

SOMMAIRE

ÉDITORIAL

Yves REUTER

3

LE DOSSIER

*ÉCHOS DU COLLOQUE DE NEUCHÂTEL.
LES TÂCHES ET LEURS ENTOURS
EN CLASSE DE FRANÇAIS*

Conférence introductive
Tâches et didactique du français :
analyse de la problématique

• Joaquim DOLZ, Thérèse THÉVENAZ,
Bernard SCHNEUWLY, Martine WIRTHNER

Table ronde

*Les tâches dans les différentes sous-disciplines
du français*

• Jean-Paul BRONCKART
Tâches, enseignement et recherche :
quelques questions

• Suzanne CHARTRAND
L'étude de la langue :
pour une meilleure intégration des tâches spécifiques

• Catherine TAUVERON
Les tâches de lecture à l'école primaire :
entre feintise du texte et ruse du maître
ou de la tâche routinière au stratagème

• Jean-François de PIETRO
Des tâches-outils pour enseigner l'oral

Réactions des grands témoins

• Claude SIMARD
La didactique à l'aube de l'âge du faire ?

• Marinette MATTHEY
La tâche : de l'horizon d'attente aux questions

• Olivier DEZUTTER
Autour et alentour des tâches en classe de français

Un premier bilan collectif

• Christine BARRÉ-de MINIAC

35

RÉFLEXIONS ET DÉBATS

*Les tâches et leurs entours
et la formation des enseignants*
Jean-Pascal SIMON

39

NOTES DE LECTURE

42

INFORMATIONS

1. Vie associative

Assemblée générale de l'AIDFLM
Conseil d'administration de l'AIDFLM

2. Colloques

• *L'auteur, de l'école à l'université :
entre biographie et mythographie*
(Bordeaux, 20-21 mars 2002)

• *L'écriture et son apprentissage.
Questions pour la didactique, apports de la didactique*
(Paris, 21-23 mars 2002)

• *Recherche sur la formation des enseignants
et professionnalité*
(Bordeaux, 15-17 avril 2002)

• *Français Langue Maternelle, Langue Étrangère,
Langue Seconde : vers un nouveau partage ?*
(Liège, 23-25 mai 2002)

• *Perspectives croisées sur la lecture et l'écriture*
(Huy, 29-30 octobre 2002)

• *La littérature : le rôle de l'école*
(Grenoble, 24-26 octobre 2002)

LE DOSSIER

ÉCHOS DU COLLOQUE DE NEUCHÂTEL

(26 – 28 septembre 2001)

LES TÂCHES ET LEURS ENTOURS EN CLASSE DE FRANÇAIS

CONFÉRENCE INTRODUCTIVE

TÂCHES ET DIDACTIQUE DU FRANÇAIS : ANALYSE DE LA PROBLÉMATIQUE

S'appuyant sur les résumés des contributions au colloque et sur des recherches en didactique, et plus généralement en sciences de l'éducation, qui se réfèrent à la notion de tâche, la présente introduction à quatre voix, qui fait écho au texte de cadrage du Conseil d'administration, visait à lancer la discussion et à proposer un fil conducteur au colloque. Nous n'avions aucune prétention à être exhaustifs ni à fournir des réponses ; nous formulons seulement quelques questions et suggérons quelques hypothèses de travail à discuter dans le cadre du colloque et, espérons-le, ultérieurement.

1. LA TÂCHE : ÉLÉMENTS DE DÉFINITION ET MISE EN PERSPECTIVE

Avant d'entrer dans le vif du sujet – la question de l'usage de la notion de tâche dans le travail de recherche en didactique –, il nous paraît utile de réfléchir quelques instants sur la signification du mot *tâche*. Pour ce faire, nous allons emprunter trois voies :

- partir de la simple définition de dictionnaire pour repérer les traits définitoires de la notion dans le langage courant et faire une brève incursion un peu plus technique dans les dictionnaires de pédagogie et des sciences de l'éducation ;
- repérer la place plus systématique, conceptuelle, que peut prendre le terme dans certaines théorisations des sciences de l'éducation ;
- mettre les résultats ainsi obtenus – une définition toute provisoire de la tâche scolaire, à mettre à l'épreuve durant le congrès – dans la perspective d'une conception du travail comme activité.

DÉFINITIONS DE DICTIONNAIRES USUELS ET DE DICTIONNAIRES DE PÉDAGOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

« *Tâche*. Travail déterminé qu'on doit exécuter » dit lapidairement le Petit Robert. Le dictionnaire historique de la langue française (Le Robert, 1992/1998, p. 1739) précise que la notion de tâche véhicule l'idée d'obligation et celle de rétribution une fois la tâche réalisée. Chacun connaît la formulation « travailler à la tâche », qui implique bien l'idée de rétribution sur la base de choses à faire, précises et délimitées dans le temps. Le mot *tâche* peut aussi comporter une connotation négative : travailler sans grande intelligence, faire

DOSSIER

strictement ce qui est attendu, par exemple, et l'on y trouve parfois l'idée d'obligation morale (par exemple, pour l'enseignant, celle d'être respectueux des élèves, de « bien » enseigner, de ne pas seulement enseigner, etc.).

Référant dès l'origine au travail, le terme *tâche* a également cours à l'école et apparaît ainsi, dans un sens peu technique, dans des dictionnaires de pédagogie et des sciences de l'éducation¹. Voici quelques définitions :

Tâche. Ouvrage ou travail à exécuter sous des contraintes et en un temps déterminés ; les devoirs scolaires entrent dans les tâches de l'écolier. (Lafont, R., 1963. *Vocabulaire de psychopédagogie*. Paris : PUF, p. 999)

Tâche. Dér. du lat. *taxare*, estimer, évaluer, taxer.
Travail à effectuer dans un temps déterminé. *Imposer, s'imposer une tâche*.
Dans le Dalton Plan, c'est par contrat que l'élève s'engage à s'acquitter de cette tâche dans les conditions prévues. (Foulquié, P., 1971. *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris : PUF. p. 456)

Compito. Il termine sta ad indicare ciò che viene richiesto ad una persona (lavoro, incarico, dovere, ecc.) in una determinata situazione o circostanza. In ambito scolastico, per analogia, esso definisce un esercizio per lo più scritto che l'alunno è invitato a svolgere in classe o a casa. (Bertolini, P., 1996. *Dizionario di pedagogia et scienze dell'educazione*. Bologna : Zurichelli, p. 92)

À partir de ce premier tour d'horizon, on peut retenir les traits suivants concernant la signification du mot *tâche* dans le langage courant, quotidien ou pédagogique (ce dernier n'est-il pas précisément quotidien aussi ?) :

- travail, ouvrage ou devoir obligé et prescrit ;
- défini et évalué par d'autres ;
- limité dans le temps ;
- contraint éventuellement par des dimensions techniques et matérielles ;
- présupposant une relation hiérarchique : d'un côté, des prescripteurs, des évaluateurs et des organisations qui rétribuent ; de l'autre des travailleurs, professionnels ou exécutants, qui réalisent ce qui est prescrit².

VERS UN USAGE TECHNIQUE DU TERME EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET EN DIDACTIQUE

En sciences de l'éducation, le terme *tâche* est utilisé de manière technique ou conceptuelle dans trois contextes au moins : celui de l'analyse de tâches pour la définition d'objectifs d'apprentissage³ ; celui de l'analyse du travail des enseignants : nous y reviendrons dans le prochain chapitre ; et enfin, notamment dans la littérature anglo-saxonne, celui de l'analyse des processus d'enseignement/apprentissage.

Prenons comme référence, pour ce dernier contexte, le modèle proposé par Winne et Butler (1996), modèle qui veut résumer les catégories essentielles distinguées dans la plupart des autres modèles contemporains de l'enseignement/ apprentissage, les caractéristiques de ces catégories différant, elles, notablement d'un modèle à l'autre.

¹ On notera que les définitions sont très semblables en français, en italien, en espagnol et en anglais. En allemand par contre, le terme analogue *Aufgabe* réfère à une réalité plus étroite et moins liée au travail. Piste à creuser, notamment à propos de la relativité de toute théorisation issue d'un fond linguistique et culturel donné...

² Dans la définition de Foulquié, on peut s'imposer une tâche à soi-même. On deviendrait ainsi son propre prescripteur, évaluateur et rétributeur. Selon nous, le sens en est alors affadi. Peut-on encore parler de tâche ?

³ Voir, par exemple, l'idée de *task analysis*, très répandue dans la littérature anglo-saxonne : Rowland & Reigeluth, 1996. Plus proche de chez nous, on mentionnera notamment les travaux d'analyse de pratiques de G. Jobert ; nous renvoyons sur ce point à son intervention dans ce colloque.

DOSSIER

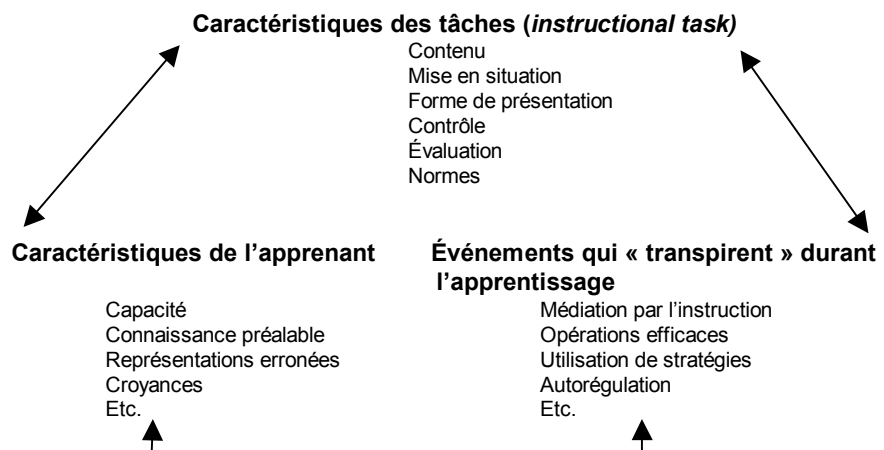


Figure 1 : Modèle contextuel du processus d'enseignement (d'après Winne et Butler, 1996, p. 473)

Dans un contexte scolaire, la notion de tâche sert à décrire le processus cognitif et d'apprentissage. L'apprentissage est défini comme une adaptation à des événements mis en scène dans un *environnement* ou un *milieu* d'enseignement. Winne et Butler proposent pour décrire la cognition et l'enseignement de prendre en compte trois catégories : les caractéristiques des apprenants, celles de la tâche scolaire et les événements qui *transpirent* durant l'apprentissage. L'enseignement est conçu comme l'aménagement volontaire d'un *environnement* ou *milieu* pour guider ou provoquer des changements dans les capacités des étudiants en vue de la réalisation de tâches spécifiques, reflétant des objectifs d'enseignement. Cinq facettes des tâches sont mises en évidence :

- les conditions dans lesquelles les tâches sont résolues ;
- les opérations mobilisées ;
- les produits résultant des opérations mobilisées ;
- les évaluations des produits ;
- les standards qui mesurent l'état d'aboutissement des apprentissages.

De cette brève prospection, nous proposons de retenir plusieurs éléments qui pourraient constituer une définition minimale de la tâche scolaire. C'est essentiellement à travers et pour des tâches à réaliser que les connaissances et les capacités des élèves se transforment. D'un point de vue didactique, le travail spécifique de l'enseignant pourrait ainsi se définir comme la conception et le pilotage de tâches organisées entre elles dans une succession temporelle et selon une progression organisée. La tâche de l'élève (*instructional task*, *class task*, *academic task*, *tâche scolaire*) sont quelques autres termes trouvés dans la littérature) devient un des objets nodaux du travail de l'enseignant. La notion de tâche prend alors un sens circonscrit, partiellement distinct du sens commun :

- la tâche opérationnalise et matérialise des contenus d'enseignement ;
- elle est définie par l'enseignant ou par des concepteurs de programmes ;
- elle consiste en un problème à résoudre pour l'élève ;
- elle est circonscrite dans l'espace et le temps ;
- elle vise un but spécifique, qui se traduit en un résultat ou un produit ;
- son produit ou son résultat font l'objet d'une évaluation ou d'une validation ;
- elle présuppose la mise en œuvre d'une ou de plusieurs procédures, en nombre limité.

TÂCHE ET ACTIVITÉ : LA TÂCHE REVISITÉE

La tâche relève du faire, de l'action, de la pratique et doit, de ce fait, être située dans le contexte plus global de ce que font les acteurs et du sens qu'ils attribuent à leur faire. Cette problématique est généralement abordée à travers la définition du rapport entre tâche et activité. Nous référant à Clot (1995), nous distinguons trois manières de définir ce rapport.

1. Dans la perspective classique de l'ergonomie cognitive (voir aussi le prochain chapitre), telle que la défendent par exemple Leplat et Hoc, le rapport est défini par la formule brève : « La tâche indique ce qui est à faire ; l'activité, ce qui se fait » (1983, p. 50).

DOSSIER

- L'activité est contrainte par la tâche, dépend d'elle pour son déclenchement ; la tâche est un donné qui se transforme par l'activité.
2. Dans une autre approche, théorisée notamment par Theureau (1992), la tâche fonctionne comme prétexte à une interprétation relativement libre que peut lui imposer l'acteur au centre d'une scène.
 3. Dans une troisième approche, proposée entre autres par Clot (1995), la tâche est théorisée comme résultat de multiples autres activités, « modèle refroidi », compromis toujours instable de multiples compromis, sans cesse retravaillée, reconçue par ceux qui l'exécutent. « Ceux qui travaillent voient à travers la tâche et ne la 'croient pas sur parole', ils ne la rabattent pas sur sa forme arrêtée. Qui travaille n'a de cesse de décrypter derrière la figure lisse de la prescription, la globalité de l'expérience sociale qui s'est soldée par ce compromis. Son objet n'est donc pas seulement la tâche visée par leur propre action, mais, au second degré, l'activité de ceux-là mêmes qui ont conçu cette tâche. Sous cet angle, la tâche effective réalise toujours, même sous la forme d'un conflit, un échange d'activités » (1995, p. 213).

Il va de soi que cette conception du rapport entre activité et tâche interroge profondément notre manière de concevoir la tâche scolaire, à la fois proche et différente de celle du travail.

QUESTIONS À DÉBATTRE

En quoi la notion de tâche peut-elle intéresser la didactique du français ? En est-elle un élément constitutif ou sa place est-elle seconde par rapport à d'autres notions plus centrales, comme par exemple celle d'activité ? Qu'est-ce que la notion de tâche permet d'observer ? Mais aussi que pourrait-elle occulter ? Que permettent de saisir, de décrire, de penser les différentes manières de définir le rapport entre tâche et activité ?

Pour préciser ces interrogations par d'autres questions ou pour donner quelques premiers éléments de réponses sous forme d'hypothèses, une entrée par les différents pôles du système didactique nous paraît efficace. Nous avons donc choisi de nous focaliser successivement sur les pôles de l'enseignant, de l'élève et des savoirs, en essayant à chaque fois de poser la question de l'usage et de la pertinence de la notion de tâche dans les recherches didactiques. Sauf rare exception, nous ne citerons pas d'auteurs ou de travaux de didactique du français : la liste eût été trop longue ; très souvent d'ailleurs, il est implicitement fait référence à des travaux qui seront présentés au présent colloque et que chacun peut facilement repérer dans les résumés.

2. LA TÂCHE ET LE TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT

Nombre de textes et d'auteurs l'ont déjà signalé¹ : le travail de l'enseignant – et, partant, la notion de tâche dans l'analyse de ce travail – constitue depuis toujours un point aveugle des théorisations didactiques. Il semble le rester, à lire les résumés des communications soumis pour ce colloque. En quoi la notion de tâche éclaire-t-elle le travail de l'enseignant dans la médiatisation d'un contenu donné ? Permet-elle de rendre compte de l'action d'enseigner ? Voilà les questions que nous aimerions aborder dans le présent chapitre. Nous procéderons en deux mouvements, très différents l'un de l'autre. Dans le premier, nous présenterons une petite recherche empirique, sans prétention méthodologique, qui vise à observer si, dans les prescriptions concernant le travail de l'enseignant, la notion de tâche, au sens quotidien défini plus haut, est un descripteur efficace. Dans le deuxième temps, nous décrirons les principales lignes de recherche sur le travail de l'enseignant, en essayant de déceler quel rôle joue la notion de tâche dans l'appareil conceptuel ou descriptif.

¹ Voir par exemple Rieben (1998) aux journées de l'AIDFLM à Cartigny.

LE TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT DANS LES PRESCRIPTIONS : LA PLACE DE LA TÂCHE

Les cahiers des charges, les textes réglementaires et les plans d'études

Si la tâche est caractérisée notamment par l'obligation ou la prescription, l'examen des textes officiels nous donne les meilleures chances de trouver des traces de la définition du travail d'enseignement comme tâche. Des obligations précises, des tâches prescriptives, sont effectivement repérables dans les cahiers des charges ou chartes, dans les lois et règlements (nous avons consulté au hasard des textes suisses romands : voir la liste des sources en fin du texte). Elles s'observent le plus massivement dans les parties des textes officiels relatives aux relations entre l'institution et les enseignants. Par exemple : le secret de fonction, la sécurité et la santé des élèves, les horaires et le temps de présence de l'enseignant en classe. L'évaluation est également réglementée en détail par l'institution : bulletins scolaires, épreuves de fin de cycle, tests d'orientation ou de sélection sont édictés en termes prescriptifs ; on trouve des formules comme *l'enseignant doit, il a l'obligation...* Pour les relations entre enseignants et parents, entre enseignants et élèves, les formulations sont encore prescriptives, mais elles relèvent principalement de l'obligation morale.

La dimension prescriptive diminue, voire disparaît, dès qu'il s'agit de la relation enseignement/apprentissage ; ce sont alors davantage les tâches de l'élève qui sont définies. On lit plutôt des incitations du type *développer les capacités des élèves, construire des situations d'enseignement*. Ce qui incombe à l'enseignant, sans que cela soit nommé, c'est de concevoir, d'anticiper, de piloter l'enseignement pour aboutir, en principe, à des apprentissages. Dans ce cas, les recommandations ne renvoient pas à des tâches au sens où nous l'avons défini plus haut.

Les moyens d'enseignement

Une tendance prescriptive concernant l'enseignement s'observe aussi dans les textes des didacticiens-ingénieurs¹ : ils assignent parfois à l'enseignant des choses à faire, des « tâches ». Par exemple : *travailler des genres de texte diversifiés, faire lire la consigne*. Mais c'est sur la tâche de l'élève qu'est focalisé le discours : *faire lire, faire observer*, etc. Par ailleurs, si l'on se soucie des autres dimensions incluses dans notre définition, il apparaît que, comme instance prescriptive, la didactique d'*ingénierie* n'a pas le pouvoir d'évaluer ; et si l'évaluation se faisait en fonction de tâches – ce qui n'est, de loin, pas la règle – la rétribution, elle, n'en dépend nullement. On peut cependant se demander si l'analyse du travail de l'enseignant en termes de tâches ne prépare pas le terrain à une taylorisation du travail, comme certains théoriciens l'affirment parfois.

Cette brève exploration de textes possiblement prescriptifs nous semble montrer – mais c'est précisément sujet à discussion – que l'enseignement, le cœur du travail de l'enseignant, ne semble pas se prescrire en tâches ; il n'y a pas d'injonction pour enseigner... Si l'obligation apparaît, elle est d'ordre moral.

Voyons maintenant ce qu'il en est du discours scientifique ou de la recherche.

LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE À GRANDS TRAITES : LA TÂCHE DANS L'ANALYSE DU TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT

En *didactique du français*, peu de travaux utilisent le terme de *tâche* pour désigner ce que fait l'enseignant ; et il y apparaît le plus souvent au sens commun : « les choses que l'enseignant a à faire », ou « qu'il serait bon qu'il fasse ». La tâche de l'enseignant ne se trouve pas définie explicitement dans ce qui lui incombe au sein de la relation didactique ; elle apparaît au travers des problèmes qu'elle peut poser aux élèves. Le rôle de l'enseignant consiste alors à analyser la tâche de l'élève pour l'adapter aux capacités de ce dernier et à des objectifs réalistes. Il s'agit plus d'analyser et de concevoir que d'exécuter.

¹ Nous avons analysé les brochures Nathan et des moyens d'enseignement romands ; une investigation systématique reste cependant à mener.

Goigoux (1997 ; 2000) semble être le seul didacticien du français qui recourt systématiquement à la notion de tâche. Il se réfère à la psychologie cognitive et ergonomique, à Leplat et Hoc (1983) en particulier, qui analysent tout travail comme activité. Des tâches diverses, ayant des liens partiels entre elles, rendent compte de l'activité de travail, ces tâches pouvant être considérées à différents niveaux successifs : prescrites, redéfinies par l'agent, actualisées, effectives... Dans ce modèle, la tâche devient une notion explicative centrale, jusqu'à remplacer celle d'activité : il est en effet postulé que l'analyse de ces différents niveaux de la tâche permet de rendre compte de l'activité. Selon Clot (1995), « on projette la tâche sur l'activité » (p. 208). Sans doute pour éviter cet écueil, Goigoux (2000) opte majoritairement pour le terme de *travail* de l'enseignant (travail prescrit, redéfini, actualisé, etc.).

En *didactique des mathématiques*, la théorisation de ce que fait l'enseignant se revendique d'une approche anthropologique. Dans la conception de Chevallard (1999), par exemple, le travail de l'enseignant n'est qu'une des manifestations de l'activité humaine, qui est prise en compte dans son ensemble. Dans le modèle proposé, le terme *tâche* a une très large acception, et l'on pourrait presque dire que tout est tâche : dès qu'une action porte sur un objet (monter un escalier, écrire une lettre, effectuer une addition...), c'est une tâche. Les tâches sont des construits sociaux et culturels qui mobilisent des techniques. D'un point de vue didactique, l'école connaît des usages propres et des contraintes particulières qui conditionnent certains types de techniques ou de technologies. En ce sens, l'action que l'enseignant déploie est une tâche prescrite par les usages et les techniques identifiés par la didactique des mathématiques. De fait, ce que l'enseignant fait devient ce qu'il doit faire, puisque la tâche porte en elle la prescription et que, par ailleurs, elle émane de la théorie des situations de Brousseau (1996), c'est-à-dire de l'ingénierie didactique. S'agit-il alors d'un discours d'ingénieur ou d'anthropologue ? En quoi une conception aussi générale sur la tâche peut-elle nous aider à mieux comprendre le travail de l'enseignant ?

Pour Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni (2000), qui se réclament de la même approche anthropologique, les actions de l'enseignant sont également articulées à la théorie des situations didactiques de Brousseau (1996). Elles consistent en quatre modalités de la relation didactique : *définir, réguler, dévoluer, institutionnaliser*. *Définir un milieu didactique, réguler les interactions* présupposent des tâches et des techniques ; elles incombent à l'enseignant et se définissent à partir de la tâche de l'élève. De l'avis même des auteurs, le modèle qu'ils présentent est incomplet et limité. Il porte sur des exemples très spécifiques émanant de l'ingénierie didactique. A noter que ces auteurs ne recourent pas systématiquement à la notion de tâche pour désigner ce qu'entreprend l'enseignant, ils parlent le plus souvent de l'action d'enseigner. Pour eux, une théorisation de l'action enseignante reste à développer, *vers un modèle de l'action didactique du professeur*.

