

SOMMAIRE

Éditorial

Jean-Louis Dumortier

3

LE DOSSIER

LES GESTES PROFESSIONNELS

Coordonné par Jean-Paul Bernié et Roland Goigoux

- Jean-Paul BERNIÉ et Roland GOIGOUX
Quels concepts pour quelle analyse de l'activité des enseignants de français ?

- Gérard SENSEVY
Sur la notion de geste professionnel

- Roland GOIGOUX et Gérard VERGNAUD
Schémas professionnels

- Jean-Louis DUFAYS
La leçon de littérature, entre schèmes d'action et gestes professionnels : questions méthodologiques et premiers repérages

- Martine WIRTHNER
En savoir plus sur le travail de l'enseignant dans une perspective didactique

- Carole FISHER et Denise DOYON
L'agir de l'enseignante et la construction du langage et de la pensée à la maternelle

**Les gestes professionnels :
entre routines, événements et ajustement**

**Equipe ERT du LIRDEF de Montpellier
et collaborateurs**

- Dominique BUCHETON
Présentation générale

- Anne JORRO
Les gestes langagiers dans la classe

- Dominique BROUSSAL
*Début de cours :
quelques raisons de ne pas se comprendre*

- Alain DECIRON
*Des gestes professionnels
pour circuler entre univers discursifs*

- Martine JAUBERT et Maryse REBIÈRE
Gestes et genres professionnels

27

RÉFLEXIONS ET DÉBATS

- Jean-Louis DUMORTIER
Rechercher un consensus ?

31

NOTES DE LECTURE

- Suzanne-G. CHARTRAND
Revue des sciences de l'éducation

- Florence CHARLES
Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports

- Bernadette LAFOURCADE
IINX

36

INFORMATIONS

Vie associative

Conclusions du Conseil d'administration du 20 mai

Colloques

ABLF

2^e Colloque international de Littérature
Apprendre ensemble à (mieux) lire et écrire

Équipe éditoriale : Jean-Louis Dufays, **Jean-Louis Dumortier**, Carole Fisher, Roland Goigoux, Marie Nadeau, Yves Reuter, Thérèse Thévenaz

EDITORIAL

J'avais fait un rêve...

C'était la précipitation, la ruée.

C'était l'afflux, l'engorgement, presque la foire d'empoigne. Et moi ! Et moi ! Et moi !

Et moi, je promettais que chacun aurait voix au chapitre, mais tous en même temps comprenez que, vraiment, ce n'est pas possible... J'établissais un ordre de passage, une liste d'attente. Qui s'allongeait, s'allongeait... 36, 37, 38, 39, 40... Dans les cinq, dans les dix prochains numéros de la *Lettre* au moins, la rubrique « Réflexions et débats » allait déborder de réactions à notre neuvième colloque. Ce serait tantôt les affinités électives, tantôt la lutte avec le démon, tantôt la curée, tantôt la négociation, puis de nouveau l'huile sur le feu, l'incendie, la guerre civile, enfin le calme après la tempête, la paix des profondeurs, la paix tout court... Je composais une histoire dont on s'empressait de me fournir les chapitres. Les bras se tendaient et dans les mains, des pages, des pages, encore des pages...

J'avais fait un rêve... Rien moins que prémonitoire. Parce qu'en fait de réflexions, de matière à débat, la banquise, le Sahara, « le vide papier que la blancheur défend » - comme il vous plaira d'imaginer le néant infini. A se demander si certaines joutes oratoires auxquelles nous sommes nombreux à avoir assisté (et que le numéro 35 a transmises en différé) ne s'apparentent pas aux combats de catch de naguère : des spectacles attirant des foules convaincues pourtant que c'est du chiqué.

Ma propre conviction étant tout autre (à propos des joutes dont je viens de parler, s'entend) et fort de cette vieille leçon : moins vaut prêcher que prêcher d'exemple, j'ai entrepris de meubler le vide. On verra si l'adage dit vrai...

Lors de sa dernière réunion, le C.A. a songé à confier à un responsable, toujours extérieur à l'équipe de rédaction du dossier et chaque fois différent, le soin d'alimenter la rubrique « Réflexions et débats ». Sage mesure de prévention contre la pénurie. Dont je ne puis que me réjouir. Mais qui ne devrait toutefois pas se pervertir en monopole, fût-il très bref : la rubrique reste ouverte, elle demeure un forum, étant entendu que l'objet de la discussion est, sinon le seul contenu, en tout cas le thème du précédent dossier.

L'occasion me paraît propice pour rappeler que la *Lettre* de notre Association ne devrait pas se transformer en une suite de faire-part des travaux entrepris ou menés à terme par les différentes équipes de recherche. Cette part d'information est, certes, capitale : chacun de nous a besoin de savoir ce que font les autres, et le « dossier » est conçu pour mettre en évidence des problématiques qui nous concernent tous. J'ajouterais volontiers, mais ceci n'engage que moi-même, qu'il pourrait, plus résolument encore, être pensé comme un instrument au service des jeunes chercheurs, être rédigé par des spécialistes conscients d'avoir quelques longueurs d'avance et soucieux d'une main tendue en direction de celles et de ceux qui aspirent à les rattraper...

Le C.A. décide des thèmes des dossiers et il le fait incontestablement dans l'intérêt commun, compte tenu des avancées de la recherche dans ses multiples directions, compte tenu également des avantages qu'il y a à présenter, toujours, sur chacun de ces thèmes, des perspectives internationales. Mais le C.A. ne peut que tirer profit de réactions nombreuses aux différents dossiers. Il ne peut que bénéficier d'une large participation à la rubrique « Réflexions et débats », jusqu'ici Cendrillon de la *Lettre*.

Je rêve que Cendrillon aille au bal...

Jean-Louis DUMORTIER

LE DOSSIER

LES GESTES PROFESSIONNELS

Coordonné par Jean-Paul Bernié et Roland Goigoux

QUELS CONCEPTS POUR QUELLE ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS ?

Le présent dossier poursuit une réflexion engagée depuis plusieurs années par l'AiRDF sur l'analyse de l'activité des enseignants de français. Il porte sur leurs "gestes professionnels", notion dont l'usage fréquent s'accompagne, selon les auteurs, d'une grande dispersion des références, des mises en relation et des conceptualisations. Pour mieux cerner la pluralité des approches, nous avons choisi de solliciter des chercheurs et des équipes se référant à des orientations théoriques variées mais représentatives du champ. Nous avons réunis des textes courts, nécessairement stylisés, en interrogeant quatorze auteurs, principalement didacticiens du français, mais aussi relativement extérieurs :

- sur la pertinence du concept de "geste professionnel" ou de celle d'autres concepts alternatifs permettant une approche analytique de l'activité d'enseignement ;
- sur les finalités de telles recherches en distinguant notamment celles qui visent à modéliser l'activité d'enseignement à des fins de formation des maîtres et celles qui visent à évaluer l'impact de diverses modalités didactiques sur l'activité et les apprentissages des élèves.

On le comprend, une telle perspective n'a d'autre ambition que de fournir un premier matériau, et son objectif serait atteint si elle pouvait contribuer à alimenter réflexions, recherches et débats plus approfondis. Ceux-ci sont, au demeurant, nécessaires et possibles : les contributions de tous les chercheurs sollicités ont, outre leur intérêt propre, celui d'indiquer des points de différenciation et de choix. Quatre d'entre eux se dégagent avec force :

- la nature de ces "gestes", notamment les unités d'analyse prioritaires : le schème (Goigoux & Vergnaud, Dufays), le genre (Jaubert & Rebière dans le texte de l'ERT Montpellier), la "praxéologie" (prise par Bronner, *ibid.*, dans le sens que lui donne Chevallard) ou l'ajustement (Bucheton, *ibid.*). Ces perspectives peuvent se rencontrer, comme le suggère la fin de l'article de Goigoux & Vergnaud ;
- la dimension soit spécifique de ces gestes dans une situation interactionnelle et didactique, soit générique, commune à différents contextes ou classes de tâches ou de situations. On s'interrogera donc aussi sur ce que plusieurs contributeurs présentent comme une catégorisation légitime : gestes didactiques et gestes pédagogiques (Dufays et *alio modo* Jorro, ERT de Montpellier), hypothèse à laquelle l'on pourrait opposer celle de niveaux articulés au sein des mêmes gestes, toujours déterminés par les enjeux disciplinaires, ce que Goigoux & Vergnaud désignent comme "le contenu didactique de la situation", indissociables d'une analyse épistémique (Sensevy) ;
- les relations entre invariance et variation (Sensevy, pour qui la notion de geste installe la variation au cœur de l'invariance) ; même si la plupart des auteurs éprouvent le besoin de cadrer leur analyse des gestes au sein d'organisations didactiques plus larges (Fischer-Doyon, Wirthner), voire de contextes "socio-scolaires" (Bucheton), ils n'interprètent pas tous de la même manière la relation entre niveaux micro et macro ;
- les croisements de regards entre recherche et formation ; d'une part l'étude des gestes comme révélateurs de la conception qu'enseignants et élèves se font de l'objet d'enseignement (Dufays) ou de leurs outils (Wirthner), et, d'autre part, l'observation de la manière dont certains gestes professionnels réussissent à installer les élèves dans le

registre d'activité exigé par les tâches et les savoirs à construire. Dans ce second cas, la dimension épistémique du geste renvoie à la régulation de la co-activité maître-élèves : les auteurs insistent alors tantôt sur l'hétérogénéité et les turbulences des univers discursifs que les élèves rencontrent à l'école (D. Broussal et A. Decron, ERT de Montpellier), tantôt sur la dimension symbolique de l'activité enseignante (A. Jorro *ibid.*, chez qui le geste est "un signe mimétique du champ social qui réaffirme le rapport au monde des acteurs").

Sur ces quatre points, des lignes de fuite possibles incitent à pousser plus avant les recherches. Et à poursuivre le débat dans les colonnes de cette publication.

Jean-Paul BERNIÉ

IUFM d'Aquitaine – Université Bordeaux II EA 3662

et Roland GOIGOUX

IUFM de Clermont-Ferrand

SUR LA NOTION DE GESTE PROFESSIONNEL

1. UNE CORPORÉITÉ DYNAMIQUE

La notion de *geste professionnel* est précieuse, pour moi, dans le substantif *geste*. Ce terme permet de centrer l'attention sur l'action, qu'elle soit physique ou mentale – "la pensée est un geste", nous dit Vergnaud. La notion de geste nous incite donc à considérer l'inscription des actes dans le corps. Il y a une corporéité dynamique grâce à laquelle, *dans laquelle* nous agissons, et cette corporéité dynamique, nous sommes toujours tentés, pris par les pièges du langage et les habitudes de la culture, de la figer ou d'en oublier la chair. De la figer, quand nous réduisons la complexité de l'action humaine à des « procédures » de type cybernétique ; d'en oublier la chair, quand nous sous-estimons le corps et l'incorporation dans la production et l'apprentissage des gestes.

2. LES GESTES DU MÉTIER

Dans *geste professionnel*, il y a aussi *professionnel*. Je prendrai cet adjectif comme signifiant « du métier ». Un chirurgien, un professeur, un policier, ou un boulanger, font leur métier en produisant des gestes dont le système constitue une structure spécifique de ce métier. Je m'intéresserai dans ce qui suit aux gestes du professeur.

3. LES GESTES ET LE SENS PRATIQUE

Utiliser le terme de geste professionnel — il faudrait faire la généalogie de son apparition — prend sens dès lors que le professeur, pour ceux qui décrivent son action, quitte le statut d'exécutant, d'opérateur. C'est dire que la notion de geste est contemporaine d'une reconnaissance : la reconnaissance dans le travail du professeur d'une richesse et d'une complexité qu'il faut apprendre à décrire. Entrent alors dans le vocabulaire de certains des chercheurs qui tentent cette description les termes de *mètis*, de *phronèsis*, d'*ingenium*, et d'autres encore, qui sans doute ont en commun de faire voir le sens pratique du professeur comme traversé par une création continue : le sens pratique suppose une création pratique qui permette de repérer l'invariance et d'utiliser les ressources des habitudes d'action dans la variation.

4. LES GESTES COMME ARTS DU FAIRE : INVARIANCE ET VARIATION

Le geste, parce qu'il n'est pas une « simple » routine, actualise ainsi la dialectique invariance-variation. On trouve cette idée très tôt dans la culture occidentale. Platon, dans le *Phèdre*, précise que « technè » n'est pas « tribè » : la technique n'est pas la routine. La technique, à laquelle on peut alors assimiler la notion de geste, est un « art du faire ». Dans une telle conception, la technique, ou le geste, supposent ce pouvoir pratique de lire les situations dans ce qu'elles ont d'invariant et peuvent appeler de déjà connu. Lisons

Détienne et Vernant : « La connaissance conjecturale, désignée par *eikazein*, procède par le détour d'une comparaison qui permet de saisir un événement inconnu à l'aide d'une ressemblance avec un événement familier. Pour Aristote, la « justesse de coup d'œil », l'*eustochia*, atteint au même résultat ; elle permet de deviner une similitude entre des choses à premières vues profondément différentes. C'est une opération intellectuelle qui se situe à mi-chemin entre le raisonnement par analogie et l'habileté à déchiffrer des signes qui relie le visible à l'invisible (Détienne & Vernant, 1974, p. 302) ». On remarquera dans la dernière phrase de cette citation, supposant dans l'*eustochia* à la fois la production d'analogies fructueuses et la reconnaissance de signes pertinents, une profonde parenté avec le sens clinique, par exemple tel qu'il est décrit par Foucault (1962). Le sens pratique est un sens clinique. Pour agir de manière efficiente, je dois reconnaître *dans cette situation-ci* des formes qui vont me permettre de (bien) faire : l'art du faire nécessite donc autant l'habileté de déchiffrement de l'invariance que la production des techniques requises par cette invariance¹. L'expression « techniques requises par cette invariance » ne doit pas abuser : la *structure fonctionnelle* invariante peut, *doit* souvent nécessiter des variations de techniques pour être prise en compte. Même si elle en est logiquement et pratiquement dépendante, la variation est au cœur de l'invariance. Je reviendrai sur ce point, mais je voudrais avant cela mentionner une difficulté réelle posée par la diffusion de la notion.

5. LES GESTES PROFESSIONNELS : AU-DELÀ D'UNE DICHOTOMIE CONTRE-PRODUCTIVE

La notion de geste professionnel s'est diffusée dans la recherche et dans la formation en produisant selon moi une dichotomie contre-productive. De nombreuses utilisations, en effet, attestent d'une séparation drastique entre ce qui, d'une part, relèverait des « gestes professionnels », et ce qui, d'autre part, relèverait de la « didactique ». Aux gestes professionnels tout ce qui concerne la « gestion de la relation », « le fonctionnement de la classe » ; à la didactique, classiquement, la prise en compte du contenu pour lui-même.

On retrouve là un nouvel avatar de la distinction pédagogie-didactique. Si cette distinction peut avoir une pertinence indéniable dans certains de ses usages, elle me paraît peu probante quand il s'agit d'étudier la pratique, ou de former les praticiens. Dans la formation des professeurs, pour ne considérer que cet aspect, on peut distinguer en certains lieux une sorte de division du travail entre la formation à la « gestion de la classe », et la formation à la « transmission des savoirs ». Cette dichotomie me semble discutable. Elle paraît se révéler peu efficace pour traiter de ce qui constitue à mon sens l'une des difficultés principales du travail professoral : faire en sorte que la relation professeur-élève devienne réellement une transaction didactique, les contenus constituant les objets transactionnels.

La notion de geste professionnel doit donc s'affranchir, de mon point de vue, de cette dichotomie. Un geste professionnel ne devrait pas être pensé comme une sorte d'accompagnement à la transmission d'un savoir qui serait déjà-là : il pourrait être conçu bien différemment, dans l'intention de cristalliser la substance même du savoir dans les interactions et les transactions entre élèves et professeur.

6. LES GESTES PROFESSIONNELS : UN EXEMPLE

Je prendrai dans ce qui suit un exemple, issu d'une recherche à l'école primaire (Jaubert & Rebière, 2002). Dans cette recherche est observée une classe de CE2 engagée dans un projet interdisciplinaire de danse à l'école. Dans ce cadre, les élèves doivent rédiger un argument relevant du genre fantastique. L'article étudie la manière dont le professeur régule les interactions didactiques lorsque les élèves, disposés en petits groupes, critiquent mutuellement leur texte. Dans leur étude de la transcription de ces échanges, les auteurs montrent en particulier comment le professeur parvient à densifier la qualité des interactions en produisant une forme particulière de dialogue : il interroge non pas « l'élève-auteur » mais le narrateur lui-même, grâce à un certain nombre de questions-types (qui es-tu ? où es-tu ? que peux-tu voir ? que penses-tu ?). Peu à peu, grâce à l'habileté du professeur, ce type d'interrogations diffuse dans le groupe d'élèves, qui parvient dans certains cas à produire une sorte d'interview collectif d'un narrateur donné. Le geste professionnel ainsi sommairement décrit (l'interview du narrateur d'un conte fantastique à travers son auteur, d'abord par le professeur, puis par un groupe d'élèves) fonctionne ainsi

¹ Le travail de Vergnaud (notamment 1996) me semble s'inscrire dans cette perspective, et l'éclairer.

comme une technique didactique. Il suppose en effet une analyse claire de la forme textuelle tour à tour étudiée et produite, dans « la prise en charge du texte et le choix du narrateur pour construire la notion de point de vue ainsi que celle de focalisation par la mise en œuvre d'interviews des élèves « écrivains » ainsi que des narrateurs » (Jaubert & Rebière, Ibid). Ce geste serait donc difficilement imaginable sans une analyse épistémique qui permet à la fois d'identifier les possibles et les nécessaires spécifiques à l'objet en jeu, et les difficultés et obstacles potentiels, pour les élèves, liés à ces spécificités. Il cristallise donc dans une forme d'action particulière certaines de ces spécificités. Il semble échapper ainsi à la fois à l'action désinformée qui échoue à la prise en compte effective des savoirs enseignés, et à l'étude didactique désincarnée qui ne trouve pas à s'exprimer dans le concret de la pratique¹.

7. GESTES PROFESSIONNELS ET SURDÉTERMINATION GÉNÉRIQUE

Je conjecturerai que de tels gestes, auxquels le savoir donne leur forme, ne sont pas si fréquents dans le travail professoral, notamment dans le premier degré. Il n'est pas indifférent de relever que dans l'exemple qui précède, ce sont les didacticiennes qui ont suggéré cette technique didactique au professeur².

Une telle relative absence peut s'expliquer en particulier par la prégnance de formes invariantes dans le travail du professeur, notamment à l'école primaire. Diverses études ont pu montrer que les professeurs disposent d'un certain répertoire de dispositifs didactiques et de gestes liés qui constituent pour eux des formes d'action génériques. Pour ne prendre qu'un exemple, le même professeur pourra organiser des *débats* en français, en découverte du monde, en mathématiques, sans nécessairement accommoder les formes particulières de transaction aux spécificités des contenus en jeu. Dans certains cas, la forme d'action générique mise en œuvre par le professeur pourra échouer à l'appropriation, par les élèves, des certains savoirs et connaissances. Dans la dialectique invariance-variation, au cœur de la pratique et donc au cœur du geste, l'invariance aura pris le pas sur la variation.

