

**Soufyane BELGHOUL**, [soufyanebelghoul@gmail.com](mailto:soufyanebelghoul@gmail.com)  
Université Sétif 2, Laboratoire ADDLC

## **L'agir professionnel de l'enseignant à l'université à l'ère de la didactique professionnelle : un enjeu pour la formation de l'enseignant et un levier pour l'apprentissage**

Article reçu le : 13.08.2023 /      Accepté le : 10.12.2023 /      Publié le : 29.01.2024

### **Résumé**

La présente étude porte sur les gestes professionnels de deux enseignants de français à l'université en Algérie. Elle prend comme cadre théorique la didactique professionnelle. Pour analyser les gestes professionnels de l'enseignant, nous avons fait appel au modèle du multi-agenda de préoccupations enchâssées de Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009). Notre objectif est de mettre en évidence le rôle médiateur de l'enseignant dans l'apprentissage des étudiants à travers son adaptation de la matrice des gestes professionnels à la situation de classe suivant son répertoire de ressources et son analyse de la situation.

**Mots-clés :** apprentissage, didactique professionnelle, enseignant, gestes professionnels, tâche et activité

The professional action of the teacher at the university in the light of professional didactics: a challenge for teacher training and a lever for learning

### **Abstract**

This study focuses on the professional gestures of two french teachers at the university in Algeria. It takes professional didactics as its theoretical framework. To analyze the professional gestures of the teacher, we used the multi-agenda model of embedded concerns of Dominique Bucheton (2009). Our objective is to highlight the mediating role of the teacher in student learning through his adaptation of the matrix of professional gestures to the classroom situation according to this repertoire of resources and his analysis of the situation.

**Keywords:** learning, professional didactics, teacher, professional gestures, task and activity

### **Pour citer cet article :**

BELGHOUL Soufyane (2023). L'agir professionnel de l'enseignant à l'université à l'ère de la didactique professionnelle : un enjeu pour la formation de l'enseignant et un levier pour l'apprentissage. *Action Didactique*, [En ligne], 6 (Hors-série 1), 35-54. URL. Ajoutez l'adresse URL de l'article.

### **Pour citer le numéro :**

Benhouhou, Nabila et Moussaoui, Nassima (dir). (2023). La didactique professionnelle au service de l'enseignement supérieur. *Action Didactique* [En ligne], vol. 6 (Hors-série 1). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**  
[https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr\\_CA](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA)

## Introduction

Le milieu universitaire algérien a connu un bouleversement à partir de 2004 avec l'introduction du système LMD. Cette réforme est engagée dans le cadre de la mondialisation et afin de rapprocher l'université du milieu professionnel. Elle est notamment marquée par « la rénovation en profondeur de nos enseignements » et de « l'introduction de pratiques nouvelles » (MESRS, 2011, p. 16). Ces pratiques nouvelles sont en relation avec la qualité de formation des enseignants (Ameziane, 2015) comme acteurs du terrain censés mettre en œuvre les objectifs et la finalité de l'institution à travers cette réforme. Mais « la formation des enseignants n'a pas subi le saut qualitatif attendu » (Moussaoui, 2018, p. 11). C'est pourquoi « la mise en place d'un dispositif de formation continue est une condition sine qua none pour la réussite des nouvelles réformes » (Belghoul, 2017, p. 8).

De ce fait, face à cette refonte du système d'enseignement dans le supérieur, une réflexion sur l'activité enseignante et le besoin de professionnaliser le métier d'enseignant s'imposent. Par ailleurs, la professionnalisation du métier d'enseignant nous renvoie au point nodal de cette activité, à savoir l'agir professionnel de l'enseignant. Cette recherche vise à explorer ce point central de l'activité enseignante dans le milieu universitaire en Algérie. Nous avons pour cela ciblé deux enseignants du département de français de l'université Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 dans deux modules différents afin d'analyser leur agir professionnel en situation à travers une approche qualitative et située (Pekarek Doehler, 2000, 2006), ce qui implique « la description détaillée de pratiques locales comme lieux possibles de la construction des savoirs et des savoir-faire » (Pekarek Doehler, 2000, p. 8).

A travers cette analyse, nous voudrions mettre un éclairage particulier sur les modalités d'action des enseignants dans leur adaptation des *invariants de situations* (Jorro, 2006) de la matrice des gestes professionnels suivant les variables de la situation. Nous allons donc mettre en évidence et confronter les gestes professionnels de deux enseignants, que nous avons ciblés dans cette recherche, avec des profils différents et dans deux modules différents. Notre but n'est pas d'aboutir à des résultats généralisables mais plutôt d'explorer les modalités d'actions des enseignants dans leur confrontation à l'*environnement dynamique* (Rogalski, 2007) de la classe. En effet, en matière de gestes professionnels, « il n'y a pas un modèle opératoire à privilégier mais des variations à construire dans l'interaction avec le contexte » (Jorro, 2006, p. 8).

Pour présenter notre recherche, nous tâcherons de mettre en évidence, dans un premier temps, un éclairage théorique et conceptuel. Nous soulignerons,

par la suite, notre protocole d'enquête. Nous terminerons enfin par les résultats auxquels nous avons abouti.

## 1. Éclairage théorique et conceptuel

Le concept de « geste professionnel rencontre depuis quelques années un engouement particulier » (Belghoul et Benhouhou, 2021, p.585) et suscite l'intérêt particulier des chercheurs qui ont engagé leurs réflexions notamment dans le domaine de l'enseignement (Bucheton, 2009 ; Bucheton et Soulé, 2009 ; Cicurel, 2011, 2013 ; Clauzard, 2009 ; Jorro, 2006 ; Pastré, 2007 ; Perrenoud, 1996 ...). Les résultats de leurs recherches ont permis de mettre en évidence certains enjeux de l'activité enseignante, voire d'aboutir à des modèles et des outils de lectures de cette même activité. C'est dans ce cadre que s'inscrit le *modèle du multi-agenda de préoccupations enchâssées* élaboré en 2009 par une équipe de L'ERT dirigé par Dominique Bucheton. Ce modèle, auquel nous avons fait appel dans cette recherche, constitue une grille matricielle de lecture de l'agir professionnel de l'enseignant. Cette matrice des gestes professionnels met en évidence cinq concepts pragmatiques (Pastré, 2014) qui constituent l'ossature de l'agir professionnel de l'enseignant : le savoir visé, le tissage, le pilotage, l'atmosphère et l'étaillage. Le savoir visé constitue l'objet de l'action de l'enseignant et le noyau autour duquel gravitent les quatre autres gestes professionnels. Le pilotage sert à assurer l'avancée de la leçon notamment par la gestion des deux contraintes de temps et d'espace. Le tissage est utilisé pour donner du sens au savoir visé. L'atmosphère permet à l'enseignant de garantir un climat de travail et susciter l'intérêt des apprenants. Quant à l'étaillage, il lui permet de fournir l'aide nécessaire aux apprenants.