Dans le cadre plus général des *sciences de l'éducation*, Tardif et Lessard (1999) évoquent la tâche de l'enseignant dans leur imposant ouvrage sur *Le travail enseignant au quotidien*. Le niveau de généralité des éléments mis en évidence est frappant : l'enseignement, la surveillance, la récupération des élèves, le tutorat ou l'encadrement, le rôle de conseiller pédagogique, la supervision des stagiaires constituent les tâches de l'enseignant. La notion de tâche prend ici une acception extrêmement large, sans spécification du travail didactique. Pour ces auteurs, l'enseignement constitue une tâche, sans référence à son objet particulier.

ÉLÉMENTS DE CONCLUSION ET QUESTIONS OUVERTES

On l'a vu, pour définir ce que fait l'enseignant sur un plan didactique, la notion de tâche semble problématique, en particulier parce qu'elle est focalisée sur des dimensions non didactiques de la profession. Lorsqu'elle porte sur l'action d'enseigner, sa définition est loin d'être stabilisée. En didactique du français, on parle peu de *tâche* de l'enseignant lorsqu'il est question de la transmission de contenus d'enseignement ; on trouvera plus souvent les termes de *travail*, d'*action* et d'*activité*. Ainsi, la revue de la littérature ne permet pas de tirer des conclusions définitives concernant l'utilité de la notion pour l'analyse didactique du travail de l'enseignant : soit cette notion est étendue très largement, jusqu'à inclure toute action, soit elle n'est pas précisément définie, soit il y a des glissements de termes entre

tâche et travail. Elle ne contribue pas non plus à clarifier le rapport entre ce que fait l'enseignant et les techniques qu'il mobilise : les tâches incluent-elles les techniques ou les techniques existent-elles en dehors des tâches ? A notre avis, pour l'instant, la notion de tâche ne rend pas compte de manière satisfaisante de la place de l'enseignant dans le système didactique.

On peut par ailleurs se poser une question plus politique : si la notion de tâche devenait centrale pour rendre compte de l'action d'enseigner et de la relation didactique, la dimension d'exécutant se trouverait amplifiée, avec le risque de tendre vers une description du métier en tâches strictement définies et délimitées, passibles d'évaluation par des supérieurs. A l'heure du *New Public Management* et du salaire au mérite, la pente pourrait être glissante...

Nos analyses et réflexions ouvrent de nombreuses questions, que le colloque permettra sans doute de discuter, auxquelles il permettra même peut-être de donner des éléments de réponse :

- La notion de tâche peut-elle être fertile pour rendre compte du travail didactique de l'enseignant ? Que permet-elle d'observer de la relation didactique, qu'en occulte-t-elle ? Que permet-elle d'analyser dans le processus de transmission des contenus ?
- Peut-on définir la tâche autrement que d'une manière générale, voire floue, ou alors exclusivement prescriptive ? En quoi se distingue-t-elle de l'action ou de l'activité ?
- Plus particulièrement : les contraintes de la situation (par exemple, les techniques en ce qu'elles préfigurent l'activité) peuvent-elles être considérées comme faisant partie de la tâche ?
- Finalement, la notion de tâche est-elle vraiment nécessaire pour rendre compte de l'activité didactique de l'enseignant ?

Si on retient qu'enseigner consiste à agir sur les processus psychiques des élèves pour transformer leurs connaissances et leurs capacités à l'aide d'instruments sémiotiques, l'essentiel de l'activité de l'enseignant n'est-il pas de concevoir, d'organiser et de piloter ces instruments sémiotiques ? C'est alors du côté de l'élève que se pose la question de la tâche.

3. LA TÂCHE ET L'ÉLÈVE

Le point de vue que nous adoptons dans la présente partie est doublement déterminé :

- nous prenons comme objet le rapport entre tâche et élève ;
- nous essayons de décrire les manières dont ce rapport est construit et appréhendé en recherche en éducation, et plus particulièrement dans les travaux didactiques.

Si nous disons « construit et appréhendé », signalons d'emblée une hésitation. En effet, dans la plupart des cas, il s'agit en fait d'un rapport qui est construit pour appréhender ou construit et donc appréhendé d'une certaine manière. Ceci montre que la recherche est toujours aussi une pratique, qui, en didactique, se réfère nécessairement à une autre, les deux pouvant d'ailleurs partiellement se superposer, avec toutes les complications théoriques qui s'ensuivent.

Il nous semble possible de distinguer, schématiquement, trois manières de construire et d'appréhender le rapport entre tâche et élève dans la recherche didactique.

LA TÂCHE COMME RÉVÉLATRICE DE CONNAISSANCES OU DE PROCÉDURES D'ÉLÈVES

Très nombreuses, les recherches qui tentent d'appréhender les connaissances construites par les élèves, ou les procédures qu'ils mettent en œuvre, sont à la fois essentielles pour construire la didactique et pourtant, d'une certaine manière, situées à sa marge : recherches à finalité didactique, disait jadis Dabène (1995). On peut schématiquement y distinguer trois champs.

Il existe d'abord un immense champ dans lequel les tâches de type scolaire sont utilisées pour l'évaluation des connaissances des élèves. A la suite des générations de tests initiés par Binet au début du 20^e siècle, complétés et perfectionnés par Thorndike, une armada de chercheurs tentent, hors contexte scolaire mais en utilisant des démarches de forme partiellement scolaire¹, de définir des progressions dans les apprentissages ou de faire le constat d'acquisitions (pensons notamment aux travaux présentés par l'Observatoire national de la lecture, mais également aux enquêtes PISA, IALS, etc.). Sans être à proprement parler didactiques, ces travaux intéressent au plus haut point la didactique, en lui fournissant, s'ils sont mis en rapport avec d'autres (curriculaires, praxéologiques, sociologiques), des données sur le fonctionnement scolaire et sur les capacités des élèves. Les dangers et les limites de ces travaux, qui tendent à prendre une importance très grande dans la gestion des systèmes, ont été mis en évidence avec une particulière clarté par Blum et Guérin-Pace (2000). Ces auteurs discutent notamment des problèmes de statistique, de différences culturelles, de comparabilité des données, de définition des notions, problèmes qui relativisent beaucoup la validité des résultats.

- Les nombreux travaux portant sur des tâches réalisées en classe pour analyser les capacités des élèves constituent une variante de cette approche. Notons, dans ce type de travaux, ceux qui portent sur l'observation de tâches contrastées (textes de genres différents, ou adressés à des destinataires différents, ou avec des contenus différents, etc.). De manière plus particulière, et plus liée à une démarche didactique, notons encore les travaux sur les dispositifs d'évaluation de méthodes selon un paradigme pré-test/post-test, ou sur les tâches d'évaluation intégrées dans le cours même de l'enseignement, où celles-ci ont essentiellement pour fonction de révéler des connaissances (évaluation comparative de séquences didactiques différentes).
- Il y a enfin les nombreuses approches, plus ou moins intégrées dans des démarches d'enseignement, qui utilisent les tâches comme point de départ pour une approche clinique des procédures sous-jacentes aux pratiques et au raisonnement en français (par exemple, comment les élèves comprennent-ils la notion de nom en grammaire ? ou comment conçoivent-ils la lecture comme activité ?). Ces travaux portent également, souvent à partir de tâches proposées, sur des questions de représentation de la tâche, sur la métacognition, mais également sur le rapport affectif aux tâches scolaires, sur l'atmosphère, l'attitude, autrement dit sur ce que François (1998) appelle les *entours*.

Dans ces travaux, la tâche est située en marge du processus d'enseignement, mais elle permet, à travers l'analyse du comportement de l'élève face à des opérations souvent soigneusement définies, d'éclairer la pratique d'enseignement et d'apporter des éléments essentiels à la didactique. Les approches utilisant ces paradigmes construisent un rapport relativement stable entre tâche et élève, en vue précisément de révéler, en général dans une visée comparative, les connaissances et les capacités des élèves.

Il est intéressant de constater que, bien qu'elles se situent en marge des pratiques d'enseignement, ces approches scientifiques (psychologique ou psychopédagogique) sont fortement reliées aux pratiques scolaires : les tâches orientées vers la recherche sont le reflet de pratiques scolaires, qu'elles transforment au cours du temps en fonction de leurs besoins propres ; mais inversement, ces transformations influent sur les pratiques d'enseignement, dont elles deviennent parfois des outils, même au-delà des situations d'évaluation. Notons cependant que, dans ces approches scientifiques, sauf exception, la spécificité didactique – le rapport triadique – n'est pas (ou guère) théorisée : au contraire, on y procède en général par abstraction explicite des effets de la transposition, du curriculum et de l'enseignement (voir à ce propos Fijalkow, 1999).

LA TÂCHE COMME PRODUIT ET ENJEU DES INTERACTIONS DE L'ÉLÈVE AVEC L'ENSEIGNANT ET/OU AVEC D'AUTRES ÉLÈVES

Beaucoup moins nombreuses – on en repère à peine une petite dizaine dans les propositions de communication au congrès – sont les recherches du deuxième champ, qui construisent le

¹ Partiellement, parce que les tâches ne sont pas exactement les mêmes et qu'elles ont nécessairement une autre fonction.

rapport entre tâches et élèves en se centrant sur l'interaction comme processus de production du sens de la tâche, voire de cette dernière elle-même. On peut y distinguer trois approches.

- Des analyses d'interactions centrées sur la tâche qui essaient de suivre, à la loupe pour ainsi dire, comment les interventions de l'enseignant transforment celle-ci à mesure qu'elle se réalise. Des analyses analogues peuvent porter sur des interactions élèves-élèves. De nombreuses questions sont ainsi posées concernant, par exemple, la réception de la consigne et la manière de la retravailler, l'utilisation d'éventuelles aides fournies par l'enseignant dans l'interaction, le mode de réaction aux difficultés des élèves, le rapport entre élèves face à une tâche.
- La création et l'analyse de situations d'élaboration de tâches ou de situations d'apprentissage à travers les interactions de la classe dans le contexte de projets, séquences, etc. Reliant très fortement recherche et intervention, ces approches tentent de donner aux acteurs du système un maximum d'autonomie, et il faudra ici se poser la question de l'utilité même de la notion de tâche.
- Des analyses centrées sur l'interaction elle-même, la tâche n'étant en quelque sorte que prétexte. Le questionnement porte ici plutôt sur les formes d'interaction, sur les mouvements de transformation en jeu.

Dans la première approche, la tâche est centrale, et l'interaction est en quelque sorte révélatrice de l'évolution du rapport à la tâche, ou du processus de transformation même des capacités des élèves (voir à ce propos le point 3). Autrement dit, c'est la transformation des significations au cours du traitement de la tâche qui est au cœur des préoccupations. Dans les deux autres, c'est plutôt la dynamique même de l'interaction qui est en jeu, la notion de tâche perdant de sa pertinence ; en effet, soit la dimension prescriptive de la tâche disparaît pour faire place à des dispositifs qui, d'une certaine manière, s'engendrent eux-mêmes, selon une logique qui n'est plus nécessairement celle de l'enseignement (ce qui n'empêche nullement des séquences d'apprentissage, gérées selon des logiques plus locales) ; soit la logique ou la contrainte des tâches apparaît comme secondaire par rapport au déroulement même de l'interaction.

La première peut être considérée comme plutôt instrumentale, les deux autres comme plutôt interactionnistes. Le terme même de *tâche*, au sens où nous l'avons défini plus haut, trouve sa limite dans les approches interactionnistes dans la mesure où, d'une certaine manière, la dimension prescriptive est minimisée par le dispositif didactique même, ou n'est pas prise en considération en tant que telle dans l'analyse menée. Nous y reviendrons en conclusion.

LA TÂCHE COMME MILIEU ET OUTIL D'APPRENTISSAGE POUR L'ÉLÈVE

Si, dans la première catégorie, l'enjeu était de définir des résultats – à savoir un produit, voire un processus sous-jacent à un produit –, les approches de la tâche comme milieu et comme outil d'apprentissage visent essentiellement les dispositifs qui permettent la transformation des capacités, les modifications que peuvent opérer des tâches données. On peut y distinguer deux tendances non mutuellement exclusives.

- La première, plutôt interventionniste, observe l'effet de dispositifs didactiques sur les capacités des élèves. Ceci implique une théorie relativement explicite du rapport entre intervention de l'enseignant et comportement des élèves (appropriation de moyens par imprégnation, observation, analyse, imitation, « exercisation », etc.).
- La deuxième, plutôt analytique, essaie de reconstruire la logique sous-jacente aux tâches scolaires proposées (dans une séquence, un ensemble curriculaire plus large, des manuels, etc.). D'une certaine manière, il s'agit de reconstruire la logique socio-historique – le compromis résultant en tâche, appelé par Clot « modèle refroidi » – qui régit le fonctionnement de la didactique du français. Autrement dit : quels sont les milieux créés pour permettre l'apprentissage, c'est-à-dire la transformation des processus cognitifs des élèves ?

C'est bien l'idée de la tâche comme moyen de transformation des processus psychiques de l'élève qui est au centre de ces approches. Dans le premier cas, le vecteur va dans le sens de l'exploration d'une hypothèse *a priori* ; dans le deuxième, il s'agit plutôt d'hypothèses *a posteriori*, explicatives des dispositifs observés.

CONCLUSION ET QUESTIONS

Ce rapide survol, sans doute incomplet, et qui sépare artificiellement des approches souvent complémentaires, laisse apparaître que la notion de tâche pourrait être intéressante pour l'analyse de l'activité de l'élève. Elle centre le regard sur une réalité relativement circonscrite, habituelle, répétitive, qui structure cette activité, même si les formes des tâches (exercices, différentes formes de lecture et d'écriture, analyses diverses, situations-problèmes) varient fortement. Le terme rend compte, par l'analogie même avec certaines formes de travail essentiellement d'exécution, de caractéristiques importantes des formes sociales auxquelles est soumise l'activité de l'élève. Mais peut-être est-ce précisément dans cette analogie que résident aussi les limites de la notion :

- elle ne pointe pas assez la spécificité de l'activité d'apprentissage dans une situation d'enseignement ;
- elle ne permet pas de capter finement certaines formes d'apprentissage, notamment celles qu'on appelle autogérées ;
- elle risque d'accentuer la dimension exécutante de l'activité de l'élève – les approches interactionnistes nous le rappellent –, notamment si la tâche n'est pas interprétée comme compromis toujours provisoire que l'élève est aussi capable de percevoir comme tel (voir les réflexions de Clot présentées plus haut)

La notion de tâche peut-elle être théorisée dans une approche didactique de l'enseignement/-apprentissage ? Constitue-t-elle une notion centrale pour décrire l'activité de l'élève, englobant celles de devoir, d'exercice, de situation-problème, etc. ? Quel est le rapport entre tâche et milieu ? Quelles sont les limites de la notion ? Voilà quelques questions qui pourront être discutées durant le colloque.

4. LA TÂCHE ET LES OBJETS ENSEIGNÉS

Peut-on aborder les tâches en classe de français en faisant abstraction de leur objet ? Le propre de la didactique est d'être orientée vers des objets et toute tâche didactique porte sur un objet concret, qui appartient toujours à la discipline visée. Loin d'être stable, cet objet se construit progressivement dans la dynamique des processus d'enseignement et d'apprentissage. Il est investi de significations fonctionnelles dans l'activité didactique, comme le montrent certaines recherches que nous venons de mentionner. Il constitue l'intermédiaire entre l'environnement culturel externe et le monde interne de l'apprenant. Un abord par les objets enseignés est donc indispensable à l'analyse des tâches.

LA TÂCHE COMME MISE EN JEU DES OBJETS ENSEIGNÉS

Dans l'ensemble, la didactique du français concerne l'enseignement et l'apprentissage de savoirs langagiers et culturels associés à la discipline scolaire nommée *français*. Le rapport au savoir – au sens large du terme, qui intègre non seulement des savoirs « experts » en sciences du langage mais surtout des savoir-faire langagiers et des pratiques sociales de référence – en constitue le point central. Les recherches en didactique du français portent sur la compréhension et la production orale et écrite, la grammaire, le lexique, la littérature, etc. Principe communément adopté par les didacticiens du français, la focalisation sur les contenus disciplinaires est porteuse de nombreuses questions concernant le traitement didactique des objets d'enseignement des différentes sous-disciplines. A ces questions, toujours actuelles et largement abordées dans les travaux sur la transposition didactique, les nouvelles recherches sur les interactions en classe et sur les pratiques d'enseignement en ajoutent d'autres relatives à la manière de *mettre en situation les objets d'enseignement et de dégager ceux qui sont réellement enseignés au cours même des médiations* en classe. Les accords du participe passé, pour ne donner qu'un exemple, peuvent être mis en situation didactique de diverses manières mais, pour être efficaces, ils doivent être traités à la manière des apprenants. Les tâches prescrites pour son apprentissage constituent le

révélateur privilégié du traitement didactique et de la construction empirique du savoir visé dans l'enseignement¹.

Placer les tâches au centre des débats, nous l'avons déjà dit, c'est essayer de savoir ce qui se fait dans les pratiques de la classe. Dans ce cadre, le repérage des *activités d'enseignement et d'apprentissage* implique une prise en considération des *caractéristiques de l'objet* vers lequel l'activité didactique s'oriente. Une tâche didactique est constituée d'un *ensemble de consignes qui définissent un but* susceptible d'être atteint dans l'activité en classe, ainsi que les *conditions concrètes d'atteinte de ce but* et les *actions à exécuter*. Ces trois composantes sont indissociables des objets d'enseignement et de la matrice de la discipline scolaire qui leur donne sens et cohérence. Si, comme nous l'avons déjà vu, une tâche peut se définir comme un travail à effectuer sous des contraintes, dans la tâche didactique, ces contraintes sont surdéterminées par l'objet d'enseignement. Ainsi, il est difficile de dégager la nature de la tâche prescrite dans une activité d'analyse grammaticale sans prendre en compte les concepts grammaticaux abordés et les théories grammaticales de référence. Il est tout aussi difficile d'analyser et de reconstruire les tâches dans les pratiques d'enseignement de l'écriture sans considérer les contenus et la dynamique de leurs transformations au cours de l'enseignement. Une connaissance de la nature de l'objet est donc une condition préalable à la démarche analytique.

LA TÂCHE, L'OBJET ENSEIGNÉ ET SES ENTOURS

Toute tâche didactique *porte sur un objet de savoir* (concept, notion ou savoir-faire), qu'il s'agit de découvrir ou de mettre en pratique. Elle *s'inscrit par ailleurs dans une activité finalisée et dans un contexte épistémologique et scolaire*. Du point de vue du contexte épistémologique, il faut rappeler que, dans le domaine du langage, il existe des savoirs, des théories et des formes discursives de savoir qui contribuent à situer la tâche. Il est évident qu'une meilleure connaissance des savoirs à enseigner peut fournir des outils à l'enseignant, notamment dans l'anticipation des obstacles à l'apprentissage et dans l'organisation préalable des tâches à réaliser. Comme le dit Jean-Louis Chiss (2000, p. 161), « la question de la pertinence des contenus et de l'outillage linguistique et intellectuel est incontournable ». Du point de vue du contexte scolaire, les formes scolaires du savoir sont déterminées par des dimensions historiques et institutionnelles : elles se concrétisent dans des textes pédagogiques, des outils d'enseignement et elles sont conditionnées par la classe comme *lieu matériel et social* de travail.

La recherche sur les formes scolaires du savoir a ouvert un chantier important dans le champ didactique, mais ce chantier reste dans un état d'avancement insuffisant. Si l'objet d'enseignement est au centre de l'analyse des tâches, les contextes épistémologique et scolaire font partie des *entours* à prendre en considération pour une bonne compréhension de celles-ci. Toute tâche est située dans ces *entours* et en engage des aspects différents. Des aspects contextuels plus ou moins difficiles à repérer, mais dont la prise en compte est primordiale lorsqu'on cherche à comprendre ce qui s'y joue.

Dans les recherches actuelles en didactique, il est possible de distinguer trois manières d'appréhender les tâches du point de vue de l'objet :

- les travaux d'ingénierie didactique qui présentent les tâches comme principe organisateur de la classe de français ;
- l'analyse des tâches dans la perspective de la transposition didactique ;
- l'étude de la transformation de l'objet dans l'exécution de la tâche.

¹ Dans le cadre de ces nouvelles approches, qui présentent l'avantage d'articuler de manière plus systémique les trois pôles du triangle didactique, les concepts d'activité et de tâche pourraient contribuer, comme l'affirme Goigoux (2000, p. 132), « à un rééquilibrage du paradigme didactique ». L'analyse des tâches en classe de français peut mettre en lumière la rencontre, toujours onéreuse, des logiques contradictoires du système didactique, dont aucune ne peut être négligée sans risque.

Les travaux d'ingénierie didactique qui présentent les tâches comme principe organisateur de la classe de français

Certaines théories curriculaires considèrent actuellement la tâche comme une unité de travail de la classe de langue (voir par exemple, aux Etats-Unis, Gagné, 1986, ou Martin Peris, 2001). L'approche par tâches est un nouveau mode d'organisation curriculaire dans lequel contenus et méthodologie partagent d'amples zones d'intersection. Son ingéniosité est d'inventer une solution pour des situations d'apprentissage complexes qui plongeaient les enseignants dans l'embarras. Du point de vue de l'ingénierie didactique, ses caractéristiques sont les suivantes :

- a) les tâches requièrent l'usage de la langue et s'organisent à partir d'une situation-problème ;
- b) l'exécution de la tâche implique l'intégration de ressources diverses ;
- c) la situation-problème crée un contexte dans lequel toutes les formes linguistiques acquerront leur signification ;
- d) les tâches proposées anticipent et actualisent des procédures d'utilisation équivalentes à celles qui sont utilisées en dehors de la classe ;
- e) les tâches se structurent en phases et en étapes successives et corrélées, déterminées par le produit à élaborer et par des critères d'ordre pédagogique ;
- f) les contenus et les résultats sont relativement ouverts (la prédétermination est approximative).

Pareille organisation curriculaire exige non seulement une analyse *a priori* des tâches dans le cadre des situations-problèmes proposées, de façon à anticiper le travail à réaliser et les contenus à aborder, mais aussi des recherches sur les pratiques d'enseignement pour vérifier la pertinence des contenus et des procédures abordés dans l'activité d'enseignement/apprentissage et déterminer les étapes à suivre effectivement. Le bon fonctionnement du système didactique exige que la tâche ne soit ni trop facile ni trop difficile pour l'apprenant.

Ces travaux permettent par ailleurs d'établir des inventaires et des taxonomies de tâches associées à la lecture, à l'écriture, à l'expression et à la compréhension orales ou à des contenus d'enseignement grammaticaux et littéraires.

