

Etude comparatiste de leçons de français et de mathématiques au début des degrés primaires : une approche compréhensive de l'activité de l'enseignant généraliste

DUCREY MONNIER, Mylene

Abstract

La thèse repose sur des observations réalisées dans deux classes romandes de 3P. Les élèves apprennent à lire un album et étudient les caractéristiques des nombres dans un jeu de questions-réponses. Dans les deux cas, l'enseignement repose sur les mêmes moyens d'enseignement et réfère au même plan d'études. Rien ne laisserait supposer que l'activité qui se déroule diffère considérablement d'une classe à l'autre et qu'elle n'offre pas les mêmes conditions pour apprendre et faire apprendre. Le travail de recherche s'inscrit dans le champ de la didactique comparée. Il étudie des phénomènes de diffusion des savoirs en exploitant les contrastes entre les pratiques scolaires. Par ailleurs il articule différentes pratiques théoriques développées dans la recherche sur les processus d'enseignement-apprentissage, en didactique et en socio-didactique. Cette articulation contribue à la construction d'une science du didactique apte à comprendre le travail spécifique des généralistes de l'enseignement, dans la perspective historico-culturelle du développement humain.

Reference

DUCREY MONNIER, Mylene. *Etude comparatiste de leçons de français et de mathématiques au début des degrés primaires : une approche compréhensive de l'activité de l'enseignant généraliste*. Thèse de doctorat : Univ. Genève, 2014, no. FPSE 581

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:41409>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Section des Sciences de l'éducation

Sous la direction de Francia LEUTENEGGER.

**Etude comparatiste de leçons de français et de mathématiques au début
des degrés primaires : une approche compréhensive de l'activité de
l'enseignant généraliste**

THESE

Présentée à la
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de Docteur en **Sciences de l'éducation**

par
Mylène DUCREY MONNIER

de
Chermignon, Vétroz, Conthey, Eclépens et Yverdon-les-Bains

Thèse No 581

GENEVE

Septembre 2014

N° étudiant : 87-805-784

Sous la direction de Francia LEUTENEGGER.

**Etude comparatiste de leçons de français et de mathématiques au début
des degrés primaires : une approche compréhensive de l'activité de
l'enseignant généraliste**

THESE

Présentée à la
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de Docteur en **Sciences de l'éducation**

par Mylène DUCREY MONNIER

Chermignon, Vétroz, Conthey, Eclépens et Yverdon-les-Bains

Thèse No 581

GENEVE, Septembre 2014

N° étudiant : 87-805-784

Membres du jury

Francia LEUTENEGGER, Professeure associée, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,
Université de Genève

Joaquim DOLZ-MESTRE, Professeur ordinaire, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,
Université de Genève

Laurent FILLIETTAZ, Professeur associé, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,
Université de Genève

Florence LIGOZAT, Chargée de cours et Maître-assistante, Faculté de psychologie et des sciences de
l'éducation, Université de Genève

Anne CLERC-GEORGY, Professeure HEP, UER Enseignement Apprentissage Evaluation, Haute école
pédagogique du canton de Vaud, Lausanne

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de thèse, Madame Francia Leutenegger, de m'avoir accordé sa confiance malgré les minces connaissances de la didactique comparée dont je disposais pour réaliser ce travail.

Je remercie les membres du jury qui ont accepté d'évaluer mon travail et de le commenter, contribuant ainsi à nourrir ma réflexion et améliorer mon propos jusqu'au bout de la démarche: Florence Ligozat, Anne Clerc, Laurent Filliettaz et Joaquim Dolz.

J'exprime également ma gratitude envers la direction de la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud qui a soutenu cette longue démarche de formation jusqu'à son aboutissement.

Mon aventure scientifique s'inscrit en particulier dans deux groupes de travail dont les membres m'ont beaucoup stimulée et encouragée durant les phases de doutes et de découragements qui ont nécessairement jalonné le parcours.

- L'équipe de l'unité d'enseignement et de recherche - *UER enseignement, apprentissage et évaluation* à la HEP-Vaud: Merci à tous pour la grande stimulation scientifique qui s'exprime dans l'équipe ! Merci d'avoir consenti à me décharger de certaines tâches pour que je puisse consacrer le temps nécessaire à la thèse. Merci pour la confiance octroyée et le soutien apporté. Un grand merci tout spécialement à Anne Clerc, Sandrine Breithaupt, Daniel Martin et Carole-Anne Deschoux (autrefois membre de cette UER).

- Le groupe genevois de recherche en didactique comparée dirigé par Francia Leutenegger: Merci à tous les membres pour les échanges stimulants réalisés dans notre séminaire et en particulier à Florence Ligozat pour la grande rigueur scientifique qu'elle insuffle à nos démarches de recherche et à nos débats.

Ce travail doit tout à la confiance des enseignants qui m'ont accueillie dans leurs classes. J'exprime en particulier toute ma gratitude à *Mariane* et *Sabine* qui pourront se reconnaître dans ce travail sans que leur véritable identité ne soit dévoilée. Je remercie aussi Isabelle Truffer de m'avoir facilité l'accès à l'une d'elle.

Merci encore à Anne Guibert qui s'est chargée d'une dernière relecture à débusquer les fautes d'orthographe et de syntaxe.

La rédaction de la thèse a nécessairement impliqué mon entourage. Merci à mes proches et à mes amis qui m'ont accompagnée, écoutée, supportée. Un merci particulier à Eugenia et Daniel Monnier qui ont choyé Solange et Nestor durant mes perpétuelles absences, tout en me laissant entendre que le plaisir était pour eux. Merci à Anne Du Pasquier à qui j'ai pu confier ma grande "solitude du thésard de fond" et le désarroi qui l'accompagne parfois.

Enfin ce travail n'aurait pas abouti sans l'indéfectible soutien et les encouragements intellectuels que me prodigue mon mari, Simon Monnier.

Table des matières

Introduction.....	1
Première partie : Fondements institutionnels et épistémologiques de la thèse.....	3
1. Les ancrages institutionnels.....	3
1.1 Les conditions institutionnelles de la recherche.....	3
1.2 Place du questionnement didactique dans l'approche transversale ?.....	4
1.3 Double mission de former et de contribuer à la recherche scientifique.....	5
1.4 L'aménagement d'un terrain d'étude	6
2. Positionnement épistémologique à propos de l'apprentissage et de l'enseignement : la théorie historico-culturelle de Vygotski	7
2.1 Vygotski et le développement psychique.....	7
2.2 Constructivisme et interactionnisme	7
2.3 La médiation dans la psychologie historico-culturelle.....	9
2.4 L'école et la didactique dans la perspective vygotkienne.....	10
2.5 Le travail de l'enseignant.....	11
2.6 Conception vygotkienne du langage et didactique de la langue première	12
2.7 La théorie de l'objectivation	13
Deuxième partie : Etudier l'activité d'enseignement.....	15
3. L'étude de l'activité d'enseignement des généralistes	15
3.1 L'étude des pratiques : se situer dans une grande diversité d'approches	15
3.2 Les recherches sur les effets-maîtres	16
3.3 L'approche ergonomique.....	17
3.4 L'enseignant est un facteur déterminant de la réussite scolaire	19
3.5 Enjeu de la place des savoirs dans les pratiques d'enseignement.....	19
3.6 Les recherches sur les pratiques inscrites en didactiques.....	21
3.7 L'étude des pratiques d'enseignement du point de vue de la sociologie du didactique	24
4. Problématique et objectifs de recherche	25
4.1 Enseigner : une activité motivée par les apprentissages des élèves ?.....	25
4.2 Etudier l'activité en articulant des dimensions didactiques et sociologiques.....	26
4.3 Un agir conjoint.....	27
5. Cadrage théorique à propos de l'activité didactique	31
5.1 La didactique comparée	31
5.1.1 Fondements historiques et épistémologiques de la didactique comparée.....	32
5.1.2 Théorie(s) de l'action conjointe en didactique.....	33
5.1.3 Etudes didactiques et conception vygotkienne : Comment situer la didactique comparée ?.....	35
5.2 Des concepts clés en didactique : contrat, milieu et transposition didactiques	38
5.2.1 A l'origine de la TSDM : les concepts de contrat et de milieu didactiques	38
5.2.2 A l'origine de la TAD, le concept de transposition didactique.....	39
5.2.3 Milieu, mésogénèse, média (-tion) en TAD	40

5.2.4	Recontextualisation du concept de transposition didactique en didactique comparée	42
5.2.5	L'articulation milieu-contrat dans les théories de l'action conjointe en didactique.	43
5.2.6	Le milieu en didactique du français	46
5.2.7	Recontextualisation du concept de transposition didactique en didactique du français.....	47
5.3	Deux typologies de gestes didactiques fondamentaux.....	48
5.3.1	La structure fondamentale de l'action conjointe.....	49
5.3.2	Le <i>gestus</i> en didactique du français.....	50
5.3.3	Jointures et fissures entre les modèles.....	51
5.3.4	La notion de dispositif didactique.....	54
5.4	Les apports en sociologie du didactique.....	55
5.4.1	Pratiques et dispositifs d'enseignement : quels liens entre sociologie et didactique ?	55
5.4.2	L'approche relationnelle et contextuelle des pratiques scolaires.....	56
5.4.3	Un positionnement vygotkien déclaré.....	57
5.4.4	Des phénomènes dénoncés à propos des pratiques d'enseignement.....	58
5.4.5	Des phénomènes dénoncés à propos des dispositifs d'enseignement	59
5.4.6	Les catégories conceptuelles de l'approche relationnelle et contextuelle	61
6.	Options théoriques liées à la méthode	65
6.1	Observer-décrire	65
6.2	Expliquer-comprendre	67
6.3	Principes méthodologique	70
6.3.1	Argumentation en faveur d'une méthode qualitative et d'une posture ethnographique pour la récolte des données.....	70
6.3.2	Argumentation en faveur d'un travail analytique interdisciplinaire.....	72
6.3.3	Argumentation épistémologique.....	73
Troisième partie : Construction méthodologique		75
7.	La fabrication des faits	75
7.1	Méthodes de collection des données	75
7.1.1	Sélection des terrains.....	75
7.1.2	Les degrés de scolarité sélectionnés.....	77
7.1.3	Les enseignantes et leurs classes	79
7.1.3.1	Mariane.....	79
7.1.3.2	Sabine.....	80
7.1.4	Le processus de collecte des données.....	82
7.1.4.1	Les contrats de recherche.....	82
7.1.4.2	Les unités d'observations saisies	83
7.1.4.3	Les choix des objets d'enseignement à l'étude	84
7.2	Méthodes d'enregistrement et d'apprêt des données d'observation	85
7.2.1	Filmer des interactions didactiques.....	86
7.2.2	Etapas de transformation des données	87
7.2.3	La construction des axes de comparaison.....	88

7.2.4	Les protocoles d'interactions.....	90
7.2.5	Les tableaux synoptiques	91
7.2.6	Constitution du corpus de données secondaires.....	94
7.3	Méthodes d'analyses des données	95
7.3.1	Les axes thématiques des analyses	95
7.3.2	1 ^e axe thématique : L'analyse outillée avec les catégories de l'action conjointe	95
7.3.3	2 ^e axe thématique : L'analyse outillées avec les catégories de gestes / des techniques d'enseignement	98
7.3.4	3 ^e axe d'analyse : L'analyse outillée avec les catégories des pratiques d'enseignement différenciatrices	98
7.4	Les analyses <i>a priori</i> de l'objet et de la tâche	100
7.5	Le levier comparatiste	101
7.6	Respect des règles analytiques de l'approche mixte en recherche qualitative....	102
Quatrième partie : Les analyses empiriques		105
8.	Les objets d'enseignement au centre de l'étude	105
8.1	L'enseignement prescrit	105
8.1.1	Le plan d'études et les moyens d'enseignement : quelques généralités	106
8.1.2	Le domaine du français.....	107
8.1.3	Le domaine des mathématiques.....	107
8.1.4	Le moyen d'enseignement de la lecture.....	108
8.1.5	Le moyen d'enseignement des mathématiques.....	109
8.2	Les leçons analysées en français	112
8.2.1	Les enjeux de l'enseignement de la lecture en 3-4P	112
8.2.2	L'objet à enseigner : la compréhension en lecture	112
8.2.3	Découvrir un nouvel album : indications méthodologiques	113
8.2.3.1	Pas si grave !	114
8.2.4	Les conditions de recherche qui président à l'observation	115
8.3	Les leçons analysées en mathématiques	115
8.3.1	La fiche-activité « Questions, réponses » : indications méthodologiques	115
8.3.2	Analyse de la tâche	116
8.3.3	L'objet de savoir: le nombre	117
8.3.3.1	Compter : le code écrit	118
8.3.3.2	Compter : le code verbal.....	119
8.3.4	Les conditions de recherche qui président à l'observation	119
9.	Analyse de l'activité scolaire : en français	121
9.1	Description des leçons analysées (MAR).....	121
9.1.1	Le projet d'enseignement de la lecture dans la classe de MAR.....	121
9.1.2	Les tableaux synoptiques (MAR).....	122
9.1.3	Le résumé narrativisé (MAR).....	123
9.1.4	Les choix d'enseignement opéré à partir des indications méthodologiques (MAR)	131
9.2	Description des leçons analysée (SAB)	134
9.2.1	Le projet d'enseignement de la lecture dans la classe de SAB.....	134

9.2.2	Les tableaux synoptiques (SAB)	136
9.2.3	Le résumé narrativisé (SAB)	137
9.2.4	Les choix d'enseignement opérés à partir des indications méthodologiques (SAB) 145	
9.3	Analyse détaillée d'un court extrait : Au démarrage de la lecture d'un nouvel album (MAR)	148
9.3.1	Situation de l'extrait dans le corpus (MAR)	148
9.3.2	Analyse de l'extrait sous l'éclairage des catégories de l'action conjointe en didactique comparée (MAR)	151
9.3.3	Analyse de l'extrait sous l'éclairage des catégories des gestes didactiques fondamentaux (MAR)	154
9.3.4	Analyse de l'extrait sous l'éclairage des catégories des pratiques différenciatrices (MAR)	156
9.4	Analyse détaillée d'un court extrait : Au démarrage de la lecture d'un nouvel album (SAB)	157
9.4.1	Situation de l'extrait dans le corpus (SAB)	157
9.4.2	Analyse de l'extrait sous l'éclairage des catégories de l'action conjointe en didactique comparée (SAB)	160
9.4.3	Analyse de l'extrait sous l'éclairage des catégories des gestes didactiques fondamentaux (SAB)	161
9.4.4	Analyse de l'extrait sous l'éclairage des catégories des pratiques différenciatrices (SAB)	163
9.5	Bilan provisoire sur les résultats produits par la comparaison entre les deux cas retenus.	164
10.	Résultats des analyses comparées en français	167
10.1	Pratiques d'enseignement contrastées sur le plan du découpage des leçons....	167
10.2	Pratiques d'enseignement contrastées sous l'éclairage des catégories de l'action conjointe en didactique comparée	169
10.2.1	Le traitement des objets	170
10.2.1.1	Les composantes de la couverture de l'album	170
10.2.1.2	L'identification des personnages de l'histoire	174
10.2.1.3	Le décodage de l'écrit	176
10.2.2	La partition topogénétique	180
10.2.3	La progression des objets	182
10.2.4	Tableau récapitulatif de l'analyse comparée à partir des catégories de l'action conjointe	184
10.3	Pratiques d'enseignement contrastées sous l'éclairage des catégories de gestes didactiques fondamentaux	186
10.3.1	Mettre en place des dispositifs	186
10.3.2	Réguler le dispositif en gérant la dialectique entre nouveau et ancien	189
10.3.3	Créer la mémoire didactique	198
10.3.4	Tableau récapitulatif de l'analyse des gestes didactiques fondamentaux	200
10.4	Contraste sur le plan des pratiques différenciatrices	202

