Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants : d'un savoir initié par les acteurs à un savoir professionnel partagé

Francine Pana-Martin

▶ **To cite this version:**

Francine Pana-Martin. Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants : d'un savoir initié par les acteurs à un savoir professionnel partagé. TransFormations : Recherche en éducation et formation des adultes, 2015, n° 13-14. hal-02525273

HAL Id: hal-02525273
https://cnam.hal.science/hal-02525273

Submitted on 30 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LES GESTES PROFESSIONNELS DES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS : D'UN SAVOIR INITIÉ PAR LES ACTEURS À UN SAVOIR PROFESSIONNEL PARTAGÉ

PANA-MARTIN Francine, docteur en Sciences de l'Éducation
CNAM, CRF, Axe 3, Paris
francine.pana-martin@wanadoo.fr

RESUME

L'article propose de rendre compte d'une recherche doctorale concernant les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé. Les fondements théoriques du concept de geste professionnel prennent appui sur l'anthropologie historique du geste initiée par Mauss (1934). Trois cadres de recherche sont ensuite présentés d'après les travaux de Jorro (1998 ; 2006), d'Alin (2010a) et de Bucheton (2009). Tout en ayant recours à un traitement de données informatisé (Transana), la méthodologie utilisée dans l'analyse des entretiens et des autoconfrontations est principalement qualitative.
L'analyse des données et l'interprétation ont permis la caractérisation de sept gestes professionnels identifiés. Trois de ces gestes font l'objet d'une description spécifique permettant d'illustrer ce que l'on entend par geste professionnel. Une modélisation du geste professionnel en situation d'entretien est également présentée. Le répertoire des gestes professionnels correspond à un savoir initié par les acteurs, il pourrait constituer un savoir générique du métier mobilisable par les formateurs. Suite à l'identification des gestes professionnels, des perspectives à visée praxéologique sont envisagées.

MOTS-CLES :

Gestes professionnels, formateurs d'enseignants, entretien, accompagnement, professionnalisation, savoirs professionnels

LES GESTES PROFESSIONNELS DES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS : D'UN SAVOIR INITIÉ PAR LES ACTEURS À UN SAVOIR PROFESSIONNEL PARTAGÉ

L'agir professionnel des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement suppose la mobilisation de savoirs professionnels que nous étudions sous l'angle des gestes professionnels. En effet, les gestes professionnels sont des traductions « des savoirs de l'action indispensables à l'exercice du métier » (Jorro & Tutiaux-Guillon, dans ce numéro). La caractérisation des gestes professionnels en situation d'accompagnement individualisé, pourrait constituer une articulation entre des savoirs dits **profanes**, c'est-à-dire des savoirs singuliers et souvent tacites, conçus par les praticiens dans leurs cadres professionnels et des savoirs clairement identifiés et partagés en tant que ressources, par l'ensemble du groupe professionnel. Le repérage des savoirs génériques constitue un des enjeux de la professionnalisation des formateurs d'enseignants lors de la pratique de l'entretien d'accompagnement individualisé. La présentation des différents gestes professionnels des formateurs d'enseignants identifiés à partir des pratiques de terrain, et, la modélisation du geste professionnel constituent l'objet de cet article. Les données et les résultats présentés sont issus d'une thèse de doctorat soutenue en avril 2015 par l'auteur, conseillère pédagogique en activité.

Depuis de nombreuses années, la formation initiale des enseignants ne cesse d'évoluer dans les contenus et les modalités d'organisation. Suite aux mutations du monde du travail et aux besoins d'adaptation dans les différents contextes (Jorro, 2014a), les enjeux de professionnalisation des enseignants sont tels aujourd'hui, que la formation en alternance semble devenir incontournable. En effet, apprendre en situation de travail réel, c'est-à-dire en faisant la classe, est aujourd'hui reconnu comme une modalité formative professionnalisante (Goigoux, Ria & Toczek-Capelle, 2010). Ceci est réaffirmé par la ministre de l'éducation nationale, dans la circulaire de rentrée 2015, qui précise : « Deuxième volet majeur de la politique de formation, la formation initiale en alternance doit mettre en œuvre un lien effectif entre temps de formation en ESPE et temps de formation en situation professionnelle »[1]. L'alternance débute dès la formation initiale et se poursuit. En effet, avant leur titularisation, les professeurs des écoles effectuent une année de stage, dans une classe de l'école primaire, tout en bénéficiant d'un accompagnement individualisé durant l'année, accompagnement assuré par un formateur désigné par les autorités académiques. Un des dispositifs mobilisés dans le cadre de cet accompagnement est celui de l'entretien post observation de classe, temps d'échange plutôt informel, permettant au novice de se développer professionnellement. L'activité du formateur pendant l'entretien constitue l'objet de la recherche : il s'agit, d'une part, de décrire la professionnalité du maitre formateur, en situation d'entretien dans le cadre de l'accompagnement individualisé, et d'autre part, d'en saisir les enjeux pour la professionnalisation du processus d'accompagnement.

LES GESTES PROFESSIONNELS COMME SAVOIRS COMPOSITES

Pour comprendre la professionnalité du formateur en situation d'entretien d'accompagnement, la définition des compétences, même de plusieurs ordres, didactique, pédagogique, relationnelle…, s'avère insuffisante (Perez-Roux, 2012). Une part importante de l'activité, celle qui cherche à « rendre à la pratique son épaisseur symbolique » (Jorro, 2002, p. 9) ne peut se caractériser par les seules compétences. En conséquence, d'autres éléments sont pris en compte comme les postures d'accompagnement (Crocé-Spinelli & Mercier-Brunel, 2012 ; Dejean & Charlier, 2012) ou les facettes de la fonction du maitre de stage (Mattéï-Mieusset, 2013), ou encore les gestes professionnels (Alin, 2010b ; Jorro, 2006). Notre choix se porte sur l'entrée par le geste professionnel qui permet de décrire la co-activité spécifique aux situations d'enseignement et de formation.

[1] Texte disponible à l'adresse suivante : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=89301 (page consultée le 22/04/16)

De plus, lors de l'entretien professionnel, le formateur mobilise des savoirs pour agir qu'il a construits lors de son activité professionnelle. Il s'agit ici de savoirs opératoires, utiles pour l'action[2], ceux qu'il a identifiés, de manière plus ou moins conscientisée, dans le but d'être efficace pendant l'entretien. Ce sont des savoirs d'expérience, plus ou moins objectivés, difficilement transmissibles, mais permettant néanmoins au formateur d'exercer son métier de manière opérationnelle. Ces différents savoirs, initiés par les acteurs, restent informels et font peu l'objet d'échanges entre praticiens.
Le concept de geste professionnel retenu pour la recherche, permet de caractériser l'activité professionnelle du formateur, dans la situation d'entretien singulière qu'il met en œuvre. En effet, par leurs spécificités, les gestes professionnels sont les témoins d'un agir opératoire professionnel en situation. Nommés et clairement identifiés, ils constitueraient des savoirs conscientisés permettant d'enrichir les pratiques des formateurs.