L'analyse des tâches dans la perspective de la transposition didactique

Dans la perspective de la transposition didactique (Chevallard, 1991), l'identification des objets d'enseignement dans les textes pédagogiques se fait très souvent à partir de leur concrétisation dans les tâches prescrites (voir notamment Canelas-Trevisi, 1997 ; Marschall, Plazaola Giger, Rosat et Bronckart, 2000). Il ne s'agit pas seulement d'identifier les objets d'enseignement des différentes tâches présentées dans les moyens d'enseignement, mais de saisir la *logique mise en œuvre, les modalités spécifiques du travail en classe suggérées et la modélisation didactique sous-jacente*. Le but de ces recherches est surtout de comprendre, dans une perspective interne à la didactique, *les procédures de mise en scène et d'opérationnalisation des savoirs à enseigner*. L'étude des transformations des savoirs dans les tâches des manuels scolaires est indispensable à la compréhension des *premières étapes du traitement du savoir dirigé vers l'action didactique*. L'analyse comparative de textes pédagogiques destinés à des élèves de différents âges permet de reconstruire la *conception globale de la progression qui se dégage* des tâches concrètes proposées par les auteurs.

L'étude de la transformation de l'objet dans l'exécution de la tâche

Le « réel observable de l'activité », selon les termes mêmes de Roger, Roger et Yvon (2001), est un produit dialogique, un système dynamique et dialectique qui navigue entre de multiples contraintes. Les normes et les obligations prescrites explicitement (« ce qu'on nous dit de faire »), sont interprétées et changent au cours de l'activité, notamment à cause de « ce qu'il faut faire » pour transformer le savoir en connaissances communicables et utilisables. L'objet d'enseignement n'est pas fixe : souvent présenté sous forme de situations-problèmes, il contient parfois des contradictions, se déplace constamment en fonction des obstacles à l'apprentissage et se transforme dans l'interaction. La dynamique de l'activité nous permet

d'appréhender la nature des tâches effectivement réalisées et l'évolution des significations fonctionnelles attachées aux objets d'enseignement dans leurs transformations. L'analyse des tâches dans les interactions didactiques effectives de la classe de français permet également de dégager les unités d'interprétation successives que les tâches proposées laissent apparaître.

CONCLUSION ET QUESTIONS

Toutes les « sous-disciplines » du français sont donc concernées et se prêtent à l'analyse des tâches. Quel type de tâches peut-on observer ? Dans quelle mesure celles-ci diffèrent-elles en fonction des sous-disciplines du français, c'est-à-dire selon l'objet sur lequel elles portent ? En d'autres termes, quelle est l'influence de l'objet sur la tâche ? Mais aussi, quelle est l'influence de la tâche sur l'objet ? Au reste, les questions à partir du point de vue de l'objet ne s'épuisent pas à l'intérieur de notre discipline : la comparaison avec d'autres didactiques nous permettra aussi d'analyser les tâches spécifiques à la classe de français par rapport à celles d'autres disciplines scolaires.

5. CODA. S'ACCORDER DANS LES TÂCHES

Les tâches de la classe de français nous semblent un analyseur du moment charnière où *s'accordent* les conditions de l'acte d'apprentissage en classe.

- La tâche précise l'acte à exécuter par rapport à l'objet à apprendre : premier lieu de *négociation* du sens de l'agir et des significations de l'objet.
- Elle situe l'enseignant et les élèves dans l'enjeu précis d'une relation de transaction : lieu donc de *concertation* du sens des relations entre les acteurs.
- Elle permet enfin, grâce aux formulations successives, de *mettre au même diapason* les instruments censés produire l'apprentissage.

Étudier ce lieu révélateur des *accords* déclencheurs de l'activité didactique, tel est le défi de notre congrès. Mettons-nous donc à la tâche!

**Joaquim DOLZ, Thérèse THÉVENAZ
et Bernard SCHNEUWLY** (Université de Genève),
Martine WIRTHNER (IRD, Neuchâtel)

SOURCES ET RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

SOURCES

- Commission romande des moyens d'enseignement (COROME) (1984). *Livre du maître Français 2P*. Lausanne : Editions L.E.P.
- Commission romande des moyens d'enseignement (COROME) (1987). *Livre du maître Français 5P*. Fribourg : Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- Service des didactiques des langues (1990-2000). [*Diverses séquences didactiques.*] Genève : DIP.
- République et canton de Genève, Département de l'instruction publique, Direction de l'enseignement primaire. (1996). *Charte et cahier des charges de l'enseignement primaire*.
- DIP Genève. (1993). *Épreuve cantonale de Français II, 6^{ème} année*. Instructions pour le maître.
- DIP Genève, (1991). Instructions officielles. *Quelques remarques sur Français I*
- DIP Genève, (1991). Instructions officielles. *Quelques remarques sur la lecture en 1P et 2P*.
- DIP Genève (1991). Instructions officielles. *Quelques remarques sur la lecture accompagnée*.

- GRAP, Groupe romand pour l'aménagement des programmes 1P-6P. (1989). *Plan d'études romand pour les classes de 1^{ère} à 6^{ème} primaires.*
- DIP, Direction de l'enseignement primaire. (2000). *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise.*
- SCHNEUWLY, B. & REVAZ, F. (1994). *Expression libre, CM1.* Guide pédagogique. Paris : Nathan.
- SCHNEUWLY, B. & REVAZ, F. (1995). *Expression libre, CM2.* Guide pédagogique. Paris : Nathan.
- SCHNEUWLY, B. & SANDON, J.-M. (1995). *Expression libre, CE2.* Guide pédagogique. Paris : Nathan.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BLUM, A. & GUÉRIN-PACE, F. (2000). *Des lettres et des chiffres. Des tests d'intelligence à l'évaluation du « savoir lire », un siècle de polémiques.* Paris : Fayard.
- BROUSSEAU, G. (1996). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. In J. Brun (Ed.), *Didactique des mathématiques*, (pp. 45-143). Paris : Delachaux et Niestlé.
- CHEVALLARD, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignants en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des Mathématiques*, 19, 221-266.
- CHISS, J.-L. (2001). *Didactique des langues et disciplinarisation.* In M. Marquilló (Ed.), *Questions d'épistémologie en didactique du français*, (pp. 159-163). Poitiers : Les Cahiers FORELL.
- CLOT, Y. (1995). *Le travail sans l'homme.* Paris : La Découverte.
- DABÈNE, M. (1995). Quelques étapes dans la construction de modèles, In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Ed.) *Didactique du français. État d'une discipline* (pp. 11-32). Paris : Nathan.
- FIJALKOW, J. (1999). Un coup pour rien. Note critique sur le livre de l'observatoire national de lecture « Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1). Analyses, réflexions et propositions ». *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, 1, 137-155.
- FRANÇOIS, F. (1998). *Le discours et ses entours.* Paris : L'Harmattan.
- GAGNÉ, R.M. (1986). *The conditions of learning* (4th edition). New York : Rinehart and Winston.
- GOIGOUX, R. (1997). La psychologie cognitive ergonomique : un cadre d'étude des compétences professionnelles des enseignants de français. *La Lettre de la DFLM*, 21, 56-61.
- GOIGOUX, R. (2001). *Enseigner la lecture à l'école primaire* (Dossier d'habilitation à diriger les recherches). Paris : Université Paris 8, UFR de Sciences de l'éducation.
- GOIGOUX, R. (2001). Recherche en didactique du français : contribution aux débats d'orientations. In M. Marquilló-Larruy (Éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français* (pp. 125-132). Poitiers : Les cahiers FORELL.
- LE ROBERT (1998). *Le dictionnaire historique de la langue française.* Paris : Le Robert (rééd. 1992).
- LEPLAT, J. & HOC, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3, 49-63.
- LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique.* Paris : PUF
- MARQUILLÓ, M. (2001). *Questions d'épistémologie en didactique du français.* Poitiers : Les cahiers FORELL.

- MARTIN PERIS, M. (2001). Le développement des compétences en didactique de l'espagnol : l'approche par situations problème, In L. Collès, J-L. Dufays, G. Fabry & C. Maeder (Ed.) *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant.* (pp. 44-58) De Boeck-Duculot : Bruxelles.
- MARSCHALL, M., PLAZAOLA GIGER, I., ROSAT, M.-C. & BRONCKART, J.-P. 2000. *La transposition didactique des notions énonciatives dans les manuels d'enseignement des langues vivantes.* Fribourg : Editions universitaires Fribourg Suisse.
- RIEBEN, L. (1998). Pour une zone proximale de développement de la didactique. In J. Dolz & J.-C. Meyer (Ed.) *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp. 63-66). Berne : Peter Lang.
- ROGER, D., ROGER, J.-L. & YVON, F. (2001). Interrogations pour une analyse de l'activité enseignante. *Education permanente*, 146, 115-125.
- ROMIAN, H. (1992). Recherche, formation en didactique du français et praxéologie. *Etudes de linguistique appliquée*, 87, 25-35
- SENSEVY, G., MERCIER, A. & SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 20, 263-304.
- ROWLAND, G. & REIGELUTH, C.M. (1996). Task Analysis. In De Corte, E. & Weinert, F. E. (Ed.), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* (pp. 478-482). New York : Pergamon.
- THEUREAU, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique.* Berne : Lang.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. (1999). *Le travail de l'enseignant au quotidien.* Bruxelles : Le Boeck.
- WINNE, P.H. & BUTLER, D.L. (1996). Student cognitive processing and learning. In De Corte, E. & Weinert, F. E. (Ed.), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* (pp. 471-478). New York : Pergamon.

TABLE RONDE

LES TÂCHES DANS LES DIFFÉRENTES SOUS-DISCIPLINES DU FRANÇAIS

TÂCHES, ENSEIGNEMENT ET RECHERCHE : QUELQUES QUESTIONS



1. LES TÂCHES : DE QUOI PARLE-T-ON ?

- De par son origine en ergonomie, la notion de *tâche* renvoie plutôt à une dimension *prescriptive*, c'est-à-dire à une prédéfinition des activités ou actions qui devraient être conduites. Est-il légitime, avantageux ou dangereux, outre cette acception, d'étendre cette notion aux aspects de réalisation effective de ce qui est prescrit (et de parler, par exemple, de « progression de la tâche ») ?
- Quelles seraient les caractéristiques spécifiques des tâches didactiques ? N'y a-t-il pas lieu de distinguer dans ce champ au moins trois niveaux : celui des objectifs d'enseignement d'une ou de plusieurs leçons, définis en fonction des programmes (par exemple : travailler les processus anaphoriques) ; celui de la situation d'activité

DOSSIER

didactique mise en place (par exemple : aborder cela dans le cadre de la production d'une lettre destinée à un quotidien) ; celui des activités et exercices à réaliser dans cette activité-cadre. Parlera-t-on de tâche dans tous les cas ? L'existence de ces niveaux (qui peuvent se recouvrir et se masquer) n'est-elle pas propre à la didactique en général ?

- Quelles seraient les éventuelles spécificités des tâches en matière d'enseignement du français et de ses sous-disciplines ?
- Comment s'articule la notion de tâche avec le cadre structurel et fonctionnel que constitue la classe-leçon ? Est-elle totalement pertinente dans ce cadre ?

2. POURQUOI CET ACCENT SUR LES TÂCHES, MAINTENANT, EN DIDACTIQUE ?

- Une réponse évidente est liée à l'évolution de la problématique didactique, à la « descente progressive » de celle-ci vers ce qui se passe réellement en classe, notamment au niveau des discours des enseignants, et plus précisément encore au niveau de leurs *consignes*.
- Mais toutes les attentes de l'enseignant doivent-elles nécessairement être explicitées. N'y a-t-il pas un peu de place pour la *ruse* ? Les élèves sont-ils nécessairement capables de comprendre les enjeux d'une leçon ?
- Est-il nécessaire que les élèves comprennent complètement la consigne dès son énoncé, ou cette compréhension peut-elle émerger de leur activité et des réactions que celle-ci suscite chez l'enseignant ?
- Les tâches ont-elles à être évaluées en tant que telles ou demeurent-elles un cadre organisationnel, les évaluations s'effectuant en regard des objectifs énoncés dans les programmes ?

3. QUELLES RECHERCHES SUR LE THÈME DES TÂCHES ?

- Un axe de recherche est déjà en train de se développer sur le statut, les caractéristiques et les effets des consignes. Ces consignes sont des textes ou des segments de textes ; quelles méthodes d'analyse leur appliquer : analyse de contenu, de texte, de discours ?
- Y-a-t-il lieu (cf. supra) de développer des recherches sur la compréhension des consignes par les élèves ?
- Si l'on étend la notion de tâche aux réalisations effectives de l'activité, quelles méthodologies adopter : analyse des comportements, des interactions verbales ? Si tout cela doit être étudié, comment seront mises en rapport les données, forcément hétérogènes, que l'on obtiendra ?
- Enfin, ne faudrait-il pas attendre le résultat de recherches de ce type pour définir la notion de tâche ?

Jean-Paul BRONCKART
Université de Genève

L'ÉTUDE DE LA LANGUE : POUR UNE MEILLEURE INTÉGRATION DES TÂCHES SPÉCIFIQUES

1. LA PLACE DE LA GRAMMAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Pour discuter des tâches en relation avec les objets d'enseignement dans la classe de français, les organisateurs de cette table ronde ont délimité trois domaines : l'écrit, l'oral et la langue. Or cette répartition, on en conviendra, est problématique sur le plan épistémologique (comment travailler l'écrit sans travailler la langue ?) et sur le plan de la réalité empirique de la classe.

Depuis une trentaine d'années, les programmes et instructions officielles du primaire et du secondaire placent les activités de communication orale et écrite au cœur de la classe de français. Elles sont censées servir d'axe intégrateur à l'ensemble des activités et des tâches menées, dont celles traitant de la langue (domaine de la grammaire). En effet, ces dernières

sont généralement subordonnées aux activités langagières (lire, écrire, parler, écouter), et plus spécifiquement, voire exclusivement, à celles de l'écrit. Dans cette table ronde, la juxtaposition de ces trois « domaines » illustre la difficulté de situer la didactique de la grammaire à l'intérieur de la didactique du français, dans ses nécessaires interactions avec celles de la lecture/compréhension et de l'écriture.

Traditionnellement isolées des activités langagières, même lorsqu'elles dominaient la classe de français, les activités et tâches en grammaire (au sens large du terme), maintenant moins envahissantes, sont encore bien souvent marginalisées, enfermées dans l'espace de la « leçon de grammaire ». Dans le cadre d'un enseignement rénové, les activités et les tâches dans le domaine de l'étude de la langue peuvent et doivent être intégrées aux activités centrales de la classe de français, la lecture et l'écriture (ce qui ne veut pas dire fusionner avec elles).

Dans ce nouveau paradigme, les activités et tâches de l'enseignant comme des élèves ne se limitent pas à l'exposition d'un contenu, à la réalisation d'exercices, à la mémorisation de notions et de règles, au contrôle de leur acquisition ; elles sont au contraire d'une très grande variété et complexité :

- elles interviennent à tous les niveaux d'analyse de la langue écrite : analyse du contexte du système de la langue, des valeurs sémantiques, des fonctions discursives (Bronckart & Sznicer, 1990) ;
- elles mobilisent et développent diverses capacités ou compétences langagières : écouter, prendre la parole, débattre, argumenter, justifier, lire, annoter, écrire, réécrire, etc. ;
- elles mettent en jeu différentes opérations cognitives et métacognitives : comparer, faire des liens, produire des hypothèses, inférer, évaluer, se distancier, généraliser, abstraire, raisonner, mémoriser, etc..

2. FINALITÉS ET OBJETS D'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

L'enseignement de la grammaire à l'école doit poursuivre deux objectifs non hiérarchiques mais solidaires : d'une part, développer une meilleure compétence langagière des élèves et, de l'autre, favoriser leur compréhension du fonctionnement de la langue (Chartrand et Paret, 1989 ; Paret et Chartrand, 1990 ; Chartrand, 2001). Compte tenu de ces finalités, les objets d'enseignement des différents domaines de la grammaire ne se limitent pas à des savoirs, mais concernent tout autant des savoir-faire et des attitudes. Ils doivent faire l'objet d'une modélisation qui fasse ressortir les relations structurelles et dynamiques, en synchronie comme en diachronie, entre ces différents domaines d'une part (comment travailler l'orthographe grammaticale ou la ponctuation sans travailler la syntaxe ; la ponctuation, sans considérer des éléments relevant de la thématisation ou des fonctions discursives ; le lexique, sans prendre en compte les spécificités textuelles ?), entre ces domaines et les compétences langagières et cognitives à développer d'autre part.

On pourrait schématiquement proposer sept champs d'activités du maître, auxquels répondent autant d'activités des élèves. La réalisation de ces dernières passe par l'accomplissement d'un certain nombre d'actions observables. Certaines peuvent être menées isolément dans un temps délimité ; d'autres interviennent dans une séquence d'enseignement (par exemple, l'activation des connaissances précède l'observation guidée d'un phénomène) ; d'autres enfin se combinent dans un parcours fait d'allers-retours.

Ces activités prennent place dans différents dispositifs et situations didactiques. Certaines (par exemple, celle d'activation des connaissances et d'observation d'un phénomène) s'intègrent à des activités de lecture avec des finalités internes (améliorer les capacités de lecture) ou externes (se servir des textes comme point de départ ou d'ancrage). D'autres font partie intégrante des activités d'écriture (expérimenter des procédures de planification ou de révision de texte). D'autres enfin peuvent ou doivent être menées indépendamment d'une activité langagière (phase d'exercitation, apprentissage de la consultation d'ouvrages de référence sur la langue). L'expression, encore très répandue, de *leçon de grammaire* semble donc généralement inadéquate pour désigner les situations didactiques évoquées ici.

Les activités de grammaire proposées dans les manuels, même récents, sont encore fortement cloisonnées, y compris dans le domaine de la grammaire du texte (phénomènes

énonciatifs, thématization, organisation séquentielle du texte, polyphonie...). L'étude de ces phénomènes ne se justifie que par ce qu'ils sont des outils essentiels pour la compréhension des textes littéraires et courants (cf. Tomassonne, 1996). Pourtant ils sont souvent présentés comme des notions à acquérir plutôt que comme des outils nécessaires pour améliorer la lecture/compréhension des textes.

3. TÂCHES PRESCRITES, NÉGOCIÉES, INVENTÉES, ET CONSIGNES

Les activités du maître qui viennent d'être évoquées n'impliquent pas nécessairement que les élèves mènent toutes les activités et les tâches de la même manière, selon le même ordre et en employant les mêmes stratégies. Si l'enseignant doit penser et organiser le dispositif didactique dans lequel entrent les tâches prescrites, il peut (a-t-il vraiment le choix ?) laisser une marge de manœuvre dans leur réalisation. Même relativement explicites, les tâches prescrites se transforment dans la dynamique de l'apprentissage, surtout quand on privilégie un travail collectif. Dans l'activité, les élèves inventent ou créent de nouvelles tâches comme autant d'instruments pour parvenir à réaliser l'activité. Traces visibles de l'activité, les tâches peuvent se prêter à une évaluation formative, mais elles n'ont pas à être évaluées de façon sommative, ce qui relève de certaines activités proposées à cet effet. Cependant, il semble pertinent que les tâches ou l'éventail des tâches possibles pour mener à bien une activité soient le plus explicites possible, car leur formulation aide l'élève à objectiver une démarche possible et des stratégies pour résoudre les problèmes posés par une activité.

Pour conclure, je rappellerai que, dans la construction des activités et des tâches, l'enjeu est de trouver comment développer chez les élèves le goût et le besoin de réfléchir sur le fonctionnement de la langue et du langage et comment développer chez eux des compétences langagières créatrices et critiques (Chartrand, 1998).

Suzanne-G. CHARTRAND
Université Laval

LES TÂCHES DE LECTURE À L'ÉCOLE PRIMAIRE : ENTRE FEINTISE DU TEXTE ET RUSE DU MAÎTRE OU DE LA TÂCHE ROUTINIÈRE AU STRATAGÈME

Le travail de lecture est un acte dont le produit, intériorisé, est inaccessible ou seulement accessible par des voies détournées. Il est alors tentant de soupçonner l'acte même de ne s'être pas produit ou, s'il s'est produit, d'être un crime (sans cadavre apparent) de non-compréhension. Ainsi s'explique, dans les pratiques traditionnelles de l'école, le souci obsessionnel de la vérification de l'*effectuation* de l'acte même (l'élève a-t-il bien parcouru intégralement le texte des yeux, perçu, identifié et mémorisé chacun de ses mots ?), par où l'on se croit quitte d'avoir à vérifier plus amplement la compréhension. Parce qu'on n'a pas idée que la lecture puisse être une *production*, on ne s'enquiert pas de savoir comment l'élève a lu le texte, ce qu'il en a retiré comme questions et comme profits, comment il y a marqué sa place, ce qui s'est passé sur sa scène secrète, quel voyage, quelle dérive, quels accostages ont été les siens. Pour emprunter une métaphore au monde du travail et ainsi rester dans l'esprit du colloque, on dira que l'école a formé jusqu'ici des techniciens de surface, soumis à des tâches ancillaires et sans surprise, plus exactement de mauvais techniciens de surface, réduits à ne balayer que les poussières déposées superficiellement sur le texte, qui n'apprennent jamais ou presque à jeter un oeil dans les coins, à soulever les tapis, ou les trappes que pourraient cacher les tapis, à ouvrir les fenêtres sur l'extérieur pour faire circuler de l'air chargé de sens. Précisément parce qu'on les fait évoluer sur une surface plane, un circuit balisé caractérisé, pour reprendre une de ces métaphores dont Ch. Vandendorpe (cf. 1997) a le secret, par « la granularité extrêmement fine du revêtement et par l'architecture surélevée des courbes afin d'éviter dérapage et sortie de la route » (ajoutons : caractérisé aussi par la pose de rambardes, glose préalable du lexique difficile et questionnaires-guide) : en bref, un univers surprotégé, qui interdit tout accident, tout

frottement, toute dérive, toute initiative, tout vagabondage et toute appropriation aventureuse du texte. Or le collège et le lycée vont ensuite demander à ces techniciens de surface de se comporter comme des ingénieurs des mines et des ponts, dotés d'initiatives, du goût du risque et de la stratégie.

Se donner l'objectif d'apprendre à comprendre et de former dès l'origine d'ingénieurs ingénieurs des mines et des ponts implique qu'on fasse évoluer les jeunes élèves sur un terrain accidenté, qu'on les confronte à la difficulté – une difficulté vivable, surmontable par la communauté interprétative, et productive, bien entendu – et qu'on leur assigne des tâches cognitives nouvelles (non plus seulement relier deux ou plusieurs informations explicites du texte ou prendre appui sur des connaissances pragmatiques pour en tirer une information implicite, ce qu'on entend habituellement par lecture fine, mais, partant de l'idée que tout peut être signifiant dans un texte littéraire, construire leur propre parcours de lecture en tissant inlassablement leur propre toile), associées à des tâches langagières nouvelles (questionner et reformuler le texte ; exposer / justifier leur interprétation, leur jugement de valeur ; écouter la lecture des pairs pour nourrir éventuellement leur propre lecture ; évaluer leur interprétation par rapport à d'autres émisses, en estimant le poids et la pertinence relative des indices apportés dans la balance ; réclamer aux pairs des pièces à conviction quand elles manquent...).

