

Le geste professionnel comme concept et outil d'analyse

Cizeron Marc

Maître de Conférences, UFR STAPS de Clermont-Ferrand, laboratoire PAEDI.
marc.cizeron@univ-bpclermont.fr

Résumé

La littérature scientifique dans le domaine des sciences de l'éducation montre que la notion de geste professionnel est quelque peu dispersée quant à ses références théoriques et conceptuelles. L'analyse du contenu des articles produits par les participants au colloque permet de mettre en évidence cette dispersion notionnelle. Celle-ci s'ordonne néanmoins sur un continuum qui, dans un sens, la rapproche de toute action ponctuelle de l'enseignant en situation de classe, et, dans un autre sens, des caractéristiques cognitives de l'enseignant. L'étude plus singulière de l'article d'un enseignant praticien exerçant dans le second degré montre que la référence explicite à la notion de *geste professionnel* tend à le faire dériver de la pertinence de l'analyse réflexive de sa pratique. Cette dérive constatée peut être interprétée comme l'effet d'une généralisation problématique abusive, engendrée par le flou conceptuel de la notion de geste professionnel.

1. Le geste professionnel : quels ancrages conceptuels ?

1.1. Les ancrages des chercheurs

Les situations d'enseignement donnent à voir des phénomènes que les analystes abordent, chacun avec son arsenal théorique et les concepts associés. Ce peut être le point de vue didactique avec toutes ses variations possibles, celui de l'ergonomie et plus généralement de l'analyse du travail, ou encore plus généralement de l'analyse de l'activité, celui des psychologues, des ethnologues ou autres anthropologues, sociologues, etc. A la multiplicité des approches et des objets d'étude correspond nécessairement une multiplicité des concepts par lesquels les phénomènes d'enseignement sont appréhendés. Une sorte de culture de l'analyse de l'enseignement se dessine ainsi, foisonnante, mais au sein de laquelle les ancrages notionnels se brouillent parfois quelque peu. Les mots, supports sémiotiques des notions qu'ils véhiculent, se diffusent et se transmettent plus aisément que les cadres théoriques à partir desquels les producteurs de savoir les ont conceptuellement élaborés. Si ce processus est particulièrement sensible dans le passage du registre scientifique à celui du sens commun, il le reste aussi sans doute lorsque l'usage des mots transite d'un domaine scientifique à un autre. Il peut conduire à ce que l'ancrage théorique initial, et donc la précision conceptuelle du terme employé, perde en clarté ; son usage tend alors à rejoindre celui du sens commun.

C'est apparemment le cas pour l'expression *geste professionnel*. Comme le soulignent Bernié et Goigoux (2005), cette notion s'accompagne, selon les auteurs qui en font usage, d'une grande dispersion de références, et notamment des concepts centraux auxquels elle se rattache : *schème*, *genre*, *praxéologie*, ou encore *ajustement*. La lecture des différentes contributions au dossier consacré aux « gestes professionnels » par la lettre de l'AIRDF en 2005 permet par exemple de constater que la signification de la notion est en prise avec deux orientations distinctes. Une première orientation tire la signification de l'expression *geste professionnel* en direction de l'action. C'est le cas avec Sensevy (2005) pour qui le substantif

geste invite à considérer l'inscription des actes dans le corps et à centrer l'attention sur l'action de l'enseignant. C'est aussi le cas pour Dufays (2005) qui situe les gestes du côté de l'activité empirique, locale et visible de l'enseignant, en opposition avec les « schèmes d'action » qui relèvent plutôt de la logique abstraite, globale et conceptuelle. Avec la contribution de Goigoux (2005), l'orientation conceptuelle de la notion devient plus ambivalente. En la rattachant en effet au concept de *schème*, cet auteur s'inscrit dans une perspective appuyée sur une théorisation de l'activité cognitive de l'enseignant. Néanmoins, le cadre théorique emprunté précise que les conceptualisations inhérentes au schème sont « en acte », décrites comme invariants opératoires, et donc essentiellement liées à l'action. Pour Bronner (2005) enfin, la référence à l'approche anthropologique du didactique de Chevallard (1999) invite à ne pas considérer le geste dans sa seule dimension *praxis* ou même verbale, mais aussi avec son *logos*, sa théorie.