Le concept de geste professionnel nous plonge de plein fouet dans le champ théorique de la didactique professionnelle. Ce champ de recherche est relativement récent. Ses premiers germes remontent au début des années 90 avec la thèse de Pierre Pastré portant le titre « Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle ». La didactique professionnelle se propose d'analyser l'activité professionnelle en vue de développer les compétences professionnelles des praticiens (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) comme le précisent ses instigateurs. Ce champ de recherche s'est construit et s'est développé au carrefour d'un champ de pratique constitué par l'ingénierie de la formation et de trois champs théoriques, à savoir la psychologie du développement, la psychologie ergonomique et la didactique des disciplines. Mais le renouveau de la didactique professionnelle réside dans le croisement entre le volet épistémique et le volet pragmatique de l'activité professionnelle et l'interaction de ces deux entités dans l'exercice de l'activité professionnelle qui participe, au-delà de la réalisation de la tâche, dans la formation du praticien.

Le concept de geste professionnel est fondamental dans l'activité enseignante d'autant plus qu'il constitue un « trait d'union » (Clauzard, 2009) entre la didactique de la discipline qui se préoccupe de l'*apprentissage intentionnel* et la didactique professionnelle qui vise l'*apprentissage incident* qui accompagne l'exercice de l'activité professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) du savoir ou du savoir-faire dans les écoles et les universités. Ces deux types d'apprentissages réfèrent respectivement à deux types d'activité différentes mais complémentaires : *activité productive* et *activité constructive* (Samurçay et Rabardel, 2004). C'est cette deuxième forme d'activité qui préoccupe la didactique professionnelle et qui nous intéresse dans ce présent article.

## 2. Les séances d'observations et les entretiens

Pour mener à bien cette présente recherche, nous avons défini un protocole d'enquête à travers lequel nous avons choisi le public, le type et le nombre de séance et les outils d'investigation.

Par manque d'espace, nous nous sommes limités à deux séances de deux enseignants : l'enseignant A et l'enseignant B. Il s'agit, en effet, de « développer une compréhension des phénomènes à partir d'un tissu de données » (Blanchet, 2000, p. 31). Les deux enseignants exercent leur métier au département de français de l'université Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2. L'enseignant A est un maître-assistant A, titulaire du diplôme de magister. Il cumule un total de trente-huit ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement. Quant à l'enseignant B, il est titulaire du diplôme de doctorat. Il porte le grade de maître-assistant B car il est nouvellement recruté. Notre choix du département de français est motivé, entre autres, par le rôle centrale de la langue qui constitue à la fois un moyen d'enseignement et un objet d'étude.

Notre corpus de données est ainsi constitué de deux séances d'observation de classe et de quatre entretiens réalisés avec les deux enseignants. En effet, nous avons mené un entretien avant et un autre après chacune des deux séances observées et analysées. Nous tenons donc à préciser que, dans notre démarche d'investigation, nous avons procédé en trois temps : entretien réalisé avant la séance, observation et enregistrement de la séance et entretien réalisé à chaud après la séance. Nous avons donc ciblé les trois phases de conceptualisation qui caractérisent les gestes professionnels de l'enseignant : avant, pendant et après l'action d'autant plus que l'action de l'enseignant « ne commence pas avec l'« entrée physique » en classe, elle ne se termine pas non plus avec la fin du cours » (Cicurel, 2013, p. 22).

Il est important de souligner que le déroulement des séances que nous avons

observées, enregistrées et analysées constitue notre donnée principale. Il s'agit, en effet, de l'*activité effective* (Leplat et Hoc, 1983) de l'enseignant. Mais pour affiner notre analyse des gestes professionnels de l'enseignant, nous avons également fait appel au point de vue du praticien sur son travail à travers les entretiens que nous avons conduits avant et après chaque séance. Dans l'entretien réalisé avant la séance, nous avons tâché de mettre en évidence la *structure conceptuelle de la situation* (Pastré, 2014) de l'enseignant, à travers la planification, les objectifs de départs et les stratégies à mettre en place. Quant au déroulement de la séance, il constitue notre donnée principale qui nous a permis d'analyser les gestes professionnels mobilisés pour assurer cette médiation entre le savoir et l'apprenant. Nous nous sommes servi, en dernier lieu, d'un entretien réalisé après chaque séance. Notre objectif est de déclencher le retour réflexif de l'enseignant afin de le verbaliser sur son activité.

### 2.1. Les séances d'observations

Pour réaliser nos séances d'observations, nous nous sommes muni de la grille d'observation et d'analyse des gestes professionnels que nous avons nous-mêmes confectionnée et que nous avons remodelé et renforcé avec de nouveaux indicateurs issus de notre confrontation avec les situations de classes.

Pour élaborer notre grille d'observation et d'analyse, nous nous sommes inspiré de la matrice des gestes professionnels de l'enseignant élaborée en 2009 par une équipe de l'ERT coordonnée par Dominique Bucheton. Notre grille d'observation comporte les cinq *concepts pragmatiques* (Pastré, 2014) de la matrice des gestes professionnels que nous avons précisés par des indicateurs pour nous permettre d'approcher plus finement l'activité de l'enseignant. Nous tenons à préciser que nous avons analysé, dans ce qui suit, le *concept pragmatique* (Pastré, 2014) de *savoirs visé* en dehors de la grille d'observation et d'analyse des gestes professionnels de l'enseignant en raison de la difficulté à calculer ses occurrences.

