, d'établissement, etc. (le geste de dicter, de faire ou non l'appel à haute voix, de rendre les copies dans un ordre ou un autre, d'expliquer quelque chose à voix basse en s'asseyant à côté de l'élève, ou au contraire d'interrompre le collectif pour demander une explication, le geste d'observer en silence, etc.).

Un geste n'a pas de signification pour l'élève en tant que signe isolé. Ce n'est pas un simple froncement de sourcil qui lui indique les attentes de l'enseignant. Un geste s'inscrit dans un système de signes, une sorte de grammaire elle aussi très implicite permettant l'enchâssement de cinq grandes préoccupations plus ou moins saillantes selon l'avancée du cours, le moment de l'année, la difficulté des objets enseignés, ou des tâches proposées aux élèves.

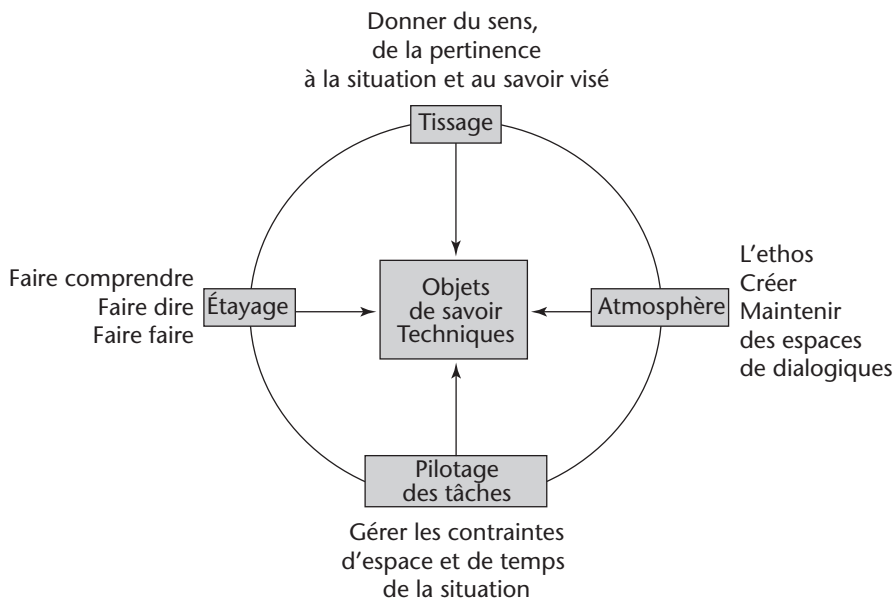
## **Des gestes « épais »**

La notion de *multi-agenda* de la parole du maître que nous avons théorisée renvoie à cette architecture générale de l'action du maître, portée par sa parole en classe. Il lui faut gérer son autorité, l'atmosphère générale de la classe et tous les affects, les problèmes de face qui sont en jeu, susciter l'engagement des élèves, soutenir leur attention, favoriser la réflexion, verbaliser et faire reformuler les savoirs et les techniques, mettre en œuvre les divers artefacts disponibles (livres, affiches, cahiers, etc.), prendre en compte la pluie et le beau temps, le bruit dans la classe voisine, gérer les événements divers qui surviennent, la disposition des tables, les bavardage et tout cela sans quitter la pendule des yeux !

Autrement dit, son travail relève d'un agir pratique, didactique, communicationnel, réflexif et surtout très rapide. Ses actes de langage (des centaines pour chaque cours) sont porteurs de significations multiples et enchâssées. Cette épaisseur de la parole du maître est un lieu de difficultés majeures pour le débutant. L'expert a une parole économe et dense, efficiente. Le novice parle, parle et couvre de sa voix tous les espaces potentiels du silence nécessaires à l'activité singulière des élèves (notamment pendant les moments d'écriture). Pour les besoins de la formation et pour rendre accessibles les résultats de la recherche, nous avons modélisé l'agir enseignant en le rapportant au croisement et à l'entrelacs de cinq grandes préoccupations. Par ce terme, nous

entendons non le but immédiat et conscient de l'action mais ce qui est vital, important pour qu'elle se réalise : l'accentuation subjective de l'action (Clot 1999).

## L'enchâssement de cinq grandes préoccupations<sup>1</sup>



### >> Le pilotage

Sa visée centrale est d'organiser la cohérence et la cohésion de la séance, d'assurer la chronogenèse de la leçon, de passer d'un début où on se contente de cadrer la visée de savoir – parfois de problématiser, parfois d'organiser la dévolution du savoir à travailler – jusqu'à une clôture où l'objet de savoir sera plus ou moins conceptualisé, nommé, institutionnalisé, quelquefois par une trace écrite. Ce parcours nécessite d'organiser les tâches, les instruments de travail, la disposition spatiale, les déplacements autorisés ou non. Cette préoccupation, centrale pour les débutants, s'inscrit dans un ensemble de contraintes plus ou moins négociables (la classe, les habitus de l'établissement, les prescriptions et programmations). La temporalité factuelle de la leçon inscrite sur la montre