Le concept de geste professionnel a pour fondement théorique l'anthropologie historique du geste issue des études de Mauss (1934). Ce dernier conceptualise les gestes comme des techniques du corps : « Je dis bien les techniques du corps […]. J'entends par ce mot les façons dont les hommes, société par société, d'une façon traditionnelle, savent se servir de leur corps » (*ibid.,* p. 5). Il retient le corps comme premier instrument utilisé par l'homme, l'objet n'étant pas toujours nécessaire pour agir puisque le corps est à la fois objet et moyen techniques. Gestes et postures sont en étroite relation, presque indissociables. La posture marque une certaine stabilité, comme la posture accroupie, alors que le geste semble plus dynamique : geste de nage, de marche… Par ses gestes et ses postures, le corps s'inscrit dans un cadre de vie culturellement identifié. Selon Mauss, si le geste permet d'agir, il est aussi fait pour être vu et compris : il s'agit de l'aspect ritualisé du geste.
Dès 1998, Jorro introduit le concept de gestes professionnels dans une conception nouvelle de l'agir enseignant, différente de l'entrée par compétences. Par une approche inter subjective, Jorro (2004) développe une double dimension du geste professionnel, reliant les aspects opératoires et les aspects symboliques, incorporés par le praticien. Ainsi, le geste professionnel se situe « entre faire et signifier » (Jorro, 2000, p. 165). Aujourd'hui, le concept de geste professionnel puise également dans la clinique de l'activité notamment avec les travaux de Clot (1999) sur le genre professionnel, mais également du côté de la didactique professionnelle.
Par sa conception des gestes professionnels, Jorro (2004 ; 2006) donne une dimension corporelle à l'activité dans une situation à chaque fois unique et singulière. Trois caractéristiques sont retenues. Les gestes professionnels supposent le sens de l'interaction, par une adresse du geste à autrui et un effet du geste sur autrui. Le sens de l'improvisation, en référence au moment opportun, le *kairos*, est constitutif du geste ainsi que l'ajustement en situation. Jorro définit ainsi le geste professionnel : « un mouvement du corps, adressé, porteur de valeurs et inscrit dans une situation, irrigué par la biographie et l'expérience du sujet, ayant un effet performatif[3] » (2016).
S'appuyant sur la didactique professionnelle, Bucheton (2008 ; 2009) présente le geste professionnel des enseignants comme une action de communication inscrite dans une culture partagée du contexte scolaire. L'ancrage dans la situation est essentiel, le geste professionnel n'a de sens que dans le contexte scolaire. Les travaux de Bucheton et du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation, Formation (LIRDEF) portent sur une double matrice de l'agir enseignant, constituée d'une part, de ce qu'elle nomme le multi-agenda des préoccupations enchâssées, et d'autre part, de la notion centrale d'ajustement qui fait le lien entre les gestes professionnels et les postures de l'enseignant. Selon Bucheton, l'aspect statique du geste s'enrichit par l'aspect dynamique de l'ajustement. Enfin, la singularité du sujet, à travers ses **logiques profondes**, fait écho aux recherches de Jorro.
Dans ses travaux, Alin (2006 ; 2010a ; 2010b) développe une approche sémiotique du geste : les gestes signifient. Le chercheur vise l'identification des gestes professionnels et des obstacles didactiques professionnels que rencontrent

[2] Voir la figure 4 en fin d'article.
[3] Diaporama disponible à l'adresse suivante : http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/anne_jorro_lyon_ens_ife.pdf (page consultée le 22/04/16).

les conseillers pédagogiques[4] au cours de leur travail de conseil. Les gestes professionnels représentent l'expertise du métier à travers des techniques mais ils supposent aussi une connaissance des enjeux symboliques qui sont en lien avec chacun d'eux. Ainsi, chaque geste professionnel est associé à un enjeu symbolique.

Des travaux de Mauss et des trois cadres de recherche mobilisés, nous retenons plusieurs éléments pour caractériser le geste professionnel. Tout d'abord, la dimension anthropologique commune : le geste professionnel est considéré comme un acte signifiant. Le geste professionnel est constitué d'une double dimension, opératoire et symbolique. Contrairement à la posture qui suppose un aspect plus statique, le geste professionnel, parce qu'il est ajusté, relève d'un aspect dynamique de l'activité. De plus, le geste professionnel ne prend son sens que dans une situation professionnelle singulière, dans laquelle et pour laquelle, il est mis en œuvre. Ainsi, les notions d'interaction, d'ajustement et de moment opportun sont caractéristiques de tout geste professionnel. Ceci nous amène à définir le geste professionnel des formateurs d'enseignants, en situation d'accompagnement individualisé, comme un mouvement du corps spécifique envers autrui, mais aussi comme une interaction verbale et/ou corporelle, plus ou moins intentionnelle et conscientisée par le formateur, en fonction de son expertise professionnelle.

LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

L'activité professionnelle étudiée est basée sur un suivi longitudinal d'accompagnement durant l'année scolaire 2013-2014, à l'école primaire. La méthodologie retenue est qualitative, à partir de quatre dyades, chacune constituée d'un maitre formateur (MF) et d'un enseignant accompagné (A), stagiaire (PES) ou contractuel (C2). Les quatre MF, trois femmes et un homme, sont, pour deux d'entre eux, novices dans la fonction. Les quatre enseignants en formation, trois femmes et un homme, ont des parcours variables, deux d'entre eux ayant exercé d'autres professions auparavant. Deux accompagnements ont lieu à la maternelle, les deux autres dans le cycle 2 de l'école élémentaire (CE1). Les deux enseignants sous contrat exercent à temps partiel (un jour par semaine) dans la classe du MF titulaire qui les accompagne. Les deux PES sont à temps complet dans leur propre classe. Deux ou trois entretiens par dyade, soit dix entretiens d'accompagnement au total constituent le corpus des données. S'y rajoutent les vingt autoconfrontations simples. En effet, la recherche de sens et l'interprétation des gestes par les deux acteurs de l'entretien ont conduit au choix méthodologique de l'autoconfrontation.

A l'aide des entretiens filmés, le chercheur a identifié des éléments constitutifs des gestes professionnels et des ajustements. En effet, « l'observation de l'individu en interaction et dans son contexte de vie […] constitue un premier pas vers la prise en compte de la complexité et de la signifiance » (Pourtois & Desmet, 2007, p. 106). Chaque partenaire de l'entretien a ensuite été confronté à la vidéo de son entretien pour le commenter au chercheur, lors d'une autoconfrontation individuelle. Si l'entretien a permis de caractériser l'aspect opératoire des gestes professionnels, l'autoconfrontation a davantage été mobilisée dans le repérage des aspects symboliques, par une lecture plurielle de l'activité du formateur en entretien. Ceci signifie qu'un même fait repéré a été interprété par différentes personnes, constituant ainsi une « triangulation des observateurs » (Pourtois & Desmet, 2007, p.53).

L'analyse a permis d'identifier et de caractériser sept gestes professionnels spécifiques à la situation d'accompagnement professionnel.

Comme le chercheur est également formateur d'enseignants, une double posture de « chercheur-praticien » (Bucheton & Jorro, 2009, p. 10) a été mobilisée lors du recueil des données, puis lors des retranscriptions et des différents visionnages des entretiens avant l'analyse systématique. Grâce à l'observation des récurrences, des similitudes ou des différences, par les intentions déclarées ou les effets reconnus par les participants dans les autoconfrontations, des nœuds de signification se sont construits pour le chercheur autour des gestes professionnels.

[4] Les conseillers pédagogiques sont des formateurs non chargés de classe ; rattachés à une inspection de l'éducation nationale, ils sont associés à la formation et au suivi des enseignants sur le terrain.