8. GESTES PROFESSIONNELS : SPÉCIFIQUE ET GÉNÉRIQUE

La surdétermination générique postulée plus haut ne doit pas être considérée seulement sous ses aspects négatifs. Des formes invariantes, qui créent des habitudes d'actions partagées dans la classe, sont absolument nécessaires au professeur et aux élèves. Les gestes professionnels grâce auxquelles elles sont mises en œuvre sont donc sous *contrainte générique*.

La spécification de tels gestes en techniques didactiques mieux respectueuses de la spécificité des savoirs pourrait être à mon sens l'un des enjeux majeurs des collaborations entre professeurs et chercheurs en didactique. Redéfinir conjointement de nouvelles fins à l'action didactique – ici, une meilleure prise en compte des spécificités – entraînerait du même coup l'élaboration conjointe de techniques dans lesquelles se cristalliseraient ces spécificités. L'ingéniosité pratique du professeur pourrait alors se redéployer, et d'autres jeux didactiques, produits par l'invention collective, pourraient alors s'engager.

Gérard SENSEVY
CREAD Université Rennes 2-IUFM de Bretagne

¹ On trouve des exemples d'une réflexion menée avec des praticiens vers l'élaboration de tels gestes au sein d'une recherche récente de C. Tauveron. En particulier, certaines techniques, désormais classiques, de demande faite aux élèves d'anticipation de la suite d'un texte, y sont interrogées collectivement de manière critique (Tauveron, 2004).

² D'un autre côté, il faudrait étudier pour elle-même la forme d'action didactique produite dans la classe, où l'ingéniosité pratique du professeur s'exprime dans la production de techniques non postulées *a priori* par les didacticiennes.

SCHÈMES PROFESSIONNELS

En réponse aux interrogations de l’AiRDF, et après avoir précisé ce que nous entendons par schème, nous exposerons brièvement quelques bonnes raisons d’avoir recours à ce concept lorsqu’on fait de la recherche en didactique du français.

UN EXEMPLE SIMPLE DE SCHÈME PROFESSIONNEL : L’AIDE À LA LOCALISATION DE PHONÈMES

Observons l’activité d’une institutrice expérimentée lors d’une séquence d’enseignement des correspondances graphèmes – phonèmes réalisée au premier trimestre de cours préparatoire.

- Au début de la séquence, elle trace au tableau noir des segments de droite pour représenter des mots oraux incluant le phonème [u]. Un élève, appelé au tableau, ne parvient pas à localiser ce phonème dans le mot [ãRule] (enroulé).
- La maîtresse lui demande de répéter lentement « enroulé » puis de le segmenter en syllabes. Elle dessine alors trois arcs de cercle horizontaux sous le segment représentant le mot. Elle répète encore ce mot en accentuant la segmentation syllabique et en prolongeant les trois sons voyelles.
- Elle incite l’élève à désigner les arcs successifs, ordonnés de gauche à droite, au fur et à mesure qu’elle prononce les syllabes. Puis elle l’interroge : « dans quelle syllabe entend-on le son [u] ? Lorsqu’on dit [ã] ? [Ru] ? [le] ? » Elle valide sa réponse et lui demande dans quelle position se trouve la syllabe [Ru]. « C’est la deuxième » répond-il à juste titre.
- La maîtresse centre alors l’attention de l’élève sur la seule seconde syllabe, la répète et lui demande si on entend le son [u] au début ou à la fin de cette syllabe. L’élève répète la syllabe en accentuant le phonème [u] et déclare : « à la fin ». La maîtresse valide et demande à l’élève de représenter graphiquement la solution en traçant un point dans la partie droite du second arc.



En résumé, l’institutrice fractionne la tâche en deux sous-tâches et guide étroitement l’activité de l’élève : elle l’amène d’abord à repérer la syllabe qui comporte le phonème puis à localiser ce dernier dans la syllabe en lui faisant opérer une distinction entre attaque et rime. L’efficacité de son aide repose sur la décomposition des opérations impliquées dans l’effectuation de la tâche, sur leur verbalisation au fur et à mesure de leur réalisation et sur la représentation graphique des unités manipulées. Son guidage s’appuie sur une interaction de tutelle dont on pourrait rendre compte en référence aux travaux de Bruner (1983) mais dont les caractéristiques (notamment la réduction des degrés de liberté, la signalisation des caractéristiques déterminantes et la démonstration) dépendent avant tout du contenu didactique de la situation (Goigoux, 2001).

Pour rendre compte du savoir-faire professionnel ainsi décrit, il nous semble indispensable de recourir à une théorisation de l’activité cognitive de l’enseignant qui le sous-tend : la nôtre accorde une place importante au concept de schème.

DÉFINIR LE CONCEPT DE SCHÈME

L’exemple ci-dessus décrit des conduites observables dont la réitération quotidienne suppose qu’elles sont organisées. C’est pourquoi nous proposons cette première définition du concept de schème professionnel : *une forme organisée et stabilisée de l’activité d’enseignement pour une certaine variété de situations appartenant à une même classe* (ici la classe des interactions enseignant-élève visant à favoriser la localisation des phonèmes).

DOSSIER

Nos recherches en didactique visent donc à identifier des invariants dans l'organisation de cette activité. Pour cela, il nous faut identifier la classe de situations à laquelle s'adresse un schème, sachant que cette classe peut évoluer au cours du développement professionnel, en s'élargissant à des cas de figure non envisagés au départ, ou au contraire en se réduisant à des sous-classes, quand le schème est indûment généralisé au cours du processus d'assimilation des situations nouvelles (Vergnaud et Récopé, 2000).

Pour décrire avec plus de précision l'activité de pensée d'un enseignant en situation de travail, il faut recourir à une seconde définition du schème décomposé en quatre éléments : *buts, règles d'action, invariants opératoires et inférences*.

1. Le *but* et les *sous-buts* éventuels résultent d'une certaine planification de l'activité : ici, le but de l'activité de l'institutrice est de permettre à l'élève de trouver la réponse exacte au problème posé (localiser le phonème) et de montrer en même temps à tous les élèves les procédures utilisables pour réaliser ce type de tâche. Bref, faire réussir et apprendre.
2. Les *règles* engendrent l'activité de la maîtresse au fur et à mesure du déroulement de la séquence didactique même si elles restent pour une part non explicitées voire inconscientes pour elle¹. Ces règles sont des règles d'*action* (la segmentation de la tâche en sous-tâches, la représentation graphique, la conduite du dialogue avec l'élève, les gestes, etc.), des règles de *prise d'information* (que cherche à faire l'élève, comment procède-t-il, qu'est-ce qui pose problème pour lui ?), et de *contrôle* (ai-je bien guidé ses procédures ? Peut-il les remobiliser sans aide ? Les autres élèves ont-ils pu les repérer ?). Elles portent sur des actions qui sont souvent des paroles. Car la parole du professeur est aussi un faire, même si cette parole n'épuise pas son savoir-faire.
3. Les *concepts-en-acte* et les *théorèmes-en-acte* structurent l'organisation de l'activité. Ici par exemple, la maîtresse choisit de traiter publiquement la difficulté rencontrée par un élève singulier. Il s'agit pour elle de montrer à tous, au double sens de rendre visible et de démontrer, la nature de cette difficulté et la manière de la dépasser. Ce choix découle d'un principe d'action qu'elle explicite lors d'un entretien conduit à partir de la vidéo de la séquence. Elle juge qu'à cette période de l'année une difficulté à localiser un phonème est « normale », au double sens de non pathologique et d'habituelle, même si elle ne concerne qu'une minorité d'élèves de sa classe. L'institutrice s'appuie donc sur *une proposition qu'elle tient pour vraie* (un théorème-en-acte) et que l'on pourrait énoncer de la manière suivante : d'une part, il est possible de décomposer la tâche de localisation de phonèmes en opérations élémentaires ; d'autre part, la démonstration des procédures utilisables peut profiter à tous, surtout si elle est accompagnée de verbalisations et soutenue par une représentation graphique. Comme ces conceptualisations sont « en-acte » (et pas nécessairement explicites), il est prudent de leur donner l'appellation d'*invariants opératoires*, c'est-à-dire liés à l'action. Ce ne sont pas des concepts et théorèmes à part entière.
4. Les *inférences* permettent de faire le lien entre les invariants opératoires et le calcul en pensée des buts, des anticipations et des règles. Par exemple ici, imputer l'échec initial de l'élève à l'absence de décomposition de la tâche en deux sous-tâches. Cette inférence est possible parce que la maîtresse dispose des connaissances appropriées, relatives aux apprentissages phonologiques visés.

POURQUOI AVOIR RECOURS AU CONCEPT DE SCHÈME ?

* *Pour étudier l'activité d'enseignement*

Si la didactique s'intéresse, entre autres choses, à l'analyse de l'activité de l'enseignant, elle ne peut se passer d'une théorie psychologique de l'activité humaine (Vergnaud, 1996). Si

¹ L'écart entre ce que chacun est capable de faire et ce qu'il est capable d'en dire, autrement dit entre la forme opératoire de la connaissance et sa forme prédicative, concerne tous les registres d'activité humaine, y compris les pratiques professionnelles. Il renvoie à l'écart existant entre la conceptualisation organisatrice de l'activité en situation et la conceptualisation explicite qui consiste à énoncer les objets en jeu, leurs propriétés et relations.

L'analyse des schèmes suppose l'analyse des conduites en situation, les schèmes ne sont pas pour autant des conduites, ce sont des constituants de la représentation. Ils concernent tous les registres de l'activité du professeur (gestes, jugements et raisonnement intellectuels, langage, interactions avec autrui, affects) et leur fonction première est d'engendrer cette activité, en interaction avec celle des élèves, au fur et à mesure de l'avancement des séquences didactiques. C'est à ce titre que les schèmes nous intéressent, essentiellement *en raison de leur fonction assimilatrice* : devant une difficulté rencontrée par un élève, des schèmes anciens sont évoqués pour élaborer une conduite professionnelle adaptée. Les tentatives effectuées par les enseignants pour faire face à une situation nouvelle ne sont pas l'effet du hasard mais résultent de la parenté, soudain aperçue, entre certains indices présents dans cette situation et les indices présents dans les situations antérieures analogues (Goigoux, 2002). Dans les cas les plus favorables (comme dans notre premier exemple), la situation nouvelle est assimilée par l'un des schèmes évoqués. Dans d'autres cas, une accommodation plus coûteuse sera nécessaire. Autrement dit, le concept de schème est utile pour rendre compte à la fois des routines professionnelles et de l'inventivité des enseignants confrontés à des situations répétitives mais toujours singulières.

L'étude des schèmes professionnels permet également de mieux comprendre les différences observables entre les manières de faire des enseignants car elle facilite la comparaison des fondements de ces conduites. Ainsi, dans des situations didactiques analogues à celle exposée plus haut, nous avons pu inventorier bien d'autres modalités d'aide à la localisation de phonèmes dont les effets différentiels sur les élèves restent par ailleurs à étudier (Bautier et Goigoux, 2004) : elles ne furent intelligibles qu'en analysant finement les quatre composants des schèmes convoqués. Ainsi, par exemple, une seconde institutrice avait recours aux mêmes procédures de décomposition de la tâche phonologique que la première mais n'explicitait jamais l'aide apportée aux élèves (ni commentaire méta, ni représentation graphique) parce que ses propres théorèmes-en-acte excluaient tout recours explicite à l'unité syllabique, unité dévalorisée par sa propre histoire professionnelle. Elucider un savoir-faire fortement automatisé et peu conscient a favorisé, dans ce cas, le développement de nouvelles capacités d'action (Goigoux, sous presse).

Bien que les composants des schèmes dépendent largement, comme nous venons de le montrer, des situations et des enjeux didactiques, on peut en identifier certains qui sont similaires d'une discipline d'enseignement à l'autre. Probablement parce que l'action d'enseigner est multifinalisée, c'est-à-dire orientée non seulement vers les apprentissages des élèves, mais aussi vers le groupe-classe, les autres acteurs de la scène scolaire et vers l'enseignant lui-même. Dans cette perspective, une part de l'action, par exemple celle qui consiste à organiser et réguler l'activité des élèves, est commune à des situations didactiques diverses et repose par conséquent sur des schèmes « génériques ». Ainsi, même si l'apprentissage initial de la lecture met en jeu des actes de médiation distincts de ceux requis par l'interprétation des textes littéraires, on peut observer dans les deux cas de fortes similitudes dans la manière de conduire l'exploration collective du texte, de solliciter la parole des élèves, d'organiser la controverse, de négocier des sous-but, de recourir à des commentaires métalinguistiques ou d'institutionnaliser les savoirs. Pour notre part, nous avons effectué des comparaisons entre l'enseignement du français et celui des mathématiques assurés par un même instituteur : elles ont révélé, par exemple, des schèmes identiques pour la conduite des phases collectives de résolution de problèmes et pour la régulation de l'attention des élèves (Goigoux, accepté).

** Pour étudier le développement professionnel et la formation des enseignants*

Le concept de *schème* est un outil privilégié pour décrire le processus de développement des compétences professionnelles des enseignants. Pour le didacticien, il est plus pertinent que le concept de *compétence* qui renvoie seulement à la forme opératoire de la connaissance : encore faut-il analyser l'organisation de l'activité pour comprendre comment se forment les compétences. La connaissance est un formidable processus d'adaptation au cours duquel, en premier lieu, les schèmes s'adaptent à des situations. De telle sorte que c'est le couple *schème-situation* qui constitue la clef de voûte de notre cadre théorique. C'est ce couple qui permet d'identifier et d'analyser les moments critiques du développement professionnel, lorsque le professeur débutant par exemple tente de maîtriser une situation nouvelle, souvent plus complexe que celles qu'il maîtrise déjà (y compris lorsque le schème nouveau ainsi formé devient à son tour banal avec l'usage). C'est lui

aussi qui facilite l'étude des modalités didactiques d'étayage de l'activité des élèves car il permet d'appréhender dans le même cadre théorique l'analyse de l'activité cognitive de l'élève et celle de son professeur, ainsi que de leurs interactions (cf. notre exemple initial).

L'analyse en terme de schème permet d'entrer dans le détail des conduites professionnelles et d'en révéler les principales régularités. Mieux décrits, ces savoir-faire sont plus aisés à transmettre en formation professionnelle. Par exemple les savoir-faire de professeurs expérimentés capables d'appréhender dans des temps très courts les performances des élèves et de mettre en œuvre les ajustements appropriés (Goigoux, 2001). La qualité de ces ajustements didactiques¹ pourrait bien être l'un des fondements de l'expertise professionnelle des enseignants. En termes vygotskiens, nous pourrions les décrire comme des opérationnalisations incessantes de la zone proximale de développement des élèves, sans qu'il soit possible cependant de définir cette dernière *a priori* et de manière générale : cet espace de développement ne peut être véritablement circonscrit qu'à travers l'activité même d'enseignement, dans le cadre de tâches et d'objectifs didactiques spécifiques.

DEUX LIENS À EXPLORER

Pour conclure, mentionnons rapidement l'intérêt du concept de schème pour faire le lien avec les cadres théoriques de la psychologie ergonomique qui s'efforce d'articuler la dimension individuelle de l'activité professionnelle avec sa dimension collective (Goigoux, sous presse).

Ainsi Pierre Rabardel (1995), pour étudier la dimension instrumentale de cette activité, examine les schèmes d'utilisation associés aux artefacts, matériels ou symboliques. Communs aux membres d'un même milieu de travail, Rabardel les considère comme des *schèmes sociaux d'utilisation* c'est-à-dire des ressources inscrites dans la mémoire impersonnelle (ou inter-personnelle) du collectif professionnel. Il partage sur ce point les réflexions d'Yves Clot (1999) sur le genre professionnel envisagé comme l'ensemble des *schèmes sociaux* qui influent sur l'activité de chacun à travers une fonction de mémoire du métier et une fonction adaptative (Begyn et Clot, 2004).

Roland GOIGOUX
IUFM de Clermont-Ferrand
et Gérard VERGNAUD
Paris V

LA LEÇON DE LITTÉRATURE, ENTRE SCHÈMES D'ACTION ET GESTES PROFESSIONNELS : QUESTIONS MÉTHODOLOGIQUES ET PREMIERS REPÉRAGES

Typique de l'intérêt qui est accordé aujourd'hui aux pratiques enseignantes effectives et à leurs effets, l'analyse des « gestes professionnels » de l'enseignant et des « gestes d'étude » des élèves comporte un triple enjeu (cf. Garcia-Debanç, à paraître). Sur le plan scientifique, elle témoigne d'un besoin de mieux connaître les fonctionnements réels de l'enseignement du français, en substituant une logique de la description à la logique de la prescription. Du côté de la formation, elle entend permettre de mieux guider les jeunes enseignants sur les conditions d'efficacité de leurs actions. Du point de vue de l'institution scolaire enfin, elle se veut une clé pour pouvoir mieux réguler les choix de programmes et d'outils.

¹ En 2001 nous proposons d'employer le terme d'ajustement, emprunté à la psychologie du développement, pour forger le concept d'*ajustement didactique* qui reprend les principales caractéristiques du concept source (Pêcheux *et al.*, 1992). Par ajustement didactique nous entendons en effet la capacité du maître à modifier son comportement en fonction de l'activité de l'élève et à lui apporter une réponse appropriée d'une manière relativement régulière face à des comportements comparables. Cette capacité implique que l'enseignant sache prélever des indices pertinents qui témoignent de l'activité des élèves dans le cadre de la tâche qui leur est prescrite (Goigoux, 1998).

Mon propos dans ce bref article sera d'exposer comment, pour ma part, je conçois l'étude de ces gestes dans le cas précis de l'enseignement-apprentissage de la littérature : dans quel cadre définitionnel, sur quelles bases méthodologiques, selon quels descripteurs et pour poser quelles questions de recherche. Les suggestions que j'avancerai ici à ce propos constituent le cadrage d'une recherche en cours dont les résultats seront présentés en septembre 2005 à Montpellier dans le cadre d'un symposium du REF. Elles seront illustrées par l'exemple de Claire et de Marie, deux enseignantes chevronnées qui m'ont autorisé à étudier leurs pratiques tout au long de l'année 2004 et à qui j'ai consacré ailleurs une analyse détaillée (cf. Dufays, à paraître).

QUELS GESTES ?

Première question, de quels « gestes » parle-t-on au juste ? Les « gestes professionnels » et les « gestes d'étude » peuvent être définis comme les micro-activités langagières et corporelles que le maître et les élèves effectuent tant dans le cadre de la classe qu'en préparation ou en prolongement de celle-ci ; mais en bonne méthode, ces gestes, qui se situent du côté de l'activité empirique locale, physique, visible (par exemple le fait d'écrire au tableau ou de poser telle question aux élèves), doivent être distingués des « schèmes d'action », qui relèvent davantage de la logique abstraite, globale, conceptuelle (par exemple l'organisation d'une leçon en étapes de travail successives). Soulignons aussitôt qu'il paraîtrait peu utile d'étudier les uns sans les autres. Les gestes de l'enseignant et de l'élève ne prennent de sens que par rapport aux cadres plus généraux qui gouvernent la leçon, et inversement, l'étude de ces cadres ne devient vraiment parlante que lorsqu'on la relie aux micro-activités qui la concrétisent.