1. Ce chapitre reprend une partie d'un article Bucheton, Soulé 2009, paru dans la revue *Didactiques et éducation*, PUR, Rennes (en ligne) : « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ».

et l'emploi du temps est en fait la résultante de nombre d'autres temporalités institutionnelles, didactiques, subjectives qui font en partie l'objet de la préparation de la leçon et qui sont l'objet de dilemmes constants pendant son déroulement. *Aurai-je le temps de faire cet exercice ? Combien de temps leur faudra-t-il pour écrire cette phrase ? Dois-je avancer même s'ils n'ont pas terminé ? Allons-y pour une digression, une anecdote, elle me fera gagner du temps en explication. Stop ! Je m'arrête : ils ne me comprennent pas, ils sont ailleurs. Stop, là, il ne faut pas que je rate cette remarque.* Cette gestion du temps, du rythme (dilatation, accélération, pauses), s'accompagne d'une autre préoccupation non moins forte qui est pour le maître celle de ses déplacements et de ceux des élèves, de ses gestes corporels, de la maîtrise des artefacts de base : manuels, tableaux, affichages, disposition des tables et place des élèves. La maîtrise progressive du pilotage général – dès lors que celui-ci n'est plus une angoisse constante – ouvre à l'enseignant la possibilité de se rendre disponible pour des moments de communication particulièrement heureux où le temps de la classe semble suspendu : des micro-scénarios improvisés, des moments d'attention conjointe provoqués par un événement qui vient de surgir et dont on se saisit (l'art du « kairo » dont parle Jorro 2004). Le pilotage conjugue ainsi la dynamique tranquille de la durée, nécessaire à l'incorporation des savoirs avec la force de l'instant, de la rencontre qui déstabilise et avive la curiosité.

## >> L'atmosphère

L'atmosphère, c'est l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun. Cet ethos (Maingueneau 1997) est le liant dans lequel baignent les interactions et qui en même temps les colore d'une certaine tonalité : sérieuse, ludique, tendue, ennuyeuse, voire inquiétante, etc. Les maîtres mots en sont relations, engagement, éthique, langages, espace pour penser.

Deux écrivains, Frank Mac Court dans *Teacher man* (2006) et Daniel Pennac dans *Chagrins d'école* (2007), racontant l'un et l'autre leurs souvenirs d'enseignants dans des contextes difficiles – les lycées professionnels du Bronx pour le premier, des élèves en rupture pour Pennac –, mettent tous les deux en scène cette *atmosphère* décisive pour capter l'attention des élèves, les faire entrer dans « **l'indicatif présent de la classe** » (Pennac), susciter et maintenir leur engagement affectif, relationnel, intellectuel. Ils y décrivent ces joies et chagrins partagés entre les maîtres et les élèves, cet art difficile de la gestion des faces, de la négociation des rôles, des rituels pour contractualiser les places, les statuts de chacun. Ils racontent les ratés, les marges de manœuvre encore plus réduites quand on est un enseignant contractuel. Ce concept d'atmosphère concentre ainsi un certain nombre de travaux relevant de l'interactionnisme symbolique, de l'ethnométhodologie, de l'analyse des discours

s'intéressant aux interactions langagières, intersubjectives, en classe (François 1990). Il fait aussi la part belle au rôle de l'émotion vecteur de la rencontre, de l'engagement, du désir, mais aussi de la peur et de l'inhibition (Damasio 1995, Berthoz 2003). Tant il est vrai qu'il ne peut y avoir d'apprentissage sans désir, sans appétit, ni motif!

Ce concept prend également en compte les travaux de la psychologie sociale (Perret, Clermont 1988) qui ont montré l'importance du conflit sociocognitif pour dépasser, déplacer, l'espace de sa propre pensée.

Mais le concept renvoie aussi aux travaux de l'équipe de Blanchard Laville (2003) qui ont su montrer par exemple comment la dimension psychanalytique peut expliquer des assignations de place spécifiques (fils chéri, bouc émissaire pour certains élèves).

Les gestes d'enrôlement, de maintien de l'attention (Bruner 1984), le souci de la gestion de la face de l'élève lors de l'évaluation, l'écoute attentive, les plaisanteries ou réprimandes en sont l'ordinaire.

Ajoutons aussi combien ces gestes d'atmosphère relèvent d'une éthique professionnelle : laisser aux élèves un espace pour parler, penser, apprendre et se construire, leur apprendre à être à l'écoute de l'autre. Ainsi, lire un texte d'élève sans prendre le stylo rouge mais d'abord simplement pour entendre ce que l'élève, l'enfant, vient de dire relève de cette atmosphère et de cette éthique qui fait de l'élève une personne pour laquelle l'enseignant a du respect mais aussi un devoir et un désir : celui de le faire progresser.