Le deuxième terme de l'expression *geste professionnel* rabat sa signification dans le domaine du travail. Néanmoins, une distinction est à opérer pour Jorro (2002) avec l'expression pourtant voisine de *geste de métier*. Dans ce cas, l'ancrage théorique sous-jacent serait celui de l'analyse psychologique du travail (notamment Clot, 1995, 1999a). Selon l'approche de l'analyse psychologique du travail, le geste de métier serait du côté du savoir-faire partagé et reconnu par une profession, de la mise en œuvre d'un genre de l'activité professionnelle. Il ne peut donc être compris qu'en référence à la façon dont est déterminée la notion de *genre professionnel* : « un corps intermédiaire entre les sujets, un intercalaire social situé entre eux d'une part et entre eux et l'objet du travail, d'autre part. » Et plus précisément, « l'intercalaire social du genre est un corps d'évaluations communes qui règle l'activité de façon tacite » (Clot, 1999a, p. 34). Le *geste de métier* correspondrait donc à un savoir-faire inscrit dans ce qui règle de façon tacite l'activité dans une profession. Le *geste professionnel* quant à lui serait davantage *situé*, un geste d'ajustement, une réflexivité en acte qui s'ajuste en contexte (Jorro, 2002). Il s'inscrit dans une *praxis*, au sens où il se déploie dans l'action (Jorro, 1998). Il faut admettre que les nuances sont subtiles, dans la mesure où le *geste de métier* peut lui-même être considéré comme une mise en œuvre du genre professionnel. L'avancée dans la nuance amène aussi à distinguer les macro-gestes qui sont inscrits dans les *habitus*, et les micro-gestes qui sont davantage des gestes de réglage de l'action (Bucheton, 2004). Ces distinctions rappellent celles qu'enregistrait la réflexion sur les compétences, en les distribuant sur un continuum de transversalité : des compétences générales, proches de la capacité ou de l'*habitus*, aux compétences spécifiques assimilables aux habiletés particulières en confrontation avec les situations (Rey, 1996). Que gagne l'analyse lorsqu'on passe du terme de *compétence* à celui de *geste* ? Sans doute une inscription plus marquée dans l'ordre de la *praxis*, de l'agir en situation. La connotation phénoménologique que lui attribue Jorro (2002) est de cet ordre. Le geste est ainsi chargé du sens vécu de la situation par l'acteur qui le fait.

Le geste peut alors être distingué du mouvement, selon des identifications sémantiques réciproques entre *geste* et *mouvement* qui restent néanmoins ambivalentes. En effet, pour Daniellou (2003), le geste doit être compris dans certaines situations de travail comme étant la mise en œuvre d'une identité professionnelle. Le travailleur est alors l'*auteur* de ses *gestes professionnels* et ces derniers sont à la fois porteurs de l'histoire d'un métier et du style propre de chacun. Dans d'autres situations de travail au contraire, les gestes sont en quelque sorte *faits de l'extérieur*, imposés par la machine ou par le défilement de la chaîne. Il ne s'agirait plus dans ce cas de faire des gestes, mais plutôt d'exécuter des mouvements (Daniellou, 2003).

C'est à un rapport quasiment inverse que nous invitent Clot et Fernandez (2005). Ils s'appuient sur Bernstein (1996), Berthoz (1997), ainsi que sur la théorie de l'activité de

Léontiev (1984), pour distinguer les gestes des automatismes d'une part et des mouvements d'autre part. Le geste est ainsi défini comme « une série finalisée de contractions musculaires assurant les déplacements absolus et relatifs des segments corporels impliqués dans l'action en cours » (Clot et Fernandez, 2005). C'est au niveau des automatismes que se situeraient les mécanismes de l'adaptation au contexte, et à cet étage qu'opéneraient le contrôle et la coordination du mouvement (Bernstein, 1996). Ce dernier terme de « mouvement » permettrait alors de nommer la composante la plus subjective de la motricité. Investi de la posture et de l'attitude du sujet dans la situation, le mouvement est aussi « le résultat de ce qu'un milieu professionnel tient pour adapté ou déplacé. De ce point de vue, il est aussi foncièrement générique et social. » (Clot et Fernandez, 2005). Pour Clot (1999b), c'est au niveau du mouvement que sont agissants les régulateurs de l'activité que sont le sens et l'efficience.