Parallèlement, le travail du maître s'en trouve transformé. La première de ses tâches est de choisir les supports de lecture, certes en fonction de l'intérêt qu'ils peuvent créer chez les élèves, mais aussi en fonction de la difficulté de compréhension/interprétation qu'il y repère. La seconde n'est pas de construire un questionnaire de lecture mais d'aménager la situation qui va en quelque sorte contraindre les élèves à se trouver face à cette difficulté (qu'autrement ils peuvent parfaitement ne pas voir et se satisfaire de ne pas voir, ce qui est une tendance avérée des « mauvais compreneurs ») et à réunir ensemble les moyens pour la surmonter. Si le texte littéraire est une aire de jeu pour le lecteur comme pour l'auteur, où chacun est tenu de jouer au plus fin, il revient au maître de dessiner dans sa classe l'espace où l'un et l'autre vont pouvoir se déployer, en prévoyant un dispositif de présentation et des modalités de questionnement qui placent les élèves en situation d'être des partenaires actifs, ou encore, comme le dit M. de Certeau (1990), « des chasseurs dans la forêt qui ont l'écrit à l'œil, qui dépistent, qui rient, qui font des coups ou bien, joueurs, s'y laissent prendre ». Il s'agit de mettre en scène le texte.

Cette mise en scène peut consister à doubler les ruses du texte d'une ruse de présentation. Il s'agit, bien plus largement, comme le dit B. Daunay (1993), de saper, par la présentation non canonique, l'évidence du texte, d'opacifier sa transparence trompeuse pour permettre dans un second temps la transparence de l'opacité. Toutes sortes de manipulations stratégiques sont possibles (occultation du titre, de certaines images, découpages astucieux, livraison en morceaux soigneusement délimités, évidage partiel, etc.), dès lors qu'elles introduisent le petit grain de sable qui va gripper les rouages habituels et confortables de la lecture et produire ce frottement dont B. Gervais (1998) dit qu'il « est peut-être un frein à la vitesse, mais tout autant un lieu de traction, une surface active qui incite, par la force des choses, au travail, à un travail sur l'objet même du frottement ».

Le dispositif, en ce qu'il pose délibérément une énigme (pas de titre / pas de nom d'auteur / un passage manquant...) peut parfois se suffire à lui-même, c'est-à-dire déclencher l'activité souhaitée chez les élèves sans assignation d'une tâche précise autre que celle, évidente et floue, de lire. La plupart du temps cependant, des tâches précises sont prescrites et il y a place, là encore, pour l'astuce, la malice, voire la roublardise. Parmi des tâches rusées, deux catégories peuvent être distinguées.

- Les tâches-leurres ont pour finalité de provoquer balbutiements, méprises, illusions de lecture. Toute lecture, même celle du plus expert, connaît en effet des ratés et des errements. Loin d'être les signes d'une défaillance (à sanctionner), ces ratés et ces errements sont la condition de la lecture littéraire : « La lecture ne devient littéraire que s'y l'on accepte d'avoir pu se tromper et de n'avoir pas compris [...] Notre lecture ne se met à produire du sens qu'à partir du moment où elle est enrayée » (Gervais, *op. cit.*). Les lapsus de lecture, en imposant un retour sur le texte, un investissement cognitif

DOSSIER

accru du lecteur, aboutissent à une meilleure compréhension du texte comme de ses propres mécanismes de lecture.

- Les tâches-écrans ont des enjeux réels qui ne sont pas explicités dans un premier temps mais qui émergent logiquement de l'activité même qu'elles ont fait naître. Plus exactement, une tâche-écran invite les élèves à effectuer une autre activité cognitive que celle annoncée mais qui ne peut (veut) être formulée directement, puisqu'elle est à découvrir et constitue l'objet même de l'apprentissage. C'est la tâche qui consiste, par exemple, tout de suite après la première lecture, à transformer la modalité énonciative du texte, tâche d'écriture en apparence et que les élèves interprètent ainsi jusqu'à ce qu'ils découvrent qu'elle vise à autre chose : leur faire saisir le point de vue biaisé du narrateur. On retrouve là l'opposition que fait E. Nonnon (1998) entre tâche de premier niveau et tâche de second niveau.

Catherine TAVERON
IUFM de Bretagne et INRP

DES TÂCHES-OUTILS POUR ENSEIGNER L'ORAL

En première approximation, la notion de tâche se rapproche, bien sûr, de celle d'activité, mais elle suggère en même temps une idée de finalisation que la seconde n'implique pas aussi naturellement : une activité peut ne mener à rien (agir pour agir), une tâche semble orientée vers son achèvement.

Dans le cadre scolaire, la tâche est souvent prescrite par l'enseignant. Elle peut aussi être négociée et même, parfois, construite par l'élève dans le cadre d'une pédagogie de l'autonomie et de la dévolution. Mais, dans tous ces cas, ce qui me paraît surtout caractéristique, c'est qu'elle apparaît comme un lieu de contrat, d'explicitation, qui la rend visible (*cf.* Schneuwly, *ici-même*) et en fait une unité perceptible, tant pour les élèves que pour l'enseignant. C'est par conséquent une première tâche pour la recherche de suivre, grâce aux méthodes de l'analyse conversationnelle, le travail effectué dans et par les interactions en classe pour définir la tâche à réaliser.

Car ce travail n'est jamais simple ! Pour quelque tâche que ce soit, il existe toujours plusieurs points de vue possibles, plusieurs niveaux de définition. Qui plus est, si la tâche correspond bien à quelque chose de finalisé, il n'est pas certain que la finalité explicitée puisse toujours être, dans la perspective de l'apprentissage qui est celle de l'école, le véritable but de ce qui est en train d'être fait ! Il est aujourd'hui fréquent, au contraire, que la tâche ne pointe que des finalités communicatives ou actionnelles – quand bien même des objectifs « cachés » d'apprentissage sont supposés y être inscrits – qui constituent une sorte de « milieu » où vont s'effectuer les apprentissages. Il arrive aussi, encore trop souvent, que la tâche pointe uniquement les objets d'apprentissage (*apprendre la liste de vocabulaire, le passé composé, la réfutation...*) sans prendre en compte leurs contextes d'utilisation.

La tâche m'apparaît en fait comme une notion nodale d'une articulation entre les activités qui vont être déployées à des fins de communication ou d'action et celles qui vont l'être à des fins d'apprentissage. C'est d'une certaine manière l'articulation entre ces deux dimensions, en effet, qui définit l'orientation didactique d'un enseignement : soit on privilégie explicitement l'une des deux composantes, soit on met l'accent sur les relations et les alternances entre elles. En référence au concept constitutif de « bifocalisation de la communication » (Bange 1991), c'est ce second point de vue qui me paraît le plus pertinent. Mais, dans la planification de l'enseignement, la difficulté consiste alors à organiser ces relations, à décider de ce qui se prête bien à des acquisitions incidentes dans le cadre d'une tâche qui en constitue le milieu, et de ce qui gagne, au contraire, à être traité comme tâche en soi. Et il s'agit aussi, lorsqu'on décide de traiter quelque chose comme tâche, de trouver les moyens d'en focaliser l'objet d'apprentissage, de construire des tâches en tant qu'*outils* qui rendent celui-ci visible et permettent de le travailler.

Et c'est là que réside une certaine spécificité de l'oral : pour diverses raisons bien connues (Comment fixer la parole ? Comment la matérialiser pour la travailler, la reprendre, la corriger ?), il est particulièrement difficile de rendre visibles et de focaliser des objets enseignables dans des tâches-outils. Et c'est dans ces difficultés de focalisation qu'il faut rechercher la raison de la tentation d'enseigner l'oral sans le prendre en tant que tel comme objet, sans en faire le contenu d'une tâche explicitée, de l'enseigner plutôt implicitement, en l'intégrant à des tâches autres, qui en constituent un milieu « large ». Or une telle pratique n'est pas justifiée : il n'y a pas moins de raisons que pour l'écrit d'enseigner l'oral comme un objet spécifique, d'y exercer les élèves aux techniques de compréhension, de leur y faire produire des textes, d'en développer leur représentation (les ethnographes ont bien montré toute l'importance de celle de l'écrit pour notre représentation du monde).

Le défi didactique consiste dès lors à inventer de nouveaux outils, à créer des tâches qui rendent possible une focalisation de l'objet d'apprentissage. C'est bien sûr à l'enseignement des genres oraux selon des démarches telles que les « séquences didactiques » que je pense ici (Dolz & Schneuwly, 1998 ; de Pietro & Schneuwly, 2000). Car il concrétise la rencontre d'un objet socialement signifiant et d'outils qui le rendent visible, qui en focalisent certaines dimensions dans des modules, sans en perdre le caractère signifiant. D'autres démarches et d'autres objets sont certainement possibles. Mais ce n'est pas ici le lieu d'un débat entre les diverses approches. L'enjeu est autre : c'est de souligner que l'oral, ni plus ni moins que les autres domaines de la langue, peut devenir un objet parfaitement légitime d'enseignement/apprentissage, pour autant qu'on distingue l'objet de la matière (autrement dit, qu'on ne cherche pas à tout enseigner de l'oral) ; pour autant aussi qu'on élabore des outils appropriés, lesquels, ainsi que le soulignait ici-même Hébrard, sont bien souvent au cœur du progrès didactique ; pour autant enfin qu'on crée des tâches stimulantes qui assurent une articulation entre communication et apprentissage. Ce faisant, il deviendrait possible de construire une représentation plus consciente de l'oral, une nouvelle culture de l'oralité, qui pourrait contribuer à légitimer de nombreux savoir-faire aujourd'hui ignorés ou dévalués. À nous de faire en sorte qu'il en soit ainsi, en nous fixant toutefois pour tâche de développer une conception ouverte, dynamique de l'activité langagière, de façon à éviter qu'un tel progrès ne s'accomplisse au détriment d'autres savoir-faire nécessaires.

Jean-François de PIETRO
IRDP, Neuchâtel

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BANGE, P. (1991). Séquences acquisitionnelles en communication exolingue. In C. Russier *et al.* (Eds), *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, pp. 61-66.
- BRONCKART, J.-P. & SZNICER, G. (1990). Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, 89, 5-17.
- CHARTRAND, S.-G. (1998). Quelles activités métalangagières en grammaire dans la classe de français ? Débat. In J. Dolz & J-C Meyer (éds.), *Actes du Colloque de Cartigny*. Bern : Peter Lang.
- CHARTRAND, S.-G. (2001). Modernisons l'enseignement de la grammaire, *Dialogues et Cultures, Actes du X^e Congrès mondial des professeurs de français*. Paris, 17-20 juillet 2000, 46, Tome 2.
- CHARTRAND, S.-G. & PARET, M.-Ch. (1989). Enseignement de la grammaire : quels objectifs ? quelles démarches ? *Bulletin de l'ACLA*, vol. 11, n° 1, 31-39.
- DAUNAY, B. (1993). De l'écriture palimpseste à la lecture critique, *Recherches*, 18, 93-130.
- DE CERTEAU, M. (1990). *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*. Paris, Gallimard, Folio essais.

- DE PIETRO, J.-F. & SCHNEUWLY, B. (2000). Pour une didactique de l'oral, ou l'enseignement/apprentissage est-il une « macro-séquence potentiellement acquisitionnelle » ? *Etudes de linguistique appliquée*, 120, 461-474.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF Editeurs.
- GERVAIS, B. (1998). *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*. Montréal : XYZ éditeur.
- NONNON, E. (1998). L'apprentissage des conduites de questionnement : situations et tâches langagières, *Repères*, 17, 55-85.
- PARET, M.-Ch. et CHARTRAND, S.-G. (1990). Objectifs de société et modèles d'enseignement de la grammaire. In *Les modèles en éducation, Actes du Colloque, AIPELF '89*. Montréal : Éditions Noir sur Blanc, pp. 84-93.
- TOMASSONNE, G. (1996). *Pour enseigner la grammaire*. Paris : Delagrave.
- VANDENDORPE, CH. (1997). Maximes et marqueurs de textualité. *Enjeux* 41/42, 103-128

RÉACTIONS DES GRANDS TÉMOINS

LA DIDACTIQUE À L'AUBE DE L'ÂGE DU FAIRE ?

De l'ensemble des communications et des symposiums auxquels j'ai pu participer, j'ai relevé quatre points importants à discuter. D'abord, il convient d'examiner la notion même de tâche, qui était au centre du colloque mais qui demeure floue. Ensuite, l'importance à accorder aux entours de la tâche doit être soulignée, de l'avis de plusieurs intervenants. En troisième lieu, le problème de la compréhension de la tâche par les élèves est apparu comme une voie de recherche féconde. Enfin, je voudrais montrer que l'accent mis sur le faire plutôt que sur le dire peut être vu, non seulement comme une nouvelle orientation de la recherche en didactique du français langue première, mais, plus profondément, comme un changement de paradigme en éducation.

1. L'AMBIGUÏTÉ DE LA NOTION DE TÂCHE

Dans notre champ, le terme *tâche* souffre d'imprécision. Le colloque a contribué à le clarifier, mais la question doit continuer à être approfondie afin de parvenir à une conceptualisation satisfaisante. Contrairement à ce qui s'observe dans les sciences du travail, le terme *tâche* en didactique est employé dans diverses acceptions, qui relèvent autant de la langue courante que de la terminologie savante. Il entre dans un réseau lexical complexe qui le rattache aussi bien au travail de l'élève qu'à celui de l'enseignant et qui le place en concurrence synonymique avec *exercice* et *activité*. Dans les communications auxquelles j'ai assisté, l'ambiguïté était particulièrement grande dans le cas de l'opposition *tâche* ~ *activité*.

Quelques pistes de clarification ont été proposées. Ainsi, on a identifié un certain nombre de traits définitoires de la tâche. Le premier serait d'ordre praxéologique : une tâche renvoie avant tout à un faire. Deuxièmement, elle implique l'idée de prescription et de contrainte, car elle correspond à un travail qu'on doit exécuter dans un temps limité et selon certaines consignes. Une tâche est aussi finalisée et met en œuvre, dans la situation didactique, des connaissances et des capacités pour atteindre certains objectifs d'apprentissage. De plus, une tâche scolaire revêt une forme dialogique dans la mesure où elle met toujours en rapport les deux agents de la situation didactique : l'enseignant, qui tient les rôles de prescripteur et d'évaluateur, et l'élève, qui tient celui d'exécutant ; elle met éventuellement en rapport les

élèves entre eux. Enfin, une tâche, malgré son caractère contraignant, reste malléable et autorise un espace de jeu et d'interprétation : elle peut se transformer en cours de route et se réaliser selon divers parcours.

Les sciences du travail ont été convoquées pour aider à mieux comprendre cette notion. Dans la perspective de l'ergonomie, présentée notamment par R. Goigoux et G. Jobert, le terme *tâche* est entendu de façon générale comme ce qui est à faire et le terme *activité*, comme ce qui se fait. Autrement dit, le discours de prescription qu'est la tâche s'actualise au cours de l'activité. Ces distinctions, pour utiles qu'elles soient, doivent être repensées en fonction de nos préoccupations didactiques. Les sciences du travail envisagent le travail scolaire dans sa globalité. Le point de vue didactique est plus limité et se centre sur ce qui se fait spécifiquement en classe en vue de l'appropriation des savoirs. Sans négliger l'apport des sciences ergonomiques, il faut dire que le didacticien du français n'est pas intéressé par tout le travail scolaire. Dans sa réflexion, il doit évidemment considérer les multiples facettes du travail de l'enseignant et des élèves, mais son attention doit se porter prioritairement sur les phénomènes d'enseignement-apprentissage de la langue et des textes. La notion de tâche ne pourra être utile, en recherche en didactique, que si elle est appréhendée de cette façon, c'est-à-dire en fonction de l'objet même de notre discipline.

Le mot *tâche* est souvent employé abusivement en didactique pour désigner des opérations intellectuelles ou des actes de langage réalisés en situation d'enseignement-apprentissage. Ainsi, au cours de la table ronde (voir ci-dessus), on a fourni comme exemple d'une tâche langagière un acte de correction linguistique fait spontanément par un élève vis-à-vis d'un pair. Pour mieux distinguer ce qui ressortit en propre au travail scolaire de ce qui relève plus globalement du comportement verbal et cognitif des élèves, on devrait réserver le terme *tâche* au premier ensemble et les termes *conduite langagière* et *opération cognitive* au second.

Il conviendrait également de bien situer le concept de tâche dans l'ensemble de l'action didactique. Dans ses travaux, Claude Germain a maintes fois souligné le besoin de se référer à une théorie générale de l'enseignement pour disposer de moyens d'analyse qui nous permettent d'identifier les différentes unités d'enseignement et d'étudier leur enchaînement et leur organisation. La tâche serait-elle l'unité de base de l'enseignement ? Existerait-il des unités didactiques inférieures ? Quelles seraient les unités didactiques supérieures ? À regarder uniquement la tâche, on risque, comme l'a souligné Jean-Louis Chiss, de sombrer dans l'atomisation et de négliger les phénomènes de durée et de cohésion, comme la progression ou la programmation.

2. L'IMPORTANCE DE CONSIDÉRER LES ENTOURS DE LA TÂCHE

Pour étudier adéquatement les tâches dans la classe de français, plusieurs ont insisté sur la nécessité de tenir compte de tous les déterminants qui influent sur leur conception et sur leur réalisation. Une façon simple d'appréhender les entours de la tâche est de recourir au triangle didactique et de regarder, par exemple, le contexte institutionnel de l'enseignant, ses conceptions des objets d'apprentissage, ses stratégies pédagogiques..., d'examiner les capacités des élèves, leurs attitudes, leurs représentations, leurs difficultés..., de cerner les savoirs traités, leur épistémologie savante et scolaire, leur structuration...

Dans le symposium sur l'enseignement littéraire, Jean-Louis Dufays et Karl Canvat ont montré, d'après des enquêtes menées auprès d'enseignants et d'élèves belges, la grande variation des tâches selon les conceptions sous-jacentes de la littérature et de son enseignement, et le décalage entre les tâches prescrites (par les programmes officiels), les tâches construites (par les enseignants) et les tâches ressenties (par les élèves). Dans le symposium sur l'argumentation, Suzanne Chartrand a souligné aussi l'influence des conceptions sous-jacentes de l'objet d'apprentissage sur les tâches ; pour sa part, Joaquim Dolz, dans son analyse des nouveaux moyens d'enseignement de l'argumentation en Suisse romande, a pu faire ressortir les spécificités de l'oral par rapport à l'écrit et les différences selon le niveau des élèves.

DOSSIER

Toutes ces contributions soulignent encore une fois le besoin d'un regard proprement didactique, plutôt que simplement ergonomique, pour comprendre les tâches en classe de français.

3. DES PROPOSITIONS THÉORIQUES PROMETTEUSES

Selon plusieurs didacticiens suisses, dont Bernard Schneuwly, la notion de tâche serait centrale en didactique et posséderait une grande valeur heuristique. En effet, la tâche correspondrait à un moment charnière dans l'action didactique, car c'est par elle qu'advierait en classe l'objet d'enseignement-apprentissage ; elle permettrait de rendre celui-ci observable et de le traiter en vue de son appropriation par les élèves.

Plaçant aussi la tâche au cœur des processus d'enseignement-apprentissage, Christiane Moro et Martine Wirthner en ont dégagé deux sens possibles : un sens pragmatique, qui renvoie aux actes effectivement réalisés pour obtenir le produit attendu, et un sens épistémique, qui se rapporte aux objectifs d'apprentissage visés, lesquels sont souvent voilés et ne sont pas forcément aussi explicites que les consignes d'exécution. Dans le symposium de didactique comparée, M.-L. Schubauer-Leoni a renforcé cette distinction en faisant observer que les élèves faibles ne perçoivent pas le sens épistémique des tâches scolaires, qu'ils en saisissent seulement le sens pragmatique et que c'est sans doute cette cécité aux enjeux épistémiques du travail scolaire qui explique leur difficulté d'apprentissage.

Une question de recherche cruciale se pose alors : comment les élèves accèdent-ils à l'essentiel d'une tâche didactique, c'est-à-dire à son sens épistémique ? En se référant au principe de clarté cognitive, on pourrait se demander corrélativement s'il est toujours nécessaire d'explicitier le but didactique de la tâche aux élèves. Se pourrait-il que, dans certains cas, il soit plus approprié de recourir à des moyens détournés, à la *ruse* (pour reprendre le mot de Jean-Paul Bronckart) ? On serait tenté de répondre oui si on se fie au bel exemple de ruse didactique fourni au cours de la table ronde par Catherine Tauveron à propos d'une tâche énigmatique de lecture d'un texte-piège de littérature de jeunesse

4. UNE RÉVOLUTION PARADIGMATIQUE

Dans sa conférence, Jean Hébrard a distingué deux formes fondamentales du travail scolaire : la leçon, axée sur le discours du maître, et l'exercice, qui engage l'élève à un faire. Jusqu'au XV^e siècle, la leçon a dominé dans l'appareil scolaire. De la Renaissance au XX^e siècle, elle a progressivement perdu du terrain et a été complétée par l'exercice. Notre colloque, en mettant l'accent sur l'exercice, sur la tâche, marque peut-être une troisième étape, en consacrant en quelque sorte la primauté du faire sur le dire. La pensée pédagogique de notre époque serait donc plus pragmatique que discursive, et croirait davantage aux bienfaits de l'action qu'à la puissance de la parole pour l'enseignement-apprentissage.

Ce paradigme est à scruter avec attention, car, comme le soutient Edgar Morin, les paradigmes sont des modes de pensée très profonds qui orientent et irriguent la réflexion et la recherche. Outils ambivalents, ils peuvent à la fois élucider et occulter. Est-il juste de miser tant sur l'action ? Le discours du maître et celui de l'élève ne sont-ils pas tout aussi utiles sur le plan didactique ? Est-il fondé d'opposer ainsi dire et faire pour comprendre les processus d'enseignement-apprentissage ? Voilà la grande question sur laquelle notre colloque nous invite à nous pencher.

Claude SIMARD
Université Laval, Québec

LA TÂCHE : DE L'HORIZON D'ATTENTE AUX QUESTIONS

En acceptant d'œuvrer comme grand témoin¹, j'ai essayé de me constituer un horizon d'attente qui me permette de situer les interventions que j'allais entendre. Trois dimensions ont retenu mon attention.

La première est liée au titre du colloque. Je ne peux m'empêcher de voir dans la notion de *tâche* une connotation morale. Serait-ce mon enculturation protestante qui me fait associer *tâche* à *responsabilité*, *travail* et *sens de ce travail* ? J'ai remarqué cependant que la question du sens était également présente dans l'introduction de Jean-François de Pietro : il a bien parlé de cette nécessité de *comprendre ce qu'on fait à l'école*. Et Olivier Dezutter n'écrit-il pas, ici même, dans son témoignage, « En quelque sorte, si on me confie une tâche, on me lance un défi que je peux choisir de relever (...). En acceptant le contrat, *je deviens responsable de la tâche* et j'accepte aussi, à un moment donné, de *rendre compte de ce que j'ai fait* » ? Je ne suis donc pas la seule à faire ce type d'associations ! Ces connotations convoquées par le terme *tâche* renvoient donc très fortement au sens des activités scolaires, avec, en guise de ligne de fuite, une interrogation plutôt d'ordre philosophique et très générale : que fait-on à l'école ? pourquoi ? et est-ce bien de faire ainsi ?