10.4.1	Sabine : Centration sur les enjeux de savoir	202
10.4.2	Mariane : Centration sur le faire	203
10.4.3	Sabine : Un langage disciplinaire approprié et des modalités de cadrage visant à réduire les différences entre élève.....	206
10.4.4	Mariane : Un langage scolaire restreint et des modalités de cadrage qui contribuent à creuser les écarts entre élèves.....	207
10.4.5	Sabine : Un cadrage fort du discours instructeur articulé à un cadrage fort du discours régulateur.....	210
10.4.6	Mariane : Un cadrage faible du discours instructeur.....	210
10.4.7	Tableau récapitulatif de l'analyse des pratiques différenciatrices	212
10.5	Conclusion des analyses de français.....	213
11.	Analyse de l'activité scolaire : en mathématiques	215
11.1	Description des leçons analysées (MAR)	215
11.1.1	Les tableaux synoptiques (MAR).....	215
11.1.2	Le résumé narrativisé (MAR).....	215
11.1.3	Quelques bribes de jeux entre les élèves de la classe de Mariane.....	219
11.2	Description des leçons analysées (SAB).....	221
11.2.1	Les tableaux synoptiques (SAB).....	221
11.2.2	Le résumé narrativisé (SAB)	222
11.2.3	Quelques bribes de jeux entre les élèves de la classe de Sabine.....	228
11.3	Analyse détaillée d'un court extrait : A l'introduction du jeu de math « Questions, réponses » (MAR)	230
11.3.1	Situation de l'extrait dans le corpus (MAR).....	230
11.3.2	Analyse de l'extrait sous l'éclairage des catégories de l'action conjointe en didactique comparée (MAR).....	232
11.3.3	Analyse de l'extrait sous l'éclairage des catégories des gestes didactiques fondamentaux (MAR)	233
11.3.4	Analyse de l'extrait sous l'éclairage des catégories de pratiques différenciatrices (MAR)	234
11.4	Analyse détaillée d'un court extrait : A l'introduction du jeu de math « Questions, réponses » (SAB).....	235
11.4.1	Situation de l'extrait dans le corpus (SAB).....	235
11.4.2	Analyse de l'extrait sous l'éclairage des catégories de l'action conjointe en didactique comparée (SAB)	236
11.4.3	Analyse de l'extrait sous l'éclairage des catégories de gestes didactiques fondamentaux (SAB).....	236
11.4.4	Analyse de l'extrait sous l'éclairage des catégories de pratiques différenciatrices (SAB)	236
12.	Résultats des analyses comparées en mathématiques.....	239
12.1	Enseignement contrasté sur le plan du découpage des leçons.....	239
12.2	Pratiques d'enseignement contrastées sous l'éclairage des catégories de l'action conjointe en didactique comparée.....	241
12.2.1	Le traitement des objets.....	242

12.2.2	La partition topogénétique	245
12.2.3	La progression des objets	246
12.2.4	Tableau récapitulatif de l'analyse comparée à partir des catégories de l'action conjointe.....	250
12.3	Pratiques d'enseignement contrastées par rapport aux catégories de gestes didactiques fondamentaux	252
12.3.1	Mettre en place le dispositif.....	252
12.3.2	Réguler, guider la construction de la signification commune, gérer la dialectique entre ancien et nouveau	254
12.3.3	Créer la mémoire didactique.....	261
12.3.4	Tableau récapitulatif de l'analyse des gestes didactiques fondamentaux.....	265
12.4	Contraste sur le plan des pratiques différenciatrices	266
12.4.1	Faire vs Apprendre.....	266
12.4.2	La classification des savoirs.....	268
12.4.3	L'usage du langage et les modalités de cadrage.....	270
12.4.4	Tableau récapitulatif de l'analyse des pratiques différenciatrices	273
12.5	Conclusion des analyses en mathématiques.....	273
	Cinquième partie : Discussions des résultats	277
13.	Discussion des résultats (1) : Des caractéristiques professionnelles en contraste	277
13.1	Caractéristiques professionnelles en contraste à propos des processus d'action conjointe.....	277
13.1.1	Le traitement des objets (mésogenèse).....	277
13.1.2	La partition topogénétique	278
13.1.3	La progression des objets de savoir (chronogenèse).....	279
13.2	Caractéristiques professionnelles en contraste à propos des gestes/techniques didactiques	280
13.2.1	La mise en place des dispositifs	280
13.2.2	La régulation et l'institutionnalisation.....	284
13.2.3	Créer la mémoire didactique.....	286
13.3	Caractéristiques professionnelles en contraste à propos des pratiques différenciatrices.....	287
13.3.1	Centration sur les enjeux d'apprentissage ou sur l'effectuation des tâches	287
13.3.2	Des fonctions différenciées du travail individuel.....	288
13.3.3	Différences importantes dans les usages langagiers	289
13.4	Retour critique sur les cadres théoriques mobilisés pour l'analyse.....	291
13.4.1	Les apports du cadrage de l'action conjointe.....	291
13.4.2	Les apports d'un cadrage focalisé sur le travail de l'enseignant dans une perspective vygotkienne	292
13.4.3	Les apports du cadrage socio-didactique focalisé sur les pratiques différenciatrices	294
14.	Discussion des résultats (2) : Différents principes ordonnateurs des pratiques d'enseignement	295

14.1 Des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage véhiculées par les documents prescriptifs	295
14.1.1 Un projet d'école aux attentes multiples.....	295
14.1.2 Une conception individuelle et autonome de l'apprentissage.....	296
14.1.3 Conception du rôle de l'enseignant : un organisateur.....	297
14.1.4 Des interprétations différenciées de l'enseignement prescrit.....	300
14.2 Mariane : des pratiques d'enseignement qui se conforment aux prescriptions	300
14.2.1 L'apprentissage est une affaire privée, rythme et engagement personnels sont à respecter.....	300
14.2.2 Développer des capacités transversales et contribuer à la formation générale de l'élève	301
14.2.3 Des options pour organiser une rencontre directe entre les élèves et le savoir ...	302
14.2.4 Les élèves construisent le savoir	302
14.2.5 Des risques de générer des pratiques différenciatrices ?	303
14.3 Sabine : des pratiques d'enseignement illustrant une conception de l'apprentissage comme une activité sociale	303
14.3.1 Collaborer avec les élèves.....	304
14.3.2 Assumer la médiation matérielle et symbolique nécessaire à l'activité d'apprentissage	305
14.3.3 Sécuriser les apprentissages	306
14.3.4 Provoquer le développement psychique en développant les concepts scientifiques	307
14.3.5 Distinguer le travail guidé du travail autonome	308
L'activité d'enseignement.....	309
14.3.6.....	309
15. Discussion des résultats (3) : Deux critères déterminant l'effet de l'enseignement sur les apprentissages ?	311
15.1 La maîtrise didactique de l'objet	311
15.2 La conception de l'apprentissage : pour une théorie de l'objectivation ?	311
15.2.1 Les principes de la théorie de l'objectivation.....	312
15.2.2 La salle de classe comme l'espace du je-communautaire	314
15.3 Des conceptions en actes qui déterminent les pratiques d'enseignement et leur efficacité probable sur les apprentissages	315
Conclusion	319
L'analyse rétroactive : dernière étape du travail de doctorat	319
Analyse rétroactive des méthodes de recherche adoptées.....	319
Analyse rétroactive des ancrages théoriques	321
En quoi la thèse contribue-t-elle au champ de la didactique comparée ?	327
Dernières remarques sur l'institution scolaire	330
Références bibliographiques	333
Sources documentaires	349
Liste des annexes	351
Annexe 1 : Tableaux synoptiques des données	353

Annexe 2 : Planifications pour l'enseignement du français.....	367
Annexe 3 : Extraits de l'album « Pas si grave ! », du cahier d'activités et du guide pédagogique de la méthode de lecture « Que d'histoires ! »	373
Annexe 4 : fiche « Questions, réponses », du moyen d'enseignement des mathématiques	377
Annexe 5 : Extraits des tableaux d'analyses.....	378

Introduction

L'activité d'enseignement du généraliste des premiers degrés de la scolarité primaire est au cœur de ce travail. Notre recherche vise à mieux comprendre et à documenter de quelles manières et sous quelles conditions cette activité d'enseignement conduit plus ou moins favorablement les élèves à réaliser des apprentissages. Le postulat sur lequel est fondé ce travail est que les apprentissages des élèves dépendent des gestes et des pratiques d'enseignement.

Ce postulat repose en particulier sur trois courants théoriques et de recherche. Il est motivé en premier lieu par *une intention didactique* de comprendre et d'expliquer les problèmes qui surviennent de la nécessité d'enseigner des savoirs à un groupe d'élèves, dans le cadre de l'Institution scolaire. C'est la raison pour laquelle le projet de recherche se focalise sur l'activité de l'enseignant, en prise avec l'enseignement d'objets disciplinaires, et non sur celle des élèves, qui en dépend. L'enseignement et l'apprentissage sont deux activités interdépendantes de l'activité scolaire dont l'enseignant doit assumer l'entière responsabilité. Le postulat de base est cohérent avec la conception de l'apprentissage que nous défendons, issue de la théorie historico-culturelle de Vygotski (Vygotski, 1934/1997 ; Brossard, 1999 et 2004 ; Schneuwly, 2000, 2008a et 2009b). Le développement humain se réalise artificiellement grâce à l'activité d'apprentissage. L'apprentissage scolaire est une activité sociale dans laquelle les médiations humaines et symboliques portées par l'enseignant sont centrale. Cette conception se différencie d'une conception constructiviste et individualiste de l'apprentissage.

Le postulat prend aussi appui sur les résultats de recherche des courants socio-didactiques qui montrent comment les pratiques et les dispositifs d'enseignement peuvent générer, ou au contraire éviter, la construction d'inégalités d'apprentissage entre les élèves, à l'origine de leurs difficultés scolaires.

Parmi les observations que nous avons réalisées dans plusieurs classes des degrés primaires, deux cas ont été retenus pour l'étude. D'une part ces deux cas partagent d'importants points communs : le degré et le programme d'enseignement, les moyens d'enseignement utilisés dans les disciplines principales, la population d'élèves : l'étude est ainsi focalisée sur des leçons de français et de mathématiques conduites en 3^{ème} et 4^{ème} primaire¹, auprès d'élèves issus en grande partie de milieux populaires urbains. D'autre part, à l'aune du postulat défini ci-dessus selon trois axes théoriques, les deux cas présentent un fort contraste dans les manières de faire des enseignants et dans les conceptions de l'apprentissage qui en ressortent. Le dispositif de recherche a été élaboré de manière à faire ressortir les ressemblances et les

¹ Les degrés correspondent à la désignation actuelle pour la Suisse Romande ; la 3^{ème} et 4^{ème} primaire sont respectivement la troisième et quatrième année de l'enseignement obligatoire, dispensé aux élèves depuis l'âge de 4 ans. Ces degrés accueillent des élèves de 7-9 ans, correspondant aux anciens 1-2P (CP et CE1 en France).

différences, afin de décrire et de documenter l'activité d'enseignement sous l'effet du contraste entre deux pratiques théoriquement éloignées.

Les choix théoriques et méthodologiques que nous avons opérés découlent d'une entrée didactique à propos du travail d'un généraliste chargé en principe de l'enseignement de toutes les disciplines du programme. La didactique comparée (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002 ; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002 ; Leutenegger *et al.*, 2008 ; Sensevy 2008a) et le modèle de l'action didactique conjointe de l'enseignant et des élèves, établi dans ce champ (Sensevy & Mercier, 2007a ; Leutenegger, 2009 ; Sensevy, 2011), constituent ainsi le fondement théorico-méthodologique de la recherche.

L'approche comparatiste est présentée et mise en discussion par rapport aux fondements épistémologiques dont elle hérite et à la conception de l'apprentissage qu'elle pourrait véhiculer. En héritant essentiellement des concepts élaborés en didactique des mathématiques sous influence de la théorie piagétienne, est-elle compatible avec la conception vygotkienne de l'apprentissage que nous défendons ? La discussion qui découle de cette question conduit à considérer en parallèle un autre modèle didactique, construit à partir d'une définition vygotkienne du travail enseignant (Schneuwly, 2008a, 2009b).

Le champ de recherche en socio-didactique élaboré sous l'égide de l'équipe de recherche Escol² (Bautier, 2006) et du réseau Reseida³ (Rochex & Crinon, 2011) est convoqué finalement dans le but de problématiser la relation médiante entre enseignement et apprentissage et pour sa compatibilité avec la théorie vygotkienne.

Le travail d'analyse articule ces trois axes, qui proposent chacun des descripteurs des pratiques d'enseignement. Il met en évidence au travers des deux cas retenus, des caractéristiques professionnelles indépendantes des objets et des disciplines d'enseignement, qui obéissent chacune à un principe ordonnateur des pratiques et à une conception de l'apprentissage, avec des effets potentiellement très différents sur les apprentissages des élèves.

Le travail aboutit sur une hypothèse forte : la pratique d'enseignement est déterminée par la conception de l'apprentissage et du rôle de l'enseignement que l'enseignant habite et qui motive son activité, indépendamment de la part prescrite de son travail.

² ESCOL (Education Scolarisation), présentation sur <http://www.circeft.org/?-presentation-escol-235-> (consulté le 23 avril 2014).

³ RESEIDA (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages), présentation sur <http://www.circeft.org/?-reseida-escol-> (consulté le 23 avril 2014).

PREMIERE PARTIE : FONDEMENTS INSTITUTIONNELS ET EPISTEMOLOGIQUES DE LA THESE

Avant d'entrer dans la problématique et de présenter le cadre conceptuel, nous définissons, dans cette première partie, le positionnement de chercheur que nous occupons, de par les ancrages institutionnels de la thèse et des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage que nous défendons. Ces fondements imprègnent notre façon de penser et « sous-tendent nos orientations épistémologiques, sociologiques, philosophiques, idéologiques et théoriques » (Lenoir et al. 2007, p.6).