En fin de compte, peu importe lequel des deux termes « mouvement » ou « geste » est retenu, pourvu qu'il incarne explicitement les dimensions du sens et de la subjectivité de l'action motrice intentionnelle. Si c'est celui de geste qui convient le mieux à cette fin, l'expression *geste professionnel* fonde alors son appartenance collective à une communauté de professionnels. Il reste que, en-deçà de sa signification métaphorique, le terme « geste » décrit une configuration spatio-temporelle du corps, discrète et repérable. Le geste est ainsi le plus souvent celui de la main ou du bras. L'exemple du geste de salut de la main qu'emprunte Clot (1999b) à Bruner, est de ce point de vue exemplaire¹. Le geste est ainsi chargé de *technique* au sens où l'entendait Mauss (1950), c'est-à-dire celui d'un acte inséparablement traditionnel et efficace. Même un geste en apparence aussi anodin que celui d'un salut de la main est porteur de significations partagées, d'ajustements parfois infimes qui en fondent l'adéquation contextuelle. Clot (1999b) insiste sur cette dimension socialisée des gestes professionnels : ils participent à la définition d'une sorte de « diapason professionnel commun ». Le geste serait ainsi « une arène sociale où se mesurent les manières de voir, de sentir et de faire ». L'incorporation de toutes ces dimensions dans le geste en fait autre chose qu'une simple configuration spatio-temporelle de déplacements corporels. Le terme se prête alors à une extension de sens pour désigner des actes, des façons de procéder, des astuces, dont la nature essentielle n'est pas nécessairement motrice. A cette extension de sens correspond nécessairement une diversité grandissante des actes particuliers qui sont rangés sous la catégorie des gestes professionnels. Pour maintenir leur ancrage conceptuel, leur dénominateur commun devrait néanmoins être celui de leur inscription dans des genres professionnels, au sens où cette notion a été définie plus haut. Faute de cela, le risque est grand d'une perte de consistance conceptuelle de la notion au fur et à mesure que s'engrangent les actes divers qu'elle subsume.

De ce point de vue, les communications proposées par les différents intervenants (enseignants-chercheurs, praticiens enseignants ou formateurs) au colloque clermontois thématique sur l'axe des *gestes professionnels* sont éclairantes.

1.2. Le geste professionnel explicité dans les articles des actes du colloque

Nous avons procédé à une analyse de ces communications en explorant dans un premier temps la façon dont elles se réfèrent explicitement à la notion de *geste professionnel* (Annexe 1). Dans un deuxième temps, nous avons répertorié et catégorisé ces références

¹ L'exemple est celui du geste de salut de la main. Geste investi d'une signification culturelle partagée, et de spécifications contextuelles tacites permettant de savoir, sans avoir à le dire, ce qu'il convient de faire ou non dans une situation donnée.

explicites à la notion de *geste professionnel* en utilisant la méthode de comparaison continue (Strauss, 1992). Le Tableau 1 présente le résultat de cette catégorisation, assorti d'exemples de formulations ainsi que d'une quantification des communications dans les différentes catégories.

Catégories et exemples dans chaque catégorie	Communications type "académique"		Communications type "témoignage"		Total	
Néant (pas de référence explicite à la notion de geste professionnel)	16	57%	8	36%	24	48%
Actions ponctuelles (faire faire ; expliquer ; démontrer, manipuler ; intervenir ; prendre en main ; organiser la classe ; faire des bilans ; mettre en place des règles ; transmettre des consignes ; rassembler rapidement sa classe)	4	14%	4	18%	8	16%
Démarche ; actions sur long terme (Rendre les élèves autonomes ; enchaîner des dispositifs de façon variée ; réaménager le milieu, produire des retours à chaque réalisation d'élève ; favoriser le travail de groupe ; proposer des modes de pratique adaptés aux possibilités des élèves ; démarche de formation questionnante)	4	14%	4	18%	8	16%
Savoir-faire ; compétences Emotions comme faisant partie intégrante de la palette d'intervention de l'expertise enseignante ; savoir maintenir l'équilibre entre "faire agir les élèves et contrôler leur activité" ; savoir mettre en scène une situation ; savoir se mettre en scène corporellement)	2	7%	1	5%	3	6%
Croyances ; conceptions ; connaissances (système de valeurs et de croyances de chacun ; conception prototypique des jeunes enseignants : "la qualité de la transmission des consignes et des explications qui y affèrent sont génératrices d'efficacité" ; penser l'articulation entre dynamique sociale et dynamique sportive ; connaître les "règles du métier")	2	7%	5	23%	7	14%
	28	100%	22	100%	50	100%

Tableau 1 : Catégorisation et quantification des références explicites à la notion de « geste professionnel » contenues dans les communications au colloque

Les données ainsi recueillies permettent de constater que presque la moitié (48%) de l'ensemble des communications ne font pas de référence explicite à la notion de *geste professionnel* dans leur développement. Cette proportion est plus accrue (57%) pour les

communications de type académique, c'est-à-dire celles qui relèvent typiquement d'un compte rendu de recherche.