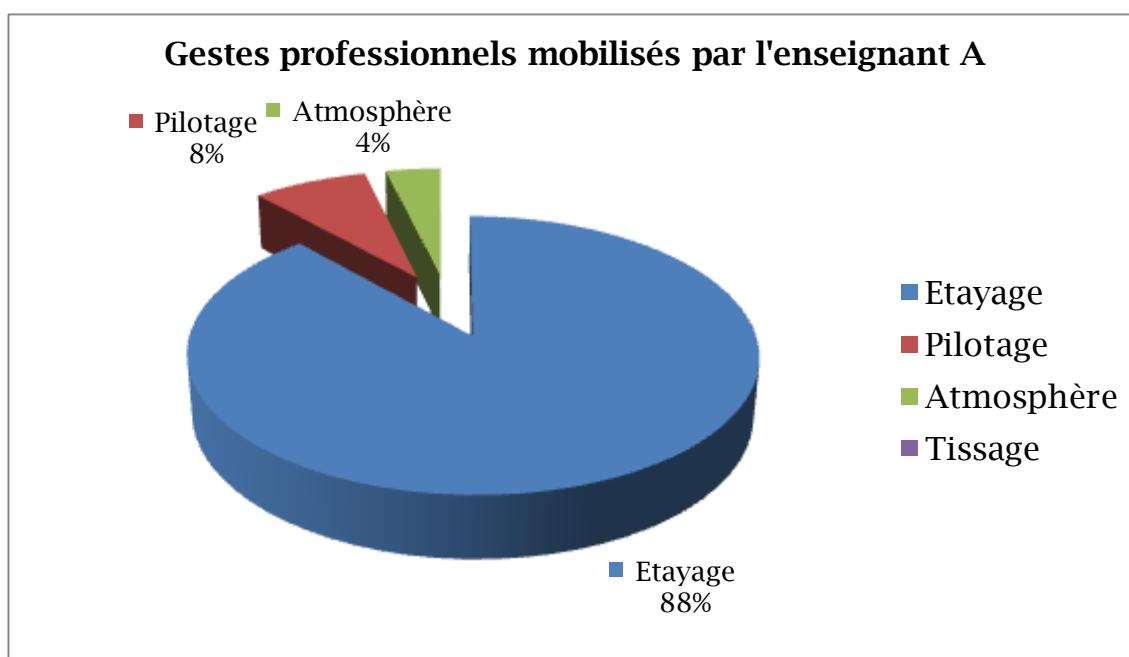
Notre grille d'observation et d'analyse (Cf. Annexe) comprend deux entrées. La première entrée porte sur les informations contextuelles relatives à notre population cible. Quant à la deuxième entrée, elle regroupe les *concepts pragmatiques* de la matrice des gestes professionnels détaillées en indicateurs.

L'examen de la grille d'observation et d'analyse nous a permis de relever la nature de la médiation langagière apportée par l'enseignant pour assurer le développement de l'apprentissage de ses apprenants à travers la mobilisation de différents gestes professionnels avec des indicateurs précis.

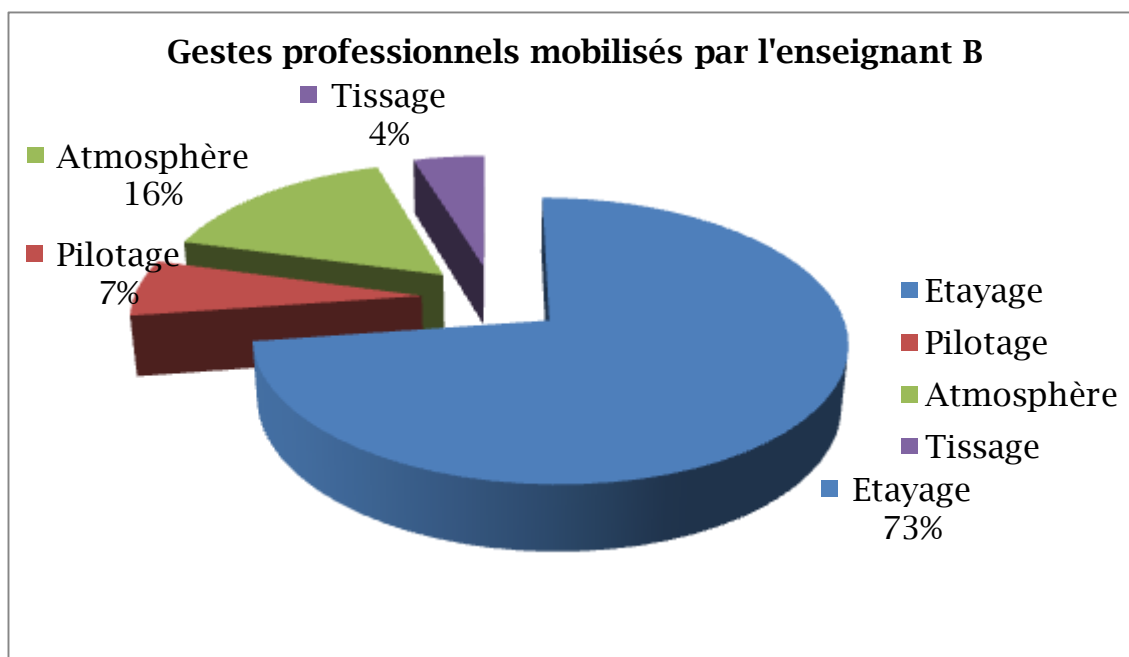
Avec l'enseignant A, la séance s'inscrit dans le module de « grammaire » assuré avec les étudiants de première année de licence LMD. Elle porte sur « les pronoms personnels ». L'enseignant B a assuré également son cours avec les étudiants de première année de licence. Mais la séance s'inscrit dans le module « phonétique corrective et articulatoire » et porte sur la « transcription phonétique et le découpage syllabique ». Il s'agit d'un TD qui fait suite à un cours théorique.

Les gestes professionnels mobilisés par les deux enseignants sont repérés par le moyen de la grille d'observation et d'analyse. Nous avons par la suite calculé les occurrences de chaque geste professionnel que nous avons traduites en pourcentage. Les deux graphiques ci-après présentent le taux de mise en œuvre de chaque geste professionnel mobilisé par chaque enseignant.