Il s'agissait d'une première caractérisation des manières de dire, d'agir ou d'interagir des formateurs, catégorisant des modes opératoires génériques. Ainsi, une première liste *a priori* de gestes professionnels a été établie, autour d'une appellation non stabilisée au départ, regroupant des premiers éléments constitutifs de chacun des gestes.
Le traitement des données s'est ensuite fait en deux temps. Le premier a consisté en un séquençage du verbatim des entretiens, à l'aide d'un logiciel de traitement de données, Transana. Ainsi, la catégorisation des gestes professionnels s'est affinée et les caractéristiques opératoires ont été identifiées. Chaque entretien se décompose en une succession de gestes professionnels, de durées très variables, laissant apparaitre des configurations de gestes comme le montre la figure ci-dessous : le geste de questionnement est très souvent suivi du geste d'écoute.

Figure 1. *Encodage d'un entretien par gestes*

Les paramètres nécessaires sont manquants ou erronés.

Le second temps de traitement des données a permis de corréler les autoconfrontations aux gestes professionnels identifiés, afin d'en saisir les aspects symboliques : intentions, interprétations et enjeux relationnels pour chaque partenaire. Par exemple, dans un des entretiens, nous avons un court geste d'institutionnalisation articulé autour d'une remarque du MF qui dit : *« Tu aurais dû vérifier* [la présence du matériel de cuisine dans la classe car l'activité devait avoir lieu au départ dans la cuisine]. *»* Le stagiaire, qui a très mal vécu ce changement de salle de dernière minute, s'exprime ainsi sur la remarque du MF : *« Bon il me dit oui tu aurais dû vérifier mais je pense qu'il voulait pas mettre tant l'accent sur ça... Il voulait pas*[5] *que j'appuie trop sur ça. ».* Cette remarque indique ce qu'il ressent vis-à-vis du propos entendu. Quant au MF, il précise en autoconfrontation : *« Le fait qu'il ait pas anticipé de...* [de changer de salle] *beh ça il pouvait pas* […] *mais à un moment donné je pense qu'il y avait peut-être un moyen de prévoir le matériel pour voir de suite ce qui manquait* […] *et ça c'est dommage ça n'y était pas. »*
Il y a bien une idée de reproche même s'il n'insiste pas. Les deux autoconfrontations relèvent une convergence d'interprétation sur un élément clé de la préparation de la séance : le matériel nécessaire doit être prêt avant toute activité.

L'AGIR DU FORMATEUR EN SITUATION D'ENTRETIEN

L'analyse des entretiens d'accompagnement et des autoconfrontations a permis de caractériser des gestes professionnels précis. Ils correspondent à des séquences d'entretien, repérables dans les échanges, entre les deux partenaires. Pour organiser la présentation des gestes professionnels des formateurs, nous avons repris les fondements de l'agir du professeur proposés par Jorro (2006). Cette matrice, où « s'entrelacent parole-pensée-action-relation » (*ibid.,* p. 9) a pour objet de repérer la co-activité du professeur et des élèves, qui s'organise autour des quatre gestes fondateurs suivants : les gestes langagiers, les gestes de mise en scène des savoirs, les gestes éthiques (éthos) et les gestes d'ajustement de/dans la situation. En effet, les gestes professionnels identifiés chez les formateurs s'insèrent dans le prolongement de cette matrice pour deux raisons. D'une part, l'entretien d'accompagnement s'inscrit dans le cadre de la formation des enseignants et d'autre part, l'interactivité due aux échanges attendus est centrale. Les gestes fondateurs proposés par Jorro (2006) sont repris sous la forme de quatre dimensions constitutives du geste professionnel. Néanmoins, chacun des gestes professionnels est rattaché prioritairement à une des quatre dimensions, en fonction de l'aspect principalement mobilisé dans le geste :

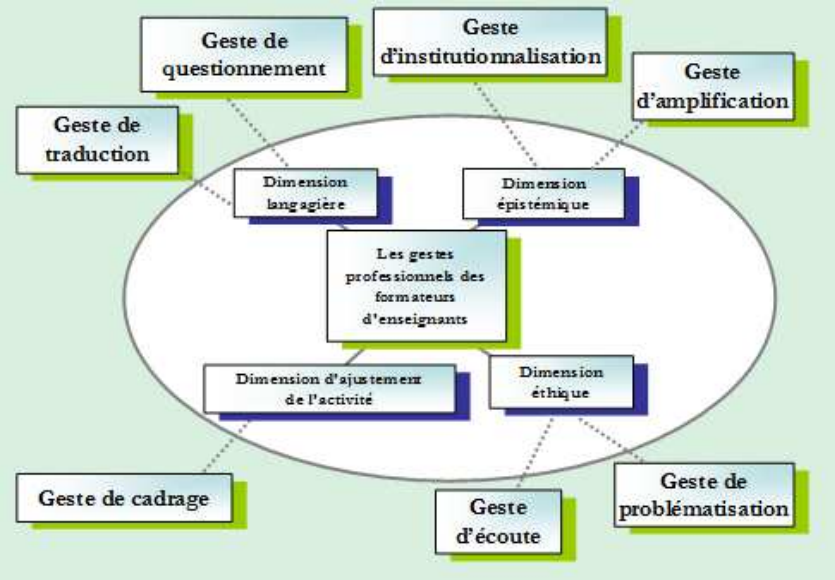
- **La dimension langagière** : les gestes de questionnement et de traduction. Pour chacun d'eux, le formateur mobilise majoritairement le registre langagier, et plus particulièrement des éléments verbaux comme dans la manière d'interpeller une pratique, de susciter une réflexion ou une justification.

[5] Le verbatim est retranscrit avec les tournures de l'oral.

- **La dimension éthique** : les gestes d'écoute et de problématisation sont les témoins de la relation instaurée entre les deux partenaires, de la place laissée à l'accompagné dans l'entretien, du rapport de confiance établi. Les valeurs du formateur orientent les gestes et sont repérables dans l'accompagnement tel qu'il est mis en place.
- **La dimension épistémique** : les gestes d'institutionnalisation et d'amplification font prioritairement référence au savoir professionnel de référence mobilisé par le formateur. Il s'agit aussi de repérer comment ces savoirs, contenus d'enseignement et pratiques pour enseigner, sont nommés et construits dans l'entretien.
- **La dimension d'ajustement de l'activité** : les gestes de cadrage permettent d'observer l'ajustement de l'activité du formateur en situation d'entretien.

La figure suivante présente l'ensemble des gestes professionnels articulés aux dimensions de l'agir professionnel. Chacun d'eux est ensuite développé brièvement, dans ses aspects opératoires et symboliques. La notion d'amplitude, qui sera développée plus avant avec la modélisation, est précisée pour chaque geste.

Figure 2. *Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants*



DIMENSION LANGAGIÈRE PRIORITAIRE

- **Le geste de questionnement**. Il correspond à la manière dont le MF interroge les pratiques de classe de l'enseignant novice. Son format dialogique de question-réponse, est emblématique de l'entretien post observation de classe. Généralement bien perçu par les accompagnés, qui interprètent le geste de questionnement comme une aide, leur permettant de mener à bien leur analyse de séance, son amplitude se situe entre la justification et l'explicitation de la pratique.
- **Le geste de traduction.** Il s'agit de la manière dont le MF rend compte de la pratique de classe analysée : il traduit les éléments de la classe, en les connotant positivement ou négativement. Par son geste de traduction, le MF propose un partage de son analyse avec l'accompagné. Les deux pôles de l'amplitude sont le déni ou la mise en évidence de la pratique professionnelle, voire sa reconnaissance.