Une hypothèse explicative de ce constat est que, concernant les communications de type académique, les chercheurs ont répondu à l'appel à communication en adaptant de façon plus ou moins prononcée la présentation de leurs résultats de recherche à la thématique du colloque. Le thème central du colloque étant celui de « l'analyse des pratiques en EPS », le sous-titre stipulé « expériences marquantes et gestes professionnels » présentait sans doute un niveau de contrainte thématique moins fort et donc, une certaine marge de tolérance digressive de la part des experts qui ont évalué les propositions. Concernant les communications de type témoignage, l'hypothèse explicative peut être d'un autre ordre. Les praticiens enseignants ou formateurs exercent leur métier d'une façon qui les tourne davantage vers l'action que vers la formalisation théorique. Cette hypothèse est confortée par les travaux de Terral (2003) qui montre que les enseignants manifestent de grandes difficultés à mettre en mots leur propre démarche de production de savoirs. Et plus généralement, ils considèrent qu'on ne peut accorder le statut de savoirs qu'aux énoncés dits scientifiques des chercheurs. La lecture des différentes communications de type témoignage montre que si les enseignants relatent volontiers les expériences qu'ils ont vécues comme marquantes et portent sur celles-ci des analyses réflexives, leurs textes ne débouchent pas, ou seulement très peu, sur des éléments d'identification et d'analyse de leurs savoirs ou compétences professionnels. Outre les effets d'intériorisation sociale de la position dominée des praticiens sur les scientifiques en matière de formalisation théorique, ceux-ci manifestent aussi une certaine pudeur à énoncer comme savoirs, fut-ce sous l'expression de « gestes », certains aspects analysés de leur expérience professionnelle. Appuyées sur la structure locale de l'Association des Enseignants d'Education Physique et Sportive (AEEPS) de l'Académie de Clermont-Ferrand, quelques réunions de préparation au colloque avaient été organisées pour accompagner les enseignants volontaires dans le travail de formalisation de leurs propositions de communication. C'est plus particulièrement au moment du passage à la formalisation de *gestes professionnels* identifiés que les enseignants ont manifesté des réticences à labelliser le produit de leur réflexion selon cette catégorie. Les arguments évoqués étaient de l'ordre du sentiment que ces éléments analysés étaient « personnels, non généralisables à la profession », qu'il serait « trop prétentieux » de les afficher par écrit comme savoirs professionnels.

Les données synthétisées au Tableau 1 montrent également que la catégorisation qui émerge de l'analyse met en évidence une dispersion la notion de *geste professionnel* dans des registres qui s'échelonnent de celui de l'action ponctuelle en situation de classe, à celui de la connaissance de l'enseignant. Les actions ponctuelles mentionnées sont typiquement « expliquer, démontrer, organiser la classe », ou encore « transmettre des consignes ». Cette façon de concevoir le *geste professionnel* le rend proche de l'engagement de l'enseignant dans la situation de classe. Une deuxième manière de le désigner l'éloigne de la ponctualité de la situation de classe et consiste à concevoir l'action de l'enseignant de façon plus générale : il s'agit alors d'actions dont l'empan temporel est relativement important (« rendre les élèves autonomes » par exemple), ou d'actions dont le degré de généralité les rapproche d'une démarche d'enseignement (« proposer des modes de pratique adaptés aux possibilités des élèves », ou « opter pour une formation questionnante » par exemple). Un troisième type de formulation des *gestes professionnels* situe ces derniers sur le registre des compétences ou savoir-faire des enseignants. Il ne s'agit plus alors précisément de quelque chose que l'enseignant fait ponctuellement, ni même de façon récurrente, mais de quelque chose qu'il sait faire en général, comme « utiliser ses émotions pour intervenir efficacement », ou « se mettre en scène corporellement ». De telles identifications des *gestes professionnels* rapprochent la notion des caractéristiques propres de l'enseignant. Ce mouvement s'accroît

avec des formulations qui expriment les *gestes professionnels* comme des croyances, des conceptions, ou connaissances (Le « système de valeurs ou de croyances de chacun », ou la « connaissance des règles du métier » par exemple).

Cette distribution des différentes façons de concevoir la nature même des gestes professionnels peut être synthétisée à l'aide du Schéma 1 ci-dessous.