1. Les ancrages institutionnels

En tant que chercheure-formatrice-doctorante, nous agissons en lien avec différentes institutions : celle qui nous emploie en tant que formatrice et chercheure⁴, celle qui nous forme⁵ et celle(s) qui constitue l'arrière-plan de la recherche portant sur les pratiques d'enseignement⁶. La position occupée relativement à chacune des institutions influence le processus de recherche et mérite d'être clarifiée d'emblée sur certains points.

1.1 Les conditions institutionnelles de la recherche

Le milieu institutionnel dans lequel est conduite toute recherche est de nature à conditionner les questionnements, les objets et les méthodes de recherche. Celui dans lequel s'inscrit cette recherche est une institution de formation des enseignants relevant de l'enseignement tertiaire mais qui n'est pas pour autant rattachée à l'université.

Les Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) de Suisse romande sont nées⁷ d'un mandat politique visant à rehausser la formation des enseignants et à améliorer les conditions favorisant leur professionnalisation. Comme pour d'autres professions liées aux relations humaines, ce mouvement de « tertiarisation » est aussi celui de la reconnaissance de leur grande complexité, et il exige que s'y rattache désormais une activité de recherche scientifique. Les HEP ont ainsi reçu pour mission de « transmettre » des savoirs mais aussi d'en construire. La recherche est donc une activité récente dans l'institution récente⁸ qui constitue le point d'ancrage de notre travail. Les conditions de sa réalisation diffèrent sans doute du contexte universitaire. Par exemple, Soulet (cité par Deslauriers & Kéresit, 1997) fait remarquer qu'en formation professionnelle, les objets de recherche se présentent davantage sous la forme d'une

⁴ La HEP-vaud, à Lausanne est un institut de formation des enseignants.

⁵ La thèse est dirigée depuis la chaire de Didactique comparée à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

⁶ Il s'agit de pratiques d'enseignement conduites dans l'institution scolaire des cantons de Vaud (principalement) et du Valais.

⁷ Ces informations sur la création des HEP sont tirées d'un dossier consacré aux dix ans d'existence des HEP romandes, publié dans le Bulletin de la haute école pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel. Février 2012, N° 19.

⁸ HEP du canton de Vaud à Lausanne

interrogation professionnelle que dans les centres universitaires. Nous constatons que le travail de recherche est conditionné aussi par défaut d'historicité académique. Il ne se conduit pas tant sous l'égide de chapelles théoriques fortement déterminées par des chaires professorales et/ou des équipes de recherche constituées, que sous celle des thématiques portées par les unités d'enseignement et de recherche⁹ (UER) et leurs épistémologies sous-jacentes, parfois multiples et en contradiction.

1.2 Place du questionnement didactique dans l'approche transversale ?

L'UER à laquelle nous appartenons est chargée de former les enseignants et de produire de nouvelles connaissances scientifiques sur les thématiques dites transversales qu'elle porte en titre : «*Enseignement, apprentissage et évaluation* ». Au sein de l'institution, nous occupons une position qui n'est donc pas celle d'une didactique, mais d'une approche dite transversale qui, sans étiquetage explicite, se situe « en sciences de l'éducation » par distinction, voire opposition, avec les didactiques. Pourtant, du fait de placer la question des objets de savoir au centre des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation¹⁰, nous avons construit, en équipe, une posture didacticienne dans une approche transversale, généraliste de l'enseignement et de l'apprentissage, sans qu'elle soit pour autant reconnue institutionnellement comme telle (ni même par tous les membres de l'équipe). C'est que les tenants des sciences de l'éducation et des didactiques s'opposent et sont placés en concurrence, à différents niveaux et pas seulement dans notre institution. L'introduction à l'ouvrage édités par Dorier, Leutenegger & Schneuwly (2013) explique comment les didactiques se sont développées à l'origine en revendiquant l'indépendance (conceptuelle et méthodologique) par rapport aux sciences de l'éducation, centrées elles, sur la relation et les méthodes pédagogiques, pour développer de leurs côtés un questionnement inédit à propos des objets de savoir. La tension est toujours palpable dans notre institution, comme dans d'autres, sans doute, lorsque les contenus et les formats de la formation sont renégociés et sont à départager entre les deux pôles en concurrence des transversaux et des didactiques. Elle renaît aussi, Schneuwly (2012) le montre notamment dans un texte récent qui questionne la pratique réflexive instaurée à la suite des travaux de Donald Schön, lorsqu'il s'agit d'évaluer certains effets « pédagogistes » de la formation et de la professionnalisation. En suivant Chevallard (2013), on constate déjà que la tension est forte au sein de chaque didactique qui tend à exclure les « forains » (didacticiens ou autres) de sorte à se rassurer par connivence de leurs productions scientifiques mais au risque d'appauvrir leurs ressources humaines, scientifiques et culturelles.

Dans notre équipe institutionnelle, la question didactique, s'est imposée, nous semble-t-il, au travers d'une adhésion commune à la conception vygotkienne de l'apprentissage qui sert de

⁹ La HEP Vaud est structurées en 7 unités d'enseignement et de recherche (UER) didactiques et 5 unités transversales.

¹⁰ Nous suivons en cela les projets théoriques de Vygotski (1934/1997), Astolfi (2008), Schneuwly (2012), Lahire (2013), etc.

socle aux actions de formation que nous menons. Les enjeux essentiels de la formation des généralistes que nous assumons visent des apprentissages effectifs et passent par la prise de conscience, de la part des enseignants, des effets des pratiques et des dispositifs d'enseignement sur ces apprentissages. Or ces pratiques et ces dispositifs ne peuvent en aucun cas être considérés indépendamment des objets de savoir disciplinaires qu'ils portent et dont ils visent l'appropriation.

Au moment d'inscrire notre projet de recherche doctorale dans une institution universitaire, ce *questionnement didacticien* s'est avéré déterminant et nous a conduit vers les tenants de la didactique comparée du fait qu'elle s'attache à expliquer et à comprendre les processus de diffusion des savoirs, quelles que soient les disciplines enseignées, en distinguant le générique de l'action, du spécifique que l'objet de savoir donne à cette action (voir notamment Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002 et Sensevy, 2007).

C'est donc entre deux institutions que la question didactique a continué à s'élaborer tout au long du travail d'investigation théorique et empirique liée à la recherche. En reprenant une définition de Chevallard (1992), ce double ancrage institutionnel nous a ainsi permis de jouir de la « liberté » obtenue en jouant de plusieurs assujettissements institutionnels ; liberté qui ne s'exerce pas sans contrainte puisqu'elle exige un examen renouvelé et approfondi des différentes épistémologies sous-jacentes aux différents projets institutionnels dans lesquels elles s'inscrivent.

Chevallard (2013) décrit la figure d'un didacticien gyrovague que nous avons essayé d'habiter du fait de notre double ancrage institutionnel. Il se déplace de domaine en domaine, sans avouer d'affiliation disciplinaire « décisive », cela risquerait de l'enfermer dans un cadre donné, et l'étiquetage (les collaborations) pourrait lui être refusé du fait de son statut de « forain » externe à une discipline bien défendue. Il réexamine « chaque fois *ab ovo* ce qu'il doit savoir pour mener à bien ses recherches » plutôt que se conforter dans un cadre pré-défini. Il « fuit les trop faciles connivences disciplinaires [et] ignore les frontières entre didactiques sinon pour s'assurer qu'il les a adéquatement franchies ».

1.3 Double mission de former et de contribuer à la recherche scientifique

Dans le cadre institutionnel qui nous emploie, les missions de formation et de recherche sont combinées depuis peu, sans tradition, contrairement à l'institution universitaire dans laquelle nous nous formons. L'articulation entre les deux missions qui nous sont confiées ne se dévoile à ce jour pas encore sous des contours bien définis, ni des objets de recherche, ni des méthodologies préconisées. Nous avons cherché à faire rencontrer ces deux missions autour d'un objet commun, pris au départ dans un sens large : les pratiques d'enseignement¹¹ visant les apprentissages des élèves. L'enjeu de formation à propos de l'activité d'enseignement est

¹¹ Notre mandat professionnel concerne les enseignants généralistes des degrés du primaire (1-8).

lié à la prise de conscience des effets des pratiques et des dispositifs d'enseignement sur les apprentissages que peuvent réaliser les élèves. L'enjeu de la recherche est de documenter les techniques d'enseignement mises en œuvre, à partir des pratiques réelles, du point de vue de ce qui est réellement enseigné. L'approche qualitative adoptée garantit au formateur-chercheur le contact avec le terrain dans lequel se réalise, au travers de couples de tâches/techniques, une pratique institutionnalisée (Chevallard, 1998) à laquelle il prétend former.

Comme toute pratique institutionnelle, celle que nous étudions est déterminée par des facteurs extérieurs qui échappent aux acteurs, mais les techniques mises en œuvre par les sujets restent *déterminantes* quant aux effets qu'ils produisent. A l'articulation entre formation et recherche, il est permis de penser en termes d'émancipation professionnelle et de chercher à y contribuer.

1.4 L'aménagement d'un terrain d'étude

L'accès des chercheurs au terrain scolaire est soumis à des règles éthiques et administratives qui pèsent sur les conditions de récolte des données et prédéterminent certains choix méthodologiques. Dans le canton de Vaud, la décision 102, émanant du département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC), en charge des questions éducatives, limite en principe, dans le cas d'une recherche doctorale, l'accès du chercheur aux enseignants d'un établissement scolaire. L'autorisation est accordée en premier lieu par la direction de l'enseignement obligatoire (DGEO) qui fournit la voie hiérarchique d'accès au terrain. Elle est suivie par l'autorisation de principe de la direction de l'établissement (laquelle ne s'oppose pas – le pourrait-elle ? – à une autorisation départementale). Le processus décisionnel est long, incertain, soumis à des préavis intermédiaires, et non négociable par la voie directe, et il se répercute inévitablement, à plusieurs niveaux sur la démarche de recherche : notamment au niveau du décalage des temporalités administratives et de recherche et au niveau de la dépendances aux décisions administratives. Par exemple, nous savions d'emblée que notre demande, concernant des observations de pratiques ordinaires sans intervention de la part du chercheur, ni modification du programme prévu par l'enseignant, aurait plus de chance d'aboutir qu'une demande assortie d'ingénierie et/ou d'entretiens avec les élèves.

Les deux cas de notre étude ont été retenus, parmi d'autres cas observés, en découlant de plusieurs paramètres : De choix méthodologiques réalisés à partir des premières observations¹² ; d'un accès contraint et limité au terrain ; de l'acceptation volontaire des contrats de recherche par les enseignants et d'une confiance gagnée pour prolonger les observations.

¹² Les justifications de ces choix sont fournies dans la partie méthodologique.

2. Positionnement épistémologique à propos de l'apprentissage et de l'enseignement : la théorie historico-culturelle de Vygotski

La recherche présentée concerne des phénomènes sociaux qui se produisent dans l'institution scolaire (une institution étatique). Elle prend le risque d'évaluer la politique scolaire à travers l'analyse des prescriptions et leur traduction en mandat professionnel. A ces titres, il est important d'explicitier les conceptions *que nous défendons et qui se trouvent par ailleurs au centre de notre propre mandat professionnel*. En effet, notre équipe de formateurs a pris l'option, sur la base de recherches (Clerc 2013 ; Clerc & Ducrey, 2013 ; Clerc & Martin, 2012a et 2012b) de fonder le projet de formation des enseignants sur la base d'une épistémologie historico-culturelle découlant des travaux de Vygotski (voir Vygotski, 1934/1997 et 1930/2014 ; Brossard, 1999 et 2004 ; Schneuwly, 2008a). Cette épistémologie de l'apprentissage et de l'enseignement oriente nécessairement le regard du chercheur et la démarche qu'il conduit. Nous en présentons quelques points essentiels.

2.1 Vygotski et le développement psychique

Les travaux de Vygotski ont pour originalité d'inscrire l'apprentissage et l'instruction scolaires au cœur des méthodes d'investigation en psychologie (Vygotski 1929/1994, cité par Rochex, 1997). En effet, selon lui, le développement psychique dépend de l'apprentissage et de l'enseignement. Cette position est élaborée en contrepied de la « conception la plus répandue et pratiquement admise par tous, qui sert [...] de fondement à la théorie de l'enseignement scolaire comme aux méthodes utilisées dans les disciplines particulières » (Vygotski, 1934/1997, p. 276), et selon laquelle les concepts scientifiques seraient assimilés mécaniquement après transmission des connaissances à l'enfant. Pour Vygotski, au contraire, et à l'appui de recherches expérimentales, le concept scientifique n'est pas un donné statique, sans histoire interne au sujet, au contraire c'est un véritable acte de pensée qui se développe par généralisation. Le développement des concepts scientifiques est mû à partir de leur définition verbale initiale et de leur appartenance à un système organisé et déterminé rigoureusement par les disciplines scientifiques. Il conduit ainsi l'enfant à la prise de conscience progressive de sa propre pensée et entraîne dans son processus la maturation de ses fonctions psychiques. Il « s'effectue dans les conditions d'un processus éducatif, qui représente une forme spécifique de collaboration systématique entre le pédagogue et l'enfant, collaboration au cours de laquelle les fonctions psychiques supérieures de l'enfant mûrissent avec l'aide et la participation de l'adulte » (*ibid.*, p. 274).

2.2 Constructivisme et interactionnisme

L'originalité de l'œuvre de Vygotski ne concerne pas que le fait de fournir la réponse du développement psychique à partir de l'enseignement et de l'école, elle l'est aussi de par son

fondement philosophique. A l'appui d'un texte de Bronckart (2003), nous reprenons quelques éléments de comparaison entre « constructivisme piagétien et interactionnisme vygotkien »¹³ ; non seulement parce que le second n'existerait pas sans le premier, en témoigne toute l'analyse des thèses de Piaget dont Vygotski démontre les erreurs avant de s'en servir comme « point de départ » (Vygotski, 1934/1997, p. 285) de ses travaux ; mais surtout parce que les concordances et les divergences entre les deux éclairent directement notre problématique didactique. Piaget et Vygotski partagent un positionnement moniste matérialiste du monde, opposé au dualisme cartésien. Tous deux considèrent ainsi que les phénomènes psychiques sont matériels et sont le produit d'un développement. Mais pour Vygotski, ce sont les processus de sémiotique résultant du contexte qui sont constitutifs de la pensée et qui priment sur les mécanismes biologiques, alors que pour Piaget, le processus du travail cérébral, résultant d'interactions entre un individu solitaire et son milieu physique, prime sur les transmissions sociales. En conséquence de cet écart de fondement, et bien que tous deux vont contribuer à contrer les démarches de pédagogie transmissive, leurs conceptions de l'apprentissage diffèrent radicalement et influencent de manière contrastée les courants de recherche – en particulier les travaux en didactique – et les démarches pédagogiques qui s'y réfèrent jusqu'à ce jour.