Cela nous conduit à la deuxième dimension, thématisée par Yves Reuter dans sa présentation du colloque. Se préoccuper de la tâche, c'est se recentrer sur l'élève, la classe, le contexte scolaire, pour essayer de mieux comprendre ce qui est en jeu dans la mise en œuvre et le développement des connaissances langagières en français oral et écrit.

Pour ce faire, il est nécessaire de se donner des outils d'observation et de théorisation, ce qui nous mène finalement à la troisième dimension, celle des questions méthodologiques. Un colloque est un lieu dans lequel on se donne la possibilité de voir des données, de les confronter à d'autres, de s'interroger sur la manière dont elles ont été récoltées puis traitées ; bref, de s'interroger sur les pratiques scientifiques qui font de la didactique une science humaine parmi d'autres.

Sur cet horizon d'attente, j'ai orienté mon attention dans les ateliers autour d'une autre question, beaucoup plus empirique celle-là : comment apparaît, à travers les activités scientifiques produites pendant le colloque, la notion de tâche ?

Il me semble pouvoir résumer mon impression générale en la cadrant encore une fois par des questions, celles qui, explicitement ou implicitement, me semblent être à l'origine d'un grand nombre des communications présentées :

- Qu'est-ce qu'il faudrait faire faire aux élèves pour qu'ils apprennent ? ou qu'est-ce qu'il ne faudrait pas leur faire faire, si on veut qu'ils apprennent quelque chose ? (Quelle tâche prescrire ?)
- Comment élèves ou enseignants mettent-ils en œuvre la tâche dans un contexte donné ? (Quelles activités déploient-ils en classe ?)
- Qu'est-ce que les élèves produisent selon la tâche ? (Quel est le résultat de ces activités ?)

Les communications qui ont répondu à la première question ont donné lieu à des discours théoriques critiques ou prescriptifs ; celles qui ont proposé des réponses aux deux autres se sont appuyées sur des données, ces deux aspects n'étant pas mutuellement exclusifs.

Afin d'illustrer mon propos, je prendrai quelques exemples dans le domaine des activités réflexives sur la langue, domaine qui a particulièrement retenu mon attention dans ce colloque.

Dans l'atelier sur *Les tâches en grammaire*, Carole Fisher s'est posé la troisième question, en regardant, dans une situation de test, ce que font les élèves quand on leur demande de

¹ Cette quasi-lexie résiste à toute tentative de féminisation !

DOSSIER

reconnaitre ou d'accorder des adjectifs (tâche de reconnaissance catégorielle, d'une part, de production d'accord lors d'une dictée, d'autre part). Elle constate que les résultats sont différents, et, sur la base d'entretiens post-test avec les élèves, elle met au jour des représentations qui orientent des stratégies propres à chacune des tâches. Cette communication souligne l'importance des conceptions linguistiques des élèves et l'intérêt de les connaître si on veut un enseignement orthographique grammatical adéquat.

Dans le même atelier, Catherine Dehon s'est située dans la réponse à la première question, tout en se plaçant dans la perspective de la formation des enseignants : que faut-il faire faire aux élèves pour qu'ils construisent une connaissance adéquate de la notion de complément ? Question relayée par cette autre : que faut-il faire faire aux enseignants en formation pour que ces derniers puissent faire faire aux élèves ce que l'on pense être une activité adéquate pour construire l'objet de connaissance *complément linguistique* ? La piste explorée passe par une approche non syntaxique de la notion. Cette tentative, originale aujourd'hui, de faire comprendre une notion grammaticale par ses aspects sémantico-pragmatiques, voire analogiques (utiliser la notion de complément dans une description d'image, par exemple), s'inscrit dans une vision critique des manipulations grammaticales sur des énoncés décontextualisés, qui ne permettent pas à l'élève de faire des liens entre la langue qu'il parle pour communiquer et celle sur laquelle on lui demande d'exercer des activités réflexives. L'approche préconisée est censée faciliter la construction de cette notion grammaticale car elle procure à l'élève des éléments qui l'aident à mettre du sens dans les activités de structuration (par exemple, la médiation iconique sous la forme d'un petit personnage qui symbolise le complément d'énonciation, favoriserait la compréhension de cette notion). Il serait intéressant de mener dans ce domaine une recherche comparative, pour amener des arguments en faveur de cette approche qui permettraient peut-être de dépasser ce qui n'est encore aujourd'hui qu'un acte de foi grammaticale.

Dans le symposium *Vous avez dit tâches de grammaire ?*, Marie Savelli a présenté également un nouvel outil didactique, « la mise en espace des textes », dont le but est de faire apparaître, sous les yeux des enseignants et des élèves, les régularités de l'organisation textuelle d'énoncés tout venant, quels qu'ils soient (oraux, écrits, informels ou formels, littéraires ou non). Cet outil est lui aussi quelque peu iconoclaste, en ce sens qu'il permet de se passer de la notion de phrase dans l'analyse textuelle. On est à nouveau dans le domaine de la première question : « Voici ce qu'on devrait leur faire faire pour qu'ils comprennent comment se structure la langue et que cela les aide à écrire ».

Marie-Christine Paret répond à la même question avec une ingénierie différente, celle du *credo* grammatical d'inspiration générativiste. Elle montre ainsi que la didactique est bel et bien un champ autonome de la linguistique : peu importe en effet que le modèle utilisé soit caduc dans la discipline de référence, pour autant qu'il reste efficace en didactique. Cette position courageuse face aux linguistes qui dénoncent la vétusté du modèle contribue à renforcer, à mon sens, la légitimité disciplinaire de la didactique, en tablant sur le fait que ce n'est pas un péché d'enseigner des savoirs que l'on sait dépassés s'ils sont à même de provoquer des apprentissages chez les élèves!

Enfin, pour clore cette série de remarques sur les interventions dans le domaine des tâches grammaticales, je voudrais encore mentionner Sandra Canelas, qui cherche, elle, à répondre à la question « Comment les enseignants s'y prennent-ils pour effectuer la tâche prescrite ? ». Elle compare des interactions maître-élève intégralement enregistrées et transcrites, où l'on peut constater que, face à deux tâches différentes (manipulations syntaxiques ou mise en espace d'un texte), un enseignant mobilise un parcours actionnel identique. Autrement dit, la tâche à elle seule ne saurait impliquer un seul type d'activités.

En dehors du domaine grammatical, je retiendrai un coup de cœur méthodologique pour l'ingénieux système présenté par Claire Lacoste dans le symposium *Effets de la tâche sur les élèves*. Celle-ci cherche aussi à répondre à la question « Comment s'y prennent-ils ? ». Elle s'intéresse à la manière dont les élèves mettent en œuvre une tâche d'écriture avec un traitement de texte. Grâce à un logiciel qui garde en mémoire toutes les frappes, elle peut visualiser, en accéléré ou non, la genèse du texte bribe par bribe et dégager des profils

DOSSIER

d'élèves, ainsi que des manières différentes d'effectuer la tâche selon les consignes qu'ils reçoivent et le type de texte qu'ils doivent produire.

Pour terminer sur le lien entre *tâche*, *activité* et *produit*, je mentionnerai les travaux de Nathalie Constant, qui, dans le symposium *Comparaison de tâches*, entreprend de répondre à la troisième question, celle de la différence des produits selon la tâche. Elle montre que, face à une même tâche de production textuelle cadrée différemment (une fois comme exercice de mathématique, une fois comme exercice de français), on obtient, de la part des mêmes élèves, des produits différents. Yves Reuter montre encore, dans le même atelier, qu'on ne peut pas comprendre la logique des productions écrites si on ne prend pas en compte le dispositif de la consigne qui les a « formatées ». C'est aussi une manière de répondre à la question du rapport entre un produit et une tâche (reconstituée par l'analyse de ce produit).

En conclusion, je retiendrai personnellement que la notion de tâche est utile quand on veut voir, par l'analyse des interactions (ou des textes) qu'une tâche a produits, comment les élèves (ou les enseignants) ont compris celle-ci et par quel chemin ils essaient de l'appliquer, de la biaiser, voire de s'y soustraire. J'ai été un peu étonnée par le fait que les données interactionnelles sont encore rares, comme si on hésitait à conférer à un objet aussi banal (des échanges verbaux scolaires quotidiens) le statut d'objet scientifique¹. De même, dans cette même veine de remarques méthodologiques, j'ai été frappée de voir qu'on restitue une orthographe correcte dans des écrits d'élèves de CP, simplement parce que des textes comportant des fautes d'orthographe ne sont pas appropriés dans le contexte d'une communication scientifique. Cela m'apparaît comme le signe d'une certaine confusion entre la perspective normative, qui s'exerce à juste titre dans l'enseignement du français et le contexte scolaire en général, et la perspective linguistique et didactique, dans laquelle, en situation de recherche, on tente de décrire et d'interpréter des énoncés en vue d'améliorer nos connaissances sur les situations didactiques.

LES PISTES DE RECHERCHE

Il n'y avait qu'un seul symposium consacré aux tâches dans l'enseignement des langues secondes et étrangères, et il a malheureusement été annulé! Comme Martine Marquilló l'a fait lors du colloque qu'elle a organisé à Poitiers sous l'égide de la DFLM², j'aimerais redire ici qu'il me semble important d'intégrer dans la réflexion sur les tâches langagières la notion de *répertoire linguistique* des élèves, afin de prendre en compte que les tâches en français langue d'enseignement (pour utiliser la terminologie officielle québécoise) ne s'adressent pas qu'à des élèves francophones monolingues. Les élèves perçoivent-ils les tâches différemment selon la place du français dans leur répertoire? Peut-on observer des différences dans les activités et leurs produits? Ce type de question n'a pas du tout été abordé dans le colloque, ce qui montre, malheureusement, que la didactique des langues nationales ou officielles, tout comme l'institution scolaire, peine à s'inscrire dans le contexte plurilingue et pluriculturel qui est le nôtre aujourd'hui, en tout cas en milieu urbain. Toute la discussion autour du changement de nom de notre association n'est-elle pas, par ailleurs, une manifestation de cette difficulté à s'inscrire dans la réalité linguistique de notre temps?

Marinette MATTHEY

Universités de Genève et de Neuchâtel

¹ Il semble toutefois que cette perception est avant tout liée aux ateliers que j'ai fréquentés : selon Bernard Schneuwly, en effet, les données de ce type (les transcriptions des interactions), au contraire, n'ont jamais été aussi présentes dans un colloque de la DFLM.

² *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Les Cahiers FORELL, Université de Poitiers, 2001.

AUTOUR ET ALENTOUR DES TÂCHES EN CLASSE DE FRANÇAIS

Le choix d'un thème et d'un titre de colloque représente pour chaque équipe organisatrice un exercice périlleux, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une rencontre à vocation fédératrice comme c'est le cas des colloques triennaux de notre association. En optant pour la formule *Les tâches et leurs entours en classe de français*, les collègues suisses en ont sans doute embarrassé certains et enthousiasmé d'autres. Avant de faire écho à ce que j'ai retenu des travaux et de considérer en particulier les entours des tâches, je m'intéresserai à la notion même de tâche et commenterai le choix du thème principal du colloque car il me paraît tout à la fois pertinent, logique et révélateur d'un mode de fonctionnement propre aux chercheurs de notre discipline.

LES TÂCHES : HISTOIRE ET ACTUALITÉ D'UNE NOTION

La tâche est une notion courante dans le champ de la psychopédagogie, qui définit précisément le rôle de l'enseignant en termes de sélection, conception et gestion des tâches scolaires. Noyau ou pivot du processus d'enseignement-apprentissage¹, la tâche est vue par certains comme une heuristique permettant de comprendre les stratégies d'apprentissage et la motivation des apprenants². Pour Doyle³ (1983), la définition d'une tâche scolaire amène à préciser la ou les productions attendues de l'élève, les démarches à effectuer pour réaliser cette/ces production(s) et les ressources disponibles. Exploitant la notion de tâche en didactique des langues étrangères, Porquier et Frauenfelder⁴, cités durant le colloque par Martine Marquilló, se situent dans la même perspective en indiquant que la tâche est « une activité langagière guidée par une consigne à partir d'un apport dans des conditions spécifiques de procédure ».

Dans le contexte de l'approche par compétences, qui prévaut dans la conception des nouveaux programmes d'enseignement pour le primaire et le secondaire, en particulier en Belgique francophone et au Québec, la notion de *tâche* a été remise au goût du jour et associée à celle de *résolution de problème*. Ainsi, pour signaler un exemple précis, le nouveau programme de français pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire organisé par la Communauté française de Belgique demande aux enseignants d'organiser leur cours de français autour de « tâches problèmes de communication »⁵. Pour ceux qui baignent dans ces nouveaux contextes, le choix du thème du colloque n'a pas paru surprenant. Ce qui l'est plus, c'est l'absence d'évocation de cette actualité dans le texte de cadrage, la notion de compétence y étant tout simplement gommée.

Yves Reuter, en ouverture du colloque, et Jean-Paul Bronckart, lors de la présentation de la table ronde, ont indiqué combien le choix du travail autour de la notion de *tâche* est lié à la volonté de centrer la préoccupation sur l'élève et de rompre avec une tendance à l'abstraction des sujets et des contextes spécifiques. C'est un des mérites du thème retenu que d'encourager les chercheurs à cerner au plus près ce qui caractérise le travail de l'élève et de l'enseignant dans la classe de français. Un tel travail suppose la mise au point de méthodologies de recueil d'information et de grilles d'analyse adaptées : nous y reviendrons. Il faut rendre hommage, à ce propos, aux impulsions suscitées par l'équipe organisatrice des

¹ J'emprunte la formule et les deux références qui suivent à ma collègue Hélène Hensler, dans ses notes du cours PED 208, *Planification, méthodes et évaluation*, Département de pédagogie, Université de Sherbrooke, 1994.

² P. Blumenfeld, J. Mergendolfer et D. Swarthout, « Task as a heuristic for understanding student learning and motivation », *Curriculum Studies*, 1987, vol.19, n°2, 135-148.

³ W. Doyle, « Academic work », *Review of Educational Research*, n°53, 159-199.

⁴ Dans *Langages*, n°57, 1980.

⁵ Programme d'études du cours de français, 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire général et technique de transition, Enseignement de la Communauté française, Ministère de la Communauté française, 60/2000/240.

journées d'études de Montpellier en 1997, qui se proposaient déjà de valoriser une didactique de l'ordinaire¹ en cherchant à examiner les pratiques enseignantes et les activités des élèves. De l'activité à la tâche, un pas a été franchi. Mais qu'apporte donc de plus la seconde notion ?

Dans le texte de cadrage, l'ambivalence sémantique du terme *tâche* est rappelée, lequel peut renvoyer d'un côté à une basse besogne et d'un autre à une mission valorisante. Pour ma part, ce second aspect de la tâche, empreinte dans ce cas d'une certaine noblesse, m'amène à préférer ce terme à celui d'*activité*, d'autant plus que la tâche ainsi comprise suppose aussi une certaine forme de contractualisation. En quelque sorte, si on me confie une tâche, on me lance un défi que je peux choisir de relever, sachant qu'on estime a priori que je dispose des qualités et ressources nécessaires pour ce faire. En acceptant le contrat, je deviens responsable de la tâche et j'accepte aussi, à un moment donné, de rendre compte de ce que j'ai fait. L'investissement dans une activité me paraît moins soumis à ce type d'obligation et relever plus du libre choix individuel : un tel s'adonne à telle activité sportive, un autre à telle activité manuelle... Dans le contexte scolaire, la notion de tâche impliquerait donc la nécessité d'une forme de négociation entre l'enseignant et les apprenants et, suite à cette négociation, un engagement conscient dans l'action. Dans cette optique, on peut s'interroger sur la place occupée en classe de français par la négociation des tâches et sur les modalités de cette négociation.

Inscrit dans l'air du temps, le thème central du colloque est aussi, selon moi, révélateur du processus d'émergence et de développement de notre discipline scientifique, laquelle continue à se construire et à tracer son sillon, en naviguant entre les sciences de l'éducation et les sciences du langage. La didactique du français, qui tente progressivement de construire ses propres concepts², demeure aussi une grande « emprunteuse »³. L'emprunt de la notion de tâche a conduit, me semble-t-il, à une tension, perceptible à travers un certain nombre d'interventions et de débats, entre une réflexion de l'ordre de la didactique générale ou indifférenciée et des préoccupations centrées précisément sur la didactique du français. En d'autres termes, on a oscillé régulièrement entre une réflexion sur les caractéristiques des tâches scolaires en général (du point de vue de l'enseignant comme de celui de l'apprenant) et une autre sur les spécificités des tâches vécues dans la classe de français. À ce propos, le colloque a été l'occasion, à travers les interventions de Guy Jobert et de Roland Goigoux, de mieux percevoir l'apport d'une discipline contributive de plus, à savoir l'ergonomie cognitive. Dans ce domaine, on est en droit d'attendre à l'avenir des travaux qui devraient permettre de mieux éclairer la nature du travail et les gestes professionnels propres aux enseignants de français.

À L'ENTOUR DES TÂCHES

Toute tâche scolaire s'inscrit dans un contexte particulier et, en fonction de celui-ci, prend une forme singulière. Pour rendre compte de ces deux réalités, les organisateurs ont opté pour le joli mot d'*entours*, qui donne au titre du colloque une coloration poétique. Faisant résonner le mot, il m'est apparu possible de rendre compte de certaines réflexions et apports glanés ici ou là durant les travaux et de les prolonger en évoquant tour à tour les *atours*, *ajours*, ou autres *détours* des tâches.

J'ai indiqué plus haut que la notion de tâche scolaire suppose l'instauration d'un contrat entre deux parties. Est-il pour autant indispensable que tous les éléments de la tâche soient

¹ Voir le compte rendu de ces journées dans *La lettre de la DFLM*, n°20, 1997-1, et en particulier O. Dezutter, J.-L. Dufays, V. Giroul, C. Ronveaux, « Vers une didactique de l'ordinaire », pp. 18-19.

² Lire à ce sujet la contribution de Bernard Schneuwly, « Les concepts de la didactique du français : rareté et foisonnement », dans *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, textes réunis par Martine Marquilló-Larruy, Les Cahiers FORELL n° 15, 2001.

³ Voir O. Dezutter, « La didactique du français grande emprunteuse mais aussi prêteuse », intervention au symposium du REF, Montréal, avril 2001, à paraître dans le volume collectif *La place des sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants*, De Boeck, 2002, série Pédagogies en développement.

DOSSIER

dès le départ rendus explicites et transparents pour l'apprenant ? La réponse à la question n'est pas unique. Dans certains cas, il paraît opportun de ne pas trop figer les choses a priori et de jouer sur les *ajours* des tâches, en trouvant le juste équilibre entre ce que Dominique Bucheton a appelé le dogme de la clarté cognitive et un obscurantisme de mauvais aloi. Au moment de la communication de la tâche à ses élèves, l'enseignant peut, avec profit, choisir de présenter déjà celle-ci sous ses plus beaux *atours*, de préparer l'espace de jeu, comme le formule joliment Catherine Tauveron, qui a bien montré que certaines ruses de présentation de tâches de lecture à de jeunes enfants peuvent s'avérer payantes et motiver pleinement l'engagement de ceux-ci dans la tâche. La ruse peut consister aussi à veiller à ce que les élèves n'aient pas d'emblée l'impression de se retrouver devant une tâche insurmontable. Le travail mené par Eric Falardeau va dans ce sens. Il propose différentes procédures de facilitation d'entrée dans des tâches de lecture d'œuvres classiques avec des étudiants québécois du niveau collégial.

À l'occasion d'un échange public, Bernard Schneuwly a proposé une définition de la tâche comme ce qui est installé pour que l'élève rencontre l'objet qu'on aimerait qu'il rencontre. Quel que soit le balisage prévu par l'enseignant pour ce faire, force est d'accepter que la réalisation de la tâche amène parfois à de nombreux *détours*, transformations, décalages et redéfinitions. Exprimée à la tribune en ces mots par Jean-François de Pietro : « la tâche doit pouvoir se dire comme tâche mais des décalages la menacent sans cesse », cette réalité a été bien démontrée par l'étude que Joaquim Dolz, Glais Cordeiro et Nicole Degoumois ont réalisée de l'enregistrement d'une séquence de leçon sur l'exposé oral avec des élèves de début de primaire. L'étude des consignes données par l'enseignante et des interactions qui en découlent fait apparaître de quelle façon la réception de la consigne initiale par les élèves oblige l'enseignante à redéfinir la tâche, voire à la transformer, en cours de route.

Il arrive aussi, comme l'a signalé Roland Goigoux, que « l'élève ait ses propres fins, qu'il poursuit parallèlement à la tâche », ce qui peut considérablement interférer sur le processus souhaité. Cette constatation m'amène à préciser pour finir que toute tâche s'inscrit toujours, à double titre, dans un *parcours*. Vue du point de vue de l'enseignant, la question du parcours renvoie à celles de l'extension donnée aux tâches et de leur organisation dans un programme d'apprentissage structuré et cohérent. En ce sens, une partie de l'entour d'une tâche est toujours une autre tâche. Plusieurs intervenants ont considéré qu'il existait une parfaite adéquation entre une tâche et une séquence didactique (voir par exemple Camps *et alii*). La question reste posée quant à la façon dont les enseignants lient les séquences didactiques les unes aux autres dans un parcours cohérent. Cette difficulté de planification globale est souvent évoquée par les étudiants inscrits dans des programmes de formation initiale à l'enseignement. Des recherches sur les pratiques effectives des enseignants à ce propos devraient être développées.

Du point de vue de l'élève, la tâche scolaire s'inscrit également dans son histoire personnelle d'apprenant. Les tâches que nous proposons ne tombent pas en terrain vierge. Jean Hébrard a évoqué la marque laissée chez chacun par certaines tâches scolaires. Dans la classe de français comme ailleurs, chaque tâche proposée résonne par rapport aux tâches antérieures. L'enquête réalisée par Jacinthe Giguère auprès de futurs enseignants révèle que les représentations que ceux-ci se font des tâches qui favorisent les interactions lecture-écriture sont fortement conditionnées par les exemples qu'ils ont rencontrés en tant qu'élèves. Ceci amène à conclure, en écho à Jean Hébrard et à Michel Brossard que si, à l'école, tout n'est pas tâche, tout fait tâche, et en particulier certaines tâches.

Olivier DEZUTTER
Université de Sherbrooke

UN PREMIER BILAN COLLECTIF ¹

Avec un nombre total de 140 participants, ce 8^e colloque de l'association a porté sur un objet qui a posé problème à certains. En effet, il ne s'agissait pas d'un objet sur lequel existent beaucoup de recherches, mais plutôt d'un objet permettant de faire avancer la réflexion des participants dans une même direction. Il s'agissait donc moins d'organiser un champ de recherche que de problématiser, de mettre en perspective des questionnements naissants, et de faire ainsi avancer le débat.

L'ORGANISATION

Il est intéressant d'évaluer à l'aune de ce choix d'objet le mode d'organisation du colloque, et en particulier les formes de travail proposées. De ce point de vue, plusieurs remarques ont pu être formulées.