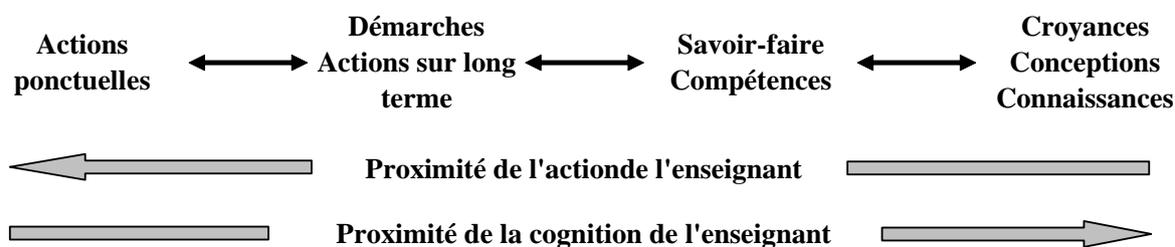


Schéma 1 : Distribution des différentes façons de concevoir la nature des gestes professionnels

Les données ainsi formalisées permettent de mettre en évidence une dispersion des significations que les différents intervenants au colloque ont affecté à l'expression « gestes professionnels ». Egrainées du pôle de l'action à celui de la cognition, ces significations restent attachées à la personne de l'enseignant. Elles ont manifestement perdu la dimension proprement socialisée du geste professionnel, la dimension tacite qui en fonde l'appartenance à l'impersonnel du métier. Dépouillée de cet aspect, la signification de la notion perd de sa consistance conceptuelle et permet de rassembler sous un vocable quelque peu nouveau un large ensemble de composantes de l'intervention de l'enseignant en classe.

Néanmoins, il paraît intéressant de regarder de près la façon dont les enseignants praticiens se sont saisis de la problématique du colloque, inscrite à la fois dans son intitulé « Analyse des pratiques en EPS » et son sous-titre : « Expériences marquantes et gestes professionnels ». Dans l'Académie de Clermont-Ferrand, l'initiative avait été prise de rédiger un petit « guide-conseil » pour aider les enseignants et/ou formateurs qui hésitaient pour passer à la phase de rédaction d'un article pour les actes du colloque (Annexe 1). La conception de ce guide était appuyée sur le cadre des « récits de vie » (Pineau et Legrand, 1993) ainsi que sur le modèle du « praticien réflexif » (Schön, 1996). Il invitait les praticiens à développer la rédaction de leur article en articulant la narration d'une expérience vécue comme marquante, avec un questionnement et une analyse réflexive de cette expérience. Le chemin parcouru par la réflexion était ainsi sollicité pour passer d'un ancrage sur l'expérience vécue à la formalisation de savoirs d'expérience, c'est-à-dire la conceptualisation des produits de cette expérience dans des termes qui intègrent la culture professionnelle de l'enseignement.

Pour procéder à cette analyse, nous avons choisi de nous intéresser à un cas particulier, retenu comme exemplaire dans sa tentative pour suivre les indications méthodologiques rédigées dans le « guide-conseil ». Il s'agit de l'article de F. Lavie, intitulé « Le gardien-tapis : du gadget à l'outil fonctionnel ».

2. Une analyse réflexive exemplaire

2.1. La narration et le caractère marquant de l'expérience

L'expérience marquante dont l'auteur fait état renvoie à un épisode qu'il qualifie d'abord d'anecdotique et qui concerne l'enseignement du hand-ball en collège. Plus particulièrement, il s'agit de l'adoption d'une astuce pédagogique consistant à munir les élèves en poste de gardien de but au jeu de hand-ball, d'un tapis de gymnastique en guise de bouclier. Le caractère marquant de cette expérience pour l'enseignant tient au résultat spectaculaire qu'a produit cette trouvaille pédagogique dans sa pratique d'enseignement du handball au collège et au Lycée.

Dans son compte rendu d'expérience, la narration de l'enseignant débute par la mise en relation de cette expérience avec ses difficultés professionnelles récurrentes d'enseignement du hand-ball. Celles-ci expliquent en grande partie le fait que cette expérience ait été retenue comme marquante par cet enseignant.

Les difficultés mentionnées sont les suivantes : a) l'enseignant voit que les élèves tirent « en force » quel que soit le caractère de la situation, favorable ou non pour marquer ; b) l'enseignant observe un désintérêt des élèves pour le rôle de gardien de but ; c) l'enseignant observe une perte de cohésion sociale de l'équipe lorsque le gardien s'avère défaillant, ce qui est très souvent le cas ; d) l'enseignant ressent un sentiment d'incompétence à enseigner le hand-ball, qu'il attribue à son incapacité à apprendre aux élèves à élaborer et mettre en œuvre un projet collectif d'attaque ; e) l'enseignant ressent un sentiment d'échec car les différentes tentatives qu'il a opérées jusqu'alors pour résoudre ces difficultés se sont avérées insatisfaisantes.