DIMENSION ÉTHIQUE PRIORITAIRE

- **Le geste d'écoute.** Habituellement, l'écoute est associée à une posture. Le choix de la qualifier de geste professionnel est en lien avec l'intentionnalité plurielle du formateur lors de son écoute : le formateur écoute avec intention et attention. Par ce geste somme toute très actif, le MF marque son écoute et permet à l'A de s'exprimer, d'où l'inscription prioritaire dans la dimension éthique : se montrer empathique, faire confiance, encourager et prendre en considération la parole de l'A pour lui permettre de progresser. La dimension relationnelle est essentielle. L'amplitude se décline ainsi : de l'écoute factice à l'écoute émancipatrice.
- **Le geste de problématisation.** Il correspond à la manière de répondre à une préoccupation de l'A. Par le geste de problématisation, le MF met à distance une situation personnelle issue de la classe, pour l'englober dans une problématique professionnelle élargie. Les deux pôles de l'amplitude sont les suivants : de l'absence de problématisation à la prise en compte de la préoccupation.

DIMENSION ÉPISTÉMIQUE PRIORITAIRE

- **Le geste d'amplification.** Il est celui qui se rapproche le plus du conseil pédagogique tout en étant plus ancré dans la classe. En effet, il correspond à la manière dont le MF reprend des éléments observés pour enrichir la pratique de classe du débutant. L'amplitude s'observe entre le pôle de l'injonction et le pôle de l'adaptation suggérée.
- **Le geste d'institutionnalisation** est un geste professionnel phare de l'entretien, celui par lequel les formateurs énoncent et partagent le savoir professionnel de référence. Ce geste permet de structurer les éléments essentiels à retenir pour enseigner : nous sommes dans le cadre de la formation des enseignants. Il peut avoir un effet prescripteur ou au contraire s'orienter vers une plus grande réflexion professionnelle.

DIMENSION D'AJUSTEMENT DE L'ACTIVITÉ PRIORITAIRE

- **Le geste de cadrage.** Dans l'entretien, il correspond à la partie énoncée de l'ajustement, celle qui est visible. Le geste de cadrage se repère par ses différentes fonctionnalités comme la gestion des imprévus, la proposition d'échéances ou le maintien d'un climat relationnel propice aux échanges. Il correspond à un ajustement du formateur à la situation, dans une double temporalité, celle de l'entretien et celle de l'accompagnement. Au niveau de l'amplitude, un cadre négocié offre une plus grande autonomie dans laquelle peut s'inscrire l'accompagné.

Dans la recherche doctorale, la validité de signifiance (Pourtois & Desmet, 2007) a été éprouvée auprès des formateurs de l'échantillon. En effet, la présentation, d'abord du concept de geste professionnel puis de chacun des sept gestes identifiés, a retenu l'intérêt des formateurs. Ils ont pu établir un lien entre ce qu'ils font et les différents gestes mais à des degrés divers d'appropriation, certains gestes étant plus repérés que d'autres. Quatre des sept gestes professionnels, les gestes de questionnement, d'écoute, d'institutionnalisation et d'amplification ont clairement été repérés : il s'agissait donc d'un savoir professionnel déjà conscientisé. Pour les trois autres gestes, l'écho avec la pratique est différent. Au niveau du geste de traduction, l'appellation choisie par le chercheur peine à rendre compte des différents aspects du geste, notamment par rapport à la notion de partage. Le geste de cadrage qui s'avère essentiel pour l'ajustement (Bucheton, 2009) est pourtant peu conscientisé. Quant au geste de problématisation, il parait difficile à mettre en œuvre : cela n'est pas sans lien avec les enjeux symboliques identifiés par Alin (2006).

TROIS GESTES PROFESSIONNELS

Trois gestes professionnels sont présentés ci-après, choix effectué en fonction du degré de conscientisation de cet agir professionnel auprès des formateurs.
Le premier est le geste d'institutionnalisation qui est vécu comme un geste phare de l'entretien, clairement identifié par les deux partenaires de l'entretien. Le second est le geste de traduction, geste plus difficile à appréhender, qui peut s'avérer problématique tant la relation d'accompagnement est prégnante. Le troisième est le geste de cadrage qui est tellement évident pour certains formateurs, qu'il en devient anodin.

LE GESTE D'INSTITUTIONNALISATION

Par son ancrage dans la situation de formation vécue, le geste d'institutionnalisation est essentiel pour les deux partenaires de l'entretien, c'est le moment où le formateur synthétise l'élément à retenir en mobilisant le registre langagier professionnel. Il correspond à la mise en exergue d'un savoir professionnel de l'enseignant. Le geste d'institutionnalisation est initié par le formateur qui a pleinement conscientisé ce geste : il s'agit d'énoncer clairement les points essentiels, ce que le stagiaire doit retenir : *« Et là je conclus, il a construit, je conclus. »* Ce geste suscite très souvent une prise de notes chez les novices.
En termes de contenus professionnels, les gestes d'institutionnalisation correspondent aux éléments clés pour faire la classe : *« Donc la prochaine fois il faudra que tu arrives à leur démontrer que voilà... que l'ordre alphabétique a une utilité* […] *et arriver à anticiper les difficultés que tu vas pouvoir rencontrer parce que pour des CE1 classer des mots par ordre alphabétique c'est très difficile. »*
Les gestes professionnels d'institutionnalisation reflètent les convictions professionnelles, voire personnelles[6], des formateurs dans ce qu'ils jugent prioritaire et indispensable à ce moment là de l'accompagnement. Parce qu'il s'agit d'un savoir professionnel que le formateur souhaite transmettre, le geste d'institutionnalisation est particulièrement corrélé à la personne, à son propre style professionnel (Clot, 1999). Tous les formateurs ne mobilisent pas le geste d'institutionnalisation de la même manière, ni en quantité, ni en durée, ni en fréquence. Ainsi, des gestes d'institutionnalisation réitérés tout au long d'un entretien peuvent avoir un effet prescripteur au niveau de l'enseignant novice. C'est le cas ici, où dès le début de l'entretien, le MF énonce : *« Donc euh... en fait voilà avant de commencer une activité* […] *vérifier que les enfants ont bien compris la consigne. »* Ou un peu plus tard : *« Donc à chaque fois rappel de ce que vous avez fait euh... de ce qu'ils ont fait précédemment surtout que là en plus c'est... enfin ça remonte à chaque fois à une semaine. »* Et ceci se fait à neuf reprises dans cet entretien. Les gestes d'institutionnalisation de cet entretien peuvent se résumer ainsi : l'A doit mettre en place des situations qui permettent aux élèves d'apprendre par eux-mêmes ; une attention particulière doit être apportée à la consigne et aux objectifs. D'ailleurs, lors de son autoconfrontation, le MF dira : *« Voilà chaque fois vraiment j'insiste sur ça parce que en maternelle on peut pas faire comme ça euh... du coup voilà je... je je réexplique que nous on est là pour mettre en scène des choses et que les enfants ils doivent se les approprier donc les consignes on les a... derrière la tête... on doit les réfléchir. »*
Le formateur prend appui sur ses conceptions de l'enseignement en maternelle.