La gestion de l'atmosphère de la classe se joue souvent conjointement ou successivement sur plusieurs scènes : scène *collective et frontale*, scène *d'arrière-plan* où se règlent les petits accords ou conflits entre les élèves, scène *duale* entre le professeur et un élève, scènes *de groupes* où les élèves sont en autonomie collective, scène *d'atelier* où le maître s'est rendu disponible pour quatre ou six élèves, scène *intérieure* que l'enseignant surveille en observant le regard, les jeux de mains ou les tics de ses élèves. Chacune de ces scènes organisant une atmosphère cognitive et langagière différente et permettant des formes d'engagement, une *présence*, différentes pour les élèves et le maître.

Cette atmosphère est sous la responsabilité de l'enseignant. Il est clair que les élèves tentent parfois de faire se détériorer ce climat de classe et d'en reprendre le **leadership**. Les effets cognitifs de ces « intempéries » de la classe sont probablement de première importance. Les travaux de la psychologie cognitive attirent notre attention sur le fait que la pensée se développe dans un certain climat intérieur du cerveau. Jean-Didier Vincent (2007) parlant de l'activité cérébrale parle d'un « état central fluctuant » : un *état* parce que toujours en devenir, en équilibre instable; *central*, parce que son activité renvoie à la totalité de notre système nerveux qui déploie notre présence au monde; et *fluctuant* comme hautement labile et sensible aux moindres intempéries. On peut imaginer qu'atmosphère de classe et climats intérieurs des cerveaux des élèves sont fortement corrélés.

## >> Le tissage

Par tissage, nous nous référons 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. Ces opérations affichent une constance de 7 % des gestes des enseignants dans de nombreuses situations analysées en primaire; elles montent à plus de 40 % dans l'enseignement technique.

Les travaux sur le CP (Bucheton, Brunet, Liria, 2004-2005) montrent que les bons élèves tissent eux-mêmes les liens laissés à l'état implicite par l'enseignant. Ils savent nommer les tâches et objets de savoirs qu'elles travaillent et sont capables d'en comprendre le pourquoi et la succession. Les élèves moyens peuvent souvent retrouver les tâches en termes de « faire », en repérer l'ordre; les élèves faibles, eux, n'arrivent ni à les nommer ni à en retrouver l'ordre bien qu'ils les aient accomplies de manière routinière un très grand nombre de fois. Ainsi, ce concept de tissage se veut une métaphore de l'activité centrale du cerveau qui consiste à multiplier dans une alchimie encore bien obscure les synapses entre les neurones pour favoriser le renforcement des traces, câblages, associations, sensibilisations. Il renvoie surtout aux travaux de la sociologie et de l'anthropologie culturelle qui montrent comment tout savoir, toute expérience nouvelle, tout discours (Bakhtine 1984) s'inscrit dans une continuité, dans des genres, des habitus déjà construits, des stéréotypes, des formes de l'imaginaire déposées dans la culture et l'histoire. Tisser c'est d'abord raviver les empreintes que l'expérience a laissées. L'école sous-estime très souvent cette dimension ou la gère mal. Les savoirs y sont souvent trop vite décontextualisés, déréalisés ou cloisonnés. Ce qui ne pose pas problème aux bons élèves qui refont en partie eux-mêmes ou avec l'aide des parents les contextualisations, décontextualisations et recontextualisations nécessaires. Tisser c'est réveiller, raviver des traces déjà là (les fameux *brain storming*) pour planter le décor, construire le *milieu* d'une séance. Ainsi, les moments d'ouverture de séance, où la *mémoire didactique* (Mathéron 2000) est ravivée, comme ceux de clôture sont des moments clés du tissage.

La préoccupation du tissage et des gestes qui l'actualisent insiste sur la dynamique spécifique du savoir en situation scolaire, faite d'une multitude de tâches et d'activités, qui se succèdent à grande vitesse sans que les élèves voient toujours le but cognitif à atteindre. Si on trouve ces gestes de reprises parfois en début de cours, on constate qu'ils disparaissent souvent entre les tâches comme si la succession de celles-ci suffisait à en construire le sens. Ils sont quasi oubliés en fin de cours, au moment où il faut faire l'ourlet pour que l'ouvrage ne se délite pas. On parlera plus loin (partie 4) de « gestes de complétude ». Ces gestes de tissage sont pourtant essentiels pour les élèves « décrocheurs », ou pour les élèves « suiveurs passifs » qui « font » consciencieusement les tâches sans en comprendre les finalités.

## >> L'étayage : un organisateur central de l'agir enseignant

L'étayage est, dans le modèle proposé, un concept central, hiérarchiquement supérieur aux autres. On verra plus loin qu'il peut être pensé comme l'organisateur principal de la co-activité maître-élèves. Nous avons repris à Bruner ce concept d'étayage pour désigner toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans. La métaphore de Bruner « *scaffolding* » montre bien toute l'ambiguïté de cette relation d'aide. Indispensable, mais aussi vouée à disparaître.