Ensuite, si l'on s'intéresse au contenu des schèmes d'action et des gestes, on peut dire que ces activités sont de deux types : les unes, *pédagogiques*, paraissent pouvoir s'appliquer à tous les contextes disciplinaires, les autres, *didactiques*, sont indissociablement liées à tel ou tel objet d'enseignement. Parmi les schèmes et gestes *pédagogiques*, je distinguerai volontiers, à la suite d'Anne Jorro (2002), ceux qui relèvent de la *posture énonciative* de l'enseignant (qui peut se faire tour à tour assertive, questionnante, apéritive...), ceux par lesquels l'enseignant *s'ajuste* aux événements imprévus de la leçon (à commencer par les réponses des élèves), et ceux qui relèvent de son *éthique communicationnelle* (c'est-à-dire sa retenue, sa discrétion, sa manière de valoriser les interventions des élèves...). Les schèmes et gestes *didactiques*, quant à eux, sont ceux qui mettent en scène le savoir qu'il s'agit de développer et qui manifestent ainsi les enjeux disciplinaires poursuivis. Ainsi, l'enseignement-apprentissage de la littérature et de la lecture littéraire se fonde sur des schèmes et gestes professionnels divers et débouche sur des schèmes et gestes d'étude variés. On songe notamment :

- du côté de l'enseignant,
 - à la contextualisation préalable de chaque nouvel objet d'apprentissage (qu'il s'agisse d'un courant, d'un genre, d'un auteur ou d'un texte),
 - à la mise à disposition matérielle des textes (via tel support, tel mode de diffusion),
 - à la présentation des textes (orale ou écrite, par l'enseignant ou par un élève, par une contextualisation),
 - à la lecture des textes (orale ou silencieuse, par l'enseignant ou par des élèves),
 - à l'énoncé des consignes de travail,
 - à la manière dont sont menés les interactions et les étayages, et notamment dont ils favorisent chez l'élève le développement d'une lecture structurée, réflexive et autonome ;
- et du côté de l'élève :
 - à l'appropriation écrite du texte (par des soulignements, des couleurs, des annotations),
 - à l'appropriation orale du texte (par la lecture à voix haute, individuelle ou non),
 - à la mise en œuvre des consignes de travail (individuelles ou collectives),
 - aux interventions orales sollicitées ou spontanées,
 - aux productions orales ou écrites témoignant de l'appropriation de l'objet.

COMMENT LES ÉTUDIER ?

Du point de vue de la méthodologie ensuite, un premier choix concerne le nombre de cas à étudier. Combien de professeurs et d'élèves faut-il observer pour disposer d'une masse critique suffisante de schèmes et de gestes ? Bien sûr, seules des données abondantes peuvent fonder des généralisations, mais le risque est alors de perdre en finesse ce que l'on gagne en valeur statistique. Pour un didacticien soucieux de mieux comprendre le fonctionnement des apprentissages, il me semble plus intéressant de privilégier l'analyse qualitative fondée sur un nombre limité de cas.

Par ailleurs, l'analyse sera d'une toute autre portée selon que l'on observera des enseignants expérimentés ou débutants. Dans un cas comme dans l'autre, on ne pourra éviter le biais (l'effet de « désirabilité sociale ») lié au regard de l'observateur, mais celui-ci sera généralement moindre dans le cas de l'enseignant chevronné, a fortiori quand il s'agit d'une personne avec qui le chercheur a pu établir préalablement une relation de confiance.

Autre choix, celui du type de pratiques observées. D'aucuns, comme Cl. Garcia-Debanc (à paraître) ou les didacticiens de l'équipe de Genève, recourent à la méthode de l'*ingénierie didactique*, en observant les variations produites par un enseignant au départ d'un objet ou d'une séquence didactique plus ou moins standardisé et prescrit au préalable. Sans nier l'intérêt de cette méthode, je privilégie pour ma part l'observation *écologique* (Dabène & Quet, 1999), qui se limite à considérer les activités spontanées, ordinaires de l'enseignant.

Il s'agit enfin de préciser quelles unités d'analyse, quels « descripteurs » serviront de base aux comparaisons entre enseignants ou entre objets et aux confrontations avec les travaux des autres. Dans le cadre d'une analyse à visée didactique, il me semble utile, dans une première approche sommaire, d'en considérer au moins deux :

- la *logique d'apprentissage* mise en œuvre dans des leçons, c'est-à-dire leur enchaînement selon un schéma rationnel qui peut être « micro », limité aux interactions locales (comme la « séquence potentiellement acquisitionnelle » de Mondada et Pekarek (2001), qui repose sur le schéma « sollicitation-réponse-ratification »), ou bien « macro », ancré dans les articulations globales (comme la séquence « contextualisation-décontextualisation-recontextualisation », jugée propice au développement de compétences) ;
- la *part temporelle* accordée à chaque étape du schéma : quelles places respectives sont occupées par les consignes, par le travail collectif et individuel des élèves et par les moments d'institutionnalisation du savoir par l'enseignant ?

Si elle est pertinente, cette méthode devrait permettre de saisir des *schèmes d'action*, dans lesquels l'étude des gestes des enseignants et des élèves pourra ensuite prendre place et s'avérer signifiante.

UN PREMIER REPÉRAGE GROSSIER

Pour mettre à l'épreuve ces catégories, j'ai analysé de manière comparative quatre leçons de littérature qui ont été données en 5^e année secondaire en mars et en mai 2004 par deux enseignantes chevronnées. Les leçons de Claire avaient pour objet une introduction à l'analyse du *Dernier jour d'un condamné* par une réflexion sur la peine de mort et une analyse des thèses et des arguments de Hugo, et l'étude du début et de la fin de *Germinal* de Zola, celles de Marie portaient sur la conception de l'amour dans *Adolphe* de Benjamin Constant et sur le poème de Rimbaud « Les pauvres à l'église ».

En premier lieu, j'ai donc essayé de repérer l'enchaînement des démarches qui semblaient à l'œuvre. De ce point de vue, les quatre leçons m'ont paru structurées grosso modo selon un même schéma (parfois répété au sein d'une même séance), que je résumerais comme suit :

- 1° Contextualisation : présentation du thème de la leçon et/ou de l'auteur et/ou du texte qu'on s'apprête à étudier.
- 2° Lecture du texte (lorsqu'il s'agit d'un texte bref ou d'un extrait de livre) ou évocation du contenu de celui-ci (lorsqu'il s'agit d'un texte long que les élèves sont censés avoir déjà lu ou auront à lire sous peu, par exemple un roman).
- 3° Énoncé de consignes ou de questions (cette phase venant parfois avant la lecture ou l'évocation du texte).

DOSSIER

- 4° Travail de recherche individuel ou collectif (en petits groupes ou tous ensemble).
- 5° Mise en commun interactive des réponses.
- 6° Synthèse de la leçon par l'enseignant.

De part et d'autre, on retrouve donc une place prépondérante accordée à l'analyse de textes, ainsi qu'une structure de travail qui fait alterner des moments de recherche individuelle et de mise en commun : ce dispositif, qui est également récurrent dans les nombreuses leçons de stage auxquelles j'assiste chaque année, m'apparaît un peu comme le noyau dur du schéma fonctionnel de la leçon de littérature au lycée.

J'ai ensuite calculé le temps consacré non pas aux cinq opérations précitées, mais à quatre « démarches » plus générales, que j'ai réduites pour simplifier à trois composantes du « discours monologique de l'enseignante » – l'énoncé de consignes, l'exposé de savoirs disciplinaires et l'exposé de savoirs transversaux – et à trois composantes des « activités des élèves », à savoir les interactions avec l'enseignante, les moments de recherche individuelle ou collective et les lectures orales de textes.

TEMPS ACCORDÉ À CHAQUE DÉMARCHÉ

		Claire		Marie	
Discours monologique de l'enseignante	Annonce de l'objet du cours et énoncé de consignes	15 %	59 %	4 %	60 %
	Exposé de savoirs et de commentaires disciplinaires	32 %		54 %	
	Exposé de savoirs et de commentaires transversaux	12 %		2 %	
Activités des élèves	Interactions avec l'enseignante (réponses aux questions posées) et prises de parole dans un débat	18 %	41 %	31 %	40 %
	Recherche individuelle ou collective	22 %		8 %	
	Lecture orale de textes	1 %		1 %	
Total		100 %		100 %	

Que révèlent ce tableau ainsi que les plans détaillés des quatre leçons et la relecture de leur film et de leur transcription ? Une convergence d'abord : chaque fois, une place importante est accordée aux savoirs et aux réflexions extérieurs aux contenus prescrits de la discipline « français ». Claire consacre ainsi plus de la moitié d'une leçon à échanger des informations sur le thème de la peine de mort, et Marie laisse se développer pendant près d'un quart d'heure un débat sur la valeur actuelle de l'Eglise et de la pratique religieuse.

Au moins deux divergences ensuite. En premier lieu, une importance inégale accordée aux savoirs disciplinaires. La part de transmission magistrale de savoirs culturels propres à la discipline et de commentaires textuels est prépondérante chez Marie, qui y consacre 54 % du temps de ses deux leçons, alors que Claire y consacre seulement 32 %. En second lieu, une proportion inverse du temps consacré aux interactions et au travail de recherche (individuel ou collectif) des élèves. Ces deux temps additionnés occupent 40 % des leçons de Claire, et 39 % des leçons de Marie, mais, au sein de cet ensemble, la part de recherche personnelle ou collective où chacun est mobilisé est plus grande chez Claire (22 %) que chez Marie (8 %). A l'inverse, Marie consacre beaucoup plus de temps aux interactions et aux prises de parole des élèves (31 %) que Claire (18 %). Bien entendu, rien ne dit que ces proportions soient constantes dans la pratique des deux enseignantes.

Deux surprises relatives enfin. En premier lieu, on observe dans les deux cas une certaine prépondérance du discours monologique « magistral » (60 % chez Marie, 59 % chez Claire), qui, chez Marie, confirme une option annoncée dans l'entretien inaugural, mais, dans le cas de Claire, contraste un peu avec ses intentions déclarées. En second lieu, un certain décalage entre le temps de recherche accordé aux élèves et l'exploitation du fruit de leurs recherches. Lors de mises en commun, les élèves expriment le plus souvent des réponses peu élaborées aux questions qui leur ont été posées et c'est, pour l'essentiel, de l'enseignante que viennent les éléments qui seront institués comme savoirs ou commentaires à retenir en vue de l'évaluation.

DES QUESTIONS DE RECHERCHE À POURSUIVRE

Après ce premier déblayage, l'étape suivante consiste à étudier les gestes liés à chaque démarche en se posant un certain nombre de questions :

- 1° Dans quelle mesure ces gestes paraissent-ils spécifiques à l'objet littéraire ?
- 2° Dans quelle mesure relèvent-ils de dispositifs généraux repérables chez une diversité d'enseignants et d'élèves, ou au contraire de la personnalité des individus ?
- 3° Que nous apprennent ces gestes sur la manière dont enseignants et élèves conçoivent l'objet littéraire ? Celui-ci apparaît-il d'abord comme l'objet de savoirs préconstitués qui doivent être transmis et appris comme tel, comme une collection de textes à lire et à faire signifier, ou encore comme un objet esthétique censé mobiliser des formes d'évaluation spécifiques ?
- 4° Enfin, certains gestes du professeur paraissent-ils plus à même que d'autres de susciter l'appropriation esthétique de l'objet littéraire, et existe-t-il, en retour, des gestes de l'élève qui témoignent de cette appropriation ?

Ces questions sont actuellement en cours de traitement au sein de mon équipe, mais l'hypothèse actuellement retenue est qu'il existe bien un certain nombre de gestes et d'attitudes spécifiques tant à l'enseignement qu'à l'appropriation du fait littéraire. Nous pensons aussi que certains de ces gestes transcendent en partie les variations individuelles et sont susceptibles d'être analysés et exercés en formation. Mais ce n'est là qu'une hypothèse, qu'il s'agit à présent de mettre à l'épreuve.

Jean-Louis DUFAYS

CEDILL - Université catholique de Louvain

Cet article applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.

EN SAVOIR PLUS SUR LE TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT DANS UNE PERSPECTIVE DIDACTIQUE¹

Tenter de dire quelque chose des gestes professionnels de l'enseignant amène forcément à envisager ce dernier dans son travail. Sur ce point, Tardif et Lessard (1999) ou encore Goigoux (1997) considèrent bien l'activité professionnelle de l'enseignant comme un travail. Selon Tardif et Lessard : « Travailler, c'est agir dans un contexte donné en fonction d'un but, en œuvrant sur un matériau quelconque pour le transformer à l'aide d'outils et de techniques. Dans le même sens, enseigner, c'est agir dans la classe et l'école en fonction de l'apprentissage et de la socialisation des élèves, en œuvrant sur leur capacité d'apprendre, pour les éduquer et les instruire à l'aide de programmes, de méthodes, de livres, d'exercices, de normes, etc. » (p. 37).

Ceci dit, pourquoi s'intéresser au travail de l'enseignant, à ses gestes professionnels, dans le cadre de la didactique du français ? Dans la perspective vygotkienne qui est la nôtre, l'enseignement joue un rôle prépondérant pour le développement cognitif de l'enfant, en tant qu'il a pour but de transformer ses systèmes psychiques à l'aide d'instruments sémiotiques ; ou encore, l'enseignant met en place des situations didactiques (au sens de Thévenaz-Christen, 2002) pour présenter et signifier l'objet enseigné, de manière à conduire les élèves à apprendre et ainsi à transformer leur rapport à cet objet, à en faire un objet de connaissance. On est bien là au cœur de la didactique.

En particulier, dans le droit fil de l'exemple ci-dessous, il apparaît utile, pour mieux saisir la construction de l'objet en classe, de relever comment l'enseignant organise à la fois la

¹ Article rédigé avec l'aimable collaboration de Th. Thévenaz et de J. Dolz, de l'université de Genève, membres du GRAFE (Groupe Romand d'Analyse du Français Enseigné).

rencontre de l'objet avec les élèves (« présentification » au sens de Schneuwly, 2000) et les façons de le travailler, les manières d'en parler. Ce qui permet la rencontre avec l'objet d'enseignement, les façons de travailler, ainsi que la façon de nommer et transformer par la parole cet objet d'enseignement constituent, à nos yeux, autant de *gestes* modifiant le rapport à celui-ci.

Lorsqu'on parle du travail de l'enseignant, de son activité, il s'agit alors de préciser un certain nombre de concepts issus de la psychologie du travail, éclairants pour nos recherches. Tout d'abord, il nous paraît important de distinguer *activité* et *action* de l'enseignant, afin de ne pas isoler ce que fait l'enseignant, son action, de ce qu'est le métier (en tant qu'il est une construction sociale et culturelle) c'est-à-dire de son histoire, des formations et de la somme des actions de l'ensemble du corps enseignant qui l'ont façonné. Selon Clot (1998 ; 1999), l'activité n'est pas seulement orientée par l'objet et sa transformation en fonction de tâches prescrites, mais elle est faite aussi des activités des autres (collègues, auteurs de moyens d'enseignement, directeurs, etc.), des collaborations qui se tissent, des évaluations ; en outre, les activités autres de la personne influencent également son activité professionnelle. Ainsi, le cours de l'action est le produit de choix singuliers, du sens que lui donne le travailleur, incluant des renoncements ou des reports. Ce qui est finalement réalisé n'est donc pas le résultat de prescriptions, mais plutôt cette complexe alchimie qui compose le métier, à quoi s'ajoute l'imprévisible de la situation en cours et des réactions des élèves !

Il résulte de ces définitions non seulement la nécessité, pour bien la comprendre, d'observer l'activité en classe, mais aussi celle d'analyser les documents officiels de l'école qui définissent les conceptions de l'objet à enseigner et proposent des méthodologies. Il en résulte aussi l'intérêt de tenir compte, dans la mesure du possible (par exemple à l'aide d'entretiens), des conceptions de l'enseignant par rapport à cet objet et à comment l'enseigner en fonction des conditions qui sont les siennes. Dans cette même perspective, il conviendrait également d'appréhender certains faits touchant aux élèves (ce qu'ils connaissent déjà de l'objet, leurs productions, etc.).

La caractéristique centrale de l'activité de l'enseignant est le double but qu'elle poursuit : faire faire et faire apprendre (Moro & Wirthner, 2003). Dans ce sens, nous considérons que la tâche de l'élève est un élément central de l'enseignement (Dolz, Schneuwly, Thévenaz-Christen et Wirthner, 2001 ; Moro et Wirthner, 2001), cristallisant ce double mouvement qui passe par divers gestes. L'enseignant rend donc présent l'objet à apprendre, le matérialise sous toutes sortes de formes, et pointe ses dimensions essentielles, c'est-à-dire montre ce qui doit être étudié et appris spécifiquement par les élèves. L'objet est ainsi médiatisé pour se « faire voir » et se « faire faire » par les élèves : c'est la part pragmatique de l'enseignement/ apprentissage. Pour assurer cette double sémiotisation (Schneuwly, 2000), l'enseignant recourt à des *outils*. Les *gestes professionnels* rendent compte surtout de la façon dont l'enseignant utilise ses outils – principalement sémiotiques – dans sa classe. Ils rendent compte également des moyens qu'il met en œuvre pour garantir la bonne marche des relations au sein de la classe. De ce point de vue, l'étude des outils de travail de l'enseignant permet d'observer ce qui se joue dans son rapport à l'objet et à son enseignement/ apprentissage, ses gestes spécifiques (Wirthner, à paraître). Elle restitue ainsi la part dynamique du travail de l'enseignant. Pour une connaissance plus approfondie des instruments de travail et de leurs usages, nous nous référons à Rabardel (1995), de leur aspect social et culturel à Clot (1999) et de leur caractère sémiotique à Schneuwly (2000) et à Moro, Schneuwly & Brossard (1997).

DES RECHERCHES SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET SUR L'OBJET EFFECTIVEMENT ENSEIGNÉ

Pour concrétiser ce qui vient d'être dit, examinons l'exemple suivant. Il s'agit de la recherche menée par le Groupe Romand d'Analyse du Français Enseigné (GRAFE) dans le cadre d'un projet du Fond National de Recherche Scientifique (FNRS) qui vise principalement à décrire et à comprendre la construction des objets enseignés en situation didactique (Schneuwly & Dolz, 2002). Cette problématique s'inscrit dans la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1985/1991) puisqu'il s'agit de considérer l'objet effectivement enseigné en tant qu'objet de savoir construit et transformé tout au long de la séquence d'enseignement/ apprentissage. Deux objets sont plus particulièrement en ligne de

mire : un objet discursif, le texte d'opinion, et un objet grammatical, la subordonnée relative, au secondaire I (élèves de 13 à 15 ans). Trente séquences d'enseignement « ordinaire » ont été observées et transcrites. Des entretiens ont eu lieu avant et après chacune d'elles. Des liens sont établis entre le matériel utilisé en classe, les moyens d'enseignement, ce qui figure dans les plans d'études et les programmes, afin de savoir dans quelle mesure les enseignants se réfèrent ou non à ce qui est officiellement proposé.

Deux analyses principales, très brièvement évoquées ici, contribuent à rendre compte du travail des enseignants, de leurs gestes, en lien étroit avec l'objet enseigné.