**Graphique 1 : gestes professionnels mobilisés par l'enseignant A**



**Graphique 2 : gestes professionnels mobilisés par l'enseignant B**



L'examen des données des deux graphiques nous permet de relever la prédominance du geste professionnel d'étayage dans la *conduite opératoire* (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) des deux enseignants. Nous pouvons également relever la présence de tous les *invariants opératoires*<sup>1</sup> (Vergnaud, 1996) chez l'enseignant B et l'absence de celui de tissage chez l'enseignant A. Le *concept pragmatique* de pilotage est mobilisé quasiment au même degré par les deux enseignants. Quant au geste professionnel d'atmosphère, il occupe une place plus importante chez l'enseignant B avec un taux d'activation de 16% comparé à l'enseignant A chez qui il est mis en œuvre avec un taux de seulement 4%.

### 2.1.1. Le savoir visé

Nous avons identifié chez l'enseignant A les objets de savoir à travers l'intitulé de la séance portant sur « les pronoms personnels » mais également au cours de la séance à travers notamment les notions de nom, pronom, substitut, etc. L'enseignant a précisé l'objet de la séance portant sur les *pronoms personnels*. Toutefois, même s'ils sont clairement identifiés, leur visée reste floue. En effet, l'enseignant ne donne pas de détails relatifs à ces objets de savoirs et ne définit également pas les objectifs de la séance. C'est pourquoi nous avons pu conclure que la cible visée est ambiguë.

Notre analyse des gestes professionnels de l'enseignant B au cours de la séance de phonétique corrective et articulatoire nous a permis de relever les objets de savoir et leur visée pendant la séance et dans l'entretien. En effet,

<sup>1</sup> Les invariants opératoires sont définis comme les principes organisateurs de l'action efficace dans une classe de situations (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006).

l'enseignant précise notamment dans l'entretien réalisé avant la séance que l'objectif est d'amener les étudiants à maîtriser les règles de transcription et de découpage à travers des exercices pratiques.

### 2.1.2. Le tissage

L'examen des données des deux graphiques nous permet de relever l'absence du geste professionnel de tissage dans la conduite opératoire de l'enseignant A et son faible taux d'activation chez l'enseignant B.

On peut imaginer que cette absence de tissage due sans doute à la dimension routinière de la leçon, défavorise fortement les élèves décrocheurs qui ne sont pas capables de reformuler l'ordre des tâches pourtant très habituelles, et renforce les suiveurs. En d'autres termes elle pourrait être une des clés pour comprendre des phénomènes de différenciation qui se produisent pendant les leçons (Bucheton, 2009 a, p. 60).

La problématique de non tissage inscrit l'enseignant A dans une dimension routinière et singulière susceptible de défavoriser les apprenants décrocheurs et favoriser les brillants. Mais sur un autre plan, l'absence de tissage nous renseigne également sur l'agir professionnel de l'enseignant et sur le rapport entre les *concepts pragmatiques* de la matrice des gestes professionnels. Dans ce cadre, nous avons pu identifier un lien étroit entre le geste professionnel de tissage complètement absent et ceux de pilotage, d'atmosphère et d'étayage. En effet, l'absence de tissage coïncide avec un pilotage serré, une atmosphère tendue et une conduite de sur-étayage de l'enseignant A.

Quant à l'enseignant B, il fait appel au *concept pragmatique* (Pastré, 2014) de tissage à différents moments de la séance. La réplique qui suit illustre sa mobilisation par l'enseignant au lancement de la séance :

donc comme je le disais tout à l'heure donc ::: dans le cours précédent dans le cours théorique donc on a fait un certain nombre donc on a vu un certain nombre de règles de a e euh ::: donc ::: qui régule la ::: la transcription phonétique (.) donc je vous demande d'avoir présent à l'esprit ces règles euh ::: lors de notre travail et ::: je suis sûr que vous pourrez (.) euh ::: tran transcrire découper euh ::: syllabiquement de la meilleure des manière (.) juste appliquer les règles (.) premièrement de la transcription phonétique (.) donc dans la transcription phonétique on ne transcrit que ce que l'on prononce voilà

Cette réplique nous permet de relever que l'enseignant ouvre la séance en mettant en œuvre le geste professionnel de tissage à travers lequel il tisse le lien entre le cours présent et le cours précédent. Dans ce sens, « il importe de saisir les accents didactiques ponctuant les moments de transition d'une



leçon à l'autre, institutionnalisant des objets de savoir » (Jorro, 2006, p. 9) et leur donnant du sens de manière à faciliter l'apprentissage. Nous pouvons identifier à travers l'agir professionnel de l'enseignant que le cours théorique joue un rôle capital pour le cours pratique. C'est pourquoi il demande aux étudiants de garder en tête les règles pour pouvoir réaliser correctement la transcription phonétique et le découpage syllabique.

### 2.1.3. Le pilotage

Les données du graphique 1 nous permettent de relever que le *concept pragmatique* de pilotage occupe la deuxième place dans l'agir professionnel de l'enseignant A après celui d'étayage. L'extrait qui suit illustre le pilotage adopté par l'enseignant :

On ne va pas (.) on ne va pas s'éterniser (.) on ne va pas s'éterniser nous allons lire le cours je ::: demanderai à plusieurs étudiants de lire le cours (.) j'interviendrai (.) comme euh ::: ce sera un XXX au besoin j'interviendrai c'est-à-dire si vous souhaitez que j'intervienne posez-moi des questions / si vous n'avez pas compris posez-moi des questions / mais nous allons le lire rapidement et ensuite nous passerons aux exercices (.)

Ce discours tenu par l'enseignant au lancement de la séance témoigne d'un pilotage serré. Dans ce sens, « piloter et organiser l'avancée de la leçon » (Bucheton et Soulé, 2009b, p. 5) constitue la préoccupation principale de l'enseignant qui évacue le geste professionnel de tissage en évitant de « tisser le sens de ce qui se passe » (Bucheton et Soulé, 2009b, p. 5) dans la classe.

L'examen du graphique 2 nous permet de relever que le geste professionnel de pilotage occupe la troisième place dans l'agir professionnel de l'enseignant B après ceux d'étayage et d'atmosphère, ce qui nous permet de comprendre que la gestion de la temporalité ne constitue pas une préoccupation de l'enseignant. L'analyse de l'agir professionnel de l'enseignant B nous a permis de relever que le geste professionnel de pilotage est uniquement actualisé pour assurer la succession des différentes activités.