Au contraire, un geste d'institutionnalisation peut s'enrichir de la participation de l'accompagné, quand la réflexion professionnelle de l'enseignant novice est accueillie et trouve sa place dans la formalisation des points à retenir en fin d'entretien. Par exemple ci-dessous, suite à une séance observée en maternelle, le MF veut insister sur l'importance de l'expérimentation dans toute démarche scientifique, il y revient à plusieurs reprises : *« Petit conseil ou autre : n'hésite pas à laisser les expériences... qui te paraissent cohérentes hein... se mener jusqu'à la fin. »* Et en fin d'entretien, le stagiaire

[6] Certains contenus de gestes d'institutionnalisation s'apparentent à des plaidoyers tant le formateur s'appuie sur ses convictions personnelles.

partagera cette idée et conclura qu'il doit penser à : *« amener les hypothèses jusqu'au bout, vérifier les hypothèses jusqu'au bout »*..

Quant à l'accompagné, il apprécie le geste d'institutionnalisation qui lui permet de se développer en identifiant clairement l'élément à retenir : soit ce dernier est issu de sa pratique, soit le formateur le lui nomme expressément. Le geste d'institutionnalisation prend une tournure explicative quand le formateur vise l'articulation entre les savoirs de références fondamentaux du métier et les pratiques de classe : *« Et là je lui reprends ce qui lui fait sens, puisque c'est pour ça qu'il le fait. »* Mais ceci a également un impact sur la relation d'accompagnement : par la reconnaissance de sa professionnalité émergente (Jorro, 2014b) le formateur conforte l'accompagné et le rassure sur la justesse de la réflexion déjà engagée. Au fur et à mesure des entretiens, la relation d'accompagnement se construit, s'étoffe de tout ce que partagent les partenaires et une confiance réciproque peut se mettre en place. Au contraire, certaines situations ne permettent pas au stagiaire de relever les éléments essentiels du métier qu'il retient ; alors, le geste d'institutionnalisation devient une prescription du formateur à suivre à la lettre. Ainsi, en fonction de la relation d'accompagnement mise en place, l'amplitude du geste d'institutionnalisation se situe entre la prescription (pôle enfermement) et la réflexion professionnelle (pôle ouverture).

LE GESTE DE TRADUCTION

Le geste de traduction correspond à ce que fait ou dit le formateur pour rendre compte d'une pratique de classe analysée, qu'il va mettre en mots, d'où la dimension langagière prépondérante. Il partage ainsi une certaine vision de la classe, mais une vision passée par le filtre du regard évaluatif du formateur qui donne sa traduction, son interprétation. D'un point de vue opératoire, le geste de traduction s'étoffe de tous les éléments retenus par le formateur pour rendre compte de la classe : des prises de notes, des supports des élèves, des traces de l'activité de classe encore présentes au tableau, etc. Le geste de traduction permet au formateur de décrire la classe, les élèves, de reprendre des propos entendus, des manières de faire... Certains formateurs, dans une appropriation toute personnelle du geste, proposent une mise en mots qui s'accompagne parfois d'une mise en scène gestuelle, d'un mime, illustrant ainsi un moment de classe pour mieux l'éclairer. Ci-dessous, des extraits d'un geste de traduction dans un entretien, à propos de la tenue de crayon d'un élève en maternelle. D'abord, le MF énonce au stagiaire : *« Le résultat quand tu regardais il était bon... mais pas la tenue. »* Il montre comment l'enfant tenait le crayon. Puis, juste après il reprend le crayon à la main en écrivant sur une feuille :

> *« Donc y a deux attitudes qu'il faut que tu surveilles ici dans ton atelier... donc la première c'est... il part par exemple de là... puis il va compléter…*
> *- Hum hum... ça je l'ai vu chez Jean...*
> *- Et donc du coup faire attention puisque tu veux qu'on aille de gauche à droite... de gauche à droite... et la deuxième c'est* [mime du MF qui tourne la tête pour regarder à sa droite et à sa gauche] *il regarde puis il rentre en course pour récupérer le retard qu'il aurait... donc là il rentre en course avec...*
> *- Jules... Jules il est en course tout le temps... tout seul même...* [rire] *».*

Cet extrait permet de concevoir l'intérêt de donner à voir la classe à l'enseignant novice qui peut partager ce regard extérieur en se remémorant ce qui s'est passé : *« Ça je l'ai vu chez Jean. »*
Les faits de classe ne sont pas simplement restitués, ils sont traduits, c'est-à-dire que le formateur en donne une analyse et s'engage dans leur évaluation. Ce geste professionnel est identifié comme un geste de partage, déclenché par le formateur mais auquel participe l'accompagné. Ainsi, les faits de classe sont connotés, positivement ou négativement. Par exemple, dans un entretien le formateur a particulièrement apprécié une manière de faire du stagiaire et le lui signifie par ces mots : *« Ensuite... bon oui le retour sur les ateliers ça c'était très bien* […] *enfin je sais pas comment tu l'as vécu mais moi j'ai trouvé que c'était très bien parce qu'ils ont donné les stratégies pour faire un puzzle et tout* […]*) enfin c'était bien quoi... »*

Parfois la connotation est plutôt neutre. A l'écoute de la traduction proposée par le formateur, l'accompagné peut l'accepter, car il a fait la même analyse, même si cette dernière est à connotation négative. Le geste se poursuit alors à deux voix. Mais parfois, le novice récuse un fait mis en lumière et ne partage pas le même point de vue, ce qui entraine une situation plus problématique. Le formateur peut alors poursuivre son geste, en étayant sa traduction par d'autres éléments issus de la classe, pour prouver sa juste vision et convaincre le novice. Parfois, il n'y parvient pas. Lorsque le geste de traduction n'est pas partagé, la relation d'accompagnement peut être mise à mal. Parfois, c'est parce que la relation n'est pas établie sur une réelle confiance, que le stagiaire peut émettre des doutes sur l'exactitude de la traduction du fait de classe. La corrélation entre le niveau de partage du geste de traduction et la relation d'accompagnement permet de mieux saisir l'importance de la dimension relationnelle observable dans chacun des gestes, et plus particulièrement, dans ceux qui supposent un engagement évaluatif des formateurs. Les accompagnés acceptent généralement la traduction du formateur, ils attendent **le regard pointu** du formateur et le fait **qu'il ne va pas laisser passer**. Pourtant, les formateurs éprouvent parfois de véritables dilemmes quand ils savent qu'ils ont à dire des choses difficiles à entendre pour un débutant. Ainsi, au niveau relationnel, il s'agira donc de permettre à l'accompagné de sauver la face (Goffman, 1974) en se montrant à la hauteur de l'enjeu formatif. Ainsi, un formateur dira en autoconfrontation :

> *Donc je l'aide aussi je ne le mets pas non plus complètement en difficulté je lui dis : "j'ai l'impression que tu avais compris que..." pour pas qu'il se sente... je vois bien qu'il a du mal à se sentir en difficulté donc je lui lance aussi une perche... pour euh... pour qu'il dise : "oui je l'avais vu" et puis voilà après... moi je m'en fiche qu'il sauve la face comme ça.*

Au niveau symbolique, le formateur a également la préoccupation de valoriser l'activité du novice : *« Puisqu'il y avait tout, les activités qu'il proposait, c'était très intéressant. »*
Le partage du geste de traduction est essentiel pour maintenir une relation d'accompagnement basée sur la confiance dans le regard évaluatif du formateur, comme le laissent entendre les propos d'un accompagné en autoconfrontation qui intègre l'évaluation : *« Je n'avais pas assez anticipé et assez pensé à cet atelier quoi, c'est vrai que… ».*

Le geste de traduction est un geste d'analyse et d'interprétation, permettant l'évaluation de l'activité du novice dans sa classe. Il s'agit ici de la première étape de la reconnaissance professionnelle, la seconde étant celle du dialogue et de l'institution (Jorro, 2009). La traduction partagée peut conduire à la reconnaissance professionnelle. Ainsi, l'amplitude du geste professionnel se situe entre le déni et la mise en évidence de la pratique professionnelle.