« *Scaffolding* », c'est l'échafaudage qu'on enlève quand la maison est construite, mais c'est aussi l'étaï pour creuser des galeries dans la mine. Il a besoin d'être fiable, durable, il nécessite la confiance.

Bruner, parlant d'apprentissage manuel avec de jeunes enfants, insiste particulièrement sur le maintien de l'orientation de l'activité, sur le pointage de la difficulté ou de l'erreur, sur la nécessité parfois de gestes de monstration. Après Vygotsky, il insiste beaucoup sur la dissymétrie fondamentale de la place qu'occupe celui qui sait, qui enseigne ou accompagne. Celui dont le rôle est d'être un passeur, cherchant des gués, tenant la main de l'apprenant pour les franchir, mais aussi celui qui doit souvent contrôler sa frustration et se retenir d'expliquer, ou de faire à la place de l'élève (le geste d'impatience du maître qui pose la question et n'attend pas la réponse).

Les gestes d'étayage offrent une grande diversité de réalisation selon les disciplines, l'avancée de la leçon, l'hétérogénéité plus ou moins grande du public, la nature de la tâche ou des savoirs que celle-ci cherche à mettre en évidence. Ils actualisent toutes sortes de dilemmes. Ils traduisent des décisions dont l'équilibre est fragile. Leur examen attentif et comparé, dans différentes situations d'enseignement, montre qu'ils sont le lieu même où s'articule ce qu'on pourrait appeler le didactique et le pédagogique. Ils sont toujours didactiques au sens où ils visent un but didactique spécifique, ils sont pédagogiques au sens où ils sont l'instrument pour y parvenir. L'étayage est donc au cœur du métier, impulse, régule la dynamique de ce qui se joue dans la classe. Mais une dynamique dont les règles demeurent encore très obscures. L'enseignant gagne quand l'élève gagne, dit Sensévy (2008). La compréhension des règles cachées de ce jeu partagé est l'objet de nombreux travaux actuels.

La question pour l'enseignant est ainsi d'arriver à doser l'aide qu'il est nécessaire d'apporter à la classe et aux élèves singuliers. Nous y reviendrons plus loin avec la notion de « *postures d'étayage, diversifiées* ». L'activité centrale de l'enseignant est de réussir à faire travailler les élèves. Lorsque les élèves écrivent, le silence complet de l'enseignant, son retrait, est parfois ce qu'il y a de mieux à faire. Mais s'asseoir à côté d'un élève en « panne », lui écrire la première phrase pour le faire démarrer peut aussi s'avérer urgent. Ce dosage délicat de l'étayage demande une attention aux élèves, très aiguisée, une

trousse de secours très outillée pour traiter les urgences. On verra par exemple en quatrième partie comment le geste de « lecteur bienveillant » peut relancer l'écriture des élèves.

### >> Les savoirs visés : une cible souvent floue, des gestes didactiques évolutifs

La cible visée par la situation d'enseignement/apprentissage est assez souvent floue, peut-être l'est-elle nécessairement. La problématique des objets de savoir, des attitudes, du savoir-être, du savoir-faire, a donné lieu à une littérature considérable en sciences humaines. Enseigne-t-on des concepts, des techniques, des attitudes, des méthodes, des stratégies, des comportements scolaires, sociaux, des pratiques sociales, des formes d'adaptation et d'ajustement aux situations, etc.? Si on ajoute à cela le fait que dans le primaire les maîtres enseignent des savoirs pour lesquels ils ont une culture très réduite et parfois une expérience douloureuse, on comprend alors pourquoi le *savoir enseigné* est souvent pensé par les élèves et les maîtres plus comme un « faire quelque chose » (Crinon, Marin, Bautier 2008) que comme la réponse à une question qu'on s'est posée. Les jeunes stagiaires « font » le programme sans être en mesure de s'autoriser à en questionner la pertinence (Bucheton, Chabanne 2002).

Les savoirs visés sont aussi hétérogènes, tout particulièrement en didactique du français. Leur objectivation, leur conceptualisation intermédiaire ou institutionnelle en est rendue d'autant plus difficile.

Donnons un exemple pris dans une séance de lecture-écriture en maternelle. L'enseignante veut faire écrire « alligator », mot vu dans un album. On constate que toutes sortes de savoirs sont convoquées, parfois nommés :

- des **concepts** tels que « son », « syllabe », « mot », sont nommés plusieurs fois;
- des **techniques** (des gestes d'étude) sont mises en place pour les repérer, pour discriminer auditivement le [G] du [K], les associer (on frappe dans ses mains), on les cherche dans les « mots » affichée sur le mur;
- des savoirs culturels : « *alligator*, je sais le lire parce que c'est dans le titre de la couverture de l'album », dit un élève;
- une **pratique sociale** (savoir écrire) est verbalisée. Elle constitue l'arrière-plan socio-affectif et identitaire de la leçon (« **Regarde**, dit une élève en montrant à la caméra sa feuille, **je sais déjà écrire tout ça !** »).