L'analyse du geste professionnel de pilotage de l'enseignant B nous a donc permis de relever que « le temps de la classe semble suspendu » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 34) et ne constitue pas une préoccupation pour l'enseignant. « 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 » (Bucheton et Soulé, 2009b, p. 7). Dans ce sens, les activités s'enchaînent avec un rythme qui permet la collaboration des étudiants sans que l'enseignant ne fasse allusion à aucun moment à la gestion du temps. Il suit donc le cap de la leçon sans ressentir le besoin

d'accélérer le rythme de la séance.

#### 2.1.4. L'atmosphère

Les données de la figure 1 nous permettent de noter la mobilisation par l'enseignant A à un degré faible du geste professionnel d'atmosphère. Toutefois, il est important de préciser que cet *invariant de situation* (Jorro, 2006) est mobilisé uniquement à travers un seul indicateur : le maintien de l'attention des étudiants comme en témoigne cet extrait :

regardez ici vous avez deux pronoms les deux sont compléments

Comme dans cet extrait, notre observation de la séance nous a permis de relever la récurrence des verbes regarder et écouter conjugués à l'impératif utilisés par l'enseignant pour attirer et maintenir l'attention des étudiants. Il est important de souligner également l'absence des autres indicateurs d'atmosphère qui, nous pensons, pourraient aider les étudiants dans leur apprentissage notamment ceux portant sur la gestion de leur affectivité. Nous tenons à souligner par ailleurs que la mobilisation du geste professionnel d'atmosphère est en étroite relation avec celui de pilotage. Notre analyse des données nous a, en effet, permis d'identifier que l'enseignant se sert du geste professionnel d'atmosphère pour maintenir le cap de la séance et permettre ainsi d'accélérer le rythme de la leçon. Dans ce cadre, « la temporalité factuelle de la leçon » (Bucheton et Soulé, 2009b, p. 7) constitue la préoccupation principale de l'enseignant. Nous pensons également que ce choix singulier de l'enseignant est opéré au détriment des autres *concepts pragmatiques*. En effet, le pilotage serré de la séance débouche sur une atmosphère tendue, l'absence de moments de tissage et une conduite de sur-étayage de l'enseignant que nous verrons plus loin dans cet article.

L'examen du graphique 2 nous permet de noter que le geste professionnel d'atmosphère occupe la deuxième place dans l'agir professionnel de l'enseignant B avec un taux de mise en œuvre de 16% qui témoigne de la place importante accordée par l'enseignant à la gestion de l'atmosphère comme dans cet extrait :

::: donc automatiquement elle va avec xxx voilà ::: le ::: second mot voilà allez-y mademoiselle (.) juste xxx juste xxx des règles qu'on a vues en cours et il suffit juste de les appliquer ((l'enseignant écrit au tableau)) voilà ::: voilà (.) très bien

Un peu plus loin, l'enseignant ajoute :

voi ::: là très bien je vous fais confiance hein :::

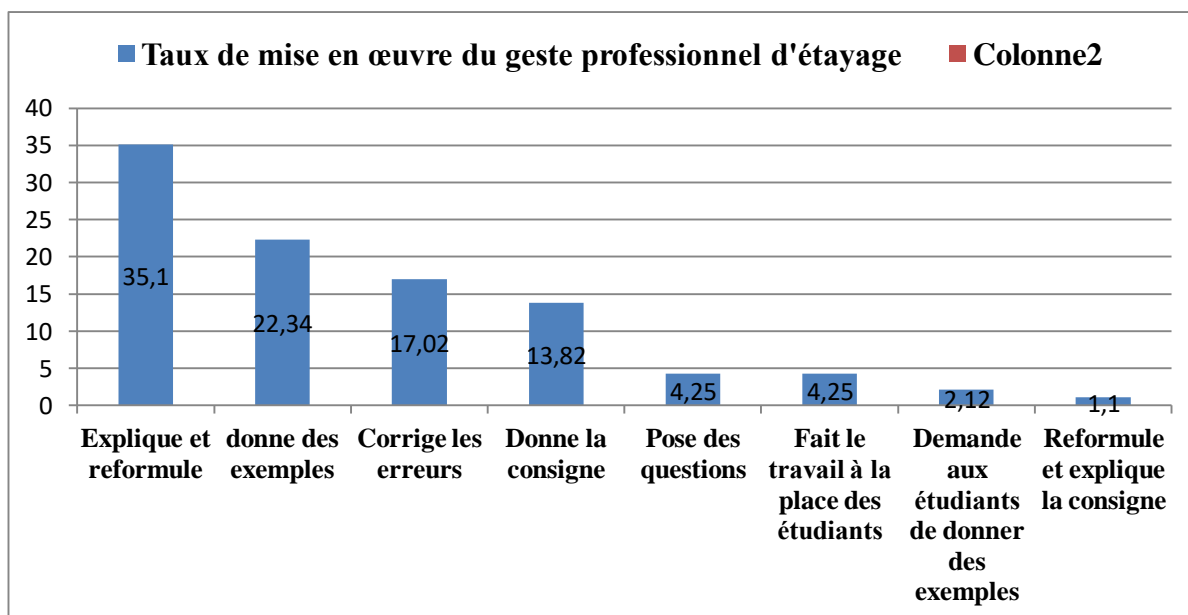
Ces deux extraits montrent comment l'enseignant agit sur le volet affectif des étudiants et tente de susciter leur collaboration. En effet, ces deux extraits montrent que le praticien tente d'installer la confiance chez les étudiants afin de favoriser leur implication dans la réalisation de la tâche. Dans ce cas, la classe devient « 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 » (Bucheton et Soulé, 2009b, p. 7).

### 2.1.5. L'étayage

Il convient de rappeler enfin que le geste professionnel d'étayage domine l'agir professionnel des deux enseignants (*cf. figures 1 et 2*). Cet *invariant de situation* (Jorro, 2006) se révèle donc « un concept central » (Bucheton et Soulé, 2009b, p. 9) de l'agir professionnel de l'enseignant et l'organisateur principal de son activité. Sa mobilisation est restituée dans la grille d'observation et d'analyse des gestes professionnels. L'examen de cette grille nous a permis de calculer les occurrences de chaque indicateur que nous avons traduites en pourcentage dans les figures 3 et 4 relatives respectivement à l'enseignant A et B.