LE GESTE DE CADRAGE

Si la dimension d'ajustement de l'activité est présente dans tous les gestes professionnels, le geste de cadrage est celui qui la révèle, malgré son aspect très informel, voire anodin en apparence. Il correspond à la partie visible de la dimension d'ajustement de l'activité du formateur en situation d'entretien. Il est le seul geste professionnel qui se caractérise et se délimite par ses fonctionnalités, en lien avec l'activité du formateur. Le geste de cadrage correspond à l'agir adaptatif du formateur par rapport à la situation professionnelle qu'il vit : gestion et planification des durées des entretiens et des visites, gestion des contenus, prise en compte de l'attendu institutionnel et de la personne qu'il accompagne, instauration et maintien d'un climat relationnel propice aux échanges professionnels… Tous ces éléments lui permettent d'ajuster son activité au plus près, voire de s'adapter aux imprévus inhérents à toute situation interactive. Il s'observe dans la manière dont le formateur conduit l'entretien et l'accompagnement, donc dans une double temporalité. En fait, le geste de cadrage s'appuie sur une autoévaluation du formateur car il analyse la situation et agit pour la réguler en fonction de l'orientation qu'il souhaite donner. Dans l'extrait d'entretien ci-dessous, un court geste de cadrage est mobilisé par le MF, entre deux gestes d'écoute lors desquels l'A explique une séance de phonologie que le formateur n'a pas vue. Le MF l'interrompt pour proposer que cette séance fasse l'objet d'une observation :

MF : *Et du coup jeudi prochain je pourrais le voir ?*
A : *Oui et ce sera sur la même semaine en plus donc peut-être ce sera pas exactement les mêmes choses.*

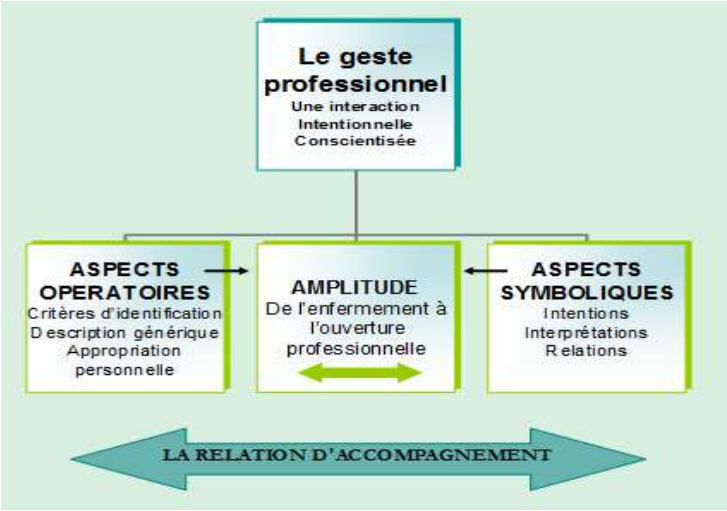
Cet extrait présente une intention du geste de cadrage qui est celle d'assurer une formation sur l'année. La temporalité de l'accompagnement est bien réelle : tous les acteurs ont pris acte de l'échéance annuelle et planifient les interventions pour répondre à la visée formative de l'accompagnement. Mais l'organisation de l'entretien en lui-même, est plus aléatoire, notamment au niveau temporel[7]. En effet, même si le formateur a conscience de son rôle de pilote dans l'entretien, il n'énonce pas forcément les modalités de l'entretien, ce qu'il va proposer en termes de contenus abordés ou de temporalité proposée : c'est en cela que nous parlons d'un geste quasi transparent aux yeux des formateurs, tellement évident qu'il en parait anodin ou superflu. Certes, pour le formateur, c'est un cadre habituel, mais pas pour l'accompagné qui découvre les deux dispositifs, l'accompagnement et l'entretien, notamment en début d'année. Le fait qu'un cadre soit précisé en début d'entretien[8] a un effet positif sur l'accompagné, notamment quand il a assimilé le fait que les points positifs de sa pratique seront abordés. L'amplitude du geste se situe entre une absence de cadre et un cadre négocié, c'est-à-dire, proposé et modifié si nécessaire suite à la demande de l'accompagné. La relation d'accompagnement traverse les gestes de cadrage puisqu'elle permet d'instituer l'accompagné comme partenaire, à part entière, de l'entretien. D'ailleurs, les accompagnés interprètent les gestes de cadrage comme rassurants, notamment quand ils interviennent pour planifier un point à reprendre comme le mentionnera un stagiaire en autoconfrontation : *« Il va peut-être me donner des solutions. »* Il s'agit donc, pour le formateur, de baliser explicitement un chemin pour permettre à l'accompagné de le suivre.
La dimension corporelle des gestes de cadrage du formateur est essentielle : une main qui se tend, un rire qui fuse, un sourire empreint de gêne ou de tristesse, autant de signes corporels que le formateur adresse pour garder un contact relationnel indispensable à l'échange. En autoconfrontation, un formateur cherchera à analyser s'il a envoyé **les bons codes**.
Les gestes de cadrage sont particulièrement mobilisés en fin d'accompagnement car ils correspondent à un bilan du développement professionnel de l'A. Ils visent l'engagement des accompagnés vers l'autonomie professionnelle attendue. En termes de contenus, ils permettent de clore l'accompagnement professionnel : « l'accompagnateur travaille à la disparition de sa propre activité », rappelle Charlier (2014, p. 17).

LA MODÉLISATION DU GESTE PROFESSIONNEL

Les trois gestes professionnels présentés ci-dessus rendent compte de savoirs opératoires contextualisés, mis en œuvre par les formateurs. Néanmoins, ce que le chercheur nomme geste professionnel, n'est pas identifié sous ce vocable par les différents acteurs lors de l'entretien. Ces derniers identifient des propos (le dire), des actes (l'agir), et des manières d'être en relation (l'interagir), c'est-à-dire ce qui leur permet d'être efficaces en situation professionnelle. Au niveau de la professionnalisation des formateurs d'enseignants, l'enjeu est d'interpréter l'activité singulière du formateur à l'aune des gestes professionnels préalablement définis comme des interactions verbales et/ou corporelles, intentionnelles et conscientisées. En fait, les différents gestes professionnels identifiés sembleraient constituer un des aspects des savoirs du genre du métier de formateur dans le cadre de l'accompagnement. Outre le fait de donner du sens à leur agir de formateurs, les gestes professionnels correspondent à des mises en mots de leur pratique, permettant de l'expliciter, de la partager. Ils sont constitués de trames récurrentes et stables, d'actes, de paroles, de pensées et de mouvements corporels, sous la forme d'un scénario mettant en jeu deux personnes. La modélisation du geste professionnel proposée ci-dessous présente les trois dimensions articulées à ce que nous entendons par geste professionnel.