- Dégager une structure des séquences d'enseignement

Une première analyse permet de repérer, à partir des protocoles de transcriptions et le résumé qui en est fait sous forme de synopsis, la macrostructure (ou l'organisation) de chacune des séquences d'enseignement, selon un découpage en niveaux hiérarchiques définis par les objectifs et par le maintien des dimensions de l'objet et d'un même milieu d'apprentissage (constants pour un niveau). Elle donne à voir, sous forme synthétisée, la manière dont l'enseignant organise l'enseignement/apprentissage de l'objet, comment celui-ci se transforme au fil des leçons et quelles en sont les principales dimensions visées et significatives.

- Repérer les tâches

Une analyse de l'enchaînement et des caractéristiques des tâches pour chacune des séquences d'enseignement est en cours. Comme on l'a vu, la tâche constitue un médiateur utile pour signifier l'objet, idéal pour en assurer la double sémiotisation. Elle se compose généralement d'une consigne, sa partie prescriptive, d'un matériel, de quelque chose à faire par les élèves, d'une évaluation (ou pour le moins une régulation par l'enseignant de son déroulement), et parfois d'une institutionnalisation (Brousseau, 1998). L'analyse des tâches vient confirmer, en l'approfondissant, les premiers constats obtenus à la suite de l'analyse de la macrostructure des séquences. Elle fait voir comment l'objet est mis en « scène », bouge et évolue tout au long de la séquence, par quels moyens il est travaillé et institué, quelles sont les dimensions sur lesquelles les enseignants insistent plus particulièrement. Dans ce sens, cette analyse – comme la première d'ailleurs – contribue à la compréhension des gestes professionnels, c'est-à-dire les moyens, les techniques (au sens de Sensevy *et al.*, 2000) utilisés par l'enseignant pour à la fois signifier l'objet auprès de tous ses élèves et maîtriser le cours de chaque leçon. Ces observations révèlent ainsi les caractéristiques des compétences professionnelles des enseignants.

La recherche prévoit encore d'autres analyses (étude des consignes, des contenus, des milieux, des institutionnalisations, des évaluations, etc.) qui devraient décrire davantage encore ces différents gestes. (Pour les premiers résultats, voir Sales Cordeiro & Schneuwly, à paraître ; Dolz & Toulou, à paraître).

BRÈVE CONCLUSION

A travers cette recherche, il est possible de dégager d'importantes différences dans les pratiques enseignantes mais aussi des communautés de démarches. Dans tous les cas, les enseignants utilisent de nombreux moyens et outils, en tant qu'instruments sémiotiques au service de la signification de l'objet. Par exemple, la variété des manières de rendre présent l'objet est notable, en particulier le recours à de nombreux textes, tant oraux qu'écrits. La recherche du GRAFE montre que souvent ils sont "prétextes" pour aborder l'argumentation ou la subordonnée relative, indépendamment des paramètres contextuels (finalités, destinataires, etc.), et fonctionnent en réalité surtout comme lieux d'apparition des phénomènes à étudier.

Les gestes professionnels observés rendent ainsi compte de conceptions personnelles de l'objet et de son enseignement/ apprentissage. Ils montrent également des façons de faire bien établies dans la culture de l'enseignement, secondaire en particulier : la lecture à haute voix du texte pour entrer collectivement dans l'objet d'étude, le questionnement des élèves, systématique et maïeutique, l'importance du développement des contenus, des idées (l'argumentation vue comme préalable à la dissertation travaillée au gymnase, au secondaire supérieur), etc.

Si une majorité d'enseignants, parmi les plus chevronnés, travaillent les textes en classe de français selon des démarches relativement éloignées des discours officiels, il s'agit de prendre acte de cette réalité et de chercher à comprendre les raisons de ces éventuels décalages. S'ils correspondent aux conceptions que les enseignants se font de l'objet, ils sont aussi l'aboutissement d'années de pratique, d'expérience qui ont amené les enseignants à la maîtrise de la conduite de leur classe, à un mode de fonctionnement qui, finalement, leur convient et forge leur style.

Martine WIRTHNER
IRDP-Neuchâtel

L'AGIR DE L'ENSEIGNANTE ET LA CONSTRUCTION DU LANGAGE ET DE LA PENSÉE À LA MATERNELLE

Nous présentons dans ce qui suit des éléments d'une recherche qui s'est centrée sur l'agir de l'enseignante de maternelle dans l'animation de l'activité de causerie. Après avoir brièvement situé la problématique et la perspective de recherche, nous esquisserons le modèle auquel nous sommes arrivées quant aux conditions à mettre en place pour que la causerie soit une véritable conversation, une construction de sens à plusieurs.

PROBLÉMATIQUE

Dès l'entrée dans l'école, on voit s'imposer des modes d'échanges qui laissent peu de place à la parole des enfants et à un véritable dialogue. Des recherches menées en France (Florin, 1991) révèlent que les conversations qui ont lieu pendant la causerie ont souvent un caractère académique et livresque et que l'enseignante parle plus que tous les enfants réunis. Bien qu'on ne dispose pas d'études comparables pour le Québec, diverses indications font voir les mêmes tendances. Ce portrait contraste fortement avec la forme des interactions adulte-enfant en contexte naturel. L'adaptation langagière des parents constitue un comportement d'étayage qui permet à l'enfant de fonctionner comme un partenaire conversationnel efficace et de développer ses habiletés (Bruner, 1983 ; 1987).

On pourrait s'attendre à retrouver à la maternelle des conditions d'échanges que l'on sait favorables au développement du langage. Mais la projection de la forme des échanges parent-enfant au contexte de la classe se heurte à deux obstacles : la situation de groupe (la majorité des études concernant l'effet de la médiation adulte considèrent la situation dyadique) et la décontextualisation des discours qui s'associe aux usages de l'école dès la maternelle.

OBJECTIF ET DÉMARCHE

L'objectif de la recherche était de déterminer les conditions qui font qu'une conversation en groupe à la maternelle peut être *constructive* au plan du langage et de la pensée. Nous visions par là le potentiel pédagogique de l'activité qui doit représenter un défi suffisant pour mobiliser les capacités langagières et cognitives des enfants. Cette préoccupation rejoint la notion de *réflexivité* proposée par Chabanne et Bucheton (2002), tout particulièrement dans la dimension d' "intensification de la dynamique cognitive dans les interactions" (p. 11). Il s'agit d'une recherche de développement qui associe les enseignantes à la démarche et qui s'inscrit dans une perspective socio-constructiviste et interactionniste (Vygotski, Bruner, Rogoff). L'analyse des échanges fait appel aux travaux sur l'acquisition du langage ainsi qu'à des outils développés pour l'étude de l'oral.

Au cours des quatre années qu'a duré la recherche, quarante causeries ont été enregistrées à partir des classes de huit enseignantes. Le dispositif initial consistait à transcrire la causerie et à l'analyser au plan de la participation et des fonctions communicatives. Une rencontre avait ensuite lieu avec l'enseignante qui visionnait l'enregistrement et prenait connaissance des analyses. Les entretiens étaient menés par la même personne qui s'employait à accueillir et alimenter la réflexion de l'enseignante, sans juger ou prescrire. À mi-chemin de

l'étude, la médiation individuelle a fait place à des rencontres réunissant enseignantes et chercheurs.

Dès le premier enregistrement, les enseignantes ont été étonnées, choquées même, en constatant quelle place elles occupaient dans la causerie. Nous les avons alors invitées à chercher des moyens pour favoriser la participation des enfants. Notre travail a dès lors consisté à suivre leurs essais et à comparer les causeries en tentant de cerner ce qui les rendait plus ou moins intéressantes en regard de nos objectifs. Les rencontres individuelles ou en groupe offraient une sorte de miroir qui suscitaient les prises de conscience et un approfondissement de la réflexion. Elles servaient aussi à expliciter les éléments du modèle que nous dégagions peu à peu du matériel recueilli. Cette démarche s'appuyait sur la conviction qu'un processus de changement véritable ne peut venir que du sujet lui-même et se voulait cohérente avec notre orientation théorique; elle exigeait temps et patience, mais graduellement nous avons vu une évolution dans la manière dont les enseignantes envisageaient leur rôle dans la causerie et dans leur façon d'agir et d'interagir avec les enfants.

LES VARIABLES QUI CONDITIONNENT LA RICHESSE DE L'ACTIVITÉ

Le modèle dégagé, qui permet de rendre compte du potentiel pédagogique d'une activité de langage en groupe à la maternelle, comporte trois grandes variables : *l'Orientation, la Gestion et les Rétroactions.*

Les enseignantes ont tendance à aborder la causerie en termes de « sujet ». La comparaison des causeries fait voir que ce n'est pas le sujet seul qui est déterminant, mais bien la jonction entre un thème et une intention communicative, ce que nous avons appelé *l'Orientation*. Cette notion rend les enseignantes attentives au but de l'échange et à la tâche langagière dans laquelle elles engagent les enfants : s'agit-il de raconter, d'informer, de discuter, d'imaginer, etc.? C'est *l'Orientation* qui détermine l'activité cognitive et langagière des participants à travers l'univers sémantique et le genre discursif qui sont convoqués.

Nous avons relevé différents types d'*Orientation* dans les causeries étudiées, selon qu'il s'agit de *parler de soi* ou *pour réfléchir, faire apprendre, résoudre un problème*, etc. Les situations les plus favorables à une construction de sens à plusieurs sont celles qui impliquent un référent partagé (ex. *revenir sur la visite que l'on a faite dans une classe de première année* donne lieu à des échanges plus riches que *nommer un cadeau que l'on a reçu à Noël*) ainsi que celles qui invitent à résoudre un problème (ex. à partir d'une lecture, les élèves se posent la question : *est-ce que c'est possible un ballon qui se balance tout seul au bout d'une corde?*).

En intervenant sur *l'Orientation*, en laissant les enfants s'emparer du sujet, plutôt que de donner une leçon, les enseignantes constatent que la participation s'accroît. Quand les enfants s'intéressent au sujet, ils s'écoutent et apportent leur contribution en tenant compte de ce que l'autre a dit. Dans la mesure où l'enseignante accepte de ne plus être le centre des échanges, elle prend le rôle d'animatrice, écoute les enfants et commence à intervenir de manière à faire circuler la parole dans le groupe.

Mais des conditions relatives à la *Gestion* doivent aussi être remplies. Le sujet doit être clairement énoncé par l'enseignante, qu'il émane d'elle ou des enfants. Les consignes comportementales doivent être formulées au début de l'activité afin de ne pas couper la communication par la suite. Il importe aussi de disposer les enfants de manière à ce qu'ils se voient. La *Gestion* concerne ensuite le déroulement de la conversation. L'adulte doit d'une part faciliter la circulation de la parole en veillant à ce que chacun puisse se faire entendre, d'autre part offrir un étayage (recadrage, balisage, relance, bilan, etc.) favorisant le développement de l'objet conversationnel.

Dans les causeries qui engagent une réelle participation des enfants, les enseignantes produisent peu d'énoncés à fonction régulatoire; elles disent ne pas avoir le temps de penser à la discipline! Assumer une véritable « animation » de l'activité est en effet exigeant comparativement à la situation où l'enseignante se contentait de recevoir la contribution de chaque enfant, d'y répondre brièvement (*merci, bien, parfait*) et de donner la parole au

DOSSIER

suyvant. Loin de ce format prévisible, elle doit maintenant concilier le rôle de partenaire conversationnel avec celui de facilitateur des échanges.

Finalemt, les *Rétroactions* verbales de l'enseignante qui concernent la manière dont elle répond aux énoncés des enfants, en les reflétant, en leur donnant suite, en questionnant, etc., constituent un facteur déterminant de la valeur pédagogique de la causerie. Cela implique une attention et une sensibilité aux propos des enfants, une connaissance de leurs modes de compréhension, ainsi que la disponibilité nécessaire pour suivre leur raisonnement dans la situation immédiate. C'est en développant son habileté à interagir verbalement avec l'enfant, que l'enseignante peut intervenir dans la *zone de proche développement* et jouer véritablement son rôle de médiateur.

CONCLUSION

Les trois variables qui précèdent permettent de rendre compte de la différence entre des causeries porteuses d'échanges *réflexifs* et d'autres où domine un dialogue « scolaire ». Elles constituent un cadre de référence pour l'animation de la causerie qui a été dégagé par une démarche d'aller-retour entre les considérations issues de la recherche, l'observation des pratiques dans la classe et l'apport du dialogue chercheurs/enseignantes sur ces pratiques et leurs effets.

Les modes d'échanges verbaux dans la classe nous apparaissent avant tout liés au modèle pédagogique intériorisé par l'enseignant. Cette recherche suggère qu'un dispositif amenant les enseignantes d'abord à explorer, de leur propre initiative, des manières de faire, puis à réfléchir avec d'autres sur les effets obtenus, a un impact réel sur la transformation des conceptions et des pratiques.

Carole FISHER et Denise DOYON
Université du Québec à Chicoutimi

LES GESTES PROFESSIONNELS : ENTRE ROUTINES, ÉVÉNEMENTS ET AJUSTEMENTS

Equipe ERT du LIRDEF de Montpellier & collaborateurs

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Les cinq contributions qui suivent cette présentation devraient donner un léger aperçu du travail en cours de l'équipe ERT de Montpellier. Elle a pris pour objet d'analyse les débuts de cours, considérés comme un moment de la classe problématique pour les jeunes professeurs qui ont souvent du mal à faire entrer les élèves dans l'activité au niveau didactique attendu.

L'équipe est multidisciplinaire, elle aborde la question du développement de la professionnalité à partir de cadres théoriques multiples que nous cherchons à faire discuter. Elle rassemble des collègues de Bordeaux, Aix-Marseille et Montpellier. Elle fait le pari audacieux qu'une réflexion sur la professionnalité et son développement nécessite qu'on pense ensemble la question des élèves et de leur hétérogénéité, celle des contenus de savoirs et celle des langages pour les mettre en travail.

LES LANGAGES, LE SAVOIR ET LE RESTE. QUELQUES POSTULATS SOUS-TENDENT NOS TRAVAUX

Le premier est qu'on ne peut *rendre compte de la co-activité maître-élèves sans analyser son vecteur principal : les langages partagés*. Ils en sont les médiateurs et la trace. Ils sont les instruments principaux de la construction des savoirs. Or, cette dimension essentielle du

travail du maître reste un impensé de la formation (Bucheton, Jorro, Bronner, Larguier, Broussal, 2005).

Le second est que si on ne peut dissocier les activités cognitives et langagières des contenus de savoir en jeu, on ne peut davantage les dissocier du *contexte socio-scolaire*, de la culture déposée dans la classe : connaissances, affichages, rencontres, œuvres et tâches collectives, habitus relationnels et rituels didactiques. Ils sont l'arrière-plan sur lequel s'inscrit le travail de la classe. Un arrière-plan qui ne cesse de se modifier et de s'enrichir, qui nourrit diversement et inégalement l'activité des élèves et qui constitue les « entours » (François 2001) de l'activité des élèves et du maître. Ces derniers débordent le « milieu pour apprendre » que le maître tente de mettre en place en début de cours et se surajoutent à l'expérience sociale et personnelle de chacun. Ces « entours » et cadres multiples (Goffman), perceptibles dans le langage et la présence corporelle, filtrent mais aussi formatent, dynamisent ou empêchent l'engagement (Elias, 1983) des élèves comme celui du maître.

ÉVÈNEMENT ET AJUSTEMENT : DEUX CONCEPTS POUR PENSER LA CO-ACTIVITÉ

Nous postulons que la dynamique de l'activité conjointe des acteurs se joue et peut notamment s'observer dans des moments spécifiques que nous appelons des *événements* en référence aux théories du récit. Une séance de classe peut en effet s'envisager comme un récit global (une chronogénèse d'actions logiquement enchaînées), mettant en jeu des organisateurs sémantiques, des protagonistes. Un récit comporte une situation initiale qui pose les principaux cadres et s'achève par une chute attendue (coda) qui reconstruit la signification d'ensemble des diverses péripéties en les réévaluant a posteriori (Labov 1978). Ce récit est complexe et enchâsse une série de micro-récits : les divers épisodes de la leçon, eux-mêmes logiquement reliés. Ceux-ci sont souvent structurés autour de tâches qu'il faut commencer, accomplir et évaluer elles aussi pour leur attribuer du sens. Un récit, dit Labov, éveille notre intérêt lorsqu'il se produit des événements nouveaux, des ruptures, des incidents imprévisibles. De même, dans la classe, il y a *remobilisation et réorganisation de l'engagement et de l'activité conjointe des élèves et du maître lorsque survient un problème inattendu*, une réponse, une question ou un comportement surprenants, une rupture dans le contrat. Si la reconnaissance du problème (routine nécessaire) rend possible la réalisation de la tâche, c'est autour des événements que se remobilisent, se déploient, se resémioisent et se cristallisent, de manière collatérale, des éléments de savoir et de culture déjà là. L'observation attentive, de ces événements — ou de ces non-événements — permet ainsi d'accéder à l'activité et aux logiques d'ajustements réciproques du maître et des élèves.

Ainsi nous distinguons les *gestes de métier* par lesquels le maître met en œuvre un certain nombre de rituels didactiques et les contrôle, et les *gestes professionnels qui sont des gestes d'ajustement*. Le maître a perçu un obstacle ou une proposition inattendue. Il peut l'ignorer et poursuivre le déroulement prévu de la leçon. Il peut aussi entamer en l'improvisant un micro-récit dans lequel il convie l'élève ou la classe à explorer la brèche ouverte. Il partage avec eux l'aventure. On observe alors un bref pic dans l'engagement conjoint des acteurs, une augmentation sensible de la dynamique et de la nature des échanges.

Le geste d'ajustement du maître est difficile, car il porte conjointement sur les élèves, la tâche, le savoir et la situation. Il nécessite une mobilisation brusque de toutes ses ressources cognitives, affectives, langagières, imaginaires, expérientielles. Il est hasardeux, car il peut provoquer chez les élèves, notamment chez ceux qui éprouvent le plus de difficultés, des stratégies d'ajustement-réponse non efficaces. On observe ainsi que certains maîtres adoptent à l'égard de certains élèves des stratégies d'ajustement spécifiques qui s'avèrent contre-performantes (ajustement n'est pas synonyme de réussite).

Dominique BUCHETON
IUFM de Montpellier

LES GESTES PROFESSIONNELS : QUELS MODÈLES ?

Les tâches du professeur s'inscrivent dans la perspective d'une aide à l'étude relativement à une question ou à un thème liés à un savoir, et à l'intention d'un élève ou d'un groupe d'élèves (une classe par exemple). Une partie de ces tâches est prévue par le professeur et une autre partie peut apparaître au cours d'une séance. Elles appellent des modes de réalisation en lien avec le projet didactique mais aussi avec l'état du milieu de la situation didactique (Brousseau, 1986). Ces *prévisions, ces anticipations, ces réponses* dans la dynamique de l'action didactique, nous les nommons les *gestes professionnels*. Pour nous, ils ne sont pas réduits à de la gestuelle ou à du langage, mais ils s'inscrivent dans l'agir et la conceptualisation englobant les aspects précédemment cités. Nous les concevons comme des *pratiques de réalisation de tâches* au sens de l'approche *anthropologique* (Chevallard, 1999) développée dans le cadre de la didactique des mathématiques. Cette théorie amène un autre regard sur le geste professionnel considéré comme une *praxéologie* liée à un type de tâches d'enseignement ou à un agrégat de tels types. Autrement dit, un geste professionnel est pour nous une *pratique* qui peut s'analyser et se décomposer selon les *quatre dimensions* proposées par Chevallard : *type de tâches, technique* (manière de réaliser les tâches), *technologie* (justification de la technique) et *théorie* (niveau supérieur de justification). Les deux dernières dimensions peuvent être plus ou moins présentes et consciencisées. Il existe des praxéologies professorales globales (construire une séance ou une progression par exemple) et des praxéologies plus ponctuelles (donner une consigne ou gérer des réponses d'élèves après un exercice).