Le graphique suivant met en évidence la conduite d'étayage adoptée par l'enseignant A.

**Graphique 3 : indicateurs d'étayage mobilisés par l'enseignant A**



Le graphique ci-dessus nous permet de relever que le geste professionnel d'étayage mobilisé par l'enseignant A est actualisé par le moyen de huit

indicateurs et dominé par celui d'*explication et de reformulation* qui prend la première place.

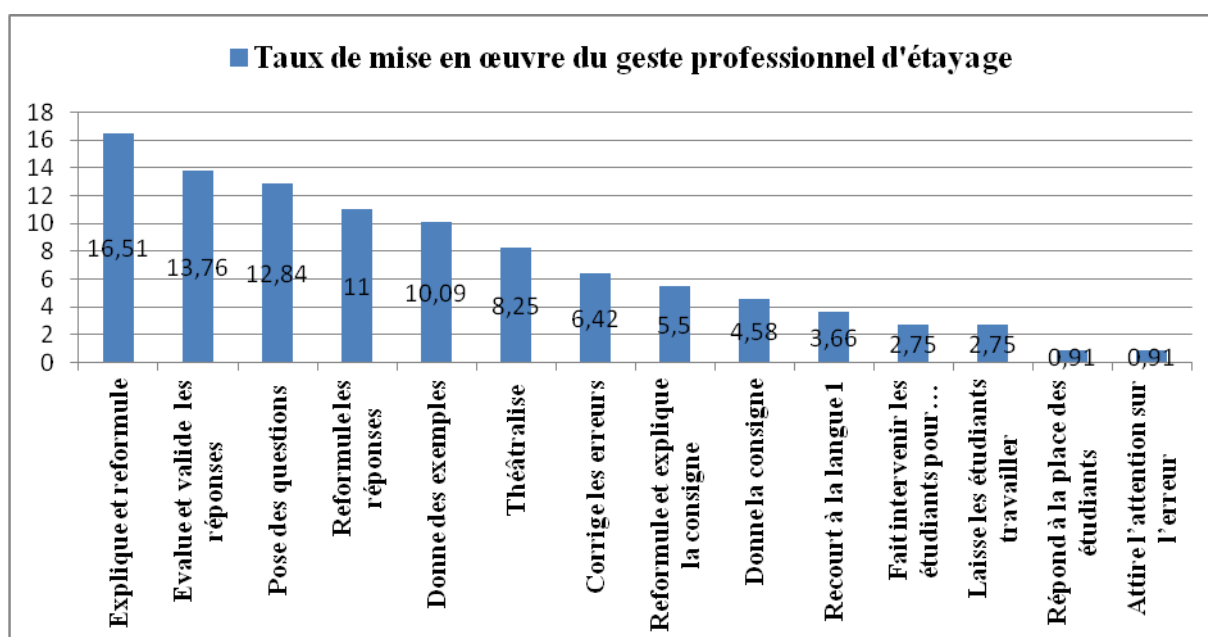
A travers les indicateurs d'étayage mobilisés par l'enseignant A, nous avons pu identifier, dans notre analyse, principalement trois postures d'étayage : l'enseignement, le contrôle et le sur-étayage. La réplique suivante illustre la posture d'enseignement de l'enseignant.

qu'est-ce que ça veut dire l'élosion / qu'est-ce que l'élosion / le verbe s'élider  
c'est de supprimer la voyelle et de la remplacer par l'apostrophe

Cet extrait met en évidence la posture d'enseignement adoptée par l'enseignant A dans la séance de grammaire. En effet, l'analyse des données nous a permis de relever la prédominance de cette posture quand l'enseignant a tendance à expliquer, à reformuler et à donner lui-même les exemples, voire à corriger les éventuelles erreurs des étudiants, ce qui lui donne, par conséquent, un contrôle total sur la situation de classe.

De plus, la prédominance de la posture d'enseignement est une conséquence de la démarche d'enseignement adoptée par l'enseignant qui consiste à mettre en évidence toutes les règles relatives à l'emploi des pronoms. Nous avons pu relever, dans ce cadre, que la dimension transmissive du savoir prend le dessus dans la relation pédagogique. En effet, l'enseignant privilégie le « contenus en suivant un modèle d'enseignement essentiellement transmissif » et s'inscrit *de facto* dans une conception d'enseignement « magistro-centrée » (Demougeot-Lebel, Perret, 2010, p. 57). En matière d'étayage, nous avons donc pu relever que la posture d'enseignement adoptée par l'enseignant débouche sur celle de *sur-étayage* ou de *contre-étayage* (Bucheton, Soulé, 2009).

Par ailleurs, la conduite d'étayage adoptée par l'enseignant B dans le module de « phonétique correctrice et articulatoire » est mise en évidence en pourcentage dans le graphique ci-après.

**Graphique 4 : indicateurs d'étayage mobilisés par l'enseignant B**

L'observation du graphique 4 et l'analyse de la conduite d'étayage de l'enseignant B nous a permis de relever la mobilisation d'un plus grand nombre d'indicateurs comparé à la conduite d'étayage de l'enseignant A. Notre examen du graphique nous a permis également d'identifier la mobilisation de toutes les postures d'étayage, à savoir l'enseignement, l'accompagnement, le lâcher-prise et le magicien. L'enseignant recourt à la posture d'enseignement notamment par les explications et les reformulations comme le montre l'extrait qui suit :

pourquoi (.) pourquoi on dit obtenu mademoiselle écoutez juste ça (.) pourquoi on dit obtenu alors que orthographiquement c'est obtenu (.) il y a ::: une règle dans ::: presque toutes les langues qui veut que certains sons sourds ::: ils sont sourds c'est-à-dire comme te par rapport à de (.) de l'essor de mais te il a tout ::: les traits articulatoires de de sauf le trait de sonorité (.) donc c'est un son sourd ::: et ce son sourd ::: certains sons sourds quand ils sont à proximité de ::: certains sons sonores ::: ils ::: les influencent (.) ils leur ::: enlèvent ::: le trait de sonorité (.)