Mais pour entrer dans la compréhension et la manipulation de l'écrit, c'est l'ensemble de ces savoirs que l'élève doit s'approprier en les conjuguant.

La question de l'identification des savoirs visés, de leur complexité, de leur nécessaire imbrication, de leur évolution en cours d'action, en même temps que celle de la possibilité pour les élèves d'y avoir accès (la zone de proche développement de Vygotsky 1985) est une question centrale pour déterminer la nature des gestes didactiques et de l'étayage apporté par l'enseignant.



**Remarque : gestes didactiques et gestes d'étude des élèves : un champ de recherche à explorer.** Les gestes didactiques ont besoin d'être encore beaucoup questionnés et mis en relation avec les *gestes d'étude* nécessaires aux élèves comme aux étudiants à l'université. Tout un chantier de recherche s'ouvre sur ces dimensions de la co-activité spécifique : maître élèves, dans les disciplines.

**Les gestes d'étude** des élèves sont les moyens, les petites méthodes cognitives et langagières, efficaces et nécessaires pour résoudre des classes de problèmes dans des contextes didactiques précis.

Gérer son brouillon, avoir recours à un dictionnaire, à un correcteur orthographique, savoir et pouvoir se relire, se relire à haute voix, emprunter des idées, des citations, des mots, à des auteurs, etc., sont *des gestes d'étude individuels*. Recourir constamment au dictionnaire peut s'avérer un « mauvais » geste d'étude. De même que renvoyer à plus tard la correction orthographique des accords principaux de son texte. Ces gestes peuvent être aussi des *gestes sociaux d'étude* : demander conseil à son voisin, à l'enseignant, à ses parents, lire et évaluer le texte d'un pair, inventer collectivement un synopsis, interagir sur un blog, etc.

Ces gestes d'étude s'enseignent. Ils doivent devenir conscients chez les élèves et l'enseignant (« *Dis-moi comment tu t'y prends pour relire ton texte* »).

Ces grandes classes de préoccupations sont les éléments de cette grammaire de base de l'agir enseignant pour comprendre comment il se structure et s'ajuste. Ils permettent de comprendre aussi comment il peut dysfonctionner, exploser en vol, perdre soudain le cap prévu ou abandonner une partie des élèves.

Les études détaillées des interactions maîtres-élèves ont montré que les élèves ne réagissaient pas à des gestes ou propos isolés mais à des configurations de gestes qui font sens pour eux et qui leur indiquent la marge d'autonomie ou le type d'implication nécessaire. Nous les avons appelés des *postures d'étagage*. La préoccupation d'étagage est alors devenue centrale dans nos travaux pour expliquer une part importante de ce qui se joue dans la co-activité maître-élèves.

### En résumé

**Les gestes didactiques** : aident les élèves à viser, formaliser et conceptualiser les savoirs.

**Les gestes de tissage** visent à amener les élèves à faire des liens entre les tâches, à faire des liens avec l'avant et l'après de la leçon, entre le dedans et le dehors de la classe.

**Les gestes d'atmosphère** contribuent à réguler les relations et maintenir un climat d'apprentissage.

**Les gestes de pilotage** régulent le temps, l'espace, le déroulé des tâches.

**Les gestes d'étayage** sont des gestes par lesquels l'enseignant apporte l'aide de l'adulte pour réaliser une tâche que l'élève ne peut réaliser seul.

## **Postures d'étayage et logiques d'arrière-plan : des formes de l'engagement enseignant**

---

Une posture<sup>1</sup> est un mode d'agir temporaire pour conduire la classe et s'ajuster dans l'action à la dynamique évolutive de l'activité et des postures des élèves. Faire apprendre les élèves, contribuer à leur éducation et leur culture, leur faire développer des compétences, leur transmettre des valeurs, des curiosités, des enthousiasmes pour les aider à grandir demande des modes d'agir variés. Ces tâches d'éducation autant que « d'instruction », selon ce vieux mot un peu obsolète aujourd'hui, nécessitent des rapports de place, dissymétriques. Il y faut un adulte, un expert, une personne ressource qui connaît le chemin, surveille les passages dangereux, explique, accompagne, porte secours ou laisse avancer en se tenant en arrière.

Les postures de l'enseignant sont des formes diverses d'étayage. Elles sont constituées chacune d'une pelote de gestes de pilotage, de tissage, de gestes spécifiquement didactiques, de gestes d'atmosphère que l'enseignant met en œuvre pour s'ajuster aux élèves.

Au cours d'une même séance ou séquence d'écriture, l'étayage varie; l'enseignant glisse d'une posture dans une autre. La commande n'est plus tout à fait la même, entre le moment où il faut susciter le choc des idées et des émotions, celui où on va conduire l'élève à descendre plus avant dans sa pensée singulière ou encore celui où on va lui demander de rendre son texte publiable dans les normes attendues. Tout au long de ce parcours, l'étayage varie et, du coup, les gestes d'atmosphère et de pilotage changent aussi. Les élèves perçoivent très clairement ces modifications des postures des enseignants.