[7] C'est souvent la pendule qui décide de la durée de l'entretien.
[8] Dans un cadre scolaire, il s'agirait d'un contrat didactique énoncé.

Figure 3. *La modélisation du geste professionnel*



La dimension opératoire décrit le geste professionnel d'un point de vue extérieur et recense ce qui le caractérise et permet de le classer dans cette catégorie. Des similitudes propres à ce genre de techniques (Clot, 1999) s'observent dans les gestes. Pourtant, chaque geste subit une appropriation personnelle, sorte d'opérationnalisation, qui le rendra spécifique à chaque formateur. Ainsi, tout en restant le même, il est modifié par une transformation personnelle, comme une signature, une *mimesis* (Gebauer & Wulf, 2004).

La dimension symbolique apparait dans les intentions des formateurs, à travers ce qu'ils disent vouloir faire, mais elle est également caractérisée par les effets du geste sur les accompagnés. Les deux acteurs de l'entretien donnent sens et signification à la situation et aux divers gestes professionnels observables. Des éléments de l'entretien caractérisés de gestes professionnels par le chercheur, ont fait l'objet d'un développement en autoconfrontation par les partenaires, montrant des similitudes ou des divergences interprétatives.

En situation d'accompagnement individualisé, une certaine relation s'instaure entre les deux partenaires. L'analyse des autoconfrontations a permis de montrer que la relation d'accompagnement s'avère essentielle : elle traverse le geste professionnel lui donnant une signification particulière en fonction du contexte de l'accompagnement. Les mises en œuvre opératoires et symboliques des gestes professionnels, telles qu'elles sont mobilisées par les deux partenaires lors de la situation d'entretien, influencent cette relation. Des gestes de questionnement plus ou moins bien interprétés, des gestes de traduction non partagés, des gestes de cadrage inopérants… tous ces éléments vont laisser une empreinte dans l'accompagnement mis en place. En conséquence, aux aspects opératoires et symboliques du geste professionnel, s'ajoute une dimension nouvelle, celle d'amplitude professionnelle. Même si le geste professionnel a une visée spécifique, il est un geste parmi d'autres possibles. Un geste n'est pas bénéfique en lui-même. Tous les gestes semblent avoir leur utilité, mais, en fonction de la relation d'accompagnement instaurée, ils offrent des potentialités différentes au niveau du développement professionnel de l'enseignant accompagné. Tous les gestes se caractérisent par un empan, borné par deux pôles : de l'enfermement à l'ouverture professionnelle. L'amplitude de chaque geste a été précisée antérieurement dans la présentation initiale des gestes professionnels.

LES PERSPECTIVES DE L'IDENTIFICATION DES GESTES PROFESSIONNELS

Observer l'activité réelle du formateur, celle qu'il construit dans son contexte professionnel, constitue une ressource indispensable pour le chercheur qui souhaite comprendre les savoirs opératoires mobilisés. Les gestes professionnels

et les différentes dimensions qui les constituent correspondent à des modèles descriptifs, une sorte de matrice (Bucheton, 2009) permettant de concevoir l'activité du formateur, de l'expliciter.
La modélisation proposée, avec les différents éléments constitutifs du geste professionnel, à savoir l'aspect opératoire, l'aspect symbolique et l'amplitude, ainsi que la caractérisation des sept gestes professionnels identifiés, permettent de rendre compte de la pratique des formateurs lors de l'entretien d'accompagnement des enseignants novices.
Dans le cadre d'une visée descriptive et compréhensive, nous proposons une description précise de ce que nous identifions comme des gestes professionnels, en vue de donner du sens et d'interpréter une activité professionnelle actuelle. La pratique professionnelle conscientisée par les formateurs, constitue un savoir issu de la pratique, mais un savoir peu identifié car peu nommé. La mobilisation du concept de geste professionnel permet de mettre en mots une activité professionnelle existante mais peu partagée faute d'un langage commun. Il s'agit de concevoir la pratique de l'entretien professionnel dans une dimension inter-subjective située, et donc dépendante de la situation en elle-même, du moment opportun, de la relation construite et du niveau de confiance engagée entre les deux partenaires. Chaque classe de gestes professionnels décrit des actes, des intentions, des interprétations : le geste s'adresse à autrui, il a une visée et une amplitude…
Ainsi, la nomination et la caractérisation des sept gestes professionnels identifiés en situation d'entretien, permettrait de rendre compte, en partie, de la professionnalité du formateur. La reconnaissance de la professionnalité des formateurs repose sur le genre, le style et l'éthos professionnels (Jorro, 2009). Genre et style professionnels s'observent dans les aspects opératoires. L'éthique professionnelle transparait dans l'aspect symbolique et la notion d'amplitude professionnelle du geste. En donnant lisibilité et compréhension à l'activité professionnelle, le répertoire des gestes professionnels devient-il pour autant un savoir mobilisable par les formateurs en situation d'entretien ?

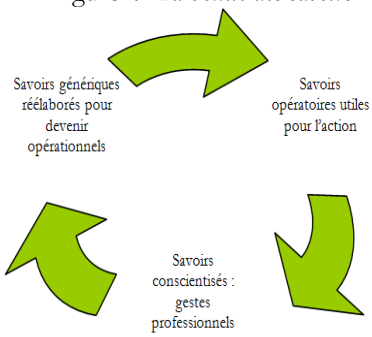
UNE VISÉE PRAXÉOLOGIQUE

Expliciter la pratique de l'entretien d'accompagnement à l'aide des gestes professionnels ne semble pas suffisant pour constituer un savoir généralisable et transposable en formation de formateurs. « Les savoirs profanes exigent plus qu'une simple exposition de leur existence, ils requièrent un processus de formation expérientielle », écrivent Jorro et Tutiaux-Guillon (dans ce numéro). Chaque accompagnement individualisé étant unique, la capacité d'ajustement de l'activité et dans l'activité est essentielle. Pour saisir l'ajustement nécessaire à toute activité, la seule connaissance des gestes professionnels est insuffisante, l'appropriation ne peut se faire qu'à partir d'une réélaboration des savoirs en vue de les rendre opérationnels pour l'action. En effet, nous avons pu observer que les MF placés en autoconfrontation face à leur activité professionnelle filmée, ne reconnaissent pas certains gestes professionnels et sont peu conscients d'une partie de leur activité. Cela laisse penser que l'appropriation ne serait pas aussi **directe** que ce que l'on pourrait attendre.

Permettre à chaque praticien de prendre conscience et de repérer dans sa propre pratique les différents gestes professionnels mobilisés, semble une option pertinente dans le cadre d'une formation de formateurs. Il s'agit ici d'une visée praxéologique. Une première étape pourrait être envisagée à partir de certains gestes professionnels comme le geste d'institutionnalisation. En effet, la conscientisation est **déjà là** et s'observe par les ajustements de l'activité du formateur, ajustements qu'il repère facilement lorsqu'il est confronté à la vidéo de son entretien. Par exemple, quand un MF insiste ou répète ou revient sur un élément en fin d'entretien, pour être certain de la transmission, il dira en autoconfrontation : *« Et là maintenant j'appuie* […] *je veux qu'il prenne conscience qu'il a utilisé une démarche particulière. »* C'est également le cas quand un MF prend conscience que la reformulation de l'A ou la vérification qu'il lui demande, signifie qu'il se doit d'être plus explicite dans son geste d'institutionnalisation. Ceci est le cas dans l'exemple suivant, un stagiaire indique en autoconfrontation : *« Donc si je fais la synthèse je veux qu'il me dise oui enfin... enfin... en tous les cas je la fais tout haut et si jamais je faisais pas la bonne synthèse qu'il puisse me dire non* […] *ou m'aider à la corriger un petit peu mais voilà je la fais tout haut pour essayer de reprendre des éléments que... »*
Le formateur avait remarqué également cet essai de synthèse du novice dans le but de se rassurer.