Les différences fondamentales entre les deux courants concernent le rôle de l'apprentissage et la place du langage dans le développement. Vygotski considère que le moteur du développement est l'apprentissage, alors que Piaget ne lui donne qu'un rôle secondaire. Vu la primauté octroyée par Vygotski aux processus de sémiotique sociale, le langage est l'instrument (Vygotski, 1930/1985) fondamental du développement de la pensée, alors que chez Piaget, le « silence du langage » est pour Bronckart (2003, p. 134) presque aussi assourdissant que celui de Kant. Rochex (1997) revient également sur la distinction de fondement philosophique entre les deux auteurs et confirme que

c'est sur la nature et sur l'origine du développement que divergent les conceptualisations de Piaget et de Vygotski. Pour le premier, explicitement inscrit dans une filiation kantienne et faisant de la logique « l'axiomatique de la Raison » (Piaget 1947), la nature du développement, ses formes et ses contenus, sont nécessaires et universels, tandis que son moteur réside dans un processus d'auto-équilibration d'origine interne (Piaget, 1975). Pour le second, le développement, ses formes et ses contenus sont le fruit d'une genèse sociale et ne peuvent être compris que dans une perspective historico-culturelle dont les fondements se trouvent chez Hegel et Marx, tout particulièrement dans le concept de médiation formulé par l'un et repris par l'autre : « Le fait central de notre psychologie est le fait de la médiation » (Vygotski, 1933/1968) (*ibid.*, p. 118)

Ainsi selon la référence et les filiations à l'un ou à l'autre des auteurs, qu'elles soient explicitées ou pas, c'est l'intervention enseignante versus le milieu et l'activité langagière

¹³ C'est le titre même de l'article cité de J.P. Bronckart (2003)

versus l'indication qui priment et qui orientent toute l'épistémologie d'une recherche ou d'une proposition didactique, notamment au travers de l'appareil conceptuel dont elle est l'héritière.

2.3 La médiation dans la psychologie historico-culturelle

L'élaboration de la théorie du développement de Vygotski repose sur la conception marxiste de l'Histoire et du travail (Rochex, 1997 ; Bronckart, 2001 et 2003 ; Schneuwly, 2008a ; Friedrich, 2010). Le travail n'est pas une simple adaptation de l'homme à son milieu, mais une activité collective d'interactions et de transformations réalisée au moyen d'outils et d'instruments. Il permet aux hommes d'agir sur la nature et de produire des objets et des œuvres qui s'intègrent au fur et à mesure dans son environnement en mutation. La transformation s'opère ainsi sur l'homme lui-même et sur les structures de la société.

Vygotski se saisit de la notion d'outil médiatisant l'action de l'homme sur la nature, pour l'élargir, avec la notion d'instruments psychologiques (1930/1985), à la médiation de l'action de l'homme sur sa propre conduite et sur celle d'autrui. Ces instruments psychologiques, tel le langage, l'écriture, les formes de calcul, les symboles algébriques, les moyens mnémotechniques, les représentations graphiques, les œuvres d'art et « tous les signes possibles » (*ibid.*, p. 39), constituent un ensemble sémiotique élaboré socialement qui se transmet socialement et se transforme au cours de l'histoire. Outils de travail et instruments psychologiques portent ainsi en eux, sous forme de couches noétiques, les traces des activités de travail et de pensée accumulées par les générations antérieures qui les restructurent et les modifient en permanence.

Dès la naissance du bébé humain, son entourage entreprend des démarches consistant à l'intégrer dans des formes d'activités collectives et visant à lui transmettre les significations élaborées à propos des activités, des outils et des instruments qu'elles mobilisent ainsi que des produits et des œuvres qui en résultent. L'appropriation pratique à laquelle participe les humains, dès leur naissance, permet l'intériorisation progressive des signes utilisés par l'entourage pour réguler l'activité collective ; les signes langagiers en particulier servent ainsi petit-à-petit au contrôle de son propre comportement psychique et à celui des autres, il devient un langage intérieur ou autrement dit une pensée autonome (Bronckart, 2001).

La psychologie est le fait de la médiation selon Vygotski. Elle se situe à différents niveaux phylogénétique et ontogénétique du développement humain. Il y a la médiation par l'outil entre l'homme et son environnement, qui transforme ce rapport en histoire. Il y a la médiation par l'instrument psychologique entre l'homme et lui-même, qui transforme ce rapport en pensée. Il y a encore la médiation formative par les activités collectives entre chaque individu et son environnement social et culturel, qui mène à l'élaboration sociale des outils et des instruments, des conventions d'usage et des significations et à leur transmission aux futures générations.

2.4 L'école et la didactique dans la perspective vygotkienne

La médiation par l'outil/l'instrument et l'activité qui en fait usage est le principe génétique du développement historique et psychique de l'homme, ce qui fait dire à Bronckart (2001) que la didactique est la discipline majeure de la psychologie historico-culturelle : L'objectif d'un enseignement étant que les apprenants deviennent de plus en plus aptes à s'insérer dans les activités collectives de leur environnement social, d'en maîtriser les usages et les significations et de prendre le statut d'agents autonomes et responsables. Cet objectif ultime comprend à la fois des capacités pratiques et conceptuelles.

Pour Vygotski, l'apport spécifique de l'école ne peut être compris que par la distinction qu'il opère entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques (Friedrich, 2010) et la relation complémentaire qu'ils entretiennent entre eux (Vygotski, 1934/1997). Les concepts quotidiens se forment dans l'expérience et s'élèvent vers le systématisme, alors que les concepts scientifiques descendent du systématisme vers l'expérience ; leurs forces et leurs faiblesses sont complémentaires : les concepts quotidiens sont gorgés d'expériences, mais ils germent à partir de la sphère du non conscient et de l'involontaire ; les concepts scientifiques sont plus abstraits mais ils sont par nature conscients et volontaires et font d'emblée l'objet d'une prise de conscience. Or ce qui caractérise la pensée enfantine pour Vygotski, c'est son caractère initialement inconscient et involontaire. Partant de ses recherches sur la formation des concepts, Vygotski montrent que « les fonctions psychiques supérieures, dont les traits distinctifs fondamentaux sont précisément l'intellectualisation et la maîtrise, c'est-à-dire la prise de conscience et l'intervention de la volonté » (*ibid.*, p. 309) apparaissent justement à l'âge scolaire.

Les disciplines scolaires¹⁴ ont toutes pour objectif de contribuer à la prise de conscience et à l'intervention de la volonté. Vygotski (1934/1997) fournit quelques illustrations : l'apprentissage de la langue écrite participe avec ses concepts linguistiques et grammaticaux à la prise de conscience du fonctionnement de la langue acquise par l'expérience et l'apprentissage informel des situations quotidiennes. L'apprentissage des langues étrangères joue un rôle similaire dans la prise de conscience des spécificités de sa propre langue.

L'exemple de l'arithmétique et de l'algèbre sert par ailleurs à Vygotski pour montrer, au passage des préconcepts (concept arithmétique) aux concepts véritables (concept algébrique), que cette prise de conscience est un processus de généralisation conceptuelle. « Le préconcept, c'est l'abstraction du nombre détaché de l'objet et, fondée sur cette abstraction, la généralisation des propriétés numériques de l'objet. Le concept, c'est l'abstraction détachée du nombre et, fondée sur elle, la généralisation de n'importe quel rapport entre les nombres » (*ibid.*, p 393). L'apprentissage scolaire permet donc à l'enfant d'accéder à de nouvelles structures de généralisation et d'entraîner dans ces opérations mentales la réorganisation et la transformation de la structure de tous les concepts précédents. Le langage écrit, la langue

¹⁴ Nous préférons cette terminologie à celle de « disciplines formelles » que Vygotski défend à l'encontre de Thorndike dans le chapitre 6 de *Pensée et langage* (1934/1997).

étrangère et l’algèbre sont des systèmes de signes dont l’enseignement a pour résultat la prise de conscience et la volition.

Dans une telle conception le savoir ne peut pas être détaché d’un individu et de ses actions ; c’est un « pouvoir faire » (Friedrich, 2010) qui conduit l’élève au passage vers de nouveaux rapports de généralité. Les savoirs scolaires, mis en scène dans des tâches où l’élève peut réaliser « ce mouvement de “ce qu’il sait faire aujourd’hui” vers “ce qu’il pourrait arriver à faire” » (*ibid.*, p. 119), jouent ainsi le rôle d’instruments psychologiques agissant artificiellement (Vygotski, 1934/1997 ; Friedrich, 2010) sur le développement psychique.

2.5 Le travail de l’enseignant

Friedrich (2010) montre que Vygotski assume sa conception moniste matérialiste du psychisme grâce au couple *naturel/artificiel*. En effet, les processus psychiques « restent, en dépit de leur médiation par des instruments, des processus naturels ou organiques, à une différence près que leur déroulement spontané subit une intervention et devient dans ce sens “artificiel” » (*ibid.*, p. 65). La logique d’intervention est ce qui caractérise la psychologie de Vygotski. L’enseignement joue donc un rôle actif et fondamental dans le développement psychique puisque qu’il constitue « une intervention [indirecte] qui fait progresser [...] le processus de développement des concepts enfantins » (Vygotski, 1934/1997 p. 279).

Vygotski fait de l’enseignant le médiateur entre l’élève et le savoir et la collaboration constitue le geste fondamental du processus éducatif :

En travaillant avec l’élève sur un thème, le maître a expliqué, transmis des connaissances, questionné, corrigé, il a obligé l’élève à expliquer lui-même. Tout ce travail sur les concepts, tout le processus de leur formation a été effectué en détail par l’enfant en collaboration avec l’adulte, dans le processus de l’apprentissage. Et lorsque l’enfant résout un problème, qu’est-ce que cela exige de lui ? Qu’il sache le résoudre par imitation, avec l’aide du maître, bien qu’à ce moment cette situation, cette collaboration ne soit pas réellement présente. Elle appartient au passé. L’enfant doit cette fois utiliser tout seul les résultats de son ancienne collaboration (*ibid.*, p. 365).

Inscrit dans la perspective vygotkienne, Schneuwly (2008a, 2009b) considère l’enseignement comme un travail au sens marxiste du terme, c’est-à-dire comme une activité de transformation réalisée au moyen d’outils. « Enseigner consiste à transformer des modes de penser, de parler, de faire ; il a un moyen ou outil : des signes ou systèmes sémiotiques ; il a un produit : des modes transformés » (Schneuwly, 2008a, p. 59). Nous pouvons reprendre de ce qui précède que parmi ces signes figurent les concepts scientifiques mis en scène dans des tâches et que les modes transformés sont révélateurs d’un développement des fonctions psychiques. Plus précisément, Schneuwly considère comme outils d’enseignement « ceux qui assurent la rencontre de l’élève avec l’objet [d’enseignement¹⁵] et [...] ceux qui assurent le guidage de l’attention. Les premiers sont plutôt de l’ordre du matériau (textes, exercices,

¹⁵ « ... Notre conception du travail enseignant est centrée sur la question des objets et des outils d’enseignement », précise l’auteur (Schneuwly, 2009b, p. 29)

schémas, objets réels et mille autres choses), les deuxièmes plutôt de l'ordre du discours... » (*ibid.*, p. 60). Ailleurs, Schneuwly (2009b, p. 32) assimile « l'ensemble complexe structuré d'outils qui permettent la transformation des modes de penser, de parler et d'agir de l'élève » comme un dispositif. Il distingue encore trois catégories d'outils : i) les outils, non spécifiés par les disciplines, offerts dans l'environnement institutionnel, et liés au temps et à l'espace de la classe ; ii) les outils « disciplinaires » qui assurent la présentation, la rencontre et l'interaction de l'élève avec l'objet du dispositif, à savoir le matériel et les activités scolaires ; iii) les outils « disciplinaires » qui assurent le guidage de l'attention sur les caractéristiques essentielles de l'objet, à savoir les discours.

La question des gestes fondamentaux de l'enseignant, telle que présentée par Schneuwly, sera reprise plus loin dans la partie théorique.

2.6 Conception vygotkienne du langage et didactique de la langue première

Nous avons déjà évoqué la place prépondérante du langage dans la théorie du développement élaborée par Vygotski. C'est la primauté accordée aux processus de sémiologie sociale et sa fonction en tant qu'instrument psychologique qui détermine cette place fondamentale. Dans l'étude du concept scientifique, la définition verbale constitue le levier de la prise de conscience des processus psychiques.

Pour Vygotski (1934/1997, p. 207), « le concept est impossible sans les mots, la pensée conceptuelle est impossible sans la pensée verbale ». Toutefois, « la pensée ne s'exprime pas dans le mot mais s'y réalise » (*ibid.*, p. 493) ; sans être le miroir de la pensée, le langage en est le médium, le rapport entre les deux étant de nature dialectique. « En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot. Et c'est justement parce que les processus de développement de l'aspect sémantique et de l'aspect phonétique du langage sont orientés en sens inverse qu'ils forment une véritable unité. » (*ibid.*, p. 431). Voilà qui différencie le langage intérieur du langage extériorisé. « Le langage devient ainsi, par différenciation fonctionnelle et transformation structurelle, un instrument privilégié pour le contrôle du comportement » (Schneuwly, 2008a, p. 21).

Nous avons également évoqué l'intérêt pour Vygotski (1934/1997) que revêt l'apprentissage de la grammaire, de l'écriture et de l'étude des langues étrangères pour le développement psychique. Le langage écrit est « un discours sans interlocuteur [...] qui exige de l'enfant une double abstraction : celle de l'aspect sonore du langage et celle de l'interlocuteur [...] Le langage écrit est précisément l'algèbre du langage [...] qui] permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral » (*ibid.*, p. 339).

Cette prédilection originale pour le langage dans le développement et dans l'apprentissage a marqué la réception des textes de Vygotski par les chercheurs en didactique du français, plus que dans tout autre didactique. Au point que certains auteurs (Bronckart, 2001, p. 35) se sont

mis à revendiquer le développement d'une « nouvelle didactique des *matières scolaires*¹⁶ [...] autonome au plan des questions, des concepts et des méthodes. » Par la suite, les travaux portant sur les communautés discursives ont contribué à positionner la didactique du français à une place hégémonique par rapport aux autres didactiques. Ils posent désormais la question de où mieux que dans la discipline « français », se formuleraient les réponses à propos des « variables langagières dont la maîtrise conditionne la maîtrise de la langue [...] ainsi que de l'objectivation et la mise à distance des variables disciplinaires » (Jaubert & Rebière, 2012, p. 16).

2.7 La théorie de l'objectivation

Si la didactique du français entretient des liens privilégiés avec la théorie vygotkienne, elle n'en n'a pas pour autant l'exclusivité. Radford (2008, 2011) développe en effet une théorie de l'apprentissage, inscrite en didactique des mathématiques, qu'il situe explicitement dans la perspective historico-culturelle de Vygotski : *la théorie de l'objectivation*.

Cette théorie est fondée sur une conception sensible, sociale et historique de la pensée. L'activité humaine génère des objets conceptuels qui deviennent à leur tour sources de changement de l'activité elle-même. La question de l'apprentissage est celle de l'acquisition, par chaque individu, du savoir déposé dans la culture.