L'intérêt du modèle est de ne pas considérer le geste dans sa seule dimension *praxis ou verbale* mais aussi avec son *logos*, sa théorie. On peut entrevoir ici tout le profit que l'on peut tirer d'une telle théorisation pour l'analyse de pratiques, du point de vue de la recherche comme de la formation, en ayant pour objectif de mettre au jour ce qui peut fonder, justifier ou piloter les décisions et les actions de l'enseignant.

Un geste professionnel n'est pas une entité rigide, figée, mais il constitue une *structure dynamique* qui doit faire l'objet d'adaptations permanentes, comme le sont les gestes d'étude des élèves. Nous pouvons voir ici le lien avec la notion d'*ajustement*. Dans ce modèle, l'ajustement est l'adaptation d'un geste professionnel aux contraintes de la situation. Il n'a de sens que par rapport à un projet, une analyse a priori de la situation, il ne peut se discerner que dans une confrontation entre le geste professionnel prévu ou possible et la réalisation effective de ce geste dans la dynamique de l'action. L'ajustement est une capacité à adapter le scénario de la séance à la contingence de la situation de classe réelle, c'est une qualité du geste professionnel, qui doit être *par essence* ajustable.

L'ajustement concerne différents niveaux, le projet didactique (le professeur peut décider de clôturer une situation) comme un geste lié à un épisode plus local (le professeur peut prendre en compte ou non la parole d'un élève).

Des exemples de mises en œuvre de ce modèle ont été développés dans le cas de l'analyse de séances de mathématiques (Bronner et Larguier, 2004a et 2004b).

Alain BRONNER
IUFM de Montpellier

LES GESTES LANGAGIERS DANS LA CLASSE

Avec la problématique des gestes langagiers dans la classe, il nous importe de souligner l'épaisseur symbolique de l'activité enseignante, dans ses différents registres. Registres langagiers tout d'abord, puisque l'enseignant s'expose avec les consignes, les rappels, les définitions, les explications, les récits. Registres para-langagiers ensuite lorsque l'enseignant esquisse des gestes de monstration, d'institutionnalisation, d'écoute, d'accompagnement de l'activité des élèves, d'encouragement dans la réalisation de la tâche. A partir du champ de la phénoménologie (Merleau-Ponty 1945, 1960, Galimberti 1998), de

DOSSIER

l'anthropologie historique allemande (Gebauer & Wolf, 2004), de la sociologie de l'action (Joas, 1999) nous développons une approche plurimodale des gestes langagiers. Les acteurs de ces différents champs de recherche défendent l'idée que l'activité humaine dépend d'un investissement corporel, où la part du *non verbal* est reconnue comme complément de la communication linguistique mais aussi comme un *signe mimétique du champ social qui réaffirme le rapport au monde des acteurs*.

Les langages qui occupent la scène didactique sont perçus par les élèves : « On voit que la maîtresse elle réfléchit comme nous », dit une élève de CM1 après une séance de lecture interprétative. Dans ce cas, le corps se fait récit et suppose une approche sémiologique de l'activité professorale. Dans nos recherches (Jorro, 2002 & 2004), nous proposons une matrice des gestes langagiers autour ...

1. de la *posture énonciative* de l'enseignant : assertive, inductrice, questionnante, inchoative. Quel est le dit de l'enseignant ? Quel en est le champ sémantique ?
2. des gestes de *mise en scène du savoir* : Comment l'enseignant favorise-t-il l'étude ? Quels sont les gestes de désignation des objets de savoir, d'institutionnalisation, de vérification des traces écrites ?
3. Des gestes *d'ajustement* de l'action : Comment intervient-il sur le déroulement de l'activité ?
4. des gestes *éthiques* qui relèvent de la retenue de l'enseignant dans ses différentes interventions.

Anne JORRO
UMR-ADEF

DÉBUT DE COURS : QUELQUES RAISONS DE NE PAS SE COMPRENDRE

L'analyse de l'activité d'enseignants novices lors de débuts de cours permet de mettre au jour des caractéristiques relevant d'une réorganisation des rapports au savoir et au langage. D'autres, auxquelles nous nous intéressons ici, semblent liées à une structure conceptuelle stable, impliquant la maîtrise de concepts pragmatiques (Pastré, Samurçay, 1995) en vue d'une action efficace (Vergnaud 1985).

A travers la diversité des débuts de cours et la multiplicité des tâches que l'enseignant y conduit, nous avons pu identifier une activité relativement récurrente qui consiste à introduire, dans une communauté constituée, un nouvel objet de savoir. Le début de cours apparaît alors comme la phase privilégiée d'installation d'un univers discursif, qui fera fond pour ce nouvel objet, et qui servira de contexte d'interprétation pour l'ensemble des discours qui seront tenus sur lui. Deux éléments apparaissent comme déterminants :

- l'installation de cet univers discursif se fait sur la base d'une *instabilité* inhérente au langage : le réglage du sens et la construction du contexte d'interprétation opèrent dans un travail énonciatif concomitant et périlleux ;
- la connaissance que l'enseignant a de cet objet de savoir qui assure la cohérence de l'univers discursif l'installe dans une position fondamentalement *dissymétrique* par rapport aux élèves. Cette dissymétrie intervient comme un facteur de difficulté, l'enseignant étant susceptible d'interpréter ce qui se dit en fonction de ce qu'il sait du contexte, et non de ce qu'en savent les élèves, postulation mimétique (Sensevy, 2001) à l'origine d'un certain nombre de phénomènes d'incompréhension.

Dominique BROUSSAL
IUFM de Montpellier

DES GESTES PROFESSIONNELS POUR CIRCULER ENTRE UNIVERS DISCURSIFS

Que se passe-t-il, au sein de la classe, pour que l'enseignement, du côté du maître, bascule vers des apprentissages, du côté des élèves ? Quels gestes professionnels favorisent cette dévolution ? La notion nous aide à percevoir une nouvelle professionnalité, une nouvelle expertise des maîtres, se traduisant par des gestes principalement langagiers.

Enseignement et apprentissages sont des activités langagières et cognitives complexes, permettant à nombre de discours de se croiser dans un dialogisme permanent, produits dans des Univers Discursifs ancrés sur les trois logiques peirciennes (*de l'Indéterminé, de la Définition et du Dé-nivellement*). Les gestes qui nous intéressent sont ceux qui permettent la circulation des élèves, grâce aux sollicitations et autorisations du maître, au sein de ces trois Univers Discursifs, et qui favorisent l'incorporation des savoirs, les apprentissages : l'Ecole leur propose alors bien autre chose qu'un métalangage purement scolaire, formaté a priori par l'univers de la *Définition* (« Quelles sont les terminaisons du présent ? »). C'est en étudiant les gestes propres à l'univers de l'Indéterminé que nous observons l'apparition chez les élèves d'une possibilité de circuler, pour continuer à *exister avec leurs propres répertoires* privés et élaborer de la signification dans une quête permanente et largement transversale. Un élève dit : « C'est le lion qui veut tuer Yacouba ». Le maître se borne à le répéter mais avec une prosodie différente : l'on voit alors les élèves produire de l'interprétation, « s'essayer », chercher à se prouver qu'ils ont eu raison de dire cela. C'est l'amorce du saut vers le *Dé-nivellement*, avec va-et-vient vers la *Définition* (se confronter aux existants pour préciser sa pensée) : une rupture qui permet d'aller vers une forme de généralisation et de construire un pont entre sujets singuliers. Les gestes de l'Indéterminé permettent de créer des moments d'égalité humaine. Ce sont des moteurs d'interprétation.

Reste à penser une didactisation de cette circulation dans les trois Univers Discursifs, et en retirer des principes d'action pour l'étayage.

Alain DECRON
IUFM de Montpellier

GESTES ET GENRES PROFESSIONNELS

De notre point de vue, on ne peut parler de geste professionnel hors des genres professionnels, configurations relativement stables d'actions (langagières ou non), dont l'appropriation conditionne la professionnalisation. En effet, si les genres se caractérisent par un potentiel d'instructions relevant des normes sociales (Rastier, 1989) en vigueur dans la sphère d'activité concernée (sortes de scénarios complexes), ce sont les gestes qui orientent l'activité du maître et qui en signalent les intentions.

En tant que formateurs, nous explorons les outils (en particulier langagiers) permettant la construction de savoirs ; nous réinterprétons l'analyse de l'activité que propose Y. Clot, sous l'angle des savoirs : les genres professionnels de l'enseignement sont inscrits historiquement dans la tradition scolaire, prescrits dans les textes officiels et en formation, fondés en théorie, intériorisés sous différentes formes, tout en conservant un noyau stable d'instructions (langagières ou non) possibles, et ils visent en principe la construction de savoirs. Dans ce cadre, les gestes professionnels, qui médiatisent le genre, visent principalement :

- la mise en œuvre chez les élèves du/ des genre(s) de l'activité pertinent(s),
- l'évaluation de la cohérence sémantique et linguistique des propositions et/ ou actions de chacun en vue de la construction d'un savoir donné. Genres et gestes professionnels dans l'enseignement sont donc indissociables des savoirs visés.

Genres et gestes professionnels sont en dépôt dans la culture, doivent être transmis, mais ne sont ni figés ni stéréotypés. Ils sont sans cesse renégociés, repris en sens, réactualisés.

Ainsi l'activité « émission d'hypothèses » dans le cadre de la lecture de textes, nous paraît constituer un genre professionnel, dans la mesure où il est ancré dans les pratiques scolaires, fondé en théorie, institutionnalisé et donc prescrit dans les textes officiels et en formation. Ce genre est identifiable, à la fois prévu dans les préparations et reconnu sans difficulté lors des analyses de pratiques. Pour autant les mises en œuvre sont protéiformes et les différences ne sont pas anecdotiques. Ainsi, quand, dans une classe de 6^e, il s'agit de lire le n^{ième} des *Douze-travaux d'Hercule*, les pratiques divergent. La question « Si tu étais à la place d'Hercule, que ferais-tu ? » et le degré d'acceptation des hypothèses qui s'en suivent signalent des choix didactiques différents :

- toutes les actions d'Hercule proposées sont acceptées, l'intention de l'enseignant étant de faire participer les élèves, de les « motiver » ;
- seules les actions qui répondent au problème posé au héros, mais sans prise en compte du genre mythologique sont acceptées, l'intention de l'enseignant étant de construire la cohérence du récit ;
- seules les actions qui répondent au problème posé au héros dans le cadre du récit mythologique et qui privilégient l'intervention d'Athéna sont acceptées, l'intention de l'enseignant étant de construire le genre littéraire récit mythologique.

Ces choix ne sont pas envisagés a priori par l'enseignant : les décisions sont prises à chaud, sans souvent même mesurer leur incidence sur la nature du savoir en cours de construction.

Les genres et leur potentiel de gestes constituent ainsi pour nous des outils efficaces de compréhension du travail de l'enseignant, mais aussi des objets de savoir et de réflexion pour la formation : ils permettent d'articuler activité prévue et activité réalisée, théorie de la pratique et pratique effective.

Martine JAUBERT & Maryse REBIÈRE
IUFM de Bordeaux

BIBLIOGRAPHIE DU DOSSIER

- BAUTIER, E. et GOIGOUX, R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- BÉGUIN, P. et CLOT, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité, *@ctivités*, 1(2), 27-42, <http://www.activites.org/v1n2/beguिन.fr.pdf>.
- BROUSSEAU, G. (1998). « Le contrat didactique: l'enseignant, l'élève et le milieu ». In G. Brousseau, *Théorie des situations didactiques (Didactique des mathématiques 1970-1990)* (pp.299-327). Grenoble : La Pensée Sauvage. [original publié 1988]
- BRUNER, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BRUNER & J.-S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- CHABANNE, J.-C. et BUCHETON, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique*. Grenoble : Editions La pensée sauvage. (réédition de 1985).
- CLOT, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris: La Découverte.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- DABÈNE, M. & QUET, F. (1999). *La compréhension des textes au collège*. CRDP de l'Académie de Grenoble et Delagrave.

- DÉTIENNE, M. & VERNANT, J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*. Paris : Flammarion.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B., THÉVENAZ-CHRISTEN, T. & WIRTHNER, M.(Ed.) (2002). « Les tâches et leurs entours en classe de français ». *Actes du 8ème colloque international de la Didactique du français langue maternelle, 26-28 septembre 2001*, Neuchâtel. Neuchâtel : IRDP.
- DUFAYS, J.-L. (2001). « Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? »; *Enjeux*, 51-52, 7-19.
- Dufays, J.-L. (à paraître).« De la discipline déclarée à la discipline apprise : un an d'observation de deux enseignantes de français et de leurs élèves en classe de 5e secondaire », à paraître dans Rispaïl, M. & Ronveaux, C. (dir.), *La discipline français comme on l'enseigne, entre curricula et modèles en acte*, Berne : Peter Lang.
- FLORIN, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- FOUCAULT, M. (1962). *Naissance de la clinique*. Paris : PUF.
- GARCIA-DEBANC, C. (à paraître). « Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. La relation sujet-verbe et la réécriture à l'épreuve des classes », in Rispaïl, M. & Ronveaux, Chr. (dir.), *La discipline français comme on l'enseigne, entre curricula et modèles en acte*, Berne : Peter Lang.
- GOIGOUX, R. (1997). « La psychologie cognitive ergonomique : un cadre d'étude des compétences professionnelles des enseignants de français ». *La Lettre de la DFLM*, 21(2), 56-61.
- GOIGOUX, R. (1998). «Les interactions de tutelle dans les processus de conceptualisation de la langue écrite », in J. Dolz et J-C. Meyer (Eds.) *Activités métalangagières et enseignement du Français*. Berne : Peter Lang. 23-46
- GOIGOUX, R. (2001). « Lector In Didactica », in J-P. Bernié (Ed.), *Apprentissage, développement et significations*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 129-153.
- GOIGOUX, R. (2002). « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie », *Revue française de pédagogie*, 138, 125-134.
- GOIGOUX, R. (accepté). « L'étude du travail de l'enseignant en didactique du français : le cas du maître de lecture », in A. Mercier (Ed.), *Balises pour la Didactique des Mathématique.*, Grenoble : La pensée sauvage.
- Goigoux, R. (sous presse). « Ressources et contraintes dans le travail d'enseignement de la lecture au cours préparatoire », in B. Schneuwly et T. Thévenaz (Eds.) : *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné : le cas du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- JAUBERT, M. & REBIÈRE, M. (2002). « Les fonctions de l'activité langagière dans le champ de la littérature à l'école ». *Colloque La littéracie, le rôle de l'école*, Grenoble 24-26 Octobre 2002.
- JORRO, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : E.S.F.
- MONDADA, L. & PEKAREK-DOEHLER, S. (2001). « Interactions acquisitionnelles en contexte: Perspectives théoriques et enjeux didactiques », in *Le Français dans le Monde, n° spécial : Théories linguistiques et enseignement du français aux non-francophones*, 107-142.
- MORO, Ch. & WIRTHNER, M. (2002). « Quelques réflexions pour une approche triadique de la tâche scolaire », in J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen & M. Wirthner (Eds). *Les tâches et leurs entours en classe de français : Actes du 8ème colloque de la DFLM* (Neuchâtel, 26-28 septembre 2001) [CD-ROM]. Neuchâtel : IRDP.

- MORO, Ch. & WIRTHNER, M. (2003). « Outils et activité sémiotique dans la construction d'un résumé écrit en classe », in M. Jaubert, M. Rebière, J.-P. Bernié (Eds). *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement: Actes du colloque pluridisciplinaire international IUFM d'Aquitaine – Université Victor Segalen Bordeaux 2* (Bordeaux 3-5 avril 2003) [CD-ROM]. Bordeaux: IUFM d'Aquitaine et Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- PÉCHEUX, M.G., FINDJI, F. et RUEL, J. (1992). « Maternal scaffolding of attention between 5 and 8 months », *European Journal of Psychology of Education*, 42, 209-218.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York : Oxford University Press.
- SALES CORDEIRO, G. & SCHNEUWLY, B. (sous-presse). « La mise en activité de deux objets d'enseignement en classe de français: le texte d'opinion et la subordonnée relative ». *Actes du 9ème Colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF)* (Québec, 26-28 août 2004). [CD-ROM]. Québec: Université de Laval.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (2002). *La construction de l'objet enseigné en français. Projet financé par le Fonds national suisse de recherche scientifique (FNRS 1214-068110)* (octobre 2002-septembre 2005). Manuscrit non publié, Université de Genève.
- SCHNEUWLY, B. (2000). « Les outils de l'enseignant. Un essai didactique », *Repères*, 22, 19-38.
- 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(3), 263-304.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- TAUVERON, C. (2004). *La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture*. Rapport de Recherche, IUFM de Bretagne.
- THÉVENAZ-CHRISTEN, Th. (2002). « Le travail de l'enseignant dans l'explication d'une règle de jeu ». In J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen & M. Wirthner (Eds). *Les tâches et leurs entours en classe de français : Actes du 8ème colloque de la DFLM* (Neuchâtel, 26-28 septembre 2001) [CD-ROM]. Neuchâtel : IRDP.
- TOULOU, S. & DOLZ, J. (à paraître). « Analysing videotaped data, what type of methodological tools ? The case of an argumentative text. Proceedings from the 9th International ». Conference of the EARLI SIG on Writing (Genève, 20-22 septembre 2004). [CD-ROM]. Genève: Université de Genève.
- VERGNAUD G. ET RÉCOPÉ, M. (2000). « De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui », *Psychologie française*, 45/1, 35-50.
- VERGNAUD, G. (1990). « La théorie des champs conceptuels ». *Recherche en didactique des Mathématiques*, 10, 133-170.
- VERGNAUD, G. (1996). « Au fond de l'action la conceptualisation », in J. M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, (pp. 275-291). Paris : PUF
- VYGOTSKI, L.-S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- WIRTHNER, M. (à paraître). « Le résumé d'un texte informatif s'enseigne-t-il ? Des outils sémiotiques pour l'enseignant ». In B. Schneuwly & Th. Thévenaz (Eds). *Analyses de l'objet enseigné : la classe de français. Apports à la connaissance de la transposition didactique*.

RECHERCHER UN CONSENSUS ?

Ainsi, il n'y a pas, entre nous, d'accord sur l'unité, la pluralité, la « transversalité », *réelles ou souhaitables*, de la « discipline » scolaire français. Même pas d'accord pour dire que le terme « discipline »¹ convient *actuellement* pour désigner l'ensemble des matières et des pratiques d'enseignement-apprentissage auquel correspond cette composante des programmes généraux de formation que l'on appelle « français ».