Cet extrait illustre la posture d'enseignement adoptée par l'enseignant à travers laquelle il intervient et « formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant » (Bucheton et Soulé, 2009b, p. 40). L'enseignant recourt à la posture d'enseignement quand la situation le nécessite. En effet, l'enseignant accompagne les étudiants dans la réalisation des activités et quand un étudiant fait une erreur de transcription, l'enseignant intervient non seulement pour donner la bonne réponse mais pour mettre en évidence la règle et éviter ainsi d'autres erreurs.

Pour capter l'attention des étudiants et détendre l'atmosphère, l'enseignant B n'hésite pas à théâtraliser en adoptant la posture de magicien.

qui est-ce qui a volé mon iphone ((rire)) oui ::: qui est-ce qui a volé mon iphone  
// c'est vous monsieur x (.) voilà j'ai un iphone pro voilà je l'ai ::: c'est pas grave on on commence donc je veux une fille qui soit un peu haute comme ça

Cet extrait témoigne de la posture de magicien adoptée par l'enseignant B dans sa conduite d'étayage. Il s'agit d'un moment de détente offert par l'enseignant B aux étudiants. Pour maintenir l'attention des étudiants et les impliquer davantage dans la réalisation de la tâche, l'enseignant agit sur l'atmosphère qui, après un long moment de concentration devient tendue, pour la détendre et permettre ainsi la poursuite de la réalisation des différentes tâches. « Cette capacité à jouer avec la situation rappelle l'analyse jubilatoire à laquelle procède Sartre dans les mouvements du garçon de café qui joue avec la situation sans jamais camper dans une identité (Sartre, 1943) » (Jorro, 2006, p. 8). De ce fait, l'enseignant, en même temps qu'il agit sur le rapport des étudiants au savoir (Rogalski, 2007), agit également sur l'atmosphère de classe en créant des situations ludiques.

## 2.2. Les entretiens

Comme « la seule observation de ce qui se passe dans la classe n'est pas suffisante » (Vinatier et Altet, 2008, p. 16), nous avons conduit un entretien avant et un autre après chacune des séances observée et analysée. Notre objectif étant de recueillir le point de vue du praticien sur son action sur la situation et permettre par conséquent une analyse plus fine de ses gestes professionnels après confrontation des deux types de données. Nous avons opté pour un entretien semi-directif afin de donner libre cours à l'enseignant de s'exprimer. Nos questions tournent globalement autour de l'objet de la séance, sa nature, les objectifs, son organisation et les stratégies.

L'analyse de l'entretien réalisé avec l'enseignant A avant la séance de grammaire nous a permis de souligner la concision dans ses propos. Nous avons pu relever dans le discours de l'enseignant, l'objet de la séance, son articulation en trois moments, à savoir le moment de lecture du document théorique, les exercices d'application et la phase de récapitulation.

Par ailleurs, malgré la concision de ses propos, nous avons pu identifier des gestes professionnels dans le discours de l'enseignant A avant la séance. Nous avons ainsi identifié l'objet de savoir et le geste professionnel d'étayage à travers les explications prévues par l'enseignant.

Par contre, dans l'entretien réalisé après la séance, l'enseignant A s'exprime en donnant beaucoup de détails. Cependant, cet entretien nous a permis de

d'identifier un souci au niveau de la représentation de la tâche. En effet, dans son discours, l'enseignant dresse un portrait péjoratif quant au niveau des étudiants. Nous avons donc pu mettre en relation l'agir professionnel de l'enseignant avec des *logiques profondes* (Bucheton, 2009a) qui dictent son action notamment sa posture d'enseignement et sa conduite de sur-étayage.

L'enseignant B, quant à lui, donne beaucoup de détails dans l'entretien que nous avons conduit avec lui avant la séance. Le praticien précise la nature, met en évidence l'objet et l'objectif de la séance. Il est important de souligner que l'enseignant insiste sur l'objectif de la séance qui consiste à faire maîtriser les règles par les étudiants dans les deux activités de découpage syllabique et de transcription.

Notre analyse du discours de l'enseignant nous a permis également de relever la récurrence du pronom indéfini suivi par les verbes d'action. Nous avons interprété cette particularité énonciative par implication des étudiants dans l'activité d'apprentissage et l'atmosphère de collaboration qui a régné dans la séance. Nous avons pu identifier dans son discours le geste professionnel d'étayage à travers les stratégies d'aide que l'enseignant envisage de mettre en œuvre pour atteindre les objectifs de la séance.

Dans son retour réflexif opéré après la séance, l'enseignant B décrit son *mode opératoire* (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) et il fait une appréciation positive de la situation. L'enseignant décrit son action et son effet sur la situation notamment sur l'apprentissage des étudiants. Il souligne ainsi des indicateurs précis qu'il a évalués en situation et qui l'ont incité à agir en conséquence. Il y a donc analyse de la situation et gestion de l'imprévu (Perrenoud, 1999) comme fait inhérent à l'environnement dynamique (Rogalski, 2007) de la classe, ce qui pourrait permettre à l'enseignant d'apprendre. En effet, « une situation est bien souvent une occasion d'apprendre » (Pastré, 2011, p. 1) et pour l'étudiant et pour l'enseignant.

## Conclusion

Notre présente étude nous a permis de mettre en évidence l'agir professionnel de l'enseignant en situation et les stratégies d'aide mises en œuvre par l'enseignant pour développer l'apprentissage de ses étudiants.

Mais notre observation et analyse de l'agir professionnel des deux enseignants dans les deux séances nous a permis de relever la variation de l'agir professionnel qui se construit en situation. Notre analyse ne peut donc être représentative de l'ensemble des enseignants dans leur agir professionnel. Cependant, ces résultats peuvent constituer un outil et une méthode de lecture de l'agir professionnel de l'enseignant. Nous pensons que

les résultats de cette présente étude peuvent être intégrés dans la formation des enseignants qu'elle soit initiale ou continue.

L'analyse des gestes professionnels que nous avons effectuée chez les deux enseignants nous a permis d'identifier deux styles professionnels différents (Clot et Faïta cités par Cicurel, 2013). Nous avons pu situer cette différence sur deux plans : dans l'action et dans le discours sur l'action, autrement dit, au niveau de l'adaptation de la matrice des gestes professionnels à la situation de classe d'une part et, de l'autre, au niveau de la représentation et du rapport à la *tâche prescrite* (Leplat et Hoc, 1983).