Pour la théorie de l'objectivation, l'apprentissage ne consiste pas à construire ou reconstruire des connaissances mais à acquérir des formes culturelles de réflexion permettant de donner sens aux objets matériels et conceptuels rencontrés dans sa culture. Le terme acquérir est à prendre au sens de chercher, au sens « d'un mouvement d'ouverture sur le monde et sur les autres » (Radford, 2011, p. 9).

Il existe deux sources d'acquisition du savoir, l'une matérielle, l'autre sociale: la première résulte du contact avec le monde matériel et les artefacts culturels, dans lesquels se trouve imprimé le savoir de l'activité cognitive des générations précédentes. Ainsi « l'être humain restructure ses actions et forme des capacités motrices et intellectuelles nouvelles... » (*ibid.*, p. 9). La deuxième source résulte des activités partagées avec d'autres personnes, capables de déchiffrer les contenus intellectuels des objets et d'aider à les acquérir. L'interaction en classe n'est donc pas une simple négociation des signifiés et des normes du savoir, ou une ambiance stimulant le développement cognitif, elle est intégrée à l'apprentissage. Elle permet de prendre en compte les valeurs scientifiques, esthétiques et éthiques qui imprègnent les objets, les activités et les moyens matériels qui les médiatisent.

L'activité est définie par son objectif. Un *objectif d'apprentissage* ne peut donc être atteint que par la participation des élèves à de nouvelles activités de pensée. Par exemple, les problèmes mathématiques sont chargés de contenus culturels et conceptuels et forment des moyens d'atteindre, par leur résolution, une *praxis cognitans* ou réflexion culturelle, appelée pensée mathématique. La résolution des problèmes [mathématiques] n'est qu'un moyen et pas une fin en soi. « *L'objectif majeur de l'enseignement des mathématiques est que l'élève*

¹⁶ C'est nous qui soulignons.

parvienne à réfléchir et à agir en accord avec certaines formes mathématiques culturelles de pensée constituées historiquement, formes de pensée qui se distinguent d'autres formes de réflexion (par exemple littéraire ou musicale) dans la mesure où, dans la réflexion mathématique, la relation de l'individu au monde est centrée autour des idées de forme, de nombre, de temps, d'espace, etc. » (*ibid.*, p. 11). Or c'est la pratique qui permet d'atteindre cet objectif car il n'y a pas de formulation linguistique pour dire la pensée mathématique. Et pour parvenir à connaître les objets conceptuels, il est nécessaire de réaliser une activité sociale et médiatisée, activité déterminée dans le sens où elle dégage les traits essentiels de cet objet. L'enseignement consiste à organiser et à maintenir en mouvement des activités orientées vers un objet sachant que i) (du point de vue ontologique) cet objet n'est pas monolithique mais composé de différentes strates de généralités ; que ii) (du point de vue épistémologique) ces couches visent toujours plus d'abstraction en accord avec les caractéristiques des signifiés culturels imprimés dans le schème de l'activité donnée (p.e. le mouvement kinesthésique qui forme le cercle → la formule symbolique qui l'exprime comme un ensemble de points situés à égale distance de son centre) ; et que iii) (du point de vue cognitif) ces couches sont perçues progressivement par l'élève, le « ah, ah ! » (issu de la Gestalt et repris par Vygotski, 1934/1997) étant le point d'arrivée d'un long processus de prise de conscience.

L'apprentissage consiste à reconnaître ou à percevoir les couches de généralité composant l'objet, ce qui suppose un processus dialectique entre sujet et objet, concrétisé à travers une action (sensorielle ou intellectuelle) permettant au sujet de prendre conscience de l'objet. C'est ce processus de rencontre que Radford nomme *l'objectivation* : un processus social de prise de conscience progressive de « quelque chose qui se dresse en face de nous [...] dont nous percevons graduellement la généralité, en même temps que nous lui donnons un sens. » (*ibid.*, p. 12)

DEUXIEME PARTIE : ETUDIER L'ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT

Les fondements de la recherche étant clarifiés, nous entrons dans une partie de problématisation sur l'étude de l'activité d'enseignement. Nous présenterons pour commencer une sélection de travaux consacrés à l'étude des pratiques d'enseignement. Cet ensemble constitue une toile de fond historique et conceptuelle dans laquelle s'inscrit notre travail. Il conduit à une définition/problématisation de l'activité d'enseignement et à la présentation de nos objectifs de recherche. Cette partie se termine avec la présentation du cadre théorique.

3. L'étude de l'activité d'enseignement des généralistes

3.1 L'étude des pratiques : se situer dans une grande diversité d'approches

L'étude des pratiques d'enseignement s'est considérablement développée avec la professionnalisation des enseignants et la transformation des institutions destinées à leur formation. Elle est au cœur de nombreux dispositifs de recherche et/ou de formation et donne lieu à la production d'une littérature abondante. Les approches et les méthodes sont très diversifiées, issues de nombreux domaines scientifiques : psychologie, linguistique, sociologie, sociolinguistique, ergonomie, didactique des disciplines, font partie des sciences contribuant à l'analyse spécifique des pratiques d'enseignement¹⁷.

Sarremejane & Lémonie (2011) établissent un bilan épistémologique des paradigmes explicatifs ayant pour objet les pratiques d'enseignement-apprentissage. Ils font le plaidoyer des démarches explicatives, centrées sur les processus cognitifs, organiques et sociaux qui déterminent l'action sans que l'individu n'en ait forcément conscience : « ce sont les approches explicatives qui présenteraient la meilleure garantie épistémologique, c'est-à-dire la meilleure intelligibilité des phénomènes d'enseignement-apprentissage. Meilleure garantie parce qu'elles recherchent les lois causales qui permettent d'expliquer des cas concrets sous un modèle généralisant » (*ibid.*, p. 290). Les approches explicatives sont présentées comme multiples et évoluant vers un changement radical. Une conception systémique et dynamique des faits conduit à une valorisation des approches globalisantes et multi-causales. En conséquence, « la pertinence du choix des processus à privilégier est déterminante car elle permettrait de fonder une théorie unifiée » (*ibid.*, p. 295). Les stratégies éclectiques et les approches pluridisciplinaires croisées permettent désormais de « mettre en évidence la construction par les acteurs eux-mêmes d'un compromis entre les différentes logiques d'action contradictoires au regard de l'objectif visé » (*ibid.*, p. 297). Elles sont réalisées par translation d'un paradigme à un autre. Par exemple du paradigme descriptif au paradigme explicatif. C'est selon nous ainsi que la didactique comparée a pris forme, en partant de la description d'une base empirique pour développer un modèle explicatif. Une autre translation consiste à passer d'une approche explicative à une approche interprétative qui permettrait de

¹⁷ Pour plus de détails sur cette diversité d'approches, nous renvoyons à la note de synthèse de Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag (2002) qui présente une grille d'analyse des dispositifs d'analyse des pratiques.

« particulariser la théorie selon une approche ethnographique tenant compte de tous les détails de la situation de classe » (*ibid.*, p. 297). Notre démarche s'est orientée dans ce sens, avec en toile de fond une question laissée ouverte par les auteurs : celle de l'ontologie de la pratique enseignante. La recherche sur les pratiques d'enseignement a pour défi actuel de concilier les paradigmes avec suffisamment de garantie épistémologique.

La théorisation de la pratique enseignante est faite de tensions, elle est sous tension. Entre l'individuel et le général, entre l'invariant et la diachronie, entre spécificité et réductionnisme, entre paradigmes explicatifs et paradigmes interprétatifs, entre explication et compréhension. Tout acte de recherche est choix. Ce choix a-t-il sa propre légitimité rationnelle ? (*ibid.*, p. 298).

Les approches présentées ci-dessous nous semblent toutes appartenir au paradigme explicatif : elles ont pour objectif d'expliquer les effets de l'enseignement sur les apprentissages d'un point de vue transversal ou didactique. Nous n'avons pas la prétention de faire une revue complète des très nombreux travaux qui ont été consacrés récemment à l'analyse des pratiques selon des fondements conceptuels et méthodologiques fort diversifiés, mais juste d'en tirer des pistes pour notre recherche.

3.2 Les recherches sur les effets-maîtres

Les recherches processus-produit (Bressoud, 1994 ; Crahay, 2006) étudient les effets des pratiques d'enseignement sur les apprentissages en comparant l'efficacité de l'enseignement sur les performances des élèves en fonction de variables comme le temps alloué aux activités, le type et la fréquence des interactions, la méthode pédagogique, le style de gestion des comportements, des tâches et des démarches de pensées, etc. Après une phase de quantification de ces effets, qui s'est déroulée à partir des années 60, des équipes de recherches ont commencé à se consacrer à l'étude qualitative des processus interactifs « à l'œuvre dans la dynamique des rapports entre enseignement et apprentissage » (Bru, Altet, Blanchard-Laville, 2004). Les auteurs cités mettent en évidence dans leur article cinq ensembles interreliés, déterminant la relation entre enseignement et apprentissage :

- A. Planifications, anticipations
- B. Conditions créées par l'enseignant en situation
- C. Travail et activité des élèves
- D. Apprentissage /objectifs
- E. Performances/objectifs

Les auteurs montrent que la plupart des recherches visant à démontrer la relation enseignement-apprentissage, s'attachent à articuler deux de ces ensembles autonomes. Ils catégorisent à partir des interrelations possibles quelques cas de figures et montrent leur limite. Par exemple, les recherches qui articulent la planification de l'enseignant (A) ou les conditions créées en situation (C) avec les performances des élèves (E)¹⁸ ne peuvent pas tenir

¹⁸ C'est généralement le cas des recherches processus-produit conduites entre les années 60 et 90.

compte des processus d'apprentissage, et encore moins des processus interactifs entre enseignement et apprentissage. Au terme de leur revue, les auteurs proposent comme piste, pour dépasser le paradigme processus-produit, de s'orienter justement sur la compréhension des processus interactifs en situation d'enseignement-apprentissage basée sur une méthodologie codisciplinaire et clinique ; codisciplinaire, c'est-à-dire articulant dans l'analyse plusieurs modèles théoriques, car on ne peut pas séparer dans ces processus les dimensions didactiques des dimensions psychiques, cognitives, sociales, etc ; et clinique, pour le fort potentiel heuristique que revêt l'étude intensive de cas singuliers à partir du moment où ils acquièrent une valeur scientifique fondée sur les principes de récurrence et de convergence des cas¹⁹.

Pour sa part, Crahay (2006) termine sa revue en ouvrant la voie au paradigme des processus médiateurs et à la compréhension en profondeur de la contribution de l'enseignement à l'apprentissage. Cette piste permet d'intégrer les résultats saillants des recherches processus-produit conduites par le passé, notamment à propos de la gestion des conditions de travail scolaire ; par exemple, ceux qui affirment que « les gains d'apprentissage des élèves sont particulièrement importants lorsque l'enseignant est, à la fois clairement orienté vers les connaissances et les compétences à maîtriser et qu'il exerce un contrôle strict sur les tâches à réaliser » (Crahay, 2006, p. 130, citant Soar, 1968). La piste de Crahay s'ouvre également à la démarche qualitative et ethnographique avec pour originalité de rendre les chercheurs attentifs au risque de n'étudier les relations entre enseignement et apprentissage qu'à partir d'observations de pratiques existantes dans lesquelles ces relations seraient repérables. Ce serait courir le risque de ne pas tenir compte de « l'habitus des enseignants [...] et d'autres influences qui, au cours du temps, se sont sédimentées en pratiques courantes » (*ibid.*, p. 139) et de ne pas pouvoir envisager « d'inventer de toutes pièces de nouvelles pratiques d'enseignement qui, à l'épreuve de la réalité, s'avèrent plus efficaces que celles qu'on observe dans les classes aujourd'hui » (*ibid.*, p. 141).

3.3 L'approche ergonomique

Amigues (2003) part des réductions de l'activité enseignante à laquelle aboutissent selon lui les recherches conduites sous le paradigme processus-produit et la majorité des recherches en didactique (à ce moment-là) pour élaborer une approche ergonomique de l'action enseignante. Nous nous accordons avec lui sur la nécessité de prendre du recul par rapport aux fondements béhavioristes et cognitivistes du paradigme processus-produit et pour reconnaître les limites de ce modèle causal et d'une quête d'un enseignement efficace qui se feraient « au prix d'un effacement des dimensions institutionnelles, historiques, sociales et temporelles » (*ibid.*, p. 6). Par rapport au paradigme des didactiques des disciplines, nous relevons l'intérêt de son analyse sur la dépendance des recherches aux théories sous-jacentes de l'apprentissage – l'ancrage constructiviste pour la didactique des mathématiques, l'ancrage constructiviste et

¹⁹ Ces principes sont clairement énoncés par d'autres auteurs (Bautier, Crinon & Rochex, 2011) et nous y reviendrons dans la présentation des principes méthodologiques.

cognitif pour la didactique des sciences en particulier. Ces ancrages projettent au centre du questionnement les objets de savoir et les activités des élèves et laisseraient au second plan le travail réel de l'enseignant. Selon son analyse, les travaux en didactique du français langue maternelle se préoccupent peu du rôle de l'enseignant et ceux concernant la didactique des langues étrangères sont essentiellement de type prescriptif et ne considèrent pas l'enseignant comme un professionnel. Nous verrons plus loin que notamment pour le cas des didactiques des mathématiques et du français, l'étude portée à l'origine sur les objets enseignés a toutefois conduit les chercheurs à articuler ces objets enseignés à la pratique enseignante.

L'analyse d'Amigues fait écho avec la limite du modèle processus-produit dénoncée par Crahay (2006, p. 12-13) à partir des travaux de Gage (1963) : « les pratiques d'enseignement les plus performantes ne s'infèrent pas directement d'une théorie de l'apprentissage, aussi validée soit-elle. Une théorie spécifique de l'enseignement efficace est à construire ; elle ne peut l'être que par l'intermédiaire de recherches portant spécifiquement sur cet objet ». Dans cette optique, Amigues (2003) opèrent une distinction vygotkienne entre l'action et l'activité : l'action vise la réalisation d'un but (rabattre le gibier) alors que l'activité répond à des motifs (se nourrir et se vêtir). Il introduit à partir de cette distinction quelques principes pour l'analyse de l'activité enseignante :

L'activité enseignante n'est pas réductible à l'action, l'étude de l'action ne renseigne pas forcément sur l'activité sous-jacente ; elles ne sont pas bornées par les mêmes limites spatiales et temporelles ; l'action (la tâche) fait généralement l'objet d'une prescription alors que l'activité est imprescriptible, car elle dépend du rapport que le sujet instaure entre son action et le milieu dans lequel elle s'exerce ; ce dernier est constitué de « caractéristiques » historico-culturelles particulières ; le milieu (de travail) dans lequel se réalise une action est une source de réorganisation des processus psychiques qui la composent, donc du développement de l'expérience, etc. (*ibid.*, p. 8).