2.2. Quel est le problème ?

Pour poser le problème, l'enseignant interprète ces difficultés dans des termes qui l'amènent à thématiser sa réflexion dans une direction précise. Il formule ainsi son interprétation : « *la compétence propre des gardiens et l'importance de ce rôle dans l'équilibre du jeu interfèrent de façon négative sur les objectifs éducatifs dévolus à ce jeu* ». L'idée est que le rapport de force entre tireur et gardien de but étant dans la très grande majorité des cas très défavorable à ce dernier, un déséquilibre important s'instaure entre les capacités d'attaque et de défense de la cible. Ce type d'interprétation rapatrie les difficultés d'enseignement sur le terrain de l'analyse des caractéristiques du jeu, et plus précisément, de l'activité collective des élèves dans le jeu. Autrement dit, l'analyse que fait l'enseignant de ses difficultés lorsqu'il enseigne le hand-ball le fait accéder à une problématique de nature didactique.

La façon dont l'enseignant identifie et formalise ce problème permet de donner à cette astuce ou trouvaille pédagogique une dimension qui en fait bien autre chose qu'une simple *recette* ponctuelle. Elle prend place dans le raisonnement « didactique » de l'enseignant qui en fait un moyen particulier, certes astucieux, pour équilibrer le rapport de force entre attaquants et gardien de but. Le point focal de la problématique qui émerge de l'analyse qu'opère l'enseignant concerne la compréhension de la fonction qu'a ce rapport de force au regard des opportunités éducatives qu'il entend affecter à ce jeu. En effet, l'équilibre du rapport de force dans les situations de marque est compris comme nécessaire pour que les élèves puissent évaluer immédiatement l'efficacité de leurs actions, notamment collectives, d'attaque. En effet, la trop grande facilité d'atteinte de la cible ne permet pas de discriminer les stratégies pertinentes en les distinguant nettement – par le résultat – de celles qui ne le sont pas. L'expression didactique du problème est alors que le rapport de force attaquant/gardien de but

a un rôle fonctionnel important dans le jeu et plus particulièrement quant aux stratégies collectives que les élèves vont y déployer. Le compte rendu de F. Lavie indique que c'est également la problématique didactique qui lui permet de comprendre pourquoi l'artefact que constitue le tapis-bouclier prend une dimension d'astuce. A savoir, qu'il permet de rééquilibrer le rapport de force : a) sans occasionner de coût d'apprentissage important pour le gardien, car il augmente ses pouvoirs d'action défensive de façon très significative au bout de quelques essais seulement ; b) sans diminuer artificiellement les pouvoirs d'action des attaquants, et donc sans altérer l'attrait offensif du jeu pour les élèves.

Selon l'expression de Schön (1996, p. 204), « Dans le monde concret de la pratique, les problèmes n'arrivent pas tout déterminés entre les mains du praticien ». Cet auteur veut dire par là que les praticiens rencontrent certes des situations problématiques au sens où elles génèrent des difficultés, où elles contrarient leur activité en classe, mais qu'il est très rare que le problème proprement dit soit ainsi directement donné. Il suppose au contraire une interprétation de la situation permettant d'élucider la compréhension de cette difficulté. La formulation du problème résulte d'une analyse de la situation qui en explicite le sens pour l'acteur qui la vit. Dans le cas étudié, l'astuce adoptée offre un caractère marquant à l'expérience parce qu'elle l'a facilitée. Il s'agit donc d'un cas exemplaire de réflexion initiée par une réussite plutôt qu'une frustration professionnelle. Il permet de mettre en évidence la distinction à opérer entre le problème – au sens faible de difficulté d'enseignement – et le problème au sens fort – de problématique réflexive. C'est cette dernière, dans son orientation didactique, qui a permis à F. Lavie de faire passer la trouvaille pédagogique qu'il a adoptée, du statut de simple astuce à celui de véritable outil didactique. C'est également la problématique qui lui permettra sans doute de développer l'usage professionnel qu'il fera de cet outil, et de le perfectionner éventuellement².