Est-il ou non souhaitable que ces désaccords *fondamentaux* – manifestes lors du 9^e colloque de notre Association et fortement répercutés, me semble-t-il, dans le numéro de la *Lettre* précédant celui-ci – suscitent, dans le prolongement de ce colloque, un débat orienté par la recherche du plus large consensus possible? Sans doute une telle recherche nous mettrait-elle à l'abri des risques inhérents à l'intensification des tensions qui caractérisent l'état actuel de notre champ scientifique (je songe tout particulièrement à celle entre partisans et adversaires d'un modèle intégrateur des composantes du cours de français) et peut-être le consensus donnerait-il plus de visibilité à notre corps au sein de l'institution scolaire, plus de poids aussi à notre opinion dans les débats qui précèdent ou qui suivent les réformes pédagogiques. Si je m'interroge ainsi sur l'opportunité d'un accord à propos de l'identité que *nous conférons* à l'objet de *notre* discipline — ce « français » qui donne lieu à des interactions d'enseignement-apprentissage spécifiques — c'est en constatant trois choses.

La première est le mouvement d'accordéon de notre réflexion. Ouverture, à l'occasion des colloques internationaux, sur des thématiques amples et solidement articulées à des problèmes engendrés par des choix politiques (eux aussi internationaux) en matière d'éducation. Et fermeture, une fois sifflée la fin du grand rassemblement, sur des questions de moindre envergure, dont je ne mets nullement en doute l'intérêt, mais qui renvoient aux priorités d'équipes ou d'individus cherchant à se positionner dans le champ de la didactique du français. Bien entendu, rien n'est plus normal, rien n'est moins évitable, d'un point de vue sociologique, que ce positionnement, qui conditionne partiellement le progrès de la recherche (BOURDIEU : 1984). Mais voyons bien qu'il peut l'entraver aussi. Notamment lorsque les stratégies d'émergence ont pour effet la prolifération de notions parfois imprudemment importées, hâtivement dédouanées, insuffisamment définies et mal intégrées dans notre système conceptuel (SCHNEUWLY, REUTER, GARCIA-DEBANC, 2001). Ces nouveautés fascinent et mettent un temps en vedette le nom de celle ou de celui à qui l'on doit l'innovation. Au reflux de la curiosité, parfois (souvent ?), le regret de s'être laissé distraire...

La deuxième chose que je constate est la tendance à projeter les structures du champ *scientifique* qui est le nôtre sur le champ de la discipline scolaire (en péril ? en émergence ?) dite « français »². La tendance, autrement dit, à faire coïncider notre (ou nos ?) représentation(s) de l'état présent du rapport de *nos* forces, de *nos* capitaux respectifs³, avec les représentations – elles incontestablement diverses – de celles et de ceux qui enseignent *du* français et non la didactique du français⁴. Quelle conscience les professeurs (des écoles, des collèges, des lycées, des marges de l'école obligatoire) qui enseignent *du* français ont-ils de ces « tensions » *qui nous apparaissent comme* « structurantes de la discipline » (REUTER : 2005, 7) ? Quelles sont leurs conceptions de *ce* « français » dont ils guident l'apprentissage à tel ou tel niveau d'étude, dans telle ou telle forme d'enseignement ? Les quelques résultats d'enquête dont je dispose⁵ et une longue expérience de la formation continuée des maîtres m'inclinent à penser que ces conceptions résultent des rapports divers que les individus appartenant à des communautés pédagogiques institutionnellement *distinctes*⁶ ont, sous l'influence d'un *habitus* culturel qu'on sait aujourd'hui plus hétérogène qu'on ne le croyait naguère (LAHIRE : 2004), noué 1°) avec les contenus de leur formation initiale, plus ou moins spécialisée et plus ou moins conçue comme « professionnalisante », 2°) avec l'appareil scolaire qui conditionne l'interaction pédagogique par le *class-room system*⁷, 3°)

¹ Entendu 1°) comme configuration momentanément stabilisée de savoirs construits pour l'école obligatoire et distribués au fil du cursus, 2°) comme appropriation guidée de ces savoirs entraînant le développement de capacités mentales et de compétences de communication en rapport avec leur spécificité. Dans son article « Pour un ensemble co-disciplinaire » (*Lettre de l'AIRDF*, n°35, 2004), J.-P. Bernié accumule des strates de définitions du mot « discipline » dont, si je lis bien, le référent est, sous sa plume, la discipline scientifique, en général. Par comparaison, on trouvera sans doute bien pauvre l'acception que je propose ici du terme, son seul avantage étant de référer à la discipline scolaire « français ».

² Il serait sans doute préférable d'écrire : sur le champ de ce que l'institution nomme la discipline scolaire « français », nonobstant les doutes de certains didacticiens quant à la pertinence du terme « discipline » pour désigner ce qui a trait à l'enseignement-apprentissage du français à l'école. Comme c'est un peu long, j'espère qu'on ne m'en voudra pas d'abréger, sans pour autant écarter les doutes.

³ Partiellement issus de nos ancrages dans des disciplines « contributives » diverses (sciences du langage, sciences de la littérature, sciences de l'éducation) et dans des niveaux de formation différents (primaire, secondaire, supérieur).

⁴ Le premier « *du* » étant partitif et le second ne l'étant pas.

⁵ Si ma mémoire est bonne, je ne crois pas que l'on ait fait part, à Québec, de beaucoup de recherches sur les représentations des enseignants de français relatives au français comme « discipline singulière, plurielle ou transversale ».

⁶ Instituteurs, agrégés de l'enseignement secondaire inférieur, agrégés de l'enseignement secondaire supérieur, détenteurs du certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur, en Communauté française de Belgique ; professeurs des écoles, des collèges, des lycées, etc., en France.

⁷ « C'est la notion de classe qui nous enferme dans des progressions linéaires, qui nous contraint à ennuyer certains, alors que d'autres manquent de temps ; c'est la notion de classe et son carcan horaire qui nous imposent peu ou prou de reconduire éternellement la même méthode expositive, qui nous interdit de varier les exercices, de sortir de l'École ; c'est la notion de classe et celle de cours, qui lui est si étroitement associée, qui renvoient dans les marges l'entretien méthodologique avec l'élève et l'aide au travail personnel, qui pourraient être si déterminants dans sa réussite ; c'est la notion de classe et la géographie de l'apprentissage qu'elle impose qui modélisent la communication, interdisent ou rendent très difficile le recueil de l'information ; c'est la notion de classe qui génère ces redoublements absurdes dont on sait bien qu'ils ne résolvent presque jamais rien ; c'est la notion de classe, enfin, qui enferme les enseignants dans l'individualisme et fait du travail en équipe une épopée héroïque... » (MEIRIEU : 1987, p.12) On peut n'être pas d'accord sur tous ces griefs, mais non, me semble-t-il, estimer que, tous, ils manquent de fondement.

avec les apprenants dont les comportements sont eux-mêmes influencés par leurs rapports à l'école, aux objets et aux modes de l'apprentissage scolaires, ainsi qu'aux pratiques linguistiques propres à la communication en classe (CHARLOT, BAUTIER et ROCHEX : 1992 ; LAHIRE : 1993 ; CHARLOT : 1999). En tout état de cause, elles sont, ces conceptions, fortement dépendantes de la conjoncture institutionnelle et peu travaillées par la conscience de l'historicité d'une composante hétérogène — langue et littérature(s) françaises — de la formation scolaire générale. Par ces deux caractéristiques, entre autres, elles diffèrent très fort du concept « français » que nous, didacticiens, inconfortablement installés à califourchon sur le réel des pratiques scolaires relatives au français et sur notre idéal de l'enseignement-apprentissage du français, tentons de définir en extension et en compréhension. A l'inverse des didacticiens, la majorité de celles et de ceux qui enseignent *du français* ne me semblent pas en proie au doute quant à l'identité de ce que l'institution scolaire désigne sans nos scrupules comme leur discipline. Ce dont ils doutent souvent, c'est de la possibilité de sauvegarder des objets et de perpétuer des modes d'enseignements auxquels ils sont attachés. Des objets et des modes d'enseignement où s'ancre leur identité professionnelle dans un contexte qui change — « se dégrade », disent certains. Des objets et des modes d'enseignement dont la survie leur paraît menacée par un pilotage institutionnel qu'ils jugent volontiers erratique, faute de pouvoir adopter une autre perspective que celle du rameur au banc de nage de sa galère. Si l'on estime (mais l'estime-t-on ?) que la recherche en didactique doit prioritairement mettre au jour ce que scotomise la pensée des praticiens (et celle des décideurs institutionnels, donc !), si l'on voit les didacticiens comme *un corps d'éclaireurs*, on conviendra qu'ils ne doivent pas se tenir à trop grande distance du gros de la troupe. Ni envoyer des signaux résolument contradictoires.

Ceci m'amène à mon troisième constat. Voici une dizaine d'années, est apparu, dans le champ de la linguistique du discours, le terme « paratopie » (MAINGUENEAU, 1993¹) pour désigner la situation essentiellement instable, décalée par rapport à tout espace social, du producteur d'un énoncé relevant d'un « discours constituant » c'est-à-dire qui garantit d'autres discours sans être lui-même garanti par aucun autre (MAINGUENEAU et COSSUTTA, 1995). Le discours scientifique est constituant. A supposer reconnu le caractère scientifique de nos recherches, le discours de la didactique devrait être constituant. Quoi qu'il en soit, il me semble que l'adjectif « paratopique » convient pour qualifier la « scène d'énonciation » du didacticien. Ce dernier, si déterminé, si stable que soit son propre statut professionnel². *lorsqu'il parle du français qui s'enseigne et s'apprend*, parle d'un « non-lieu » où le « savoir savant » — infirme toujours — sur un objet particulièrement complexe et mouvant³ se tresse à de multiples critiques, inspirées par des soucis divers, compatibles sans doute mais dont la prise en considération globale implique le renoncement à toute intransigeance sur des priorités personnelles. Souci de la congruence des pratiques aux finalités de la scolarisation et aux valeurs promues par l'école (LEGROS, POLLET et ROSIER, 1998). Souci de la congruence, encore, de ces pratiques aux objectifs de la formation, eux-mêmes susceptibles de contestation (Songeons aux « compétences »). Souci de l'égalité des chances d'apprentissage et de succès scolaire. Souci du développement cognitif et de l'épanouissement socio-affectif par les tâches scolaires (DOLZ, SCHNEUWLY, THÉVENAZ-CHRISTEN et WIRTHNER, 2002). Souci d'un rapport équilibré des relations entre les objets de l'enseignement et de l'apprentissage et, d'une part, les « savoirs savants », d'autre part, les « pratiques sociales de référence » (GARCIA-DEBANC : 2001). Souci de la validité des procédures d'évaluation (s'agissant, en particulier, d'apprécier le développement de compétences). Souci des possibilités de « décontextualisation » et de « recontextualisation » des acquis, etc. Hésitant de manière discrète entre la scène d'énonciation du théoricien et la scène d'énonciation du clinicien, ou courant ostensiblement de l'une à l'autre, le didacticien est très souvent celui à qui nulle place fixe n'est assignable, celui qui parle à la frontière, celui qui s'exprime « du côté d'ailleurs et réciproquement », si l'on permet que l'humoriste Pierre Dac fasse ici un clin d'œil. Me ferait-on remarquer que c'est aussi, très souvent, le cas des « généralistes » ès sciences de l'éducation que je bondirais sur l'occasion pour faire remarquer, à mon tour, que ça ne les empêche pas d'avoir l'oreille des décideurs politiques étant donné, d'une part, leur accord assez massif sur un paradigme d'apprentissage (d'inspiration behavioriste hier, socio-constructiviste aujourd'hui), d'autre part, leur antériorité dans le rôle de conseillers et, d'autre part encore, l'« obscure clarté » d'un propos pédagogique où ce qui est à enseigner et à apprendre n'intervient que pour exemplifier des procédures conçues abstraction faite des savoirs construits pour l'école, alors que nous n'ignorons pas, nous didacticiens, que les procédures sont fortement influencées — sinon partiellement déterminées — par ce qui est à enseigner et à apprendre. Si nous voulons faire entendre cela — cela plutôt que les cris d'orfraie des défenseurs de savoirs académiques ignorants des exigences de la construction de savoirs pour l'école — nous avons peut-être intérêt à ne pas trop aviver nos désaccords sur l'identité de ce qui, dans le cadre de l'enseignement obligatoire tout au moins, constitue l'objet de notre discours.

Voilà donc trois raisons, d'ordres différents, de rechercher un certain consensus sur le « français » en tant que discipline scolaire : 1°) ne pas perdre de vue les vastes problématiques que suscitent, dans notre champ, les politiques d'éducation, 2°) garder le contact avec les enseignants de français que nous devons éclairer et 3°) éviter l'éviction de notre discours, tout « paratopique » qu'il est, par celui des « généralistes », conscients sans doute de certains problèmes inhérents à l'enseignement et à l'apprentissage *en français*, mais enclins à les confondre avec ceux de l'enseignement et de l'apprentissage *du français*.

Si je saisis bien ce qui, fondamentalement, nous divise, c'est d'une part, un *espoir* et d'autre part, une *crainte*. Espoir qu'une approche des savoirs linguistiques et littéraires par le truchement d'une réflexion sur l'« activité langagière » (BRONCKART, 1996), sur les (genres de) « discours » à produire ou à comprendre — réflexion s'exerçant et se manifestant par la méta-communication sur des faits de communication qui englobent la « discursivité », sur des « échanges » qui la *transcendent* (DUMORTIER, 2003) — favorise la « contextualisation », la « décontextualisation » et la « recontextualisation » des connaissances, donc le développement de compétences de communication. Et crainte qu'une telle approche, *tendanciellement intégrationniste*, ne compromette les chances d'emporter un des enjeux majeurs de la partie

¹ On trouvera de plus amples développements et des pistes intéressantes pour une approche de la littérature comme discours dans Maingueneau : 2004.

² Qui n'est pas pour autant un statut de didacticien. En Belgique, nul titre *légal* ne sanctionne la réussite d'une épreuve relative au champ d'une didactique disciplinaire ou de la « didactique générale » (si tant est qu'on ne juge pas incompatibles le nom et son épithète).

³ Gageure, à n'en pas douter, qu'une théorie systémique des inter-actions d'enseignement-apprentissage relatives aux savoirs scolaires rassemblés à l'enseigne du « français », dans un contexte institutionnel donné !

RÉFLEXIONS ET DÉBATS

pédagogique : ce « rapport distancié » au langage (ordinaire, littéraire) qui conditionne l'accèsion de l'apprenant à une « communauté discursive scolaire » (BERNIÉ, 2002) et qui correspond au progrès socio-cognitif escompté de l'apprentissage.

Il ne me paraît pas impossible que cet espoir comme cette crainte ne naissent de la *même* constatation : celle de la fragmentation de la formation en une multitude de tâches dont on peut, certes, observer, avec Philippe Meirieu (1991, 124) et André Chervel (1998, 41) qu'elles structurent la « discipline » d'enseignement, mais en s'accordant à penser, avec Jean-François Halté, qu'« il convient de resserrer ce qui trop souvent s'éparpille en le restructurant autour d'un principe de cohérence [...] la matrice disciplinaire du français [qui] peut être identifiée par ses objets centraux et ses objectifs décisifs (...) [et] désignée par cette formule : production et réception des discours oraux et écrits. » (1995, 72-73). Pour la plupart des élèves, apprendre le français, c'est effectuer des séries de tâches diverses, s'échelonnant de la plus simple à la plus complexe, des tâches dont la fonction *instrumentale* par rapport aux *deux* objectifs de développement de compétences de communication et d'adoption d'un rapport distancié au langage (allant de pair avec un progrès intellectuel) leur échappe complètement.

Cela étant, on peut, me semble-t-il, à la fois espérer et craindre les résultats d'un apprentissage structuré par les activités langagières. Espérer qu'il contrarie la tendance des élèves à compartimenter leurs connaissances et la tendance des professeurs (trop fréquemment sommés de *certifier* des acquis, il est vrai) à évaluer des capacités limitées, quand ce n'est pas la mémorisation de savoirs déclaratifs. Craindre, par ailleurs, deux choses. D'une part, une nouvelle sorte d'éparpillement, un nouveau mode de cloisonnement des connaissances, indissociables cette fois des situations de communication ayant rendu leur acquisition nécessaire. D'autre part, la difficulté, voire l'impossibilité d'une programmation des savoirs à acquérir, la difficulté, voire l'impossibilité d'une distanciation progressive par rapport aux pratiques de communication extra-scolaires — donc d'une avancée cognitive.

Mais voyons bien que l'espoir des uns, dont il vient d'être question, se fonde sur les bénéfices *escomptés* non des activités langagières de l'apprenant mais de la *réflexion* de ce dernier à propos de ses activités langagières et, plus généralement, à propos des actions consistant à entrer en contact avec autrui au moyen (privilegié) du langage verbal. Et voyons tout aussi bien que la crainte des autres repose sur l'*hypothèse du défaut de cette réflexion*, les tâches de communication scolaires devenant alors des fins, cessant d'être les moyens de développement de compétences. Faute de réflexion, faute de méta-communication (dûment outillée !) sur les tâches de communication, certes, il devient quasiment impossible d'affronter avec succès des situations-problèmes extra-scolaires, impossible de décontextualiser et de recontextualiser les connaissances, impossible de se distancier par rapport à l'activité langagière et, donc, de progresser dans l'ordre de la connaissance.

Évoquant les « outils » de la méta-communication, je m'expose aux reproches de la (très large) majorité des didactiens qui s'insurgent contre une conception instrumentaliste de l'enseignement et de l'apprentissage des savoirs linguistiques ou littéraires. Je persiste néanmoins, mais en prenant le soin de préciser ma pensée. À mon estime, les compétences de méta-communication¹ constituent, avec les compétences de communication² les *buts* de l'apprentissage. Les tâches de communication imposées au cours de la formation sont, elles, les *moyens* les plus adéquats de développer les compétences de communication, et les connaissances, linguistiques ou littéraires, sont, pour leur part, les *conditions* de développement des compétences de métacommunication, autrement dit les conditions d'accès à la communauté discursive *scolaire* unifiée par la discipline « français ». On aura remarqué, je suppose, la dissymétrie de la formule : les tâches sont des *moyens* de développer des compétences ; les connaissances sont des *conditions* de développement des compétences de méta-communication. Elle invite, cette dissymétrie, à la réflexion sur les *tâches* de méta-communication sur les *genres formels de la méta-communication* dont la maîtrise progressive correspond à la progressive entrée dans la « communauté discursive scolaire ».

À ce propos, je ne crois pas inutile de mettre en garde contre la tendance à concevoir les communautés discursives scolaires à l'image de communautés discursives scientifiques *idéales*, unifiées par l'usage de concepts communs ainsi que par une commune volonté de mieux rendre compte d'un objet d'investigation apparaissant selon une perspective adoptée par tous. Chimère ! Il n'est que de circuler un peu d'une école à l'autre, d'une classe à l'autre, sans les œillères des curricula *imaginés* à des fins de « disciplinarisation » des apprentissages (SCHNEUWLY : 2005, 45), ici par tel didacticien de la grammaire, là par tel didacticien de la littérature, pour constater la diversité des perspectives sur les matières d'enseignement, la diversité des objets d'enseignement, la diversité des discours informant et donnant à connaître ces objets. Il est bien question de grammaire, de littérature, de « discursivité » exceptionnellement, dans les interactions pédagogiques comme dans certains échanges entre professeurs, mais ces interactions et ces échanges font généralement penser bien davantage à la tour de Babel qu'à une communauté discursive.