### **Le changement de posture : des choix conscients ou des logiques d'arrière-plan**

La mise en œuvre de ces postures, et leurs changements, opérés dans l'action, sont en partie conscients et choisis, en partie l'effet d'habitus non questionnés. Les postures sont aussi largement des modes d'agir qui s'expliquent par des logiques d'arrière-plan : l'histoire scolaire des acteurs, leur culture profession-

---

1. Voir définition au chapitre 7.

nelle, leurs expériences professionnelles ou familiales, heureuses ou malheureuses, leur conception de l'apprentissage, leurs valeurs, leur rapport au langage, à l'institution. Les postures renvoient à l'identité des enseignants et sont aussi affaire d'engagement. Lorsque les enseignants sont épuisés, déstabilisés, découragés, leurs postures d'étayage s'en ressentent fortement.

Nous avons typifié et nommé ces postures :

### >> Une posture d'accompagnement

L'enseignant *pointe* les difficultés, oriente vers les ressources disponibles, laisse du temps pour la réflexion et la discussion, évite d'évaluer en « juste » ou « faux » mais préfère les « peut-être », « continue d'explorer ». L'atmosphère est détendue, collaborative, le pilotage, tranquille. Le tissage est très important et multidirectionnel. Toute la culture de l'élève ou de la classe est mise en œuvre : affichages, manuels, textes lus. Les objets de savoir sont en dévolution c'est-à-dire qu'ils émergent de la situation, du premier jet d'écriture, d'un débat qui surgit à l'occasion de la lecture oralisée de brouillons. Cette posture est la plus difficile pour les enseignants novices dans l'impatience de tout expliquer, ne supportant ni le silence de l'activité des élèves, ni le bruit des échanges entre eux.

### >> Une posture de contrôle

Ici le pilotage synchronique et serré des tâches est sous le contrôle étroit de l'enseignant qui, le stylo rouge à la main, vérifie, évalue, distribue la parole, explique les erreurs et les corrige. L'atmosphère est tendue et hiérarchique, le tissage assez faible. Pas le temps de s'attarder, il faut que toute la classe avance. Les savoirs sont en actes : les élèves sont dans le *faire* plus que dans le *penser sur*. Ils sont pilotés par des jeux de consignes serrées et précises. L'enseignant est à l'image de la tour de contrôle : tout passe par lui, tout le monde avance ou fait semblant d'avancer ensemble. Cette posture magistrale, nécessaire à certains moments (entraînements intensifs avant des examens), est difficile à tenir. Elle est souvent peu efficiente en termes de qualité de la réflexion et provoque beaucoup de décrochage chez les élèves. Pourtant, c'est celle que les enseignants novices privilégient.

### >> Une posture de lâcher prise apparent

À l'opposé de la posture précédente, l'enseignant décide de confier la responsabilité du pilotage de la tâche à des élèves isolés ou à des groupes d'élèves qui s'organisent en autonomie. C'est une posture de confiance. Le maître n'intervient pas. Les tâches sont à la portée des élèves, les gestes ou ressources pour les accomplir leur sont connus. Un tutorat entre pairs peut aussi se mettre en place. Le maître délègue sa place. Les savoirs sont plutôt en actes. Les élèves sont dans le faire (fichiers, exercices, résolution de problèmes).

## >> Une posture d'enseignement

S'il est clair que toutes les postures contribuent à l'enseignement, nous avons réservé le terme « enseignement » à ces moments précis de conceptualisation. L'enseignant nomme ou fait nommer les savoirs, en quelque sorte les objective et les institutionnalise. La posture d'enseignement vise à ce que les élèves « secondarisent » l'activité qu'ils ont effectuée lors des tâches qui précèdent le moment d'enseignement.

### Point théorique : La secondarisation

Le terme de secondarisation est issu des travaux de l'équipe de Bernié<sup>1</sup> (2003).

Le genre premier est un genre discursif spontané, produit d'une pensée « naturelle » déterminée par la seule logique de l'action. Il met en œuvre des concepts quotidiens et est le produit de situations informelles d'apprentissage. Le genre second marque au contraire l'entrée dans une pensée consciente, émergeant comme un produit de l'action et du langage. Il met en œuvre des concepts scientifiques et est le produit de situations d'apprentissage privilégiant les interactions socio-discursives, orientées par les pratiques scientifiques. La secondarisation est le passage d'un genre à l'autre.

La difficulté est de saisir le moment opportun, celui où les élèves sont en mesure de comprendre le sens de la tâche et ce qu'elle vise. Moment souvent bref et qui demande une atmosphère très concentrée et attentive. La posture d'enseignement est d'autant plus efficiente qu'elle conjugue des gestes didactiques précis et des gestes de tissage permettant de faire retour sur l'activité et les tâches que les élèves viennent d'accomplir. Il est essentiel : « *Qu'est-ce qu'on vient de comprendre, d'apprendre ? Comment y est-on arrivé ? Quel problème a-t-on cherché à résoudre ?* » Le passage est très délicat notamment dans l'écriture en sciences ou en histoire dès lors qu'on cherche à faire écrire le *texte du savoir* après étude et discussion sur des documents ou réalisation d'expériences.