2.3. Apport de la notion de *geste professionnel* à la formalisation du problème ?

Lorsqu'il mentionne l'expression de *geste professionnel* dans son compte rendu, F. Lavie signale que l'outil didactique qu'il s'est approprié « apporte une aide au geste professionnel qui consiste à proposer des modes de pratique adaptés aux possibilités de nos élèves ». Il est intéressant de noter à cet endroit que la problématique précise sur laquelle s'est articulée sa réflexion s'est quelque peu perdue. En effet, la formulation « proposer des modes de pratiques adaptés aux possibilités des élèves » prend une tournure très générale, quelque peu décontextualisée de la réflexion précisément thématifiée sur la question du rôle de l'équilibre fonctionnel du rapport de force entre gardien de but et attaquants dans la perspective éducative qu'offre le jeu de hand-ball en Education physique. Est-ce la façon de comprendre l'expression *geste professionnel* qui engendre cette sorte de dérive généralisante ? La notion, qui se voudrait engendrer le renvoi à une réflexivité en acte, en lien avec un genre professionnel, des règles tacites du métier, perd ici de sa consistance conceptuelle pour désigner une problématique pédagogique très générale.

² L'auteur mentionne dans son article que cet outil est « prometteur », qu'il est « porteur de différenciations pédagogiques car il dissimule d'autres richesses qui sont en phases d'expérimentations. Il est notamment possible de jouer sur la taille, la forme et l'orientation du tapis pour augmenter ou diminuer la difficulté pour les tireurs. Il est également envisageable de jouer sur les droits d'utilisation du tapis en fonction du niveau de jeu observé : à un premier niveau on peut interdire au gardien de bouger son tapis pendant le tir. »

Ce constat tend à montrer que l'expression n'est pas ici particulièrement opérationnelle pour la réflexion de l'enseignant, dans la mesure où elle suggère autre chose que ce que celle-ci a pourtant produit de pertinent. Il tend à conforter le propos de Alin (2008, dans ce CDROM), pour qui l'expression *geste professionnel*, bien qu'utilisée abondamment par les chercheurs, ne fait pas partie du vocabulaire du métier d'enseignant, ou, quand elle l'est, reste floue et peu définie. Un paradoxe s'en trouve ouvert, qui est que les chercheurs désigneraient par cette expression de *geste professionnel* des caractéristiques de l'activité professionnelle des enseignants, dont les enseignants eux-mêmes ne sauraient pas précisément de quoi il s'agit.

Bibliographie

Alin, C. (2008). Les gestes professionnels : pour une approche anthropologique et sémiotique en analyse des pratiques.

Bernié, J.P., & Goigoux, R. (2005). Quels concepts pour quelle analyse de l'activité des enseignants de français ? Lettre de l'Association Internationale pour la Recherche en *Didactique du Français*, 36(1), 3-4.

Bernstein, N. A. (1996). On dexterity and its development. In M.L. Latash, & M.T. Turvey, (Eds). *Dexterity and Its Development* (pp. 1-235). Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.

Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris: Odile Jacob.

Bronner, A. (2005). Les gestes professionnels : quels modèles ? *Lettre de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français*, 36(1), 21.

Bucheton, D. (2004) *Présentation et problématique générale du symposium : la réflexivité des langages, instruments de travail du professeur et des élèves*. Actes du 9^e colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du français (AIRDF), Québec, août.

Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 19/2, 221-266.

Clot, Y (1999a). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Clot, Y. (1999b). Le geste est-il transmissible ? In Apprendre autrement aujourd'hui ? 10^{èmes} entretiens de la Villette. Cité des sciences et de la Villette. http://www.cite-sciences.fr/francais/ala_cite/act_educ/education/apprendre/commapprends_p6.htm

Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.

Clot, Y., & Fernandez, G. (2005). Analyse psychologique du mouvement : apport à la compréhension des TMS. *@ctivités*, 2 (2), 69-78, <http://www.activites.org/v2n2/fernandez.pdf>

Daniellou, F. (2003). De la rotation sur les postes à la santé au travail. Synthèse du colloque « La rotation, est-ce une solution ? ». *PISTES*, 2(5).

- Dufays, J. L. (2005). La leçon de littérature, entre schèmes d'action et gestes professionnels : questions méthodologiques et premiers repérages. *Lettre de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français*, 36(1), 10-14.
- Goigoux, R. (2005). Schèmes professionnels. *Lettre de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français*, 36(1), 7-10.
- Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Revue En question*, 19.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.
- Pineau, G., & Le Grand, J. L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris : PUF.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books, tr. Fr. Heynemand, J., Gagnon, D. (1994), Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Editions logiques.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1996a). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes, in J.M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris : PUF.
- Sensevy, G.(2005). Sur la notion de geste professionnel. *Lettre de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français*, 36(1), 4-6.
- Strauss, A.L. (1992). « La méthode comparative continue en analyse qualitative » (N. Dodier, trad.). In A. L. Strauss, *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.
- Terral, P. (2003). *La construction sociale des savoirs du monde sportif : sociologie des conceptions épistémiques*. Thèse de 3^{ème} cycle en sociologie non publiée, Université Paris IV – Sorbonne.