Thérèse Thévenaz-Christen (2005, 24-25) et Suzanne G. Chartrand (2005, 28), « grands témoins » de notre 9^e colloque, ont, chacune à sa manière, mis en garde contre un engouement sans réserve pour l'intégration — ou l'articulation³ — des diverses composantes du cours de français, promue par les instructions officielles ; celle-là rappelant que l'intégration des capacités a pour nécessaire contrepartie l'adoption d'une « perspective curriculaire » et la « structuration » des connaissances, celle-ci épinglant la redoutable dérive de l'occasionalisme stigmatisée par Bernié et invitant à la prudence étant donné que les applications du principe intégrationniste n'ont pas encore produit de résultats probants. Autant de sagesse de part et d'autre inclinerait à penser que la discordance de vues est toute superficielle entre, d'une part, ceux qui, constatant le manque d'efficacité d'un enseignement-apprentissage cloisonné des « sous-disciplines » du « français », *croient* aux

¹ Comprises, pour ce qui nous concerne, comme preuves ou comme gages d'appartenance à la communauté discursive *scolaire* unifiée par la discipline « français ».

² Comprises, pour ce qui nous concerne toujours, comme les possibilités d'affronter avec succès les situations de communication que les décideurs institutionnels devraient (beaucoup mieux) définir.

³ « Ce qui est loin d'être équivalent », note Chartrand (*ibid.*). Je trouverais du plus haut intérêt un montage en parallèle de deux cours de français, adaptés à un niveau d'études déterminé, l'un conçu selon le principe de l'intégration, l'autre selon celui de l'articulation.

RÉFLEXIONS ET DÉBATS

bénéfices de l'intégration, et, d'autre part, ceux qui en *doutent* en considérant la difficulté de décloisonner les apprentissages sans déstructurer les connaissances, et la facilité corollaire de toucher à tout sans se soucier de progrès cognitif. Je ne pense pas, pour ma part, qu'il faille faire bon marché de cette discordance de vues, en l'imputant à des ancrages différents (ou différemment profonds) de la pensée didactique dans telle ou telle discipline scientifique « contributive ». J'estime, au contraire, que le désaccord ne doit pas être pris à la légère si l'on veut fonder solidement l'accord.¹

Jean-Louis DUMORTIER

Université de Liège, Service de Didactique des Langues et Littératures françaises et romanes

BIBLIOGRAPHIE

- BERNIE, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*, 141.
- BERNIE, J.-P. (2005). Pour un ensemble co-disciplinaire. *La Lettre de l'AIRDF*, n°35.
- BOURDIEU, P. (1984). *Homo academicus*. Paris : Editions de Minuit.
- BRONCKART², J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E. et ROCHEX, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- CHARLOT, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- CHERVEL, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B., THÉVENAZ-CHRISTEN, T. et WIRTHNER, M., eds (2002). *Les tâches problèmes et leurs entours. Actes du 8^e colloque de la DFLM, Neuchâtel, sept 2001*, Cédérom, Association internationale pour le Développement de la Recherche en Didactique du Français Langue maternelle.
- DUMORTIER, J.-L. (2003). (Ex-)communication ? *La Lettre de la DFLM*, 32.
- GARCIA-DEBANC, C. (2001). A propos de la liste de notions soumises à la discussion. In MARQUILLÓ LARRUY, M., éd. (2001). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers : Les Cahiers FORELL et Université de Poitiers.
- GARCIA-DEBANC, C. (2001). La question de la référence en didactique du français langue maternelle. In TERRISSE, A. éd (2001). *Didactique des disciplines*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- HALTÉ, J.-F. (1995). Interaction : une problématique à la frontière. In CHISS, J.-L., DAVID, J. et REUTER, Y., eds. (1995). *Didactique du français. Etat d'une discipline*. Paris : Nathan.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : Editions de la Découverte.
- LEGROS, G., POLLET, M.-C. et ROSIER, J.-M. eds. (1999). *Quels savoirs pour quelles valeurs ? Actes du 7^e colloque de la DFLM., Bruxelles, sept. 1998*, Association internationale pour le Développement de la Recherche en Didactique du Français Langue maternelle.
- MAINGUENEAU, D. (1993). *Le contexte de l'œuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société*. Paris : Dunod.
- MAINGUENEAU, D. et COSSUTTA, F. (1995). L'analyse des discours constituants. *Langages*, 119.
- MAINGUENEAU, D. (2004). *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- MEIRIEU, P. (1987). *Apprendre... Oui, mais comment*. Paris : ESF.
- MEIRIEU, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF.
- REUTER, Y. (2001). Eléments de réflexion à propos de l'élaboration conceptuelle en didactique du français. In MARQUILLÓ LARRUY, M., éd. (2001). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers : Les Cahiers FORELL et Université de Poitiers.
- REUTER, Y. (2005). Analyser la discipline : quelques propositions. *La Lettre de l'AIRDF*, n°35.
- SCHNEUWLY, B. (2001). Les concepts de la didactique du français : rareté et foisonnement. In MARQUILLÓ LARRUY, M., éd. (2001). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers : Les Cahiers FORELL et Université de Poitiers.
- SCHNEUWLY, B. (2005). Plaidoyer pour le « français » comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. *La Lettre de l'AIRDF*, n° 35.

¹ Je n'applique pas les recommandations orthographiques de l'Académie française, estimant qu'en telle matière de réforme, il faut savoir choisir entre l'Ancien Régime et la République et que le style Louis-Philippe est détestable. En revanche (mais je me demande pourquoi j'écris « en revanche », car j'aggrave certainement mon cas), je veille à ce qu'un article ne se « penche » pas ou ne « s'interroge » pas sur une question, laissant cela à son auteur ; à ce qu'on mette au jour une difficulté latente et à jour une bibliographie ; à ce qu'on effectue une tâche et à ce qu'on résolve un problème, non l'inverse ; à ce qu'un enjeu reste ce qu'on peut perdre ou gagner dans une entreprise et ne devienne pas l'objectif de cette dernière ; bref, à ne pas commettre trop de ces peccadilles qu'on nommait naguère « solécismes » et « barbarismes » et que, selon toute vraisemblance, l'Académie française ne recommande toujours pas.

NOTES DE LECTURE

REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Numéro thématique. *L'enseignement de la littérature au XXI^e siècle : nouveaux enjeux - nouvelles perspectives*, vol. XXIX, n^o 1, 2003, 224 p.

« Prévenir l'illettrisme en permettant à tous les enfants d'apprendre à lire et à écrire en deux ou trois ans de scolarisation, est un des défis majeurs de l'école du XXI^e siècle. Ce défi ne peut toutefois être relevé sans remettre en question les mythes et les croyances qui sous-tendent les méthodes d'enseignement [...]». Voici comment Régine Pierre, professeure titulaire au Département de didactique de l'Université de Montréal, introduit le numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation* qu'elle a coordonné. Cette livraison d'une richesse et d'une qualité exceptionnelles présente, de façon synthétique et accessible à un lectorat lettré mais non spécialiste, des recherches en psychologie cognitive, psycholinguistique, linguistique et didactique de la langue première nécessaires pour comprendre les enjeux des premiers apprentissages de la lecture à l'école. À l'heure des réformes curriculaires, de l'idéologie de la performance et de la réussite, connaître¹ et comprendre les théories susceptibles de fonder un enseignement rigoureux et efficace de la lecture est essentiel, car on sait que les compétences en lecture et en écriture des élèves sont les meilleurs prédicteurs de la réussite de leur scolarisation.

Les recherches présentées dans ce numéro ont toutes une portée didactique même si elles ne sont pas toutes des recherches en didactique, certaines étant issues de disciplines contributives à une didactique de la lecture. Néanmoins, elles contribuent toutes à fonder scientifiquement des modèles didactiques de la lecture.

Le premier article, signé par R. Pierre, trace un portrait-bilan de l'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000. Soulignons d'emblée, à la suite de l'auteur, que l'enseignement de la lecture ne doit pas être confondu avec l'enseignement de la compréhension en lecture (objet d'enseignement-apprentissage davantage dévolu aux derniers cycles du primaire et au

secondaire). La didacticienne remet en question l'approche exclusive du *whole-language* qui, demeurant encore à la base des manuels et des méthodes employés au Québec comme du programme d'études, sous-estimerait l'importance du décodage envisagé seulement comme moyen de dépannage, en cas de difficultés. Prenant appui sur les recherches dans les disciplines contributives à la didactique de la lecture, elle prône plutôt une méthode qui associe décodage et recherche de significations en mettant à contribution la situation de communication et les connaissances et expériences de l'enfant (cf. *A Balanced Reading Approach*, une approche qui réintègre l'enseignement du décodage en conservant les apports positifs du *whole-language*).

Directeur de l'Unité de recherche en neurosciences cognitives à l'Université Libre de Bruxelles, José Morais (*L'Art de lire*, 1994) est l'un des auteurs les plus productifs et les plus cités dans le domaine de la recherche sur la lecture depuis plus de vingt ans. Il fait le point sur l'apprentissage de la lecture en réfléchissant, avec Régine Pierre et Régine Kolinsky, sur les implications, pour une didactique de la lecture, des recherches des vingt dernières années en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie. Ces études montrent que la reconnaissance globale des mots par un lecteur n'est qu'une illusion créée par l'extrême efficacité du système cognitif qui traite les informations à des vitesses supérieures à celle de la conscience humaine. L'une des contributions les plus significatives de Morais a été de montrer que les adultes analphabètes ne développent pas la conscience phonologique alors que les enfants commencent à la développer dès qu'ils apprennent à lire. C'est donc dire que le développement de la conscience phonologique n'est pas lié à l'expérience du langage oral, mais qu'il est plutôt une conséquence de l'apprentissage de la lecture. Un autre argument à l'appui de cette thèse est le fait que le seul facteur commun entre toutes les formes de dyslexie et de difficultés d'apprentissage de la lecture est un déficit plus ou moins important de la conscience phonologique. Comment expliquer alors que des recherches aient montré que la conscience phonologique commence à se développer dès l'âge de trois ou quatre ans sinon en admettant que l'apprentissage de la lecture

commence pour beaucoup d'enfants bien avant les débuts de la scolarisation ?

Pour leur part, Susan Burns, Linda Espinoza et Catherine Snow soutiennent : « L'arme la plus efficace contre l'échec scolaire en lecture est l'adoption de méthodes d'enseignement de qualité en maternelle et au premier cycle du primaire. » Pour C. Snow, une des psycholinguistes les plus reconnus et les plus cités dans le domaine, et responsable de ce rapport, il faut que les méthodes d'enseignement fassent une place significative à l'éveil à l'écrit en maternelle et à l'enseignement des mécanismes de décodage en première année. Ce que l'article de Burns, Espinoza et Snow révèle de nouveau et de particulièrement important dans le contexte actuel, ce sont les différences de types et de niveaux de littératie que les enfants développent selon leur origine ethnique et les caractéristiques du milieu culturel où ils sont élevés. Ainsi, dans la recherche présentée par R. Pierre dans un autre article (« Décoder pour comprendre »), il est très probable que les lecteurs forts de première année avaient un niveau élevé de conscience de l'écrit et de conscience phonologique à leur entrée en première année, ce qui expliquerait pourquoi ils lisent aussi bien que des enfants de deuxième année alors que les lecteurs faibles lisent moins bien que les lecteurs précoces.

Le linguiste et didacticien Jacques David montre que le développement des processus métacognitifs, dont la conscience de l'écrit et la conscience phonologique sont les premières manifestations, est intimement lié à l'apprentissage de l'écriture. Son étude confirme qu'apprendre à écrire tout comme apprendre à lire supposent l'appropriation des connaissances sur le code orthographique et que cet apprentissage est déterminé tout autant par les caractéristiques des systèmes d'écriture que par les contraintes cognitives qui régissent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

La recherche que présentent Isabelle Montésinos-Gelet et Jean-Marie Besse va dans le même sens. S'inscrivant dans la suite des travaux d'Emília Ferreira, les auteurs centrent leur attention sur la prise de conscience par des enfants de maternelle de la séquence des unités graphémiques dans les mots qui semble déjà relativement

¹ Ce texte adopte l'orthographe rénovée de 1990.

acquise chez la majorité d'entre eux. Cette recherche montre que les inversions varient selon la nature des unités graphémiques, la majorité se retrouvant au niveau de la syllabe, ce qui semblerait indiquer que dès ce stade, les enfants ne traitent pas les mots globalement, mais sont conscients qu'ils sont constitués d'unités plus petites qui varient de la lettre au graphème, à la syllabe.

Les hésitations que l'on a au Québec à introduire les enfants à l'écrit avant la première année, dont témoigne la recherche de Brodeur et de son équipe, empêchent depuis vingt ans d'intégrer l'éveil à l'écrit dans le curriculum du préscolaire, comme en fait foi le curriculum 2000 qui ne lui fait qu'une place très réduite et ambiguë.

Ce numéro thématique ne traite pas tous les aspects de la littératie, mais plutôt de l'enseignement de la littératie tel que les spécialistes de l'enseignement de la lecture au primaire le conçoivent. Il contribue sans nul doute à éclairer un des débats importants dans la société québécoise et dans les sciences de l'éducation autour des méthodes d'enseignement de la lecture au premier cycle du primaire, et, peut-on l'espérer, un jour prochain, au préscolaire.

Suzanne-G. CHARTRAND

DIDACTIQUE DU LEXIQUE. CONTEXTES, DÉMARCHES, SUPPORTS

Calaque E. et David J. (Dir.)

De Boeck, collection Savoirs en pratique, 2004, 270 pages

Le lexique est souvent appréhendé comme un objet problématique dont l'enseignement suscite doutes et interrogations. Les numéros 131 du *Français aujourd'hui*¹ et 21 de *Lidil*² en particulier abordent quelques-unes des questions soulevées : finalités, conditions d'acquisition et de développement des

compétences, qui sont, elles aussi, à définir ; organisation d'un enseignement méthodique ; liens possibles avec une didactique de la production orale et écrite. La force du questionnement, son caractère endémique d'une certaine manière³, explique la tenue d'un colloque international à l'Université Stendhal-Grenoble 3 en mars 2003. Elizabeth Calaque et Jacques David ont rassemblé dans cet ouvrage 17 contributions issues de ce colloque, qui proposent un tour d'horizon d'une didactique en émergence, témoignant ainsi d'un regain d'intérêt pour le lexique en français langue maternelle, langue seconde ou étrangère. De ce point de vue, la réflexion s'élargit par rapport aux publications mentionnées. Les différentes approches sont regroupées (trois à cinq articles) selon quatre axes complémentaires : « approches », « dimensions linguistiques de l'enseignement-apprentissage du lexique », « apprentissage en situation », « supports lexicographiques ». L'ouvrage apporte donc une information diversifiée quant aux réflexions actuelles pour le premier et le second degré surtout ; seules deux communications font une incursion dans l'enseignement supérieur. L'une d'elles, quelque peu en marge, comme le signalent eux-mêmes ses auteurs, Robert Bouchard et Chantal Parpette, s'intéresse à l'activité professorale d'explicitation terminologique lors de cours d'introduction au droit, activité qui assure une triple fonction, didactique, communicative et interactionnelle. Les différents auteurs s'attachent également à situer les enjeux institutionnels, linguistiques, épistémologiques ou langagiers. De façon consensuelle, ils se prononcent pour un enseignement-apprentissage fondé, structuré et raisonné, en langue et en discours.

De nombreuses références bibliographiques invitent d'autre part à prolonger la réflexion. La nature de la publication se prête à diverses lectures, exhaustive, transversale. Le parcours retenu ici emprunte trois directions.

- L'état des avancées scientifiques en morphologie et lexicologie. Comme le souligne Iva Novakova en présentant le modèle théorique du linguiste K.

Mantchev, « une structurologie », dont s'inspire le *Cours systématique de langue française* (Université de Sofia), plusieurs courants de recherche actuels entrent en résonance : les lexicogrammaires, les travaux de la *Lexical approach*, ceux initiés par M. Gross (unités polylexicales, collocations), par S. Meleuc (modèle valenciel) ou J. Picoche (structures actanciennes). Il s'agit donc dans tous les cas du dépassement de l'unité « mot », d'une exploration des relations unissant lexique et syntaxe. Cinq contributions convoquent ces cadres théoriques. Marie-Françoise Chanfrault-Duchet invite à prendre en compte une dimension syntagmatique, mais elle fait observer que cette approche féconde et structurante dérange des habitudes pédagogiques. Champ de la recherche et « terrain » semblent en effet peu communiquer. Les coordonnateurs du numéro 131 du *Français aujourd'hui* notent pourtant dans leur présentation que le lexique est un objet largement décrit et théorisé. Les apports scientifiques semblent par conséquent rester lettre morte, peu pris en considération du moins. Malgré tout, une connaissance des propriétés, des organisations spécifiques et fonctionnements du lexique s'avère essentielle. Alain Polguère, à qui font référence deux autres contributeurs, émet l'hypothèse que l'enseignement des notions structurant ce domaine « est plus important que l'enseignement des données lexicales elles-mêmes » (p. 116). La modélisation des liens proposée (lexicologie explicative et combinatoire) répond à un souci de vulgarisation et d'enseignement possible du système des fonctions lexicales. Ces différents courants qui tentent de décrire des phénomènes appellent de fait à envisager autrement l'enseignement.

- La mise en question de l'enseignement. Afin de poursuivre et nourrir le débat, plusieurs articles interrogent l'enseignement par des biais variés. C'est ainsi que Solveig Lepoire-Duc et Corinne Gomila, mènent des études de cas en analysant des situations de réception et/ou de production à l'école élémentaire : observation en cycle 3 du processus de conceptualisation à partir d'un corpus d'interactions de nature explicative, une attention particulière

¹ *Le français Aujourd'hui* 131 (2000), « Construire des compétences lexicales », numéro coordonné par J. David, A-M. Paveau et G. Petit.

² *Lidil* 21(2000), « Enseignement/apprentissage du lexique », numéro coordonné par E. Calaque et F. Grossmann.

³ *Enjeux* n° 26 (1992), « Enseigner le vocabulaire », numéro coordonné par I. Legros.

Repères 8 (1993), « Pour une didactique des activités lexicales à l'école », numéro coordonné par H. Romian.