L'analyse du geste professionnel en situation nous a permis d'identifier le degré de circulation de chacun des enseignants sur l'ensemble des *concepts pragmatiques* (Pastré) de la *matrice des gestes professionnels* de l'enseignant (Bucheton et Soulé, 2009b). Ainsi, pour fournir l'aide nécessaire aux étudiants, l'enseignant agit sur le rapport de l'apprenant au savoir (Rogalski, 2007) en variant les gestes professionnels et les postures d'étayage.

### Références bibliographiques

- Ameziane, H. (2015), « La politique de formation des formateurs dans l'enseignement de la langue anglaise en Algérie », in, *Educ recherche, L'enseignement apprentissage des langues étrangères*. Revue de l'INRE-Alger.
- Belghoul, S. (2017). *L'étayage comme geste professionnel de l'enseignant : enseignant dit novice VS enseignant dit expert* [Mémoire de magistère]. Ecole normale des lettres et des sciences humaines de Bouzareah - Alger.
- Belghoul, S., Benhouhou, N. (2021). Le geste professionnel d'étayage de l'enseignant de français langue étrangère à l'aune de la didactique professionnelle. *Multilinguales*, Volume 9 (N°3), pp. 584-611. Url. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/13/9/3/174268>
- Blanchet, P. (2000), La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique, Rennes, PUR, pp. 28-40
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. OCTARES. Toulouse. France.
- Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, vol 3 (3), mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 01 janvier 2013. URL : <http://educationdidactique.revues.org/543>
- Cicurel, F. (2013). « L'agir professoral entre genre professionnel, cultures



L'agir professionnel de l'enseignant à l'université à l'ère de la didactique professionnelle ...

éducatives et expression de soi », *Synergies Pays Scandinaves*, n°8, p.19-33

Demougeot-Lebel, J., Perret, C. (2010). « Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université », *Savoirs* 2010/2 (n° 23), p. 51-72. DOI 10.3917/savo.023.0051

MESRS (2011). Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD.

Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. *Conférence au séminaire de recherche du centre de recherche sur la formation*. Paris

Leplat, J., Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3 (1), pp.49-63.

Moussaoui, N. (2018). *Quel référentiel de compétences professionnelles pour les enseignants de français du cycle secondaire en Algérie ?* [Thèse de doctorat]. Université d'Alger 2.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de pédagogie*, (138), pp. 9-17.

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, (56), pp. 81-93.

Pastré, P. (2011). Situation d'apprentissage et conceptualisation. *Recherches en éducation*, n°12.

Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). « La didactique professionnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°154, p.145-198.

Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives, Aile, Url. <https://journals.openedition.org/aile/pdf/70>

Pekarek Doehler, S. (2006). Compétence et langue en action. Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée) 84, pp. 4-45

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner. Agir dans l'urgence. Décider dans l'incertitude*. ESF. Collections Pédagogies. Paris.

Rogalski, J. (2007). Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant. *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale. Séminaire international*. <https://www.archives.philippeclazard.com/IMG/pdf/-98.pdf>

Vinatier, I et Altet, M., (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

**Annexe 1**

## Grille d'observation et d'analyse des gestes professionnels de l'enseignant

Enseignant : .....		Niveau : .....	
Diplôme : .....		Module : .....	
Grade : .....		Séance : .....	
Expérience professionnelle : .....		Type de séance (cours ou TD) : .....	
<b>Gestes professionnels</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Occurrences</b>	<b>Total</b>
Tissage	Fait le rappel		
	Contextualise le savoir		
	Explique les objectifs		
	Fait le lien entre les tâches		
	Fait le lien entre les phases de la séance		
Atmosphère	Précise le mode de travail des étudiants		
	Enrôle les étudiants		
	Demande et maintient leur attention		
	Met les étudiants en confiance		
	Valorise leurs réponses		
	Minimise ou dramatise l'erreur		
	Encourage et félicite ou critique et blâme		
Pilotage	Organise et structure la séance		
	Maintient le cap de la séance		
	Gère le timing (ralentit ou accélère)		
	Gère les déplacements		
Etayage	Donne la consigne		
	Reformule et explique la consigne		
	Pose des questions		

	Laisse les étudiants travailler		
	Accompagne les étudiants dans l'activité		
	Demande de répéter		
	Demande d'approfondir		
	Demande de reformuler		
	Reformule les réponses		
	Répond à la place des étudiants		
	Evalue et valide les réponses des étudiants		
	Fait intervenir les étudiants pour évaluer		
	Attire l'attention sur l'erreur		
	Corrige les erreurs		
	Invite les étudiants à les corriger		
	Utilise l'erreur pour enseigner		
	Démontre, explique et reformule		
	Demande aux étudiants d'expliquer		
	Recourt à la langue première		
	Donne des exemples		
	Invite les étudiants à donner des exemples		
	Formule et structure le savoir		
	Théâtralise		

**AUTEUR**

**Soufyane BELGHOUL** est maître de conférences en didactique du français à l'université Sétif2. Il est membre du laboratoire Analyse de Discours et Didactique des Langues et des Cultures (ADDLC). Il est également membre d'un projet PRFU portant sur « le français sur objectifs universitaires : de la conception d'un manuel de spécialité à l'élaboration d'un référentiel de formation des formateurs. Cas des étudiants de médecine en contexte algérien » depuis 2020.

Ses recherches portent principalement sur les gestes professionnels de l'enseignant et prennent comme cadre théorique la didactique professionnelle. Il est ainsi l'auteur d'une thèse de doctorat portant sur les gestes professionnels de l'enseignant universitaire en contexte algérien soutenu à l'école normale supérieure des lettres et des sciences humaines de Bouzaréah en 2023.

Il est également l'auteur de productions scientifiques dont un l'article sur « Le geste professionnel d'étayage de l'enseignant de français langue étrangère à l'aune de la didactique professionnelle » publié dans *Multilinguales* en 2021 ; une communication sur « l'analyse du travail à l'ère de la didactique professionnelle » en 2022 ; une communication sur sous le thème « l'agir professionnel de l'enseignant : un trait d'union entre la didactique professionnelle et la didactique des disciplines » en 2022 ; une communication sur « l'enseignement du français en Algérie à l'ère du numérique et dans un contexte de réforme du système éducatif » en 2023.