La distinction opérée ne permet plus de considérer que l'enseignement a pour simple but l'apprentissage des élèves, comme un lien de cause à effet *a priori*, sans problématiser la relation entre les deux termes. L'apprentissage n'est pas l'immédiate conséquence de l'enseignement pour au moins deux raisons : il existe d'une part un décalage temporel avec l'enseignement et d'autre part une médiation par l'activité, les outils et les signes, que Vygotski a bien éclairés (1934/1997). Amigues nous invite à partir de là, à considérer l'action professorale comme une mise en œuvre et une mise à l'épreuve des prescriptions, qui donne lieu à des compromis, des incertitudes, des prises de risque et un investissement subjectif permettant de faire face à la tension entre le prescrit et le réel. Quant à l'activité, elle est à considérer comme un système de relations « entre la conception du cours, l'organisation de la classe et le contenu de l'activité des élèves [...] qui fixe les rapports entre les prescriptions, les outils, les règles du jeu, les valeurs, les partenaires, leur place dans les différents collectifs, etc. » (Amigues, 2003, p. 11).

3.4 L'enseignant est un facteur déterminant de la réussite scolaire

Le travail de Hattie (2009) repose sur une méta-analyse produite à partir de plus de 800 recherches portant sur les critères déterminants de la réussite scolaire. Il montre que l'enseignant représente un facteur important de la réussite scolaire. Les dispositifs d'enseignement qu'il met en place se révèlent décisifs. Un guidage fort des apprentissages est plus efficace. Il se traduit par des démarches de régulation, des feedbacks, un apprentissage de l'autorégulation ; par une bonne connaissance des contenus didactiques et du niveau de chaque élève, en termes d'élaboration des significations et de progression curriculaire.

Il aboutit à la distinction entre un enseignant activateur et un enseignant facilitateur d'apprentissage. Le premier est un *interventionniste* qui se montre nettement plus efficace ($d=0.60$) que le second ($d=0.17$), comme le montre le tableau ci-dessous, reproduit de l'ouvrage (Hattie, 2009, p. 243). La taille de l'effet d , est considérée comme faible entre 0.0 et 0.4 et comme forte entre 0.4 et 1.2.

Effect sizes for teacher as activator and teacher as facilitator :

Teacher as activator	d	Teacher as facilitator	d
Reciprocal teaching	0.74	Simulations and gaming	0.32
Feedback	0.72	Inquiry-based teaching	0.31
Teaching self-verbalisation	0.67	Smaller class sizes	0.21
Meta-cognition strategies	0.67	Individualized instruction	0.20
Direct Instruction	0.59	Problem-based learning	0.15
Mastery learning	0.57	Different teaching for boys and girls	0.12
Goals-challenging	0.56	Web-based learning	0.09
Frequent/effects of testing	0.46	Whole language – reading	0.06
Behavioral organizers	0.41	Inductive teaching	0.06
Average activator	0.60	Average facilitator	0.17

Hattie met en avant l'efficacité d'une démarche d'investigation et de questionnement de leur pratique, partagée entre enseignants, et justifie ainsi la conclusion de l'ouvrage : un enseignement visible et un apprentissage visible et effectif se produisent lorsque les enseignants se donnent les moyens de voir l'apprentissage à travers les yeux de leurs élèves et les aident ainsi à devenir leur propre enseignant.

Surtout, ces résultats confirment la supériorité d'une pratique interventionniste (*activator*) qui rejoint selon nous la conception vygotskienne du travail enseignant.

3.5 Enjeu de la place des savoirs dans les pratiques d'enseignement

A partir d'une recension critique des travaux sur l'analyse des pratiques, conduits autant dans le monde francophone qu'en Amérique du nord, Lenoir, Maubant, Lebrun, Zaid, Lacourse, Araujo-Olivera et Habboud (2011) identifient notamment les problèmes suivants : i) une prédilection pour les études conduites dans une perspective descendante, voire applicationniste, plutôt que dans une approche compréhensive ; ii) une prédilection pour les études basées sur les discours de la pratique et non sur la pratique elle-même ; iii) enfin une

prédominance à se centrer sur les dimensions psychopédagogiques qui tient à l'écart des études les aspects didactiques liés à la construction des savoirs.

De nombreuses études des pratiques d'enseignement, qui analysent les phénomènes se produisant dans l'institution même dont le but est de faire acquérir des savoirs, montrent que paradoxalement la préoccupation pour les savoirs y est occultée, minorée, diluée dans les activités de la classe (Rey, 2011). Pour cet auteur, cette minoration est d'ailleurs « inhérente au savoir même ou du moins, à sa didactisation » (*ibid.*, p. 195) et aux tensions qui apparaissent dès que le savoir fait l'objet d'un traitement didactique, c'est-à-dire d'un enseignement. Selon lui le savoir est une réalité énigmatique, difficile à cerner, et il comporte des tensions internes qui pourraient bien expliquer sa dilution dans les activités scolaires. La première est liée au fait que le savoir est essentiellement attaché à la subjectivité de l'individu qui le produit et de celui qui l'apprend mais qu'il est transmis, grâce au langage et à l'écriture, comme un objet social dépersonnalisé ; il présente de ce fait une réalité double, car le savoir consiste en une activité de pensée conduite par un sujet, mais qu'il est aussi en même temps un objet indépendant de ceux qui le pensent. La deuxième tension est liée aux exigences de la diffusion du savoir dans le contexte scolaire²⁰, car il s'agit i) de transmettre un objet social et universalisable, ii) de lui donner la forme d'un texte permettant de passer d'un individu à un autre, iii) et de s'assurer qu'il soit pensé en personne par le destinataire de la transmission. Le savoir circule ainsi de sa production – par la pratique – à sa transmission – par la pratique – sous la forme de textes successifs : La pratique scientifique est diffusée sous forme de textes du savoir, l'enseignant opère le passage de ces textes à des activités censées permettre aux élèves de s'approprier le savoir diffusé par les textes, mais il faut encore que ces derniers remontent de ces activités particulières aux textes du savoir pour prétendre à un apprentissage effectif. De ces trois étapes de circulation du savoir, entre activités et textes, les pratiques d'enseignement qui s'observent généralement se focalisent sur la deuxième, c'est-à-dire sur la mise en activité des élèves par l'exécution de différentes tâches. Or ces activités ont considérablement changé depuis les formes traditionnelles où elles se traduisaient en répétitions d'énoncés et entraînements de procédures tirées directement des textes du savoir jusqu'aux formes actuelles, bien plus exigeantes à l'égard des élèves, où les activités qui leur sont dévolues sont censées leur permettre de reconstruire le savoir par eux-mêmes. Se sont ainsi répandus des pratiques et des dispositifs d'enseignement qui ont pour objectif de commander la mise en activité des élèves et les tâches à accomplir. Cette importance accordée à l'activité (autonome) des élèves survalorise la dimension subjective et pratique du savoir au détriment de son objectivation à travers la forme textuelle et fait courir le risque que certains élèves restent pris dans l'activité et n'accèdent pas au savoir.

²⁰ Rey se réfère à la transposition didactique (Chevallard, 1991), ainsi qu'aux processus de dévolution et d'institutionnalisation (Brousseau, 1998).

3.6 Les recherches sur les pratiques inscrites en didactiques

Parallèlement au développement des approches transversales que nous avons survolées, voire en opposition à ces dernières, se développent des champs didactiques dont l'intérêt principal pour l'objet enseigné dans la classe dérive vers l'étude des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. La focalisation des recherches en didactique sur les objets de savoir constitue un contrepoint aux phénomènes de minoration et de dissolution des savoirs dans les pratiques d'enseignement dénoncés ci-dessus. Nous examinerons en particulier l'émergence de la didactique des mathématiques et du français à partir des contributions de Ligozat & Leutenegger (2012) et de Dorier *et al.*, (2013). Ces auteurs expliquent que les différentes didactiques disciplinaires émergent historiquement de la massification du secondaire, des réformes des systèmes scolaires ainsi que des limites et des échecs que ces dernières ont subi et des besoins de la formation en enseignement (Amade-Escot, 2013). Avant que le terme didactique ne s'impose, les psychopédagogies des différentes disciplines enseignées visaient l'application pour l'enseignement des connaissances provenant de la psychologie génétique (en particulier piagétienne) et des sciences de référence.

Dans une visée d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans la discipline, la didactique des mathématiques se définit comme une science étudiant « les conditions spécifiques de diffusion des savoirs mathématiques utiles aux membres et aux institutions de l'humanité » Brousseau (1986, p. 35). En francophonie, elle se fonde en particulier sur l'impulsion de la *Théorie des Situations Didactiques en Mathématiques - TSDM* (Brousseau 1986) et de la *Théorie anthropologique du didactique – TAD* (Chevallard, 1992). Brousseau développe avec son équipe des situations didactiques pensées pour confronter les élèves à des situations proches des conditions épistémologiques de la formation des savoirs mathématiques (constituant un milieu sémiotique). L'héritage piagétien est clairement assumé, avec la conception constructiviste des apprentissages qu'elle véhicule, « la centration sur l'interaction élève-milieu, et une forte délégation de l'intention d'enseignement à ce milieu » (Ligozat, 2008). Alors que la TSDM de Brousseau vise l'optimisation des conditions de diffusion et d'appropriation des savoirs, la TAD de Chevallard, à l'écart de considérations psychologiques, se focalise sur les contraintes institutionnelles faites aux savoirs (Ligozat & Leutenegger, 2012). Elle se fonde sur les concepts de la TSD, mais avec des présupposés épistémologiques différents, notamment quant au rôle de l'enseignant dans l'institution didactique²¹. Nous reviendrons plus en détail sur la TAD dans la partie théorique parce qu'elle constitue une pièce importante du développement actuel d'un champ disciplinaire didactique unifié, selon le programme de Dorier *et al.* (2013).

La didactique des mathématiques joue historiquement le rôle de pionnière et fournit un appareillage conceptuel et méthodologique qui se développera ensuite dans d'autres didactiques. Nous reviendrons également dans la partie théorique sur les concepts essentiels

²¹ Pour plus de détails sur la distinction entre l'agent du système de Chevallard et l'acteur épistémologique de Brousseau, voir la thèse de Ligozat (2008).

de *contrat didactique* (Brousseau, 1980/2011, 1980, 1988) et de *transposition didactique* (Chevallard, 1991).

Selon Bronckart & Schneuwly (1991), la didactique du français est à l'origine une technologie (une discipline d'action) à la fois indispensable et utopique, dans le sens où elle constitue d'une part un discours critique de l'enseignement « actuel » et d'autre part une démarche de propositions et d'innovation visant à résoudre les problèmes identifiés. C'est une science qui ne s'épuise pas puisqu'elle tente de répondre à des situations d'enseignement problématiques par des propositions didactiques. Cette didactique a pour savoir de référence l'étude de la langue ; à cela s'ajoute le fait qu'elle se fonde explicitement sur une conception de l'apprentissage construite par Vygotski dans laquelle l'activité langagière est centrale. Elle se questionne donc légitimement sur les modalités de la médiation en classe et sur les modalités de transmission culturelle des objets d'enseignement dans le contexte institutionnel de l'école (Dolz & Thévenaz-Christen, 2002). Au centre, l'épistémologie interactionniste et le caractère médiateur du système didactique, « c'est-à-dire les processus de médiation déterminant les formes d'enseignement et d'apprentissage » (*ibid.*, p. 111) donne aux didacticiens du français l'occasion de déployer leurs travaux en imbriquant solidement l'étude de l'objet enseigné à travers le travail de l'enseignant (Schneuwly & Dolz, 2009).

Au départ, c'est la construction des connaissances scolaires par les élèves qui constitue l'objet de la recherche en didactique. Cette entrée justifie le développement d'ingénieries didactiques dans lesquelles le didacticien-chercheur contrôle les variables didactiques nécessaires à la construction de nouvelles connaissances de façon à optimiser les conditions de diffusion et d'acquisition des savoirs, nous l'avons vu pour le cas des mathématiques avec la TSDM. En didactique du français, ce type de démarche d'ingénierie se développe avec la construction et la mise en œuvre de séquences d'enseignement fondées sur la notion de genres textuels (Bronckart, 1996 ; Dolz & Schneuwly, 1996 ; Bronckart, 2005a). A l'origine, dans les deux cas, les didacticiens se positionnent donc comme des ingénieurs, ce qui les conduit à s'intéresser au travail de l'enseignant et à son ingéniosité pratique²², en premier lieu sous l'effet de dispositifs d'ingénierie contraints, puis dans les conditions d'un enseignement ordinaire. Dorier *et al.* (2013) expliquent par ailleurs que c'est en suivant un mouvement d'autonomisation par rapport à leurs disciplines de référence et par rapport aux sciences de l'éducation, que les didactiques ont cherché à dépasser les approches normatives des psychopédagogies et à « décrire, comprendre, expliquer des pratiques ordinaires et leurs multiples contraintes » (*ibid.*, p. 12). Le déplacement de l'intérêt pour l'élève à un intérêt pour les pratiques de l'enseignant se manifeste dans l'émergence de contributions sur les pratiques enseignantes (Chevallard, 1998) et sur l'action de l'enseignant/du professeur (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000) du côté de la didactique des mathématiques, ainsi que sur les outils de l'enseignant (Schneuwly, 2000, 2008a) et le travail de l'enseignant (Schneuwly,

²² Voir l'ouvrage de Mercier, Lemoyne & Rouchier (2001) qui traite principalement de l'enseignement des mathématiques.

2008a, 2009) du côté des didacticiens du français. De ces travaux émergent des catégories descriptives de l'action – ou du travail – de l'enseignant, en gestes didactiques fondamentaux (Sensevy *et al.*, 2000 ; Schneuwly, 2009a) et en entités praxéologiques fondée sur le couples tâches-techniques (Sensevy *et al.*, 2000), sur lesquels nous reviendrons dans la partie théorique.

L'enjeu actuel des didactiques est lié à la constitution d'un champ unifié, comme en témoignent de récents événements scientifiques²³. A ce stade, le problème en genre et en nombre que pose d'emblée le terme « didactique » (le, la, les, didactiques ?) est révélateur des tensions liées à la construction et à l'autonomisation d'un champ disciplinaire unifié (Sensevy *et al.*, 2000 ; Dorier *et al.*, 2013). Selon Chevallard (2010), c'est le découpage en multiples didactiques disciplinaires, campée chacune sur leur position (épistémologique, théorique et méthodologique), qui empêche l'unification du champ. Pour Amade-Escot (2013), c'est une tradition consistant à juxtaposer les didactiques disciplinaires dans la formation des enseignants, selon la structuration de l'école en disciplines scolaires, qui constitue un obstacle majeur à un projet unificateur qui pourrait être porté par les approches comparatistes. Dans ce projet unificateur, la didactique comparée dont le champ se développe depuis une quinzaine d'année au travers de manifestations significatives²⁴, peut en effet prétendre tenir un rôle déterminant. Elle se situe entre dans les débats inter-didactiques en se donnant comme objectif principal « d'éviter les apories d'une didactique générale » (Mercier, Schubaueur-Leoni & Sensevy, 2002, p. 8) et de distinguer dans le travail du professeur et dans celui des élèves, ce « qui peut être générique et peut être rapporté à un processus d'enseignement (ou d'apprentissage), [de ce] qui est spécifique et doit être rapporté à tel ou tel savoir enseigné/appris » (*ibid.*, p. 9). Le projet comparatiste a également dépassé l'intérêt pour le travail de l'enseignant et se consacre à la théorisation d'une action conjointe en didactique et à la considération d'un système didactique insécable formé par l'enseignant et les élèves à propos de la diffusion et de l'appropriation d'un savoir donné. Nous consacrerons ultérieurement à ce champ majeur pour notre travail un chapitre théorique.