## >> Une posture dite du « magicien »

Sorte de théâtralisation des situations, le savoir sort du chapeau ! Une démonstration éblouissante de l'analyse d'une phrase de Proust, la manipulation magique d'un texte détourné, une lecture bouleversante, un texte personnel offert, toutes ces « ficelles de métier », art de la séduction et de l'enchantement, fascinent les élèves et les « capturent ». On est dans le ludique, le cadeau, l'émotion. Des moments rares et privilégiés qui donnent aussi du sens à l'école.

---

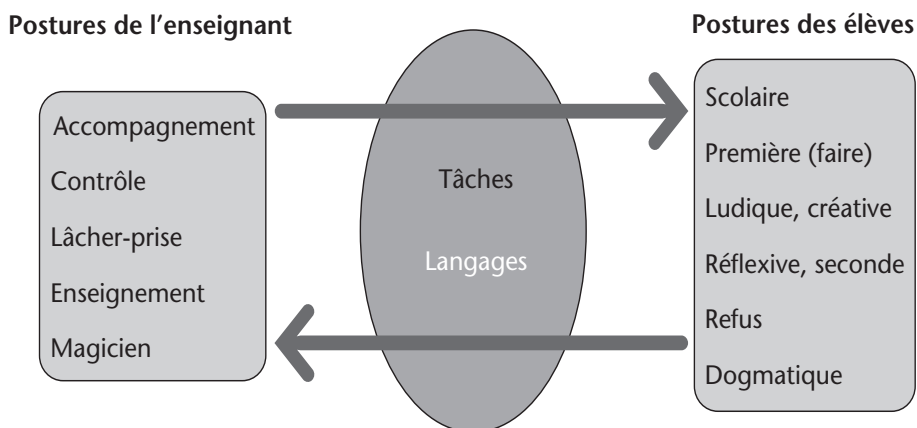
1. Jaubert M., Rebière M., Bernié J.-P. (IUFM de Bordeaux) : « L'hypothèse "communauté discursive" : d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? », *Les cahiers THEODILE*, n° 4, novembre 2003, pp. 51-80.

Toutes ces postures ne se valent pas, mais toutes sont nécessaires aux moments opportuns. L'enseignant expert est celui qui sait circuler sur l'ensemble d'entre elles. Il sait changer de braquet en fonction de la côte à gravir. Il est obligé de s'ajuster, composer avec les postures des élèves<sup>1</sup>. Les élèves disposent en effet de plusieurs postures pour moduler leur engagement. Nous les avons elles aussi typifiées : posture de refus, première, ludique, réflexive, scolaire, dogmatique (voir partie 2 de l'ouvrage).

Agir dans la classe avec efficacité, c'est optimiser l'ensemble de ces postures. L'enseignant n'y parvient certainement ni du premier coup, ni à tous les coups ! Ces ajustements demandent une professionnalité réfléchie, aboutie. Mais il est clair que cette compétence à observer et à entendre l'autre, à faire preuve d'empathie pour agir avec lui, n'existe qu'en référence à des valeurs, à un projet pour l'élève.

## L'ajustement ou le jeu réciproque des postures du maître et des élèves

Lorsqu'on approfondit l'analyse de la co-activité maître et élèves, on constate que les postures des élèves ne sont pas une simple réponse à celle des enseignants : il existe entre les postures des élèves et celles des enseignants une interdépendance forte et réciproque. Les résistances des élèves ou leur mode de concevoir le travail scolaire peuvent l'emporter parfois quand l'enseignant ne comprend pas ce qui se joue. Quand on rentre en classe, même avec la meilleure préparation et une expérience de trente ans, les jeux ne sont pas gagnés d'avance. La figure suivante présente les potentielles inter-relations des postures des enseignants avec celles des élèves.



1. Voir deuxième partie : les postures d'écriture des élèves.

## >> Quelques constats

On observe une relation forte entre une *posture d'accompagnement* de l'enseignant – il ne donne pas de réponse mais pointe le problème, fait verbaliser diverses solutions possibles entre les élèves («*Et toi tu en dis quoi? Tu es d'accord?*») – et la diversité des postures des élèves qui se succèdent : posture première, posture créative, posture réflexive. La posture de refus est rare lorsque l'enseignant circule et adopte, dans la proximité du chuchotement parfois, une relation éducative et affective («*intéressant, continue*»).

De fortes corrélations sont fréquemment observables entre une posture de *contrôle* trop prégnante de l'enseignant qui veut tout corriger, ne rien laisser passer et une posture *très scolaire* chez des élèves fragiles. Ils deviennent très dépendants de la voix, du regard, de la correction du maître qu'ils recherchent constamment. Ils ne peuvent pas écrire une phrase sans craindre son avis. Ils ne s'autorisent rien.