Les prises de conscience du formateur constituent des témoins de son activité d'ajustement en situation. Il compare ce qu'il voulait faire (dimension intentionnelle du geste) à ce qu'il se voit faire (aspects opératoires du geste). Cette approche pourrait constituer un point d'appui, issu d'une pratique personnelle de l'entretien, vers une prise de conscience d'autres gestes professionnels, issus d'un savoir générique. Il s'agit de développer la pratique de l'entretien et d'élargir le répertoire professionnel du formateur par la proposition de gestes inédits issus d'une ressource professionnelle partagée. Pour s'approprier un geste professionnel nouveau, le formateur se doit d'en concevoir l'utilité puis de l'opérationnaliser. La mise en œuvre d'une réflexion, par **la réélaboration de l'expérience** comme le propose Mayen (2009) permettrait le développement professionnel des formateurs d'enseignants. Ainsi, les différents savoirs articulés dans la boucle ci-dessous, savoirs issus de l'action et permettant ensuite de l'enrichir, constitueraient une ressource au service d'un agir professionnel situé.

Figure 4. *La boucle des savoirs*



Dans cette boucle, l'apport de savoirs nouveaux, identifiés sous la forme de gestes professionnels spécifiques peut se concevoir s'ils sont ensuite mis en pratique puis analysés. Ceci se fait habituellement par les dispositifs d'analyse de pratique professionnelle particulièrement mobilisés dans le cadre des formations de formateurs.

Au terme de cette présentation des gestes professionnels, nous pensons que les noms attribués aux différents gestes sont la clé d'une appropriation singulière. La nomination des gestes professionnels est motivée par la compréhension qu'en a le chercheur, elle se veut suffisamment significative pour en permettre la lisibilité par les formateurs, comme les gestes de questionnement, d'écoute, d'institutionnalisation ou de cadrage. Mais le nom retenu pour nommer le geste se veut aussi évocation des possibles comme les gestes d'amplification, de traduction et de problématisation. En effet, amplifier, c'est tenir compte de ce qui est déjà là, dans la classe, le reconnaitre et le faire croitre, c'est donc bien plus que du conseil ou une proposition extérieure à la classe. Dans ce cas, des explicitations auprès des formateurs sont nécessaires pour que le pouvoir évocateur du mot fasse sens, comme nous avons pu le constater. Mais parfois, le mot retenu semble rester opaque, comme le terme de traduction. Devrait-il être renommé ? Quant au geste de problématisation, il semblerait que ce soit sa mise en œuvre qui soit plus difficile à concevoir au niveau des formateurs.
Issus de la pratique des formateurs en situation d'accompagnement individualisé, les gestes professionnels ont vocation à revenir auprès des praticiens. Conscientisés et nommés sous la forme d'un savoir générique, les gestes professionnels constituent des ressources pour l'action : nous situons notre recherche dans le cadre du développement professionnel des formateurs. Des perspectives sont prévues. D'une part, une étude approfondie des configurations de gestes professionnels, c'est-à-dire comment ces derniers s'articulent entre eux ; cela n'est pour l'heure qu'une ébauche. D'autre part, l'élaboration et l'observation de dispositifs de professionnalisation des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé, par la mise en place de formations de formateurs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alin, C. (2010a). Gestes professionnels et transmission de l'expérience. In D. Loizon, *Le conseil en formation. Regards pluriels* (pp. 93-103). Dijon : Centre régional de documentation pédagogique de Bourgogne.

Alin, C. (2010b). *La geste formation : Gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.

Alin, C. (2006). Le travail du conseiller pédagogique et/ou du maître de stage. In *Expérience(s), savoir(s), sujet(s) : actes de la 8ème Biennale de l'éducation et de la formation.* Lyon., France. En ligne http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/81.pdf.

Bucheton, D. (2009). Le modèle de « l'agir enseignant et ses ajustements ». In D. Bucheton, *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés* (pp. 25-68). Toulouse : Octarès.

Bucheton, D. (2008). Introduction. Professionnaliser ? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. In D. Bucheton & O. Dezutter, *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 15-27). Bruxelles : De Boeck.

Bucheton, D. & Jorro, A. (2009). Une posture de « chercheur en lien avec la formation ». La quête d'un éthos scientifique. In D. Bucheton (Ed.), *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés* (pp. 7-24). Toulouse : Octarès.

Charlier, E. (2014). L'accompagnement professionnel. In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 17-20). Bruxelles : De Boeck.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.

Crocé-Spinelli, H. & Mercier-Brunel, Y. (2012). La reconnaissance professionnelle dans l'entretien entre formateurs et professeurs novices. *Recherches* & *Educations*, *7,* 11-24. En ligne http://rechercheseducations.revues.org/1337.

Dejean, K. & Charlier, E. (2012). Dynamiques transactionnelles de reconnaissance dans l'accompagnement des enseignants novices. *Recherches* & *Educations*, *7*, 25-42.

En ligne http://rechercheseducations.revues.org/1350.

Gebauer, G. & Wulf, C. (2004). *Jeux, rituels et gestes*. Paris : Anthropos.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de minuit.

Goigoux, R., Ria, L. & Toczek-Capelle, M.C. (2010). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.

Jorro, A. (2014a). Quels concepts scientifiques dans le champ de la professionnalisation. In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 7-13). Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. (2014b). La professionnalité émergente. In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 241-274). Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. (2011). Accompagner les équipes enseignantes : soutien, appui ou cheminement ? *Revue trimestrielle de l'association française des administrateurs de l'éducation*, *2*, 71-77.

Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.

Jorro, A. (2006). Conférence sur « *L'agir professionnel de l'enseignant* » au séminaire de recherche du CRF, dirigé par le professeur Jean-Marie Barbier, CNAM, 28 février 2006. En ligne : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900/document

Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. In *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du colloque de l'AIRDF. Laval, Québec.* En ligne http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par_titre#5.

Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant.* Paris : Édition sociale française.

Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation : Des gestes évaluatifs en question.* Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *En question, 19*, 1-20.,

Mattéï-Mieusset, C. (2013*). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maitre de stage dans l'enseignement secondaire.* Thèse de doctorat, non publiée, Université de Reims, Champagne Ardennes, France. En ligne http://www.theses.fr/2013REIML005/document.

Mauss, M. (1934). Les techniques du corps. Article originalement publié dans le *Journal de Psychologie*, XXXII, n° 3-4, 15 mars - 15 avril 1936. (En ligne) http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/6_Techniques_corps/Techniques_corps.html

Mayen, P. (2009). Expérience et formation d'adultes. In J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.C. Ruano-Borbalan (Eds.), l'Encyclopédie de la formation (pp.763-780). Paris : PUF.

Perez-Roux, T. (2012). Constructions identitaires des enseignants débutants : Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaitre en tant que professionnel ? *Recherches* & *Educations*, *7*, 69-84.

Pourtois, J.P. & Desmet, H. (2007). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines.* Wavre : Mardaga.