²³ Trois événements se sont succédés en 2013 autour de la question :

- Le premier colloque de didactique disciplinaire de la COHEP (conférence suisse des recteurs et rectrices des hautes écoles pédagogiques), à Zurich, le 24 janvier 2013
- Une journée d'étude de l'ARCD (Association pour des recherches comparatistes en didactique) sur le thème « Didactique et/ou Didactiques ? d'une question polémique à la construction d'un espace de problématisation », à Lyon, le 10 juin 2013.
- La parution de l'ouvrage collectif « Didactique en construction, constructions des didactiques » sous la direction de Dorier, Leutenegger & Schneuwly, en août 2013.

²⁴ Mentionnons par exemple la création en 2002 de l'Association pour des recherches comparatistes en didactique (ARCD) et la parution de l'ouvrage collectif *Agir ensemble* (Sensevy & Mercier, 2007)

3.7 L'étude des pratiques d'enseignement du point de vue de la sociologie du didactique

La sociologie de la transmission des savoirs peut être considérée comme une sous-branche de la sociologie de l'éducation qui étudie notamment le didactique²⁵, c'est-à-dire les processus de diffusion des savoirs. Dans les travaux que conduit l'équipe RESEIDA²⁶, elle s'articule à une sociologie de l'inégalité scolaire dans le but de montrer les effets des pratiques et des dispositifs d'enseignement sur les difficultés d'apprentissage des élèves (Rochex & Crinon, 2011).

La sociologie de l'éducation constitue, avec les mouvements de réforme liés notamment à la massification du secondaire (Dorier *et al.*, 2013) un moteur de la recherche en sciences de l'éducation en général et en didactique en particulier. Les travaux de Bourdieu et Passeron (1970) sur la reproduction des inégalités ont en effet démolé le mythe d'une école égalitaire. En réponse à ces accusations faites à l'encontre d'un appareil essentiel des états démocratiques, les sciences de l'éducation élaborent le modèle de l'évaluation formative (Vial, 2012) qu'elles parviennent à implanter au travers de nouvelles réformes scolaires²⁷. Ce nouveau modèle, censé réduire les inégalités scolaires, s'impose en francophonie à travers les travaux initiaux de Allal, Cardinet & Perrenoud (1979), sur les principes d'une régulation individualisée et de la différenciation de l'enseignement. Il s'agit donc d'un mouvement pédagogique auquel les didactiques contribuent en élaborant de leur côté des propositions (théories, méthodes, moyens). Or des travaux récents dénoncent précisément les pratiques différenciatrices (Rochex et Crinon, 2011) et l'individualisation du travail des élèves (Bautier, 2006) comme étant à l'origine des inégalités scolaires qui se construisent au cœur même des pratiques d'enseignement et à l'insu de leurs acteurs.

Sur la base de concepts issus de la sociolinguistique de Basil Bernstein, les auteurs cités définissent des catégories permettant de caractériser les pratiques d'enseignement, en particulier leurs pratiques langagières sur lesquelles nous reviendrons également plus en détails dans la partie théorique.

²⁵ « ... Les travaux sont consacrés à trois grandes facettes de l'activité de transmission des savoirs. La détermination des contenus d'enseignement, les pratiques pédagogiques de enseignants, les activités d'apprentissage » (Deauvieu & Terrail, 2007, p. 10)

²⁶ Le « réseau de recherche sur "la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages" » a été créé en 2001 à l'initiative de l'équipe ESCOL (Education Scolarisation) de l'université de Paris 8. » (Bautier, Crinon, Rochex, 2011, p. 9).

²⁷ Les réformes scolaires s'inscrivent par rapport à de nouvelles attentes de la société à l'égard de l'institution scolaire. Dans le canton de Vaud, EVM (Ecole vaudoise en mutation) est mise en œuvre suite au verdict populaire de 1996. Il s'agit d'une réforme pédagogique et pas seulement structurelle qui touche profondément à la culture professionnelle des enseignants. Elle se fixe comme objectif d'améliorer l'efficacité de l'école, la solidité des apprentissages et l'accompagnement de l'élève. (cf rapport institutionnel sur l'école vaudois de 1803 à 2003 accessible à l'adresse : http://www.publidoc.vd.ch/guestDownload/direct?path=/Company%20Home/VD/CHANC/SIEL/antiloque/objet/CE/Communiqué%20de%20presse/2004/05/221068_040506%20-%20HistoriqueETannexes_20040506_392571.pdf)

Dans le cas du canton du Valais, il est important de noter que l'équivalent d'EVM, intitulé loi sur l'éducation 2000, n'a pas passé la rampe du verdict populaire...

4. Problématique et objectifs de recherche

Comment définir et problématiser l'activité d'enseignement ? A partir des apports de la recherche esquissés ci-dessus, nous dégagons les éléments de problématique auquel notre travail nous confronte en s'inscrivant dans les travaux en sciences de l'éducation qui cherchent à expliquer et à comprendre (Saada-Robert & Leutenegger, 2002) l'activité d'enseignement et les effets qu'elle produit sur les apprentissages des élèves.

4.1 Enseigner : une activité motivée par les apprentissages des élèves ?

L'activité de l'enseignant généraliste est au centre de notre étude. Selon une définition que nous partageons avec Amigues (2003) et Bautier (2006) notamment, l'activité répond à un motif. Celle de l'enseignant a pour motif les apprentissages des élèves. Conformément à la conception vygotskienne reprise par Schneuwly (2008a), le travail de l'enseignant vise ainsi la transformation des modes de penser des élèves, autrement dit le développement de leurs fonctions psychiques ; il se réalise à l'aide d'outils sémiotiques matériels (permettant de présenter l'objet enseigné) et discursifs (permettant de pointer l'objet et de guider l'attention). Inscrit dans le projet d'une école publique, cette activité est nécessairement collective. Cette définition de l'activité d'enseignement peut être replacée dans la Théorie Anthropologique du Didactique – TAD (Chevallard, 1992, 1998, 2010) dès lors qu'elle considère la tâche comme le travail à accomplir, conformément aux attentes institutionnelles dans laquelle elle se réalise, et la résultante de techniques mises en œuvre de façon adaptée. L'objectif de notre étude est donc de documenter les techniques que les enseignants mettent en œuvre pour accomplir leur tâche d'enseignement. Or il n'est pas certain que l'intention d'enseigner soit toujours déterminée en terme d'appropriation des savoirs par les élèves. En reprenant la distinction opérée par Amigues (2003), nous pensons que l'action prescrite couvre l'activité imprescriptible au point de la rendre imperceptible autant aux yeux des chercheurs que des enseignants eux-mêmes. Selon de nombreuses analyses (notamment Margolinas & Laparra, 2011 et de Coulange, 2011), les savoirs disciplinaires s'effacent dans le travail des enseignants, au profit de préoccupations organisationnelles liés à l'individualisation et la différenciation des tâches et à des conceptions directrices de l'apprentissage visant à tout prix à rendre les élèves actifs et constructeurs de savoirs (Crinon, Marin & Bautier, 2008). Les moyens d'enseignement ne focalisent pas tellement les enseignants sur les dimensions du savoir que sur les aspects organisationnels liés à la conduite de la classe ; Leutenegger (2008) questionne par ailleurs (pour le cas des mathématiques dans les premiers degrés de la scolarité) le fait qu'ils véhiculent le modèle d'un apprentissage individuel et adaptatif qui n'est pas le mieux approprié au dispositif d'instruction public et collectif dans lequel se réalise l'action de l'enseignant et des élèves.

Dans notre travail, la comparaison sert de levier à la compréhension de l'activité selon une méthodologie que nous développerons plus loin. Les questions posées à partir de cette

définition de l'activité d'enseignement découlent d'une hypothèse forte selon laquelle deux enseignants confrontés aux mêmes moyens d'enseignement et aux mêmes nécessités programmatiques n'enseignent pas nécessairement le même objet à leurs élèves. En quoi différent les objets enseignés selon des techniques différenciées que les enseignants mettent en œuvre ? En quoi différent ces techniques selon l'enseignant et selon la discipline et l'objet spécifique qu'il enseigne (français – mathématiques) ?

4.2 Etudier l'activité en articulant des dimensions didactiques et sociologiques

Notre travail s'inscrit dans une approche didactique, au sens du terme qui lui est attribué dans les citations suivantes:

- « Le didacticien se loge en ces points aveugles de la culture », entre l'état de non-savoir et l'état de savoir et il investit le lieu de l'avènement de la pensée des êtres en développement » (Chevallard, 1997, p. 45).
- La didactique est la discipline scientifique qui porte sur l'ensemble des processus impliqués dans « l'action didactique (l'action des enseignants en terrain scolaire) [qui] constitue une forme majeure de médiation sociale, [et qui vise] à transformer le fonctionnement psychologique des apprenants » (Bronckart, 2001, p. 36).

Il s'agit donc d'un travail qui contribue à l'étude des pratiques d'enseignement à travers le problème de la diffusion du savoir et qui tente d'éclairer « un point aveugle de la technologie de l'enseignement et de l'enseignant dont on ignore encore largement les tenants et les aboutissants tant la pratique réelle en classe, analysée du point de vue de ce qui est réellement enseigné, reste inconnue. » (Schneuwly, 2012, p. 86). Il s'inscrit dans le projet scientifique de la didactique comparée qui se définit comme un domaine d'études des transactions organisées institutionnellement dans le but de transmettre une culture socio et historiquement construite (Forget & Schubauer-Leoni, 2008 ; Ligozat & Schubauer-Leoni, 2010) et qui cherche à distinguer des catégories de spécificités liées aux disciplines et de généralités liées à la relation didactique, en n'explorant pas uniquement l'entrée des objets disciplinaires mais aussi celle des sujets.

En effet, une centration sur les objets et leur organisation épistémologique et didactique peut amener à identifier les composantes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui traversent ou transcendent les contenus tout en étant partiellement affectées par eux ; mais on peut aussi suivre le fil des agents, voire des personnes concrètes, en fonction des caractéristiques groupales [...] L'étude de l'action conjointe de l'enseignant et des élèves est nécessairement appelée à traiter de ces questions... (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005).

Notre travail se concentre sur les techniques qui sont mises en œuvre lors de leçons ordinaires²⁸, au moment où celles-ci ont lieu dans la classe avec les élèves, alors que l'enseignant est pris avec eux dans les dispositifs qu'il a mis en place : il régule les

²⁸ L'intérêt pour les leçons ordinaires en didactique comparée est venu marquer une distinction et une forme de rupture avec l'étude de leçons instrumentées par des ingénieries didactiques.

apprentissages et pilote son enseignement. Ce travail n'étudie en revanche ni les techniques préparatoires, ni celles d'évaluation-mesure des acquis²⁹ qui encadrent nécessairement cet enseignement.

S'agissant d'une étude de l'activité d'enseignants *généralistes* des degrés primaires, et non de spécialistes disciplinaires, il nous a semblé indispensable d'étudier leur activité telle qu'elle s'accomplit au moins dans deux disciplines d'enseignement. Nous avons opté pour le français et les mathématiques, selon des choix méthodologiques qui seront précisés plus loin.

Cette étude des techniques comporte forcément des dimensions didactiques car l'activité d'enseignement ne peut pas être détachée ni des objets, ni des moyens, ni des objectifs de diffusion des savoirs disciplinaires. Elle s'articule aussi nécessairement à la dimension sociale des activités collectives. Le rapport dialectique entre deux champs scientifiques, le didactique et le sociologique, nous sert en particulier de levier pour problématiser l'articulation entre l'activité d'enseignement et l'activité d'apprentissage et pour répondre à la question suivante : Quels sont les liens que l'analyse des pratiques donne à voir, entre les techniques d'enseignement mises en œuvre et les pratiques différenciatrices conduisant les élèves à des difficultés d'apprentissage ? Pour répondre à cette question, nous articulerons les analyses didactiques avec les apports de l'approche relationnelle et contextuelle des pratiques scolaires – ARC – (Rochex & Crinon, 2011) que nous présenterons plus en détail dans la partie théorique. L'apport socio-didactique de l'ARC nous est indispensable car il permet de montrer que l'aliénation au dispositif³⁰ scolaire est un risque réel qui empêche les enseignants d'accomplir leur tâche sans qu'ils en prennent pour autant conscience. C'est là, que se situe de notre point de vue, un enjeu majeur de la professionnalisation, de la formation et de la recherche : rendre les enseignants (les futurs enseignants d'autant plus) conscients que les multiples options qu'ils réalisent en situation de classe (bien qu'elles soient déterminées par des facteurs extérieurs, notamment du fait de l'historicité professionnelle) ont des effets plus ou moins favorables sur les apprentissages des élèves. C'est leur redonner par là même la responsabilité d'assumer pleinement les choix qu'ils réalisent dans leur activité d'enseignement.

4.3 Un agir conjoint

Les éléments de théorisation d'une *action conjointe en didactique* viennent de la nécessité de penser ensemble l'action de l'enseignant et de ses élèves, « du fait de l'indissociabilité des instances du système didactique : l'action du professeur ne pouvant être traité indépendamment de celle des élèves ni de l'enjeu de savoir » (Schubauer-Leoni *et al.*, 2007b, p. 52). C'est ainsi le système didactique dans son ensemble qui est étudié notamment à partir

²⁹ Selon le modèle de l'évaluation formative – qui est celui qui imprime les doxas professionnelles actuellement les plus saillantes – il existe deux types d'évaluation : l'évaluation formative qui se déroule en tout temps durant la phase d'apprentissage et l'évaluation sommative qui fait la somme des acquis réalisés. Au terme d'évaluation formative nous préférons celui de régulation des apprentissages et au terme d'évaluation sommative nous préférons celui d'évaluation-mesure des acquis.

³⁰ Le terme est pris au sens de Agamben (2007) dans le sillage des travaux de Foucault.

d'une revue de la littérature montrant que les travaux sur les pratiques d'enseignement / apprentissage négligent en général au moins une des trois instances de ce système insécable (Leutenegger, 2009).