- Un tel choix nécessiterait peut-être une annonce plus précoce du thème du colloque. Ceci permettrait aux futurs participants d'opérer un travail spéculatif préalable, voire la mise en route de recherches proprement dites, ce qui constituerait une base de réflexion à développer lors du colloque.
- La structure de symposium est favorable à l'émergence d'une nouvelle problématique. Sans doute faudrait-il, pour optimiser cet effet, accorder plus de temps aux discussions. Des symposiums d'une demi-journée pourraient être envisagés. Leur composition pourrait être pensée en fonction de cette finalité : des équipes différentes, en particulier de pays différents. Ils gagneraient également à être organisés sur des parties du thème mieux désignées et mieux identifiées. Il est souligné que la tâche des animateurs doit être, dans ce cas, clairement précisée : favoriser et organiser le débat. Symposiums et ateliers doivent être soigneusement distingués : les symposiums permettent d'approfondir un thème ; les ateliers sont plus ouverts.
- Une conférence d'ouverture trop « cadrante » peut nuire à la mise en débat de l'objet choisi.

LES PARTICIPANTS

57 participants français, 63 suisses (dont 10 membres étrangers inscrits comme suisses), 13 belges et 12 québécois. Il est suggéré qu'une annonce plus précoce, outre les avantages suggérés ci-dessus pour un colloque comme celui de Neuchâtel, pourrait permettre à des équipes d'engager des travaux et donc d'obtenir des crédits leur permettant de financer plus de participations.

La question de la participation d'un plus grand nombre de jeunes chercheurs s'est posée une nouvelle fois. Il ne s'agit pas que d'une question matérielle qui pourrait trouver réponse dans un tarif préférentiel. Dans notre domaine, un certain nombre de chercheurs ont une longue pratique d'enseignement et de formation, mais une pratique de recherche plus récente. Des formules sont à trouver pour intégrer réellement les jeunes chercheurs dans les activités scientifiques de colloque.

LES CONTENUS SCIENTIFIQUES ET LES CONTRIBUTIONS

Après consultation de certains associés pionniers de l'association (Jacques Weiss, Jean-Paul Bronkart, Bernard Schneuwly), les organisateurs retiennent la valorisation positive de la rigueur et de la qualité de la majorité des interventions. La qualité des contributions a été jugée meilleure que dans le passé : plus de recherches empiriques ; discussions épistémologiques et méthodologiques ; nombre de références à d'autres travaux en

¹ Ce texte reprend des éléments du bilan établi par le comité d'organisation ainsi que des discussions au sein du Conseil d'Administration réuni le 27 octobre.

DOSSIER

didactique ; continuité par rapport à d'autres manifestations scientifiques de notre association ; ouverture à de nouvelles disciplines de référence : ergonomie et psychologie du travail.

QUELQUES REMARQUES CRITIQUES

- Sur l'organisation des ateliers : on peut regretter l'hétérogénéité de certaines séances, dont la cohérence thématique a pu échapper.
- La qualité de certaines interventions n'a pu être anticipée à partir des seuls résumés. Il faut en particulier veiller à ce que le thème du colloque ne soit pas seulement un prétexte à présentation d'une recherche, mais qu'il soit réellement problématisé.
- Sur le contenu des débats : si le colloque a permis de faire avancer le débat grâce à un thème nouveau qui a provoqué un déplacement du champ, peut-être n'a-t-on pas encore épuisé les sous-thèmes à aborder ; en particulier, il est à noter que, curieusement, on a accordé peu de place aux discours institutionnels, alors qu'ils font partie des éléments de réflexion sur la tâche, et cela dans les différents pays.
- Sur l'organisation du débat : le thème du colloque a permis, ou devait permettre, aux participants de se situer par rapport au programme « école et sciences cognitives », centré sur l'action de l'enseignant dans sa classe, en interaction avec ses élèves. De ce point de vue, la mise en débat de l'approche ergonomique et de l'approche interactionniste, à travers les interventions de G. Jobert et de R. Goigoux d'une part, de M. Brossard d'autre part, était une manière de s'interroger sur les emprunts de la didactique à ces deux domaines. Les temps impartis aux différentes interventions n'ont sans doute pas permis d'approfondir la réflexion autant qu'il aurait été souhaitable et possible.

Christine BARRÉ-de MINAC
IUFM de Grenoble

THÈMES DES PROCHAINS DOSSIERS

N° 30, mai 2002

Les gestes professionnels

Responsable : Dominique Bucheton

N° 31, décembre 2002

La didactique de la langue maternelle dans la Communauté européenne

Responsable : C. Tauveron

RÉFLEXIONS ET DÉBATS

Les contributions publiées dans cette rubrique n'engagent que leurs auteurs, à titre personnel.

LES TÂCHES ET LEURS ENTOURS ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Lors de la deuxième journée du colloque de Neuchâtel, Jean-Paul Bronckart s'est demandé quelle incidence pourrait avoir l'introduction du concept de *tâche* dans nos méthodologies, dans les procédures d'analyse que nous mettons en œuvre et plus généralement dans la conduite de nos recherches didactiques. Je propose ici de poursuivre cette série de questions en me demandant ce qu'apporte ce concept en formation des enseignants.

Très souvent, quand il s'agit – en formation, ou même pour rendre compte de recherches didactiques – de réfléchir sur des activités d'enseignement/apprentissage, la réflexion part de la prise en compte et de l'analyse des relations entretenues par la triade élève/enseignant/savoir (à laquelle on ajoute parfois le milieu ou le contexte). Cela témoigne, certes, d'une évolution dans les représentations que l'on se fait de l'élève et de son rôle dans les apprentissages. Cependant, beaucoup ont critiqué le triangle didactique, relevant les limites de cette représentation trop générale et souvent mal adaptée pour décrire certaines des dimensions de l'enseignement du français¹.

Ne risque-t-on pas d'oublier alors, comme le rappelle ici même O. Dezutter², que le rôle de l'enseignant est d'organiser et de gérer les tâches scolaires ? La question des « tâches et de leurs entours dans la classe de français », vue dans la perspective de la formation des enseignants, peut nous éviter cet oubli. C'est pourquoi, je propose à la réflexion et au débat de repenser plus globalement une modélisation de l'activité dans la classe en prenant en compte ce concept et ses entours.

LA TÂCHE ...

Il ne s'agit de faire ni une synthèse, ni un bilan exhaustif de ce qui a été présenté lors du colloque, mais de ne retenir que les réflexions qui me semblent porteuses de pistes pour la formation des enseignants. Je sais que nombre de ces pistes sont déjà peu ou prou prises en compte dans certains de nos pays, institutions, pratiques de formation professionnelle. Je voudrais simplement montrer que notre problématique peut interroger non seulement les recherches en didactique, mais aussi la formation des enseignants, thème très peu présent lors du colloque. Je propose donc de reprendre et de poursuivre la réflexion sur les tâches et leurs entours en la contextualisant dans cette dimension où s'exprime l'utilité sociale de nos travaux.

Tâche et activité

Lors du travail conceptuel qui a été mené, la notion de tâche a été souvent mise en rapport avec celle d'activité, la tâche étant à la confluence de différents systèmes d'activités³ : la tâche comme idéalisation de l'activité, abstraction de celle-ci⁴. C'est cette opposition que je vais développer maintenant. L'activité serait du côté du réel, du circonstancié, du local, alors que la tâche serait du côté du potentiel, du générique, du général. En d'autres termes, l'activité serait du côté de celui qui fait, qui agit ; la tâche, du côté de celui qui définit ce qu'il faut faire pour obtenir un résultat. Pour poursuivre dans cette voie, on pourrait dire alors que la tâche serait une représentation de l'action en une série de prescriptions permettant d'en rendre compte.

Sur le plan de la formation, cela conduit à travailler de manière plus claire sur ce qui est du côté de l'intention de la préparation et qui, par définition, ne se réalisera jamais comme on pourrait s'y attendre. La notion de tâche rend alors possible la réflexion sur la différence entre le prévu et le réalisé. Il s'agit là d'un point important en formation. Il permet en effet une plus grande « sécurité pédagogique » de l'enseignant débutant, qui croit souvent que la séance doit se dérouler telle qu'il l'a prévue ; ce qui se manifeste par un attachement à la fiche de préparation, que l'on s'efforce de suivre et de respecter, même quand l'activité de la classe prend une voie plus riche. L'enseignant regarde alors sa fiche plus que la

¹ Pour ne citer que deux articles qui abordent cette question dans cette revue, Michel Dabène nous a proposé sa réflexion à ce propos en 1993 dans la *Lettre n°11*, « Les recherches en didactique du français », et j'ai moi-même proposé dans la *Lettre n°20* (1997) une évolution de cette représentation qui prenne en compte les aspects spécifiques de l'objet d'enseignement qu'est une langue.

² Dans son témoignage intitulé « Autour et alentour des tâches en classe de français ».

³ Conférence introductive de J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz et M. Wirthner.

⁴ Guy Jobert.

RÉFLEXIONS

classe, il suit son idée et est incapable de saisir les démarches de ses élèves ; c'est souvent une entrave à une conduite efficace des apprentissages.

Ainsi, travailler sur la tâche en formation apprend à énoncer un ensemble de prescriptions qui, appliquées dans une situation construite en fonction d'objectifs pédagogiques précis, sont moteurs d'apprentissages en laissant une certaine marge d'autonomie aux élèves. Cela permet alors, sinon de résoudre, du moins de prendre en compte la distance souvent observée entre ce que l'enseignant prévoit et ce qui se déroule effectivement dans la classe. Cela rend également l'enseignant plus disponible pour gérer l'activité.

Tâche prescrite et tâche réalisée

Le décalage qui vient d'être évoqué est en quelque sorte intrinsèque à la distinction opérée entre tâche et activité : l'une et l'autre relèvent d'ordres de réalisation différents. Caractériser la tâche en termes de prescription *vs* réalisation est une façon d'analyser (plutôt que de dénoncer pour non-conformité) les écarts entre ce qui aurait dû advenir et ce qui est advenu.

Cette distinction permet de prendre en compte les décalages (souvent attribués à une « incompréhension ») entre la tâche¹ telle qu'elle a été prévue par l'enseignant et celle qu'on pourrait reconstruire à partir de l'observation de l'activité effective. La notion de tâche est ici intéressante pour plusieurs raisons.

- Elle offre un outil d'échange et d'analyse en formation. Ainsi, en visite chez un enseignant, le formateur peut s'efforcer de reconstruire la tâche vraiment réalisée dans la séance à laquelle il a assisté.
- Elle permet à l'enseignant de s'interroger sur l'ambiguïté des consignes données ou sur leur insuffisante explicitation.
- Sans placer forcément du côté de l'enseignant le problème de clarté des consignes, elle invite à travailler avec les élèves sur la démarche et les buts, à leur faire identifier des obstacles qui, du coup, peuvent devenir des éléments de l'apprentissage.

Travailler le couple tâche prescrite / tâche réalisée permet de renforcer le niveau d'expertise du formé quant à l'activité en jeu, en le conduisant à décontextualiser, à généraliser les processus à l'œuvre dans la conduite d'une activité d'enseignement. Elle permet aussi de réfléchir sur les procédures qu'il convient de faire travailler aux élèves pour les amener à réaliser une activité langagière (par exemple, automatiser des accords orthographiques pour mieux se consacrer à des procédures de plus haut niveau ou plus complexes).

Les autres dimensions

Sans continuer à différencier tâche et activité, signalons d'autres problèmes de formation. On peut considérer deux sphères d'activité : celle des élèves et celle de l'enseignant. La question qui se pose alors est celle des interférences entre ces deux sphères. Ainsi, en quoi la tâche et l'activité de l'enseignant facilitent-elles celles de l'élève ? Ou en quoi les bloquent-elles ? On peut également s'interroger sur les modes de réalisation de la tâche prescrite, qui peuvent varier fortement.

... ET SES ENTOURS

J'évoquerai maintenant deux *entours* de la tâche : les outils nécessaires pour la réaliser et les dispositifs dans lesquels elle se déroule.

Les outils

Comme les autres outils construits par l'homme, ceux de l'enseignement contiennent un état de la production des savoirs à un moment donné. Le savoir est par nature instable, incomplet, mouvant, en construction permanente. C'est pourquoi les outils utilisés dans les tâches/activités d'enseignement/apprentissage valent davantage par leur capacité à aider les élèves à construire un apprentissage que par le degré de vérité du savoir qu'ils contiennent : c'est qu'ils sont une construction sociale, caractérisée par son ancrage sociohistorique et finalisée pour répondre à des besoins.

¹ Je considère toujours la tâche comme une « abstraction » de l'activité.

RÉFLEXIONS

On peut se poser trois grandes questions à propos de ces outils.

- Celle de leur choix : quels outils pour quelle activité ? Ainsi, une certaine grammaire a été, à une époque, un outil destiné à préparer l'enseignement du latin¹ ; à une autre époque, et dans d'autres lieux, une autre grammaire a eu pour but de rendre plus efficace celui de l'orthographe² ; et aujourd'hui, les typologies de textes sont utilisées pour enseigner l'écrit et ses usages.
- Celle de leur espace d'usage et de validité : certains sont plus « universels » et « ordinaires » que d'autres ; c'est le cas d'outils conceptuels comme « comparer », « caractériser », « ordonner »... , que l'on utilise pour comprendre le monde qui nous entoure. (Encore que l'acquisition de ces outils de pensée se fasse par l'intégration de classes d'appartenance culturellement construites : telle opposition considérée comme binaire dans une société sera ternaire dans une autre.)
- Celle de leur construction par et avec les élèves. La prise de notes en est un bon exemple. Il n'y a guère d'enseignement formel dans ce domaine. Il n'empêche que certains élèves apprennent à prendre des notes « sur le tas ». Ils se sont dotés d'outils, qu'on peut certes trouver dans des ouvrages de méthodologie, mais qui constituent le plus souvent un attirail spécifique à chacun.

Les dispositifs

On peut les envisager selon différents niveaux. Il y a tout d'abord ceux qui dépendent directement de l'enseignant : les moyens mis en œuvre pour conduire son enseignement. Puis ceux qui relèvent de l'établissement, cadre local de toute situation d'enseignement. Et enfin, ceux qui tiennent aux finalités et aux objets d'enseignement, définis à un troisième niveau : c'est la société qui fixe les premières, dans des termes souvent tellement généraux qu'elles sont l'objet d'un consensus et ont *in fine* peu d'influence directe sur la conduite et le déroulement des activités scolaires ; les seconds sont négociés entre les acteurs sociaux et l'enseignant est relativement libre par rapport à leur organisation, du moins à l'échelle du quotidien de sa classe. Il y a là un certain nombre de pistes pour la formation :

- sur l'ingénierie pédagogique : organisation matérielle du travail...
- sur le travail en équipe et l'élaboration de projets d'établissement, la coopération intercatégorielle (enseignants et documentalistes par exemple) et interdisciplinaire...
- sur la place et la mission de l'enseignant au regard des finalités institutionnelles, des enjeux et des directives nationales, sur le rôle qu'il joue dans le un service public.

L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE ET DE L'ENSEIGNANT AU CŒUR DU MODÈLE

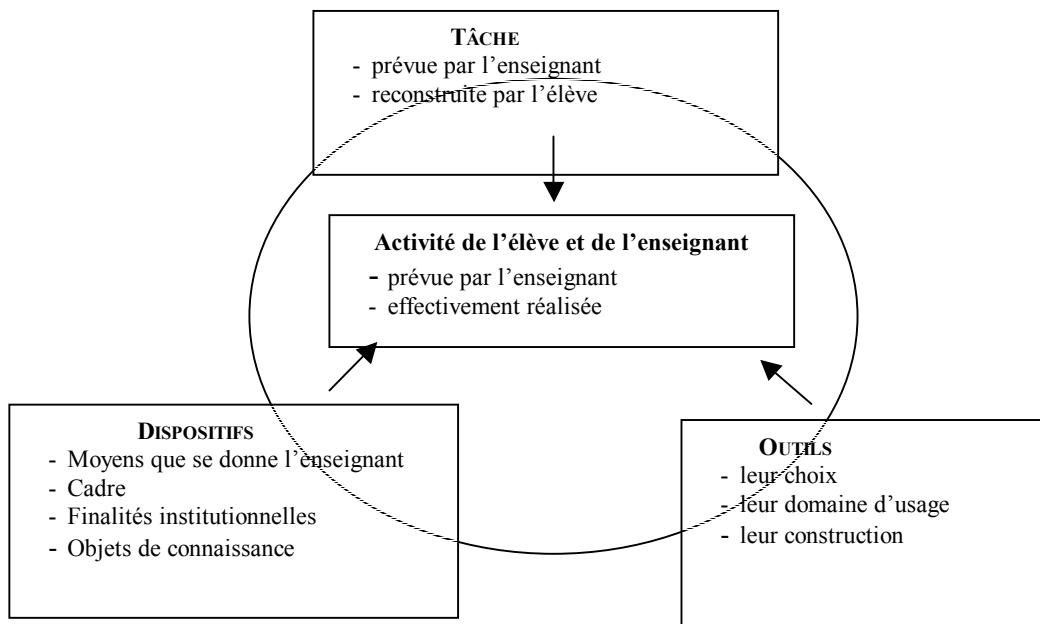
Après ce rapide survol, il convient de proposer une modélisation de l'activité d'enseignement qui rende compte des interactions entre *tâche* et *entours* (dispositifs et outils) dans la classe. Il m'apparaît que les activités sont la résultante de cette interaction. En effet, ce qui se déroule dans la classe est une activité humaine prévue et organisée. En ce sens, elle est le produit d'une activité préalable de l'enseignant qui consiste à prévoir le travail à réaliser. La tâche est alors comprise comme cette prévision, ce script de ce qui doit se dérouler. Elle est à considérer (comme l'a dit B. Schneuwly) comme un outil dans le travail de l'enseignant, qui permet d'y rendre tangibles des objets par nature abstraits. Il n'est pas besoin de rappeler qu'il est important, en formation, de travailler sur la construction de situations dans la perspective d'un objectif pédagogique. La notion de tâche, nous l'avons vu plus haut, peut être aussi un outil pour comprendre les décalages entre l'activité prévue et ce qui s'est déroulé.

On peut donc représenter une situation d'enseignement/apprentissage par une « triade » d'éléments qui se situent dans la classe (figurée par le cercle, dans le schéma qui suit) et à proximité d'elle :

¹ C'est l'objectif de Lhomond, par exemple, qui, dans ses *Elemens de grammaire latine* (1798), précise que « Les enfans comprennent plus aisément les Principes de la Grammaire quand ils les voient appliqués à une langue qu'ils entendent déjà, & cette connoissance leur sert d'introduction aux Langues anciennes qu'on veut leur enseigner ».

² Ce qui est développé par André Chervel (1977), ... *et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français, Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.

RÉFLEXIONS



Utilisée en formation, pareille représentation permet de mettre en avant plusieurs points importants du métier d'enseignant : la préparation et l'organisation des activités, les dispositifs dans lesquels celles-ci se déroulent, les espaces de liberté et les engagements institutionnels réciproques entre l'enseignant et son employeur, les outils disponibles et ceux que l'on construit, leur choix...

L'absence (apparente) du pôle « savoir » est, me semble-t-il, une qualité de cette figure. En effet, le triangle didactique pose le savoir comme une réalité quasi réifiée, et trop souvent comme quelque chose d'externe à la classe, ce que renforce le concept de transposition, qui définit le savoir scolaire comme une adaptation d'un savoir savant, élaboré ailleurs. Ici, au contraire, le savoir est considéré comme présent dans chacun des pôles :

- dans la tâche : le plus souvent, on élabore un savoir pour réaliser une action, c'est une réponse à une résistance du réel, qu'elle soit symbolique (savoir comment et pourquoi) ou matérielle (savoir/pouvoir faire quelque chose). L'activité scolaire, travaillée en termes de tâche représente un enjeu de savoir, renferme elle-même du savoir ;
- dans les outils : ainsi, la grammaire d'une langue est un état du savoir sur cette langue, une description de son fonctionnement. On peut regretter la faible place laissée aujourd'hui aux grammaires psychologiques, qui sont un état des connaissances du fonctionnement des langues qui prend en compte le facteur humain, et la part trop belle faite aux approches qui déshumanisent la langue et ses usages ;
- dans le contexte matériel de la tâche : écrire avec un traitement de texte, c'est mettre en œuvre les savoirs qu'il contient. On y perçoit surtout les savoirs orthographiques et grammaticaux, puisqu'il suffit de cliquer sur l'outil *Vérification de la grammaire et de l'orthographe* pour les mobiliser, mais il y a aussi ceux qui nous permettent de percevoir la genèse du texte (*Suivi des modifications*) et ceux qui soulignent, plus clairement qu'à l'écrit traditionnel, sa structuration (*Paragraphe, Section, titres...*).

Plus qu'un simple jeu intellectuel, la réflexion que j'ai menée sur la réorganisation d'une représentation des situations d'enseignement/apprentissage entraîne, avec celle de la place des concepts et des notions, une modification du rapport que l'enseignant va entretenir avec son métier, ce qui devrait l'amener à se définir autrement. En formation initiale, une telle modélisation, différente de celle du triangle didactique tout en prenant en compte les mêmes éléments (élèves, enseignants et savoirs), évitera le risque de réification des savoirs que nous avons déjà pointé¹.

Jean-Pascal SIMON

¹ Notamment au colloque de Poitiers en janvier 2000 : cf. M. Marquilló (éd.) (2001), *Questions d'épistémologie en didactique du français*. Université de Poitiers : Les cahiers FORELL, pp. 227 à 289.

NOTES DE LECTURE

POUR UNE DIDACTIQUE DES DISCOURS UNIVERSITAIRES. ÉTUDIANTS ET SYSTÈMES DE COMMUNICATION À L'UNIVERSITÉ

Marie-Christine POLLET

De Boeck & Larcier, 2001, coll. « Pratiques pédagogiques ».

Le propos de l'auteure repose sur des bases scientifiques à la fois larges, diverses et solides. Ses références principales proviennent des domaines de la linguistique textuelle, de la pragmatique, de l'anthropologie et de l'ethnologie de la communication, de la sociologie de l'éducation et de la didactique du français.

Partant du diagnostic bien connu : « les étudiants peinent et échouent à l'Université parce qu'ils ne savent plus ni lire ni écrire » mais se refusant à utiliser les panacées linguistiques traditionnelles, M.-C. Pollet s'attache à cerner aussi précisément que possible la nature du mal ainsi que ses causes. Les étudiants, en fait, sont décontenancés par les tâches de lecture et d'écriture de discours académiques qui leur sont imposées : ils ne perçoivent pas les caractéristiques des genres discursifs ayant cours à l'Université ; dès lors, ils suivent les protocoles de lecture et d'écriture avec lesquels ils ont été familiarisés dans l'enseignement secondaire – pour autant qu'ils aient été familiarisés, à ce niveau d'études, avec de tels protocoles (ch. 1).