étant portée au dialogue d'étayage ; traitement définitionnel des mots « problématiques » lors de séances de lecture en CP. Les deux auteures questionnent les procédures mises en œuvre pour mobiliser et construire des compétences lexicales et métalexicales. Autre méthodologie choisie : l'analyse de manuels. Alors que Valérie Bonnet conclut à des exercices peu propices à une compréhension des modes de construction et de la fonctionnalité des allogènes savants, Sylvie Plane et Bernadette Lafourcade mettent au jour un présupposé sémiotique, décliné en « trois règles mineures », qui repose sur une équivalence implicite entre les mots et les objets du monde. Le lecteur est convié à une mise à distance de ce qui fonde à différents niveaux l'enseignement-apprentissage du lexique, théorie du signe, du sens, conceptions lexicologiques, enjeux cognitifs. Les choix opérés en effet ne sont pas sans incidence sur les représentations des élèves, sur la nature et le développement de leurs compétences. Mais l'analyse critique de pratiques effectives et d'énoncés d'exercices gagne aussi à être resituée. L'examen du discours de l'institution et l'adoption d'une perspective diachronique peuvent être éclairants tant il est vrai — Jean-Pierre Cuq le rappelle à propos de l'enseignement en français langue étrangère — que toute conception didactique, tout choix méthodologique entrent en relation avec un passé, participent d'évolutions. C'est ainsi que Guy Legrand, après s'être penché sur les raisons de l'émergence tardive de la rubrique « vocabulaire » dans les instructions et programmes élémentaires, définit dans une étude longitudinale (1871-2002) un noyau de préoccupations lexicales.

- Des propositions didactiques. Dans la lignée de ces évolutions, d'autres contributions ouvrent des pistes didactiques. Ophélie Tremblay de son côté, et Jacqueline Picoche du sien avec la collaboration de Sébastien Souhaité prennent appui sur certaines données de la recherche et s'engagent dans une recomposition didactique. Ophélie Tremblay opte pour un enseignement-apprentissage en cycle 3 de l'école primaire fondé sur des notions bien définies, champ sémantique, polysémie, prédicat et actant sémantiques,

collocation. Jacqueline Picoche, et Sébastien Souhaité, avec *Le Dictionnaire du français usuel*, visent plutôt une approche en réseaux favorisant une structuration lexicale d'une partie importante du vocabulaire que les coauteurs illustrent de trois façons. Claire Doquet-Lacoste, dans un autre contexte, privilégie elle aussi une réflexion lexicale structurante par une relecture/étude interprétative des opérations effectuées par un scripteur, les « trajets lexicaux ». L'unité « mot » n'est plus isolée, l'apprenant va au-delà d'une simple dénomination et de la seule attribution de sens.

Enfin deux autres voies sont explorées, l'une concernant les démarches d'enseignement, l'autre des outils d'aide à l'enseignement. On note ainsi des suggestions de démarches en production d'écrits : Claire Doquet-Lacoste dans la contribution évoquée plus haut, mais aussi Marie-Laure Elalouf et Joëlle Keraven ; pour cette seconde relation d'expérience pédagogique, nombre d'acquisitions construites lors de séances systématiques de vocabulaire se voient réinvesties au moment de l'écriture longue d'un roman historique en classe de 5^e. Autre proposition, celle de Claude Cortier et Marie-Paule Faugas : elle montre l'intérêt d'activités à destination d'élèves allophones qui les sensibilisent à la morphologie lexicale, tout en tenant compte des dimensions sémantique et syntaxique. Enfin, les possibilités offertes par de nouveaux outils sont présentées par Serge Verlinde, Thierry Selva et Jean Binon qui font découvrir un support informatique d'apprentissage personnalisé en semi-autonomie actuellement expérimenté auprès d'étudiants, ALFALEX. Bernard Lété, quant à lui, met à disposition un référentiel précieux, MANULEX, base de données constituée à partir de 54 manuels de lecture : répertoire lexical potentiel auquel des élèves de cycles 2 et 3 sont susceptibles d'être exposés.

C'est donc un ensemble riche et diversifié qui, en faisant état d'avancées récentes et en ouvrant des pistes didactiques propose des perspectives complémentaires, théoriques et pratiques.

Florence CHARLES

LINX

Numéro 51 (2004), *Théories de l'écriture et pratiques scolaires*, sous la direction de Jacques Anis et Catherine Boré

Prolongement d'une Journée d'études, organisée par Jacques Anis et Catherine Boré, qui s'est tenue le 23 mai 2003 à l'université de Paris X-Nanterre, ce numéro interroge l'incidence des théories de l'écriture auxquelles se réfèrent explicitement ou implicitement les programmes d'enseignement concernant les pratiques d'écriture à l'école. Dans leur présentation des contributions des différents auteurs, Jacques Anis et Catherine Boré distinguent les théories sous-jacentes facilement identifiables en dépit des distorsions subséquentes à leur transposition didactique, comme celles issues de la critique génétique, de la psychologie cognitive, de la linguistique textuelle, ou encore les théories des genres et des discours, et les « théorisables » comme l'informatique et « les nouvelles technologies de l'écriture » qui convoquent la didactique lui attribuant alors un rôle médiateur. Ils définissent cette dernière comme une discipline universitaire au confluent « des théories, des modèles et des pratiques de l'écriture ». Ils soulignent son aptitude « fédératrice » mais regrettent « l'applicationnisme » simpliste et partial auquel les programmes de collège de 1996, par exemple, réduisent les modèles théoriques en oubliant de tenir compte des particularités des situations et des genres scolaires. C'est le regard critique que porte chacun des auteurs sur l'utilisation de ces modèles préexistants qui permet d'établir la cohésion des différentes contributions.

Un premier ensemble de contributions prend comme point de départ les aspects épistémologiques de la question posée par la problématique du numéro. Claudine Fabre-Cols dans « Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards ? » souligne l'apport de l'étude des brouillons dans les pratiques scolaires et postule qu'elle devrait permettre aux enseignants de porter un regard moins normatif sur les productions écrites des élèves et aux élèves de renoncer à une attitude fataliste en intégrant le droit à l'erreur. Jean-Paul Bernié, dans l'article intitulé : « L'écriture et le contexte : quelles situations d'apprentissage ? Vers une recomposition de la discipline « français » », part de l'analyse d'une

NOTES DE LECTURE

situation scolaire transdisciplinaire (français/SVT) pour adapter la notion de « communauté discursive » au contexte scolaire et en montrer l'impact. Autour de la problématique proposée par la journée d'étude, Yves Reuter, dans « Quelques spécificités des approches didactiques de l'écriture », met en évidence les malentendus qui ont présidé à la définition de la didactique du français en tant que discipline, ses relations difficiles avec les disciplines de référence et leurs collaborations possibles, ainsi que les spécificités de ses démarches méthodologiques qui, prenant appui sur des « produits réalisés par les élèves », nécessitent que soient précisés leur relation au contexte de production et les modes de recueil et de traitement des données. Dans « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail », Annie Piolat souligne l'importance de la mémoire de travail dans les activités cognitives complexes et leur acquisition et l'évolution des modèles qui la définissent à partir du modèle premier de Hayes et Flower (1980). Après avoir explicité les apports et les spécificités de chacun, elle conclut sur le rôle que la mémoire de travail joue dans la prise de notes, activité très répandue mais peu enseignée en milieu scolaire, qui mobilise à la fois des processus de planification et de révision. La réponse à la question que pose Sylvie Plane : « Quels modèles pour analyser la production d'écrit sur traitement de texte ? Les contraintes comme outil d'analyse et d'intervention » s'ouvre par la mise en évidence d'une situation paradoxale révélant à la fois les dangers et la nécessité de la modélisation dans la production d'écrits. Elle s'attache ensuite à montrer la complexité des contraintes liées à la production sur traitement de texte, celles-ci étant non seulement liées aux prescriptions explicites adressées au scripteur mais aussi d'ordre psycholinguistique et linguistique, « soit imposées par une instance extérieure – la langue, le médium ou le texte lui-même – soit intériorisées par le sujet scripteur. »

Un second ensemble de contributions prend appui sur que révèlent les études de corpus et les observations in situ pour mettre au jour les apports qu'elles fournissent à la réflexion théorique. Catherine Boré s'intéresse à « L'écriture scolaire : langue, norme, « style », quelques exemples dans le discours rapporté » et

s'appuie sur l'étude d'un corpus de copies d'élèves de CM2 accompagnées de leur brouillon. Elle fait apparaître en conclusion que la « principale difficulté réside dans les marques de l'apparition de l'altérité à l'écrit » mais que si l'analyse des brouillons en a été le révélateur elle peut tout aussi bien servir la remédiation. Pour Caroline Masseron, « Les paradoxes de CAR, entre énoncés et discours – ou les difficultés d'un traitement didactique des connecteurs », *car* perd souvent son statut de connecteur intraphrastique au profit de connecteur interphrastique dans les copies d'élèves. Il y est suremployé et devient polyvalent. La phase d'évaluation diagnostique qu'elle a entreprise est selon elle à poursuivre par les enseignants qui disposent de corpus conséquents. Marie-Laure Elalouf dans « Constitution d'un grand corpus de textes d'élèves. Problèmes méthodologiques et premiers résultats » a observé pour la formation d'enseignants et la recherche en didactique des productions écrites d'élèves du CM2 à la 5^e et les situations d'enseignement qui les ont induites. Elle constate que les distorsions entre les attentes des enseignants et les textes produits varient selon les pratiques de classe et la nature des consignes données, l'analyse faisant apparaître quatre causes majeures ayant pour point commun l'attribution ou l'absence d'attribution d'une fonctionnalité à la tâche. Enfin, l'article de Nicole Marty : « Avec les nouvelles technologies, un rapport nouveau à l'écriture ? » rend compte d'entretiens menés auprès d'enseignants de l'école élémentaire parlant de leur pratique de l'écriture informatique avec les élèves. Au plan méthodologique, elle s'inspire du modèle d'ethnographie de l'école diffusé par Sophie Lambert. Sa conclusion montre que l'enquête confirme « les intuitions émises lors de recherches à partir de corpus écrits ou oraux d'écopiers », à savoir que l'usage de l'ordinateur ne remet pas en cause la nécessité d'un apprentissage de l'écriture qui revient au maître. Le numéro s'achève sur une étude « hors-thème » de Thérèse Jeanneret, Raymond Capré et Dominique Vernaud : « Ecriture du texte en français langue étrangère. Procédés d'intégration et de textualisation de ressources documentaires ». Elle porte sur l'observation de la production de textes appartenant au genre du *discours délibératif* en FLE à l'université. Les auteurs ont élaboré une séquence didactique originale à partir de documents relevant de genres

discursifs variés et en ont testé l'efficacité auprès d'apprenants allophones. Bien que destiné à l'enseignement/apprentissage de l'écriture en FLE, les théories de référence et la méthode qui préside à l'élaboration de la séquence semblent parfaitement transposables à l'enseignement du français langue maternelle. Cette livraison de la revue *Linx* de l'Université Paris X – Nanterre est donc un numéro riche, fortement cohérent, qui fait se dialoguer les contributions sur un thème qui intéresse au plus près la didactique du français.

Bernadette LAFOURCADE

INFORMATIONS

1. VIE ASSOCIATIVE

Relevé de conclusions du conseil d'administration¹ 20 mai 2005

Le CA de l'AIRDF s'est réuni le samedi 20 mai 2005 de 9h à 17h au CNAM, 2 rue Conté, 75003 Paris.

C. Barré-de-Miniac propose l'ordre du jour déterminé par le Bureau qui s'est réuni le vendredi 19 mai à 20 heures au FIAP Jean Monnet, 30 rue Cabanis 75014 Paris.

1. Point financier par J.-P. Laurent

Il existe désormais un compte international (tenu par le trésorier international, J.-P. Laurent) et quatre comptes nationaux.

Sur proposition de J.-P. Laurent, le CA décide que la comptabilité nouvelle est mise en œuvre à partir de juin 2005 (avec effet rétroactif à janvier 2005). Les comptes sont désormais gérés par année civile. Chaque budget national sera établi selon un modèle commun transmis par le trésorier international.

Le CA décide que chaque pays contribuera désormais aux finances internationales à hauteur de 23 € par adhérent. La mesure a effet rétroactif au 1^{er} janvier 2005. NB : cela annule le fonctionnement antérieur qui précisait la répartition des contributions nationales à la *Lettre* ; par ailleurs, des versements de sommes auront lieu du compte international vers les comptes français et belge, et des versements de sommes auront lieu des comptes suisse et québécois vers le compte international.

J.-P. Laurent signale le coût très élevé de la couverture. J.-L. Dumortier propose qu'on demande à l'imprimeur une maquette pour diminuer le prix de la couverture. Décision sera prise au prochain CA au vu des propositions faites. T. Thévenaz insiste sur la qualité de l'objet actuel et demande qu'elle ne soit pas remise en cause par les décisions à venir.

Site Web : M. De Vos sollicite actuellement les adhérents pour qu'ils envoient (en fichier Word) les données qu'ils souhaitent voir inscrites sur le site. Il faut prévoir une rémunération de M. De Vos pour son travail sur le site. Le CA mandate J.-P. Laurent pour décider du montant de la rémunération.

2. La Lettre

2.1. Le n° 36 (juin 2005)

La *Lettre* est achevée, avec le dossier sur les gestes professionnels coordonné par J.-P. Bernié et R. Goigoux.

Sur proposition de J.-L. Dumortier, le CA décide que le pavé de la deuxième page de couverture sur les adhésions sera simplifié et unifié : chaque pays indique le nom, l'adresse postale et le courriel de son trésorier national ainsi que le numéro du compte. Une autre colonne sera ajoutée pour les « autres pays ».

2.2. Le n° 37 (décembre 2005)

Le dossier a été réalisé par la section suisse : il est pratiquement bouclé. T. Thévenaz présente le dossier, réalisé sur la base du colloque *Writing*, qui concernait la langue première d'enseignement (et pas seulement le français), dans le but de donner des informations sur des recherches étrangères intéressantes concernant la littéracie ; d'où l'absence de problématique unifiée et une certaine diversité des contributions (en ce sens, ce n'est pas un dossier canonique).

Il faut regretter, ajoute T. Thévenaz, l'absence de contribution française.

C. Barré-de-Miniac rappelle le principe décidé au CA précédent : la publication d'une « réaction » au dossier de la lettre précédente. J.-L. Dumortier a joué, dans le n° 36, le rôle de réactant pour le dossier du n° 35. C. Barré-de-Miniac propose que M.-C. Pollet soit la réactante au dossier du n° 36 dans le n° 37.

2.3. Le n° 38 (juin 2006)

S. Plane fait une proposition de dossier qu'elle envisage de coordonner avec M. Rispaïl sur l'enseignement du français dans différents contextes linguistiques.

Réactantes envisagées au dossier du n° 37 : C. Garcia-Debanc et M.-C. Penloup.

2.4. Les numéros suivants

Suite à une discussion sur les thématiques de numéros suivants, les conclusions suivantes sont adoptées :

- le n° 39 (décembre 2006) portera sur les premiers apprentissages et sera coordonné par T. Thévenaz et J. David. Le cadrage de la problématique doit être proposé au CA de novembre ; les articles doivent être rendus en novembre 2006.
- le n° 40 (juin 2007) portera sur les méthodologies et sera coordonné par Y. Reuter. Le cadrage de la problématique précisera l'importance de la question dans le champ de la didactique du français (en vue du prochain colloque)
- le n° 41 (décembre 2007) portera sur le colloque et sera coordonné par l'équipe organisatrice de ce dernier.

2.5. Divers

- La question est posée du format des articles (J.-L. Dumortier observe par exemple que dans le n° 36, une équipe a signé plusieurs articles très courts). Le CA recommande que le format des articles soit d'au moins 8000 signes (cf. les recommandations de la deuxième page de couverture de la revue) et que les contributions courtes d'une seule équipe donnent lieu à un seul article.
- Le CA décide de maintenir la rubrique « Informations », avec un agenda des manifestations et des informations plus détaillées concernant les manifestations soutenues par l'AIRDF.

¹ Le compte rendu complet est consultable sur le site de l'AIRDF

INFORMATIONS

- Le CA souhaite que la rubrique « signalement des thèses » soit étoffée : à cet effet, les auteurs de thèses et les directeurs de thèses sont invités à signaler systématiquement les thèses soutenues (avec un rapide descriptif et un renvoi au site où un descriptif plus grand pourra être proposé).
- La question se pose de savoir si la *Lettre* doit devenir une revue autonome (et obtenir un ISSN). C. Barré-de-Miniac est mandatée par le CA pour interroger la possibilité et l'intérêt de transformer la *Lettre* en revue.

3. Bilan du colloque de Québec

É. Falardeau présente les comptes du colloque (cf. annexe 3).

Il reste pour l'instant 5100 €, qui serviront aux publications : CDRom et ouvrage aux Presses universitaires de Laval. Le bilan est donc provisoire : le prochain CA actera les comptes définitifs.

Les publications prévues :

- Tous les textes cautionnés par le comité scientifique seront publiés dans les actes en CDRom.
- Le livre contiendra les contributions qui posent la question des apports des recherches en didactique du français sur la définition de la discipline scolaire « français ». 12 à 15 contributions sont prévues. Il ne s'agit pas d'actes du colloque mais d'un livre spécifique issu de ce colloque, avec une problématique cohérente et autonome.

Les droits d'auteurs reviendront, comme le veut la coutume, à l'Association.

4. Lieu et thématique du prochain colloque

S. Plane rend compte du sondage fait auprès des adhérents de l'association (4 réponses ont été reçues). Lille, la seule à avoir fait une proposition ferme, est retenue par le CA. Y. Reuter signale que le congrès pourrait être organisé en association avec Lille 3 et l'IUFM Nord-Pas-de-Calais (les deux structures auxquelles est affiliée THEODILE) et le laboratoire TRIGONE (Lille 1).

C. Barré-de-Miniac rappelle la coutume de laisser au lieu organisateur une marge de décision dans le choix de la thématique du colloque/congrès.

Y. Reuter propose deux thématiques possibles : la part du socioculturel en didactique et l'évaluation.

Suite à une discussion sur les enjeux et la thématique du colloque/congrès, le CA mandate l'équipe lilloise pour définir une proposition en fonction de cette discussion. La question sera reprise au prochain CA. Les absents sont invités à faire connaître leur avis à l'équipe lilloise.

5. Questions diverses

- Site Web : il est possible de développer encore le site en y intégrant les recherches en cours (à envoyer en fichier Word à M. De Vos). J.-L. Dufays propose que tous les adhérents signalent l'adresse du site dans leur adresse électronique. Sur proposition de S. Plane, le CA donne son accord à l'ouverture d'une rubrique spécifique sur le site, destinée à recueillir les sujets de concours CRPE élaborés par les IUFM (dans la perspective de la préparation au nouveau concours).
- Agenda : Bureau le 25 novembre et CA le 26 novembre 2005 **au FIAP**.
Bureau le 12 mai et le 13 mai (lieu à déterminer : sans doute au lycée La Fontaine).

Compte rendu rédigé par Bertrand Daunay, secrétaire général

2. COLLOQUES

2^e Colloque international de Littérature

Apprendre ensemble à (mieux) lire et écrire

Namur les 3 et 4 novembre 2005

Thématique

Ce n'est pas parce que la lecture et l'écriture apparaissent le plus souvent comme des expériences solitaires qu'il faudrait croire que l'on s'apprend tout seul à lire et à écrire... C'est au sein d'interactions avec leurs pairs et des lecteurs-scripteurs expérimentés que les apprenants élaborent et développent leurs compétences en littérature et les aspects socio-affectifs qui y sont liés, tels que la motivation ou l'image de soi.

Inscriptions à partir du 15 septembre 2005

Contacts : ablif@skynet.be ou site internet www.ablif.be

Colloque international IUFM d'Aix-Marseille

Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances

20-21-22 octobre 2005

Contacts électroniques : p.paulhan@aix-mrs.iufm.fr / marlene.lebrun@wanadoo.fr