Dans la perspective vygotskienne, l'enseignement et l'apprentissage sont deux faces interdépendantes de l'activité scolaire visant le développement artificiel des élèves. C'est ainsi qu'il faut traduire le terme russe *obuchenie*, comme un processus bilatéral de l'enseignant (enseignement) et de l'élève (apprentissage) (Scheuwly, 2008a). L'auteur cité relève que les traductions du mot *obuchenie* dans les écrits de Vygotski par le choix du mot « apprentissage » uniquement, ont généré une centration sur l'élève « là où Vygotski posait le problème complexe du rapport entre enseignement / apprentissage et développement » (ibid., p. 46). Pour Schneuwly, cette réduction n'est pas étrangère à une conception prégnante du développement comme un phénomène naturel. L'enseignement est le moteur de l'apprentissage, ce qui justifie notre entrée par l'activité d'enseignement dont l'apprentissage des élèves dépend. Dans ce sens, nous rejoignons les propos de Schneuwly (2009a) sur sa réserve à propos de l'usage du terme au singulier d'une action conjointe : il y aurait plutôt deux actions articulées l'une à l'autre selon une logique propre à chacune et parfois contradictoire avec l'autre. C'est d'ailleurs ainsi que sont examinés, en didactique comparée, les déterminants DES actions conjointes de l'enseignant et des élèves (Ligozat, 2011). Nous privilégions, dans notre étude, l'entrée par l'enseignant dans la mesure où elle détermine l'action possible des élèves.

Notre travail prend appui et s'inscrit en didactique comparée dont il exploite d'une part les outils conceptuels et méthodologiques permettant d'examiner les techniques d'un généraliste dans les processus articulés de la mésogenèse, de la chronogenèse et de la topogenèse, et d'autre part des résultats actuels : notamment à propos des facteurs qui déterminent l'activité d'enseignement (Ligozat, 2008 et 2011) et à propos de l'articulation entre individuel et collectif (Forget & Schubauer-Leoni, 2005 ; Schubauer-Leoni, Leutenegger & Forget, 2007 ; Leutenegger, 2008). Car la forme collective des transactions est bien ce qui spécifie et fonde le projet social et institutionnel de l'école et qui contraint essentiellement l'activité d'enseignement.

Inscrit en didactique comparée ce travail questionne cependant la compatibilité de ce cadrage théorique, hérité de la didactique des mathématiques, avec la conception vygotskienne que nous défendons.

A l'articulation entre deux typologies de l'activité didactique, l'une issue de la didactique comparée, l'autre de la didactique du français, notre travail poursuit ainsi une discussion sur les différents appareils conceptuels et méthodologiques des didactiques. Dans ce sens, il se propose de contribuer à « la construction du champ disciplinaire de la didactique [...] en s'inspirant de ce que Vygotski (1927/2010) a décrit pour une toute autre discipline, la psychologie (Dorier *et al.*, 2013, p. 22):

La science [didactique] générale prolonge le travail des sciences [didactiques] particulières. Lorsque le matériau a été amené au plus haut degré de généralisation possible dans une science donnée, alors une plus grande généralisation n'est possible qu'en dehors des limites de cette science et par comparaison avec le matériau d'un ensemble de sciences voisines. C'est pourquoi on peut définir la science générale comme une science qui a reçu son matériau d'un ensemble de sciences particulières et qui poursuit un travail d'élaboration et de généralisation de ce matériau, qui serait irréalisable à l'intérieur de chaque discipline particulière (Vygotski, 1927/2010, p. 112).

En posture de *généraliste*, nous assumerons la position (risquée et inconfortable) de puiser des apports des deux champs didactiques. Cette démarche nous expose certes aux dangers auxquels les didacticiens s'étaient prémunis : L'impossibilité d'une solution provenant d'une démarche applicable à toutes les disciplines (Schneuwly, 2008a), les apories d'une didactique générale (Mercier *et al.*, 2002). Mais elle est bien sensible à la polémique actuelle qui se tient entre didacticiens et que nous avons présentée ci-dessus. Dans la lancée du travail de Sales Cordeiro, Ligozat, Thévenaz-Christen, Lambiel & Leutenegger (2013), nous espérons que la discussion entre différents apports didactiques pourra contribuer « à réduire, ou plutôt à transformer la distance entre les cadres conceptuels en didactiques en ressources pour leurs constructions » (*ibid.*, p. 276).

5. Cadrage théorique à propos de l'activité didactique

Le choix d'un traitement didactique de l'étude des pratiques d'enseignement découle d'une posture vygotkienne pleinement assumée : la didactique est une discipline majeure de la psychologie dans le courant historico-culturel (Bronckart, 2004).

Ce choix, notamment du fait qu'il vise à étudier les pratiques de généralistes en charge de l'enseignement de toutes les disciplines du programme scolaire, nous a conduit à inscrire notre projet de recherche dans le champ de la didactique comparée. Un tel choix nous a toutefois confronté à une question théorique importante, dans la mesure où nous avons présumé qu'il pourrait y avoir des différences épistémologiques entre cette approche (ou du moins certains de ces courants) et la position historico-culturelle défendue, liée à son histoire et aux liens privilégiés qu'elle entretient avec les théories de la didactique des mathématiques francophones (Ligozat & Schubauer-Leoni, 2010 ; Ligozat & Leutenegger, 2012). C'est pour cette raison que nous avons examiné par ailleurs la définition du travail enseignant que propose Schneuwly (2008a, 2009b) dans une perspective vygotkienne. Il en résulte deux typologies de gestes didactiques fondamentaux qui comportent des points communs mais aussi des différences. Avant de les exposer, nous présentons quelques concepts essentiels en didactique qui sont au fondement des catégories d'analyse retenues.

Pour terminer de constituer le cadrage théorique de la thèse, nous présenterons encore à la fin du chapitre, les apports socio-didactiques de l'approche relationnelle et contextuelle des pratiques scolaires.

5.1 La didactique comparée

La didactique comparée propose le cadre conceptuel et méthodologique qui nous a d'emblée semblé le mieux approprié pour étudier et documenter l'activité de l'enseignant généraliste des degrés primaires, occupés au passage d'une discipline enseignée à l'autre et d'un objet enseigné à l'autre. Nous avons également retenu ce cadre pour son aptitude à dépasser les trois problèmes analytiques relevés ci-dessus et identifiés par Lenoir *et al.* (2011) sur une revue des analyses des pratiques d'enseignement. En didactique comparée, la perspective est ascendante, déclarée compréhensive et non applicationniste, c'est l'action qui est théorisée à partir de traces et puisque l'entrée est didactique, l'objet d'enseignement y occupe une place prépondérante. La didactique comparée cherche à dépasser les cloisonnements disciplinaires, tout en tenant compte des contours et des spécificités des objets de savoirs disciplinaires (Mercier *et al.*, 2002 ; Leutenegger, Schubauer-Leoni & Ligozat, 2008, notamment). Elle vise, comme nous le recherchons, « une meilleure compréhension des processus d'apprentissage des élèves dont la journée de classe voit se succéder des leçons dans différentes disciplines [et une meilleure compréhension de l'activité...] des enseignants généralistes [...] censés enseigner plusieurs matières scolaires » (Ligozat & Leutenegger, 2012, p. 761).

Nous exposerons quelques repères historiques et épistémologiques de la didactique comparée puis le développement de ce champs vers une (ou plusieurs ?) théorie de l'action conjointe,

avant de discuter la question de la cohérence théorique du champ avec la conception vygotkienne de l'enseignement, de l'apprentissage et du développement.

5.1.1 Fondements historiques et épistémologiques de la didactique comparée

La psychologie sociale des situations didactiques s'est constituée à partir des années 80 comme un nouveau champ théorique (voir Schubauer-Leoni, 1988), en montrant la pertinence et l'intérêt d'une articulation entre la psychologie sociale génétique et le concept de *contrat didactique* développé en didactique des mathématiques, dans la TSDM³¹ (Brousseau, 1980/2011) et repris dans la TAD³² (Chevallard, 1988). « A la croisée de la notion de contrat didactique mise au jour par Guy Brousseau et de la modélisation des rapports au savoir par les sujets des institutions didactiques proposé par Yves Chevallard, Maria-Luisa Schubauer-Leoni propose la notion de *contrat didactique différentiel* pour saisir la différenciation des conditions d'accès au savoir des élèves, dans le cadre de tâches scolaires ordinaires » (Ligozat & Leutenegger, 2012, p. 758). Ce sont là les prémices de ce qui deviendra plus tard le champ de la didactique comparée. La base épistémologique est au départ doublement piagétienne, mais cherchant à s'en démarquer³³. Le fondement est situé en didactique des mathématiques dont la didactique comparée s'empare de quelques concepts fondamentaux.

Depuis le texte fondateur³⁴ de Sensevy *et al.* (2000) en didactique des mathématiques, la didactique comparée a développé un champ de recherche attelé à proposer « un modèle de l'action didactique du professeur »³⁵. La modélisation initiale est réalisée à partir de l'observation de cinq séances d'enseignement sur *le jeu de la course à 20*³⁶ et d'une double analyse du corpus, l'une ascendante, inductive d'une pratique donnée et l'autre descendante, déductive des choix théoriques et des inscriptions épistémologiques des chercheurs. La modélisation aboutit à l'identification d'une structure descriptive à trois niveaux de l'action dans la relation didactique : Au premier niveau, une structure définit quatre catégories d'*actions fondamentales* de la relation didactique : définir, réguler, dévoluer, instituer. Au deuxième niveau, les *types de tâches* expriment les structures de la relation didactique à partir

³¹ Théorie des situations didactiques en mathématiques

³² Théorie anthropologique du didactique

³³ La psychologie sociale génétique a été largement inspirée par les travaux de Piaget, mais elle se démarque d'une « pratique de recherche [qui] fait abstraction de l'intervention des facteurs sociaux dans le développement cognitif » (Doise & Mugny, 1981, p.30). Les travaux de Brousseau sont « historiquement » nécessairement inspirés par ceux de Piaget, puisque Brousseau « passe les années 60 à [...] étendre ses connaissances mathématiques et à utiliser la connaissance qu'il avait acquise dans la classe, comme base pour interpréter les travaux de différentes disciplines qui à l'époque intéressaient l'enseignement, entre autres mais principalement ceux de Piaget » (Brousseau 1980/2011, p. 1). Mais il s'en démarque aussi en débusquant « le risque de soulager le maître de toute responsabilité didactique » (Brousseau, 1986, p. 49) que véhiculerait la théorie piagétienne.

³⁴ Ce texte paru dans la revue *Recherches en Didactique des Mathématiques* est à inscrire en didactique des mathématiques car il ne fait pas encore référence à la didactique comparée. Toutefois nous le mentionnons comme un article fondateur du champ de la didactique comparée car c'est ainsi qu'il est présenté par Sensevy (2008a) dans le Dictionnaire de l'éducation (van Zanten, dir.), du fait qu'il se propose de développer un modèle de l'action didactique.

³⁵ C'est le titre même de l'article cité de Sensevy *et al.* (2000).

³⁶ La course à 20 est une situation emblématique de la théorie des situations en didactique des mathématiques (Brousseau, 1978 et 1998)

du postulat d'une production de trois procès, préalablement mis en évidence par Chevallard (1985/1991 et 1992), qui articulent entre eux les lieux (topogenèse), les temps (chronogenèse) et les objets (mésogenèse). Au troisième niveau, la description du travail de l'enseignant repose sur l'identification des *techniques* qu'il met en œuvre pour réaliser ses tâches.

Les recherches inscrites dans ce champ ont conduit, à partir de cette modélisation initiale, au développement d'une méthodologie combinant la double dialectique clinique-expérimentale / explicative-compréhensive (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) ainsi qu'à l'élaboration d'un système de concepts théoriques permettant d'appréhender et de décrire l'*action conjointe* de l'enseignant et des élèves à partir des postulats et des descripteurs identifiés et présentés ci-dessus. Le travail de modélisation a abouti à la construction et à la mise à l'épreuve d'une typologie de techniques constituant la structure fondamentale de l'action conjointe. Pour une présentation du modèle réactualisé, nous renvoyons aux écrits de Sensevy (2007), de Schubauer-Leoni *et al.* (2007b), de Ligozat & Leutenegger, (2008) et de Leutenegger (2009).

Nous retenons à ce stade de cette approche, à partir des travaux de Mercier *et al.* (2002) et de Schubauer-Leoni & Leutenegger (2002), quelques intérêts majeurs pour l'étude des pratiques de l'enseignement du généraliste :

- Des questions didactiques à comprendre en utilisant le levier comparatiste, ce qui signifie qu'elles ne se résolvent pas à partir d'une didactique en particulier et de ses fondements épistémologiques et méthodologiques, mais d'une nécessaire combinaison disciplinaire. C'est un point fort pour qui cherche à décrire les pratiques d'enseignants généralistes des degrés primaires, les généralités de l'action menée pour enseigner et faire apprendre et les spécificités occasionnées par les différents objets disciplinaires.
- Une approche qui cherche délibérément à comprendre les pratiques à partir des objets enseignés, c'est à dire qui semble pour le moins vouloir résister à la tentation de les prescrire.
- Une approche théorique et méthodologique qui octroie une place essentielle à l'analyse clinique et qui s'ouvre à des confrontations entre différents cadrages théoriques.

5.1.2 Théorie(s) de l'action conjointe en didactique

Le champ de la didactique comparée s'ouvre au début des années 2000 et plusieurs chercheurs se présentent pour contribuer à sa construction. Un numéro de la Revue française de la pédagogie est consacré au champ en émergence (Vers une didactique comparée, n° 141, 2002) et une Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD) est créée (2002). Au départ, la didactique comparée se concentre sur la modélisation de l'action professorale (Sensevy *et al.*, 2000 ; Sensevy 2001a, 2001b, 2003, 2006 ; Schubauer-Leoni & Chiesa Millar, 2002). Puis vient s'ajouter l'instance de l'élève et le champ se développe vers « l'étude du devenir conjoint de l'action enseignante et de l'action apprenante » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 237). Depuis ce moment, le champ semble se fédérer autour

du projet de théoriser l'*action conjointe en didactique* (Schubauer-Leoni *et al.*, 2007b ; Sensevy & Mercier, 2007 ; Ligozat & Leutenegger, 2008 ; Ligozat, 2008 ; Sensevy, 2008b, 2011, 2012). Pourtant derrière l'unité de façade donnée par un objet d'étude visiblement partagé, des dissensions sont apparues et il est aujourd'hui nécessaire de faire la distinction entre la didactique comparée et d'autres approches comparatistes (F. Leutenegger, communication personnelle, 29 novembre 2013). En effet, les auteurs qui ont contribué à la constitution du champ, ne développent plus tous leurs recherches dans la même voie, ni avec le même appareillage conceptuel.

D'un côté, ceux qui s'affirment de la *didactique comparée* sont inscrits dans l'anthropologie de l'action posée au fondement du champ (principalement à partir des travaux de Chevallard sur lesquels nous reviendrons) et aux catégories descriptives du *processus de l'action conjointe*, fondée sur l'articulation entre mésogenèse, topogenèse et chronogenèse. C'est le cas de l'équipe genevoise³⁷ à laquelle nous souscrivons. Dans leurs travaux, ces chercheuses ont mis leur modèle descriptif (Schubauer-Leoni *et al.