L'auteure entreprend alors de préciser ce qui spécifie les genres académiques en choisissant comme moyen pour investir son sujet le type textuel explicatif. La superstructure explicative, très utilisée dans les discours concernés, ne doit pas faire perdre de vue les rôles divers que peuvent jouer les explications dans chaque texte, compte tenu de la situation de communication dont ce texte constitue le message. On pourrait dire, en simplifiant, que, tantôt, l'explication procède d'une intention didactique et est fournie au bénéfice de l'étudiant destinataire du discours et que, tantôt, elle relève d'une stratégie argumentative destinée à la communauté scientifique. De manière générale, les scripteurs académiques se positionnent sur deux fronts : celui de la recherche et celui de l'enseignement, et il en résulte des textes hybrides dont la plupart des étudiants voient mal l'hétérogénéité foncière. Ainsi s'expliquent leurs piètres performances lorsqu'il leur est

demandé, entre autres, de résumer ces textes (ch. 2).

Marie-Christine Pollet met en évidence un autre facteur de ces performances médiocres : le défaut d'apprentissage relatif à l'acte de résumer. Il ne s'agit pas seulement, en l'occurrence, de réduire la masse textuelle, mais d'opérer cette réduction, d'une part, en tenant compte des spécificités discursives du texte-source, (polyphonie, intertextualité, modalités d'énonciation, etc.), d'autre part, en respectant les contraintes inhérentes au contexte dans lequel s'inscrit la production du résumé, contexte qui exige la *manifestation* de cette prise en compte (ch. 3).

L'auteure exemplifie ensuite et la diversité des discours académiques et les différents usages de la structure explicative dans ceux qui sont plutôt tournés vers un public d'apprenants et dans ceux qui sont plutôt tournés vers la communauté scientifique, étant entendu que ni la visée didactique, ni le souci du positionnement par rapport aux autres chercheurs ne sont tout à fait absents des écrits qui émanent du corps académique. Les exemples choisis proviennent tous du secteur de l'historiographie, mais, *mutatis mutandis*, leur analyse pourrait facilement être transposée à d'autres domaines disciplinaires (ch. 4).

Marie-Christine Pollet termine par des propositions de nature à baliser le parcours du didacticien qui entreprendrait d'étayer l'apprentissage de la lecture-écriture des genres académiques (ch. 5).

L'intérêt de ce travail est de mettre en perspective quantité d'articles et de livres récents qui traitent, de manière plus théorique que pratique en général, de questions de typologie textuelle, de lecture ou d'écriture. La perspective choisie est très précisément définie : c'est celle du didacticien formateur d'étudiants dont la plupart deviendront enseignants (ou celle du formateur de formateurs).

L'entreprise répond incontestablement à un besoin, vu le problème épineux que constitue l'échec dans une université qui peine à s'adapter à la massification. Marie-Christine Pollet ne décharge pas les universitaires du soin de régler ce problème en responsabilisant les enseignants du secondaire. Sans présenter ses propositions comme un remède-miracle dont l'application garantirait un succès massif,

elle part du principe que les enseignants du supérieur ne sauraient tirer leur épingle du jeu puisque qu'ils effectuent une nouvelle donne : et les discours qu'ils mettent en circulation et les tâches de lecture-écriture qu'ils imposent aux étudiants sont, sinon radicalement différents de ceux qui ont cours dans le secondaire, du moins assez distincts de ces derniers pour justifier la mise en place de dispositifs d'apprentissage spécifiques.

Il existe de nombreux ouvrages sur l'enseignement universitaire et sur les difficultés qu'il suscite pour des étudiants qui n'y sont pas (assez) préparés, puisque aussi bien on ne saurait concevoir les formations dans le secondaire au bénéfice exclusif des jeunes qui poursuivent des études supérieures à l'université. Celui-ci a l'avantage d'embrasser peu et d'être indre bien. Laissant à d'autres le soin d'énumérer les facteurs d'inadaptation des lycéens au monde universitaire (ou vice-versa), Marie-Christine Pollet circonscrit une difficulté très précise et fait des propositions concrètes qui permettent de l'affronter.

Le livre est rigoureusement composé : position du problème et rejet des solutions traditionnelles (ch. 1) ; proposition d'une solution personnelle (ch. 2), observation de performances médiocres (attestant de la réalité comme de la gravité du problème) et recherche d'explications (ch. 3), analyse des genres académiques (ch. 4) ; suggestions de démarches pour guider l'apprentissage de la lecture-écriture de ces genres-là. On pourrait déplorer certaines redites, je les vois comme autant de coups de marteau nécessaires pour fixer solidement les idées principales.

L'ouvrage concerne, au premier chef, l'ensemble des professeurs des universités et des Hautes Écoles, mais aussi les personnes dont le rôle est d'aider les étudiants néophytes à rencontrer les exigences de l'enseignement supérieur, les formateurs et, bien sûr, tous ceux qui entreprennent des études supérieures.

J.-L. Dumortier

NOTES DE LECTURE

APPRENDRE À LIRE DES TEXTES D'ENFANTS

Claudine Fabre (dir.)
Bruxelles : De Boeck, 2000.

Cet ouvrage est une importante contribution à la didactique de l'écriture. Il présente un ensemble de contributions centrées sur une nouvelle approche des textes d'enfants. Il s'agit de donner à voir aux lecteurs des textes qui, au-delà de leur non-conformité aux normes adultes, sont porteurs de richesses actuelles et à venir. Encore faut-il savoir les lire, les comprendre et les interpréter, en admettre la possibilité d'une lecture plurielle, et les considérer comme une étape nécessaire dans un apprentissage envisagé dans la durée : entre un passé et un avenir.

Comme le souligne J. David, auteur du dernier chapitre présentant une revue des recherches sur l'étude des textes d'enfants, peu d'ouvrages existent sur cette question. Des thèses universitaires ou des articles portant sur des aspects partiels, oui, mais pas d'ouvrages d'ensemble accessibles. Celui-ci en est un.

Il comporte cinq parties. La première, écrite par Cl. Fabre, propose au lecteur des chemins de lecture des textes d'enfants. Prenant en compte le caractère déroutant de ces textes souvent très éloignés des normes d'écriture, elle guide le lecteur pas à pas dans l'approche de ces textes. Elle lui propose d'en décrypter les incohérences, de s'intéresser à l'utilisation de l'espace par le scripteur, bref, de dépasser les difficultés de lecture grâce à une démarche progressive et minutieuse. Cette partie, très didactique à l'égard du lecteur, est une excellente introduction à la suite de l'ouvrage et lui donne sa cohérence.

Les trois parties suivantes sont organisées autour de trois points forts pour ancrer l'approche des textes : une entrée par un des domaines classiquement étudiés : l'orthographe, la morphosyntaxe, le lexique ; une entrée par les aspects pragmatiques : la prise en compte des contextes et des situations ; et enfin une entrée par les aspects énonciatifs et plus généralement l'examen du mode de présence du scripteur dans son texte.

Le livre se clôt (il vaudrait mieux dire : s'ouvre) sur la mise en perspective des contributions de cet ouvrage dans le cadre plus général des recherches en didactique de l'écriture. J. David souligne le faible nombre de recherches, dans ce domaine,

centrées sur les textes eux-mêmes, et plaide pour une articulation entre les recherches centrées sur les aspects cognitifs ou sur les aspects sociologiques et celles centrées sur les aspects linguistiques des textes.

Écrit en grande partie par des chercheurs du laboratoire LIDILEM (Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles, Université Stendhal Grenoble 3 et IUFM de Grenoble), l'ouvrage a ouvert ses portes à d'autres laboratoires. Cela permet de donner à voir au lecteur une vue complète des travaux de recherche se référant aux trois points forts choisis pour aborder les textes d'enfants.

En cohérence avec le chapitre introductif de Cl. Fabre, chaque auteur présente des textes d'enfants finement analysés, selon une démarche exposée de manière très didactique au lecteur. Celui-ci devrait donc être en mesure de s'approprier les approches proposées, en fonction de ses intérêts et des contextes d'utilisation. De ce point de vue, les objectifs de l'ouvrage, à savoir fournir du matériau aux enseignants et contribuer à leur formation comme lecteurs experts, peuvent être considérés comme largement atteints. Ce livre a donc sa place dans les bagages de tout formateur et de tout enseignant d'école et de collègue. Certes, certaines analyses restent très empiriques, voire subjectives, et ne convaincront pas toujours le lecteur à la recherche d'indices infaillibles. C'est là sans doute le prix à payer pour une ouverture large aux textes d'enfants envisagés dans leur grammaire et leur dynamique propres. C'est aussi une bonne manière de convier le lecteur à construire ses propres interprétations, ce qui est l'objectif explicitement visé.

Ce livre a également une place importante à tenir dans les bagages des chercheurs en didactique de l'écriture. Car le vœu qu'exprime J. David mérite d'être exaucé : les textes d'enfants, les oubliés de la recherche en didactique de l'écriture, sont en effet l'ultime trace des acquisitions des élèves, et il faut s'attacher à articuler les approches centrées sur les processus ou les représentations et celles centrées sur les aspects linguistiques des textes. Les différentes grilles d'analyse proposées au fil des chapitres peuvent constituer de précieux outils pour cette mise en relation des différentes facettes de la recherche en didactique de l'écriture.

Christine Barré-de Miniac

LE PROCESSUS RÉDACTIONNEL – ÉCRIRE À PLUSIEURS VOIX

M.-M. de Gaulmyn, R. Bouchard
et A. Rabatel (dir.)
L'Harmattan, 2001.

L'ouvrage réunit les contributions présentées, lors d'un séminaire de novembre 1999, par M.-M. de Gaulmyn, D. Apotheloz, A. Rabatel, A.-C. Berthoud et L. Gajo, S. Plane, R. Bouchard, J.-P. Bernié, C. Brassac, J. M.-Funfschilling et L. Mondada, A. Piolat, A. Moulin, P. Coirier, J. David et A. Camps.

Cet ouvrage collectif est né d'une confrontation interdisciplinaire de chercheurs, linguistes, didacticiens, psychologues, autour de l'activité d'écriture en collaboration, lors d'une rencontre organisée à Lyon à l'initiative du GRIC 2, composante du Groupe de Recherche sur les Interactions Communicatives. Le GRIC 2 étudie « Interactions, Acquisition et Apprentissages », en particulier dans le cadre des interactions conversationnelles.

En décalage par rapport à la tradition privilégiant l'étude du produit, l'accent est mis sur le processus. Le projet s'inscrit ainsi dans l'évolution actuelle des recherches en sciences humaines et en didactique et prend en compte l'intérêt croissant suscité par la genèse des textes écrits — qu'ils soient littéraires, scolaires ou ordinaires —, par l'histoire de leurs brouillons successifs, mais également par les situations où l'écrit naît de l'oral et où l'oral sert à créer de l'écrit — situations rendant visibles savoirs métalangagiers, savoir-faire, jeu et source des reformulations. Ce statut d'observatoire privilégié était à la base de l'un des deux scénarios proposés aux participants à la rencontre : réagir dans leurs termes propres à un corpus composé de deux éléments : un dialogue entre deux étudiants étrangers en FLE tentant de s'acquitter d'une consigne d'écriture et une partie du brouillon de la production. Il s'agissait pour les organisateurs d'offrir un matériau permettant l'expression d'un large éventail de points de vue sur le processus de production écrite et sur la mise en oeuvre d'une compétence plurielle, écrite et orale, dans le contexte d'une activité sociale déterminée.

L'autre scénario proposé consistait à développer différentes approches de la rédaction de textes en interaction, sans lien

NOTES DE LECTURE

nécessaire avec le corpus et les contraintes éventuelles qu'il pouvait imposer. Cette latitude a permis d'envisager des situations très éloignées de la situation de base (combinaison d'actions langagières et gestuelles et de manipulations d'objets en milieu industriel, dispositifs complexes de communication médiatisée et distante sur Internet).

L'ouvrage est donc divisé en deux parties, correspondant à ces deux choix. Elles sont cependant toutes deux traversées par des thématiques communes (aux développements souvent divergents, y compris dans leur rapport aux problèmes didactiques, d'où l'intérêt du volume) que signale clairement l'introduction. Retenons celles qui présentent l'intérêt le plus direct pour la recherche en didactique :

- la dynamique de la production collaborative d'écriture. La valeur heuristique du processus est particulièrement étudiée, à travers les reformulations — phénomène dialogique — et les échanges méta-langagiers (notion peu structurée : les contributeurs embrassent une série de domaines allant du métagraphique au métasyntaxique en passant par le métadiscursif), menant du texte « proposé », comme le disent Ana Camps et son équipe, au texte effectivement écrit.
- le caractère instable et mouvant des unités oralo-graphiques, à travers le mouvement de leur remodelage. L'introduction, depuis quelques années, de la notion de « texte intermédiaire » (voir les journées DFLM de Montpellier en 97 et de Perpignan en 99) imposait cette réflexion. La reconnaissance de ce caractère a amené certains contributeurs à interpeller les conceptions traditionnelles du découpage linguistique et de la grammaire, face à la nécessité de rendre compte d'objets discursifs irréguliers et mouvants en tant que produits et supports d'activités cognitivo-langagières. Certaines contributions proposent des méthodes ou des perspectives visant à traiter cette difficulté.
- l'importance du contexte dans l'élaboration et donc la description des activités cognitives et langagières d'écriture, en particulier en collaboration. Plusieurs contributions se réfèrent clairement au champ de la

cognition distribuée et située, même si la représentation impliquée de la notion de « contexte » n'a pas toujours fait l'objet d'une explicitation systématique. Il était positif de la voir abordée sous des angles divers (« contexte matériel de la situation concrète, contexte social des relations et des normes, contexte cognitif des représentations et des opinions », comme le dit l'introduction), mais les relations entre ces différents niveaux d'approche restent à étudier.

On aura reconnu dans ces trois axes d'importantes pistes de recherche didactique, qui s'imposent même dans des situations étrangères à la « rédaction conversationnelle » au sens strict — à moins que cette dernière ne fasse que rendre plus visibles les propriétés de toute situation d'écriture ? Les programmes de recherche ouverts à la suite de la rencontre lyonnaise (un ouvrage collectif est en préparation) illustreront sans aucun doute la fécondité des pistes ouvertes.

J.-P. Bernié

LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI

N° 135 – oct. 2001

Et la grammaire de phrase ?

AFEF

19, rue des Martyrs
F 75009 – PARIS

ENJEUX

N° 50

Rapport à l'écriture

CEDOCEF

61, rue de Bruxelles
B 5000 – NAMUR

PRATIQUES

N° 105-106

La réécriture

8, rue du Patural
F 57000 – METZ

SPIRALE

N° 29

Lire-écrire dans le supérieur

ARRED

IUFM – BP 87
58, rue de Londres
F 59006 LILLE Cedex

RECHERCHES

N° 34 – 2001

Images

ARDPF

149, rue Léo Délibes
F 59130 – LAMBERSART

INFORMATIONS

1. VIE ASSOCIATIVE

COMPTE RENDU DE L'ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DE L'AIDFLM

du jeudi 27 septembre 2001 à Neuchâtel à l'Université

Les points à l'ordre du jour étaient les suivants : rapports moral et financier ; vote/élections du nouveau C.A. ; discussion sur le changement de nom de l'Association et sur ses fonctionnements.

1- RAPPORT MORAL

1.1. Rappel du fonctionnement institutionnel

Le Président rappelle que la dernière Assemblée Générale a eu lieu à Bruxelles le 18 septembre 1998. Il rappelle ensuite les règles de fonctionnement habituelles de l'Association : deux réunions du Conseil d'Administration par année universitaire et trois réunions du bureau dans le même intervalle. Toutes les questions de la vie associative y sont régulièrement traitées et font l'objet de comptes rendus systématiques. Les comptes rendus sont joints à *La Lettre*. S'ajoutent à ce fonctionnement d'autres types de réunions pour *La Lettre*, les commissions (vie scientifique...), la préparation des colloques et journées d'étude (comités scientifique et d'organisation).

Lors de ce mandat, qui a vu un bureau et un C.A. renouvelés, divers changements administratifs se sont produits qui ont mobilisé du temps et de l'énergie, notamment — en raison du déménagement de l'E.N.S. de Saint-Cloud à Lyon — le changement de siège de l'Association à l'Université de Lille III (changement de siège indépendant de la direction) et le changement de lieu des réunions du bureau et du C.A., actuellement au Foyer des Jeunes Lycéennes, rue du Docteur Blanche à Paris, changement sans doute provisoire.

Par ailleurs, des évolutions tendanciellement positives se sont produites :

- reprise de débats autant institutionnels qu'épistémologiques (voir la question du changement de nom de l'Association) ;
- réflexion accentuée sur la vie interne (voir la question des correspondants ou la décision d'envoyer des « lettres – courriers intermédiaires » entre chaque *Lettre* de la DFLM).

Néanmoins, de nombreux problèmes demeurent à traiter et le prochain Conseil d'Administration devra sans doute s'y atteler très rapidement et très sérieusement. Le Président en cite ainsi quatre à titre d'exemples :

- l'animation et le développement de la vie associative (correspondants/journées d'étude/courriers...);
- l'amélioration de la gestion et du fonctionnement matériel de l'Association (dysfonctionnements dans le suivi des adhésions, dans la réception de *La Lettre*, dans les élections en France ; crédits pour les déplacements des membres du bureau et du C.A....);
- développement et meilleure circulation des *débats* (voir *La Lettre* et les journées d'étude...);
- réflexion sur les interventions « institutionnelles » de l'association (sachant qu'il s'agit d'une association de chercheurs, qu'il n'est pas toujours facile de s'accorder sur une « base » commune et que, de surcroît, la situation se présente sous des formes différentes selon les pays)...

1.2. La vie scientifique de l'Association et ses publications

Concernant les publications et la vie scientifique de l'Association, le Président souligne trois points.

- D'un côté les publications de l'Association à visée « externe » ont été trop réduites depuis l'ouvrage coordonné par J.L. Chiss, J. David et Y. Reuter (*Didactique du français. Etat d'une discipline*, Nathan, 1995) et celui coordonné par J. Dolz et J. CL. Meyer (*Activités métalangagières et enseignement du français*, P. Lang, 1998). Il faudra sans doute y remédier dans la période à venir. Mais d'un autre côté, les publications des Actes du 7^e colloque de Bruxelles (*DFLM : quels savoirs pour quelles valeurs ?*, G. Legros, M.C. Pollet et J.M. Rosier, eds, (1999), des journées de Poitiers (M. Marquillo Larruy, ed : *Questions d'épistémologie en didactique du français, Les cahiers Forell*, 2001), la sortie régulière de *La Lettre* (2 numéros par an avec des dossiers de qualité) et la publication du nouvel annuaire pour ce colloque sont des points très positifs. Le Président en profite pour saluer le travail accompli pour l'annuaire par Jean-Louis Dufays et celui réalisé par Georges Legros, pionnier de l'Association, qui a assuré depuis tant d'années maintenant la sortie et la qualité de *La Lettre*.

INFORMATIONS

- En ce qui concerne la vie scientifique, le Président souligne le prodigieux essor du champ de la DFLM avec la multiplication des colloques et des journées d'études. Il tient ici aussi à saluer le travail accompli par leurs promoteurs et par la commission « Vie Scientifique » animée par Dominique Bucheton. Il note encore un certain nombre de thématiques qui, soit se maintiennent avec vigueur (la didactique de la littérature...), soit font retour (l'oral, les questions d'épistémologie...), soit émergent et se développent (l'oral et l'écrit pour apprendre, le français transdisciplinaire, le français hors des murs de l'école, la didactique du français dans le supérieur, le travail de l'enseignant, la formation des maîtres, les tâches des élèves...). Il serait sans doute intéressant d'effectuer une analyse critique de ces évolutions. Il signale enfin la participation de la DFLM à l'organisation du colloque de la FIPF à Paris en juillet 2000 et à nombre d'autres colloques ainsi que la richesse du calendrier déjà prévu en 2002 avec notamment : le colloque de janvier à l'Université Libre de Bruxelles sur l'écrit dans l'enseignement supérieur, celui de mars à l'INRP sur l'écriture et son apprentissage, celui de mai à l'Université de Liège sur français langue maternelle, langue étrangère, langue seconde, celui d'octobre sur la littérature à Grenoble. Le développement de la vie scientifique est susceptible d'amener le prochain C.A. à réfléchir sur la place et les fonctions de l'Association qui se déplaceront sans doute de plus en plus de l'impulsion à l'accompagnement.
- Néanmoins l'Association ne saurait faire l'impasse sur quelques problèmes qui demeurent en suspens. Le Président cite ainsi, à titre d'exemples :
- la nécessité de mieux faire passer l'information sur les publications du champ de la didactique du français ainsi que sur les soutenances ;
- une réflexion à approfondir sur les relations entre notre Association et les Associations et publications internes et externes au champ de la didactique ;
- les formes d'aide à l'émergence de « jeunes » chercheurs ;
- l'approfondissement de la réflexion épistémologique...

1.3. Perspectives de travail

En fonction de ce qui a été rappelé ou présenté, les perspectives de travail sont indéniablement importantes :

- publications de *La Lettre* ;
- débats et décisions autour d'un éventuel changement de nom de l'Association et de la vie associative ;
- journées d'étude et colloques ;
- publications à venir en relation, entre autres, avec le colloque de Neuchâtel...

Yves Reuter conclut le rapport moral en remerciant au nom de l'Association le travail accompli par le C.A. et le bureau (vice-présidents, secrétaire générale et trésorier). Il salue de nouveau la contribution de Georges Legros, qui quitte le C.A., à la vie de l'Association. Il passe ensuite la parole au trésorier de l'Association, Jean-Pascal Simon, pour le rapport financier.

2. RAPPORT FINANCIER

2.1. Bilan général des trois années 1998-2000

Pour ce qui concerne les bilans annuels des années 1998 et 1999, on pourra se reporter aux rapports qui ont été présentés lors des conseils d'administration et qui ont été publiés dans les suppléments de la Lettre.

La période concernée se caractérise par les points suivants :

- a) La gestion financière des journées d'études (Perpignan) et du colloque (Poitiers) qui ont fait l'objet de budgets spécifiques, mais qui ont été gérés par l'association :
 - Les comptes des journées de Perpignan font apparaître un solde positif d'environ 6000F qui permettront d'envisager la publication d'un ouvrage collectif coordonné par Jean-Charles Chabannes qui fera le bilan de travaux de recherche qui ont été impulsés suite à ces journées.
 - Les comptes du colloque de Poitiers ne sont pas encore clos, un dernier versement d'une subvention du conseil général de la Vienne reste à venir, ce qui permettra de régler les dernières factures. Il sera présenté dans un prochain CA.

La gestion directe de journées d'études entraîne une surcharge de travail pour l'association et augmente le budget annuel qui, ainsi « gonflé », rend alors mal compte des activités ordinaires de l'association. Il faudrait que ces journées soient, comme notre congrès qui se tient tous les 3 ans, gérées par l'équipe organisatrice et que leurs budgets soient distincts du budget général de la DFLM.

- b) Un équilibre global du budget général de l'association les recettes de fonctionnement couvrant les dépenses. Cet équilibre a été rendu possible du fait des deux augmentations de l'adhésion et d'une optimisation des coûts d'impression de la *Lettre*. Le fait de passer à une impression numérique nous permet d'ajuster le tirage au plus près du nombre d'adhérents à servir.

INFORMATIONS

2.2. Bilan année 2000

Deux dépenses nouvelles apparaissent.