Annexe 1

Guide rédactionnel à l'attention des communicants type « témoignage », conçu et rédigé par les organisateurs du colloque (Nathalie Gal-Petitfaux et Marc Cizeron)

Outre l'introduction et la conclusion, deux temps logiques peuvent être envisagés :

1) Premier temps

Un temps de présentation, avec un souci de description fine, d'un cas d'expérience marquante vécue en EPS. Ce premier temps est donc plutôt descriptif.

a) Evoquer le cas d'expérience, en préciser le contexte, expliquer s'il s'agit d'une séquence d'enseignement particulière, de moments récurrents un peu typiques, etc. Il s'agit aussi de montrer comment et à quel moment cette (ou ces) séquence(s) a été remarquée : *in situ*, sur le moment même de l'action ; et/ou à la suite d'une réflexion ;

b) Exposer ce qui a fait le caractère marquant de cette expérience : parce qu'elle a été vécue difficilement, parce qu'elle a incité à s'interroger sur le métier, parce qu'il a donné lieu à des événements remarquables qui interrogent sa propre compétence (sentiment de réussite, de progrès ou échec personnel ; échec des élèves, des stagiaires en responsabilité ; effets de marginalisation ou d'intégration ; confort ou inconfort de l'enseignant ou formateur ; et autres...) ;

c) Décrire finement cette expérience : sous la forme d'un compte-rendu de pratique détaillé de ce qui s'est passé. Il est alors intéressant de passer par un exposé narratif le plus documenté possible du cas évoqué, en précisant les événements tels qu'un observateur extérieur aurait pu les rapporter, mais aussi tels qu'ils ont été vécus de l'intérieur. Pour exposer les éléments saillants de l'expérience vécue « de l'intérieur », l'auteur peut signaler par exemple : ce que l'enseignant, le formateur faisait concrètement ; et/ou l' (les) élève(s), le(s) stagiaire(s) faisait concrètement ; les motifs de son action (ce qu'il voulait faire sur le moment et pourquoi il voulait le faire éventuellement) ; ses perceptions au cours de l'action (ce qu'il avait vu, remarqué, entendu, senti plus vaguement, etc.) ; les interprétations ou analyses qu'il faisait *in situ* de ces événements, et *a posteriori* éventuellement ; les émotions attachées à ces événements (sentiment de peur, joie, satisfaction, inconfort, malaise, doute, etc. qu'il ressentait à ce moment précis)...

2) Deuxième temps

Un deuxième temps d'analyse de l'expérience : il peut être progressivement articulé à la description, c'est-à-dire ne pas être l'objet d'une partie rédactionnelle strictement séparée. Toutefois, l'analyse se distingue de la description par des questionnements d'ordre professionnel que cette dernière génère ;

a) Le passage à l'analyse est une étape clef lors de la rédaction du texte, dans la mesure où il permet de montrer comment l'auteur questionne, théorise, problématise, l'expérience qu'il a décrite : par exemple, quelles questions de nature professionnelle cette expérience vécue évoque – ou a évoqué – pour lui ; sur quelles connaissances professionnelles elle l'interpelle ; quels savoirs nouveaux sur le métier d'enseignant, sur la compréhension de l'apprentissage, etc., elle lui permet de construire, de renforcer, ou d'invalider ; à quelles thématiques, réflexions, de la culture professionnelle des enseignants d'EPS elle fait écho ; etc. ;

b) La notion de « geste professionnel » devient alors intéressante à considérer dans la mesure où elle permet de finaliser l'analyse : à partir de l'expérience racontée, des questions soulevées, des problèmes professionnels interrogés, des connaissances de métier relevées, etc., l'auteur évoquera les gestes du métier d'enseignant ou du formateur que cette expérience est susceptible de contenir, d'impliquer, ou simplement d'évoquer ou d'interroger... Il centrera alors son analyse sur la dimension pratique du métier, c'est-à-dire sur les savoir-faire du praticien enseignant, ou du praticien formateur, et sur les savoirs (connaissances, croyances, valeurs...) que ces savoir-faire renferment.