Enfin on observe que cette posture du «tout contrôle» entraîne assez fréquemment chez certains élèves *décrochages* ou carrément refus contredisant le fameux adage, souvent entendu dans les salles de professeur des établissements difficiles : «*Il faut les cadrer*». Un apparent lâcher prise qui témoigne de la confiance et du respect accordé, un dosage savant est plus judicieux. Le sur-cadrage explique en partie l'échec du modèle des processus rédactionnels chez des élèves pour qui le rapport à l'école et ses normes est chargé de conflits ou rancœur.

On constate aussi, tout particulièrement dans les grandes classes et à l'Université, combien les postures des élèves et étudiants, lentement construites dans leur histoire scolaire, font obstacle à leur travail. Faire penser et discuter des étudiants qui pendant des années ont pris des notes sans espace pour donner leur point de vue devient parfois mission impossible et contraint l'enseignant à de simples postures de démonstration de son savoir. La mise en place de postures véritablement créatives, réflexives demande beaucoup de temps mais aussi d'astuces<sup>1</sup>.

## >> Élargissement

Une conception renouvelée de l'activité de l'enseignant dans la classe (un répertoire de gestes et postures, professionnels plus ajustés) constitue avec une conception nouvelle du sujet culturel et écrivant un double registre de fondation pour enseigner mieux et autrement l'écriture. Cependant, ces conceptions qui entrent en rupture avec des pratiques traditionnelles ne sont pas seulement spécifiques de l'enseignement du français. Elles renvoient à des principes génériques inscrits dans un paradigme nouveau de l'enseignement / éducation / développement des élèves dans la singularité de leur personne et la collabo-

---

1. Supprimer les tables et ne laisser que les chaises ouvre assez rapidement la discussion !

ration et socialisation avec les pairs. Ainsi, la modélisation du *multi-agenda* et celle des *postures d'étayage*, décrite plus haut, présentent des caractéristiques génériques propres à l'enseignement dans toutes les disciplines et tous les niveaux. La coloration spécifiquement didactique des gestes professionnels et postures d'étayage des enseignants comme celle des gestes d'étude et postures des élèves demandera encore de nombreux et minutieux travaux d'analyse.

Ces analyses dépassent le cadre de l'enseignement et ont pu être utilisées pour analyser des gestes professionnels dans d'autres secteurs de l'aide ou des soins. Elles caractérisent des ajustements inter-personnels, dissymétriques, nécessaires dans des métiers où le sens de l'autre, la médiation pour le convaincre d'apprendre ou de se soigner est essentielle.

La quatrième partie du livre offre tout un panel de situations didactiques d'écriture où ces principes sont mis en œuvre, parfois depuis bien longtemps déjà!



# Dominique BUCHETON

Avec la collaboration  
de Danielle Alexandre et de Monique Jurado

## Refonder l'enseignement de l'écriture

Écrire relève d'un processus de résolution de problèmes complexes : celui qui écrit doit gérer à la fois l'ordre des idées, leur développement, leur pertinence, mais aussi le choix des mots, de la syntaxe, le genre du texte, l'orthographe, la graphie, la mise en page, etc.

Or il existe un double paradoxe étonnant au sein du système éducatif : bien qu'elle soit l'instrument premier du travail intellectuel et scolaire, l'écriture n'a souvent qu'un statut de simple compétence transversale. Et alors qu'elle contribue largement à la sélection scolaire, elle est rarement objet d'étude à part entière.

S'appuyant sur de nombreuses études d'écrits d'élèves, de l'école primaire au lycée, et témoignant de pratiques innovantes aux effets bénéfiques, cet ouvrage donne à voir plusieurs grands principes pour inventer, planifier et mettre en œuvre cet enseignement dans les classes :

- considérer l'élève comme une « personne à part entière » avec l'ensemble de ses capacités à penser, questionner, hiérarchiser, et avec sa sensibilité ;
- ne pas croire qu'écrire est une simple affaire de règles et de normes linguistiques ;
- s'intéresser davantage à la réécriture – qui renseigne sur le processus d'écriture – qu'au produit final ;
- modifier ses postures en tant qu'enseignant pour créer des conditions et des situations favorables à l'écriture.

C'est en ayant un autre regard sur les écrits des élèves, en réexaminant la place de l'écriture dans les disciplines, en donnant du temps et de l'espace que l'on révolutionnera cet enseignement et permettra aux élèves de développer leurs compétences.

**À propos de l'auteur :** *Dominique Bucheton est professeur honoraire à l'IUFM de Montpellier. Elle est l'auteur de nombreux ouvrages sur les pratiques d'écriture et les gestes professionnels de l'enseignant.*

*Danielle Alexandre est agrégée de Lettres modernes et formatrice et Monique Jurado est inspectrice de Lettres.*

ISBN 978-2-7256-3317-6



9 782725 633176