- Location d'une salle de réunion; le déménagement de l'ENS de St Cloud ne nous permet plus de nous réunir à St Cloud où les salles de réunion nous étaient prêtées ; nous avons trouvé comme solution de repli le foyer des lycéennes qui peut nous fournir un hébergement pour les membres du bureau qui se réunissent avant chaque CA et nous louer une salle pour le CA.
- Hébergement du bureau (équilibré en recettes et dépenses) : pour des raisons de facilité, l'hébergement des membres du bureau est désormais réglé sur facture à l'agent comptable du foyer des lycéennes et les membres du bureau remboursent l'association.

Les cotisations sont globalement stables, il convient toutefois de signaler que, pour la France, malgré des relances par courrier et par mail, un certain nombre d'adhérents ne renouvellent pas régulièrement leur cotisation. Un effort de la part de tous pour régler l'adhésion dès la première relance faciliterait le travail de gestion du fichier des adhérents.

Les rapports moral et financier sont soumis au vote et approuvés à l'unanimité.

3. DÉBATS

Deux points sont ensuite soumis à la discussion de l'A.G.

3.1. Le changement de nom de l'Association

Georges Legros, au nom du C.A., rappelle les discussions du bureau et du C.A. autour du changement de nom de l'Association, les diverses positions et leurs justifications. Il rappelle aussi la procédure retenue à l'heure actuelle par le C.A. : débats dans les sections nationales, établissement des propositions de vote par le C.A., vote en A.G. extraordinaire.

La discussion s'engage et met au jour diverses dimensions liées à cette question : dimension référentielle (désigner de la manière la plus acceptable et la plus pertinente possible notre domaine de recherche), dimension institutionnelle (l'importance du sigle dans la vie sociale...), dimension stratégique (qui veut-on accueillir, avec qui veut-on s'associer, de qui veut-on se distinguer...). Les perspectives s'avèrent aussi tributaires des différents contextes culturels. Plusieurs possibilités existent : maintien, modifications (didactique de la langue et de la littérature françaises, didactique du français langue 1, didactique du français ; Association pour le développement de la recherche, de chercheurs; ..). Le débat, vif et animé (plus de 30 interventions), permet d'entendre des arguments nouveaux et d'entrevoir des évolutions dans les positions en présence.

3.2. La vie de l'Association

Yves Reuter initie ensuite, au nom du C.A., le débat sur la seconde série de questions, qui porte sur la vie de l'Association. Il propose d'abord de réfléchir aux moyens de développer la vie démocratique au sein de l'Association avec plusieurs pistes possibles :

- prévoir des A.G. « nationales » liées à des journées d'étude ;
- clarifier le rôle des correspondants ;
- systématiser les courriers entre chaque livraison de *La Lettre* ;
- organiser le C.A. en commissions plutôt thématiques chargées d'impulser rencontres et publications (par exemple, sur la formation des enseignants).

Il pose ensuite le problème du mode d'intervention de l'Association dans les débats publics, en fonction notamment de quelques interrogations :

- une association de *chercheurs* peut-elle intervenir dans ces débats et, si oui, sous quelles formes ?
- jusqu'où ces interventions sont-elles modulables en fonction des contextes nationaux et qui peut/doit intervenir dans chacun des pays (relations structures internationales-nationales) ?
- comment approfondir le « texte d'orientation » de l'Association et jusqu'où ?

Yves Reuter insiste enfin sur les relations entre Association et journées d'étude, qui se sont multipliées ces dernières années. Il rappelle que le C.A. n'est ni une avant-garde, ni la réunion des « gardiens du temple » mais peut assumer des fonctions d'aide et de garde-fou. Il rappelle aussi la distinction entre les journées *propres* à l'Association et les journées *soutenues* par l'Association.

Ici encore la discussion est animée et permet l'émergence de diverses propositions à étudier : rééditer le « texte d'orientation », utiliser pour les courriers intermédiaires des listes d'adresses électroniques, réfléchir aux contenus et aux fonctions de *La Lettre*, augmenter la fréquence de nos congrès (tous les deux ans), accentuer le poids des structures nationales...

INFORMATIONS

IV – RESULTAT DES ELECTIONS

Yves Reuter donne ensuite le résultat des élections. Il rappelle les résultats des votes nationaux :

BELGIQUE		FRANCE		QUEBEC		SUISSE	
Nombre de votants :	22	Nombre de votants :	84	Nombre de votants :	21	Nombre de votants :	41
Sièges à pourvoir :	4	Sièges à pourvoir :	8	Sièges à pourvoir :	4	Siège à pourvoir :	4
ROSIER Jean-Maurice	18	REUTER Yves	71	PARET M. Christine	21	WIRTHNER Martine	39
DUFAYS Jean-Louis	16	DELCAMBRE Isabelle	70	SIMARD Claude	21	DOLZ Joaquim	38
DUMORTIER Jean-Louis	15	PLANE Sylvie	70	CHARTRAND Suzanne	20	SCHNEUWLY Bernard	38
CANVAT Karl	15	SIMON Jean-Pascal	62	FISHER Carole	18	THÉVENAZ Thérèse	37
		BUCHETON Dominique	59				
		BARRÉ-DE MINIAC Chri.	48				
		GOIGOUX Roland	48				
		BERNIÉ Jean-Paul	44				
		MARQUILLÓ Martine	41				
		MORISSE Martine	40				
		BENOIT Jean-Pierre	38				

Les élections ont donné les résultats suivants : 92 votants ; 1 bulletin nul ; Belgique : 89 oui, 2 non ; France : 89 oui, 2 non ; Québec : 89 oui, 2 non ; Suisse : 89 oui, 2 non.

Sont donc élus : J.-M. Rosier, J.-L. Dufays, J.-L. Dumortier, K. Canvat, Y. Reuter, I. Delcambre, S. Plane, J.-P. Simon, D. Bucheton, C. Barré-de Miniac, J. David, R. Goigoux, M.-C. Paret, C. Simard, S. Chartrand, C. Fisher, M. Wirthner, J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz.

Yves Reuter clôt l'assemblée Générale à 17h en rappelant que le C.A. aura lieu le vendredi 28 septembre de 13h à 15h.

Compte rendu : Yves Reuter

CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'AIDFLM du 28 septembre 2001 – Université de Neuchâtel salle O8

Présents : J.-L. Dufays, J.-L. Dumortier, K. Canvat, Y. Reuter, S. Plane, J.P. Simon, D. Bucheton, C. Barré-de Miniac, J. David, R. Goigoux, M.-C. Paret, C. Simard, S. Chartrand, C. Fisher, M. Wirthner, J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz.

Excusés : I. Delcambre, J.-M. Rosier.

Il s'agit de la première réunion du nouveau C.A. élu le 27 septembre 2001.

1. Composition du bureau

- Président : Yves Reuter. Unanimité = 16 voix
- Secrétaire Générale : Isabelle Delcambre : Unanimité
- Trésorière : Christine Barré-de Miniac : Unanimité
- Vice-Présidents : Belgique : J.-L. Dufays : Unanimité
- France : S. Plane : Unanimité
- Québec : C. Simard : Unanimité
- Suisse : J. Dolz : Unanimité

INFORMATIONS

2. Dates des prochaines réunions

- Bureau : vendredi 26 octobre - Foyer des lycéennes : 18h.
- C.A. : samedi 27 octobre – Foyer des lycéennes : 9h 30 - 17h.
- Bureau : vendredi 26 avril 2002; lieu à préciser : 18h.
- C.A. : samedi 27 avril 2001; lieu à préciser : 9h 30 - 17h.
-
- Bureau : date à préciser (juin 2002) – lieu à préciser.

Yves Reuter rappelle que Michel Dabène et Jean-Louis Chiss, Présidents d'honneur, sont membres de droit du C.A. et propose d'inviter Georges Legros au prochain C.A. pour traiter de *La Lettre*.

3. Ordre du jour prochain C.A.

- Évaluation du colloque de Neuchâtel
- Organisation du C.A.
- Fonctionnement et programmation de *La Lettre*
- Journées d'étude
- Changement de nom de l'Association
- Questions diverses

4. *La Lettre*

Première discussion autour d'un projet d'édition de *La Lettre* par De Boeck (contacts Canvat, Legros...); problèmes à voir : l'indépendance de la revue, les gains en diffusion, le coût ... Premier sentiment du C.A. : plutôt réticent. A explorer lors du prochain C.A.

- Transition de *La Lettre* (cf. départ de Georges Legros).
Georges Legros a accepté de suivre au moins le numéro suivant ; points à faire au prochain C.A. sur son fonctionnement et les numéros à venir (invitation de Georges Legros).
- Discussion autour du contenu de *La Lettre* : « scientifique » (cf. dossiers), de « liaison » (comptes rendus, présentation des laboratoires...). Faut-il maintenir ce double aspect ? Faut-il envisager deux publications ? Discussion à poursuivre au prochain C.A.

5. Organisation

- Commencer à réfléchir au prochain colloque (Québec 2004). Rappel : le C.A. est décisionnel pour les colloques de l'Association mais part fondamentale d'impulsion à la section nationale.
- Réfléchir au fonctionnement des commissions.
- Réfléchir aux journées d'étude.

6. Changement de nom de l'Association

- La discussion en A.G. a permis d'avancer : nouveaux arguments, changements de positions.
- Le C.A. doit continuer d'explorer cela scientifiquement et organisationnellement.
- Pour le prochain C.A. : Yves et Isabelle doivent se renseigner sur les cadres légaux d'un changement de nom; les vice-présidents doivent réfléchir aux modalités de consultation nationale.

Compte rendu :
Yves Reuter

INFORMATIONS

Bureau du CA élu le 28 septembre 2001, lors de l'AG à Neuchâtel (Suisse)

Président :

REUTER Yves,
né le 10.02.1953 à Neuilly s/Seine (France)
Nationalité française
9 rue Gustave Jonquet , 59000 Lille (France)
Professeur, Université Charles-de-Gaulle Lille3

Vice-présidents :

Belgique

DUFAYS Jean-Louis
Né le 08.11.1959 à Liège (Belgique)
Nationalité belge
178 rue J.B. De Keyser, 1970 Wezembeek-Oppem (Belgique)
Professeur à l'Université catholique de Louvain

Québec

SIMARD Claude
Né le 30.05.1951 à Arvida (Canada)
Nationalité canadienne
3 rue Hamel, app. 201, Québec (Canada) GIR 4J6
Professeur à l'Université Laval

France

PLANE Sylvie
Née le 05.09.1949 à Paris (France)
Nationalité française
19 rue Henri Barbusse 75005 Paris
MCF détachée à l'INRP

Suisse

DOLZ Joaquim
Né le 12.04.1957 à Morella (Espagne)
Nationalité espagnole
35 rue Léotard, 1202 Genève (Suisse)
Professeur à l'Université de Genève

Secrétaire générale

DELCAMBRE Isabelle
Née le 28.03.1948 à Lille (France)
Nationalité française
5 rue Kellerman 59000 Lille
MCF à l'Université Charles-de-Gaulle Lille3

Trésorière

BARRÉ-DE MINAC Christine
Née le 08.04.1947 à Douai (France)
10 rue Buffon 38000 Grenoble
Professeur à l'IUFM de Grenoble

INFORMATIONS

2. COLLOQUES

Université de Bordeaux 3 (équipe *Modemités*) – IUFM d'Aquitaine

L'AUTEUR, DE L'ÉCOLE À L'UNIVERSITÉ : ENTRE BIOGRAPHIE ET MYTHOGRAPHIE
Les 20 et 21 mars 2002

Organisateurs : Brigitte Louichon, Jérôme Roger.
Comité scientifique : Dominique Rabaté (Bordeaux 3), Jean-Paul Bernié (IUFM d'Aquitaine),
Francis Marcoin (Université d'Arras).

Lieux : IUFM de la Gironde (Caudéran) et Maison des Suds (Campus universitaire)

Organisé par l'équipe de recherche sur les *Modemités* littéraires de Bordeaux 3 et le département des Lettres de l'IUFM d'Aquitaine, ce colloque veut montrer qu'en matière de littérature, la recherche est indissociable de l'enseignement. Ainsi, la notion si controversée d'auteur nourrit la recherche littéraire et le questionnement critique tandis qu'elle intéresse aussi les chercheurs en didactique du français et les praticiens dans la mesure où elle permet de réfléchir le statut de l'élève-auteur dès son entrée dans l'écrit à l'école, ou, sur un autre plan, celui de l'histoire littéraire, dans les nouveaux programmes de lycées.

À quels jeux de construction de l'auteur s'adonnent les biographes, mais aussi les manuels scolaires ? Comment certains auteurs sont-ils devenus, parfois à leurs corps défendant, leurs propres mythographes ? Pourquoi, au bout du compte, enseigner la lecture ? Qu'en est-il de la relation entre un auteur et des lecteurs ? Voilà quelques-unes des questions propres à nourrir les échanges de ce colloque.

— L'entrée est libre —

Renseignements :

brigitte.louichon@wanadoo.fr jerome.roger@libertysurf.fr

Paris, Institut National de Recherche Pédagogique
du 21 au 23 mars 2002

et non 28-30 mars comme annoncé précédemment

L'écriture et son apprentissage.
Questions pour la didactique, apports de la didactique

Colloque organisé par l'Institut National de Recherche Pédagogique en collaboration avec l'IUFM de Midi-Pyrénées, le laboratoire LEAPLE de l'Université Paris V, le CRDF/CELTED de l'Université de Metz, l'EA 1764 THÉODILE (Université Charles de Gaulle - Lille III et IUFM du Nord - Pas de Calais) et l'IUFM de Grenoble (Équipe LIDILEM).

Comité scientifique : Élisabeth Bautier, Jean-Paul Bernié, Régine Delamotte, Claudine Fabre, Michel Fayol, Claudine Garcia-Debanc, Jean-François Halté, Jean Hébrard, Christian Hudelot, Jean-Pierre Jaffré, André Petitjean, Sylvie Plane, Yves Reuter, Bernard Schneuwly.

Comité d'organisation : Jean-Bernard Allardi, Christine Barré-de Miniac, Marie Berthelier, Yvane Chenouf, Gilbert Ducancel, Danièle Manesse, Sylvie Plane, Christian Poslaniec, Catherine Tauveron.

Thématique :

Ce colloque s'attachera à faire un état des lieux de travaux récents concernant l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture, de l'école au lycée. Il vise à permettre la confrontation de travaux relevant d'approches et de méthodes différentes, et ayant pour objet d'étude l'écriture de l'enfant et de l'adolescent, dans ses différentes dimensions, anthropologiques, sociales, psychologiques, affectives, acquisitionnelles, développementales, cognitives et linguistiques, dans la mesure où ces travaux constituent des apports intéressants à la didactique de l'écriture.

Quatre axes de questionnement sont envisagés :

- L'écriture, pratique sociale, pratique personnelle, pratique scolaire
- L'écriture de l'élève, entre activité singulière et activité collective
- L'écriture de l'élève, entre normes, reproduction et invention
- L'écriture de l'élève, de l'acte scriptural à l'activité de conceptualisation.

Renseignements :

Anne-Marie BRÉMOND-MEDIANI
INRP – 29, rue d'Ulm – F 75230 Paris Cedex 05
colloque.ecriture.2002@inrp.fr

INFORMATIONS

Bordeaux, les 15, 16 et 17 avril 2002

Recherche sur la formation des enseignants et professionnalité

Organisateur : A. Rouchier, IUFM d'Aquitaine.

Comité d'organisation : A. Baudrit, D. Bouthier, J.-P. Bernié, J. Briand, F. Gomez, F. Haramboure, F. Joubert, F. Morandi, P. Schneeberger.

Comité scientifique : M. Altet, R. Amigues, J. Beillerot, R. Bourdoncle, A.-M. Chartier, P. Clanché, A. Dumon, C. Gauthier, A. Giordan, B. Hostein, C. Lessart, S. Johsua, L. Paquay.

Les contributions à ce colloque inter-IUFM seront regroupées selon quatre thèmes.

- L'apprentissage du métier et l'exercice de la profession
- Acteurs et dispositifs de formation d'enseignants ; leurs rapports avec la professionnalité
- Les résultats de la recherche utilisés dans la formation professionnelle des enseignants
- Les paradigmes de recherche sur professionnalité et formation.

Renseignements :

Elisabeth Poncelet
Colloque Bordeaux 2002- IUFM d'Aquitaine
160, av. de Verdun, BP 152 - F 33705 – Mérignac Cedex
Tél. 33 (0)5 56 12 67 46 – Télécopie : 33 (0)5 56 12 67 99
Colloque2002@aquitaine.iufm.fr

Université de Liège

Les 23, 24 et 25 mai 2002

Français Langue Maternelle, Langue Étrangère, Langue Seconde : vers un nouveau partage ?

Organisateurs : Jean-Marc Defays, responsable de la didactique du FLES et Jean-Louis Dumortier, responsable de la didactique du FLM et des langues romanes.

Thématique :

À l'heure actuelle, les trois termes FLM, FLE, FLS sont utilisés de manière confuse pour désigner des domaines de recherches ou des situations d'enseignement/apprentissage qui se diversifient et se complexifient sans cesse, sur les plans tant linguistique que culturel et communicatif. On propose d'ailleurs d'autres intitulés, comme celui de « français usuel », tandis que l'on redéfinit les objectifs de l'enseignement des langues (dans la perspective du plurilinguisme).

Les débats théoriques et les projets pédagogiques se multiplient sans pourtant déboucher sur de nouveaux cadres conceptuels capables d'analyser les conditions actuelles de l'enseignement/apprentissage du français (par exemple sous forme de situations prototypiques), d'organiser des échanges entre les didactiques appelées à collaborer, peut-être à s'intégrer (par exemple, en vue de l'élaboration d'une grammaire commune, de l'harmonisation de l'enseignement des discours), de proposer des principes didactiques et des outils pédagogiques aux (futurs) enseignants confrontés à une grande variété d'apprenants, parfois dans la même classe.

Axes envisagés :

- a) Aspects didactiques : quels clivages, sur quels critères théoriques ?
- b) Aspects sociolinguistiques : quels publics, quels besoins, quelle langue ?
- c) Aspects méthodologiques : quels moyens, quels problèmes en classe ?
- d) Formation de formateurs : quels métiers pour le professeur de français ?
- e) Politique linguistique : quels objectifs pour l'enseignement du français ?

Renseignements :

Louise Nyckees
Département de français – Institut supérieur des langues vivantes
Place du 20 août, 7 – 4000 Liège (Belgique)
Téléphone : 00 32 (0)4 366 57 59 – télécopie : 00 32 (0)4 366 58 55
Courriel : jslvfr@ulg.ac.be

INFORMATIONS

Association belge pour la lecture (ABLF)

Huy (Belgique)
Les 29 et 30 octobre 2002

Perspectives croisées sur la lecture et l'écriture

Nombreux sont, dans notre société, les acteurs qui se préoccupent d'apprentissage de la lecture : enseignants de tous niveaux, formateurs, chercheurs, bibliothécaires, travailleurs sociaux, critiques de littérature enfantine, psychologues, parents... Or il est bien rare que tous ces acteurs aient l'occasion de se rencontrer et d'échanger leurs points de vue. L'Ablf souhaite que son 1^{er} colloque international soit consacré à croiser ces diverses perspectives pour que soient mieux mesurés les enjeux actuels de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans notre pays.

Les communications s'inscriront dans un des sous-thèmes suivants :

- | | |
|--|--|
| 1. Lecture et écriture au préscolaire | 7. Alphabétisation des adultes |
| 2. Apprentissage initial de la lecture et de l'écriture | 8. Lecture, écriture et NTIC |
| 3. Lecture et écriture dans l'enseignement primaire | 9. Lecture, écriture et logopédie |
| 4. Lecture et écriture dans l'enseignement secondaire | 10. Littérature enfantine et de jeunesse |
| 5. Lecture et écriture dans la formation des enseignants | 11. Lecture et écriture en bibliothèque |
| 6. Évaluation en lecture et écriture | 12. Autre (préciser) |

Comité scientifique : Luc Battieuw, Charles Berg, Greg Brooks, Justin Cherton, Olivier Dezutter, Jean-Louis Dumortier, Jacques Fijalkow, Dominique Lafontaine, Georges Legros, Jean-Maurice Rosier, Michel Simonis, Christian Sol, Catherine Stercq, Serge Terwagne, Sabine Vanhulle

Renseignements et envoi des projets de communication (pour le 15/04/2002) :

Serge TERWAGNE
ABLF asbl, quai de la Batte 2/52 – 4500 HUY (Belgique)
Ablf@skynet.be

IUFM de Grenoble
du 24 au 26 octobre 2002

La littératie : le rôle de l'école

Colloque organisé par l'IUFM de Grenoble (laboratoire LIDILEM : IUFM de Grenoble/Université Stendhal Grenoble 3) avec le soutien de l'Association Internationale pour le Développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle (AIDFLM) et du Pôle Sud-Est des IUFM (PSE)

Les communications s'organiseront autour de deux axes de questionnement :

Axe 1 .Société, culture et transmission de la langue écrite et de ses usages

- Sens, fonctions et évolution des dispositifs structuraux mis en place par les sociétés pour assurer la transmission de l'écrit.
- Propriétés du patrimoine culturel véhiculé par la langue écrite.
- Sens des normes et des standards scolaires en matière de langue : que disent-ils de la société, de ses attentes et des rapports entre groupes sociaux ? de l'école ? de la conception de la littératie qu'ils véhiculent ?
- Sens des pratiques proposées par l'école dans nos sociétés plurielles ; adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des apprenants, en tenant compte de leur diversité culturelle et sociolinguistique.

Axe 2 .Conditions d'enseignement de la langue écrite

- Représentations et conceptions (implicites ou explicites) de la langue écrite chez les enseignants ; effets sur les pratiques d'enseignement.
- Rôle de l'écrit dans l'appropriation des savoirs. En quoi le concept de littératie permet-il de repenser ce rôle ?
- Élaboration de nouvelles démarches en didactique de l'écrit, inspirées du concept de littératie (recherches descriptives ou expérimentales).
- Rupture ou continuité entre l'oral et l'écrit : à l'école, compte tenu de la valorisation de l'écrit en milieu scolaire, et dans d'autres lieux de transmission de la langue et de ses usages (p. ex recherches descriptives et comparatives de formes d'usage de l'oral et de l'écrit dans les milieux scolaires et non scolaires).

Comité d'organisation : Christine Barré-de Miniac ; Catherine Brissaud ; Claudine Fabre-Cols ; Stéphanie Galligani ; Marielle Rispaïl ; Jean-Pascal Simon ; Sandra Trevisi.

Comité scientifique : Christine Barré-de Miniac ; Jean-Louis Chiss ; Michel Dabène ; Jean-Louis Dufays ; Claudine Fabre ; Francis Grossmann ; Josiane Hamers ; Itziar Idiazabal ; Jean-Pierre Jaffré ; Elmehdi Kaddouri ; Bernard Lahire ; Auguste Mouyouma ; Rahat Naqvi ; Fatima Neves Sequeira ; Nguyen Xuan Tu Huyen ; Martine Pretceille ; Felix Prudent ; Yves Reuter ; Marielle Rispaïl ; Idméa Eddy Roulet ; Semeghini-Siqueira ; Sandra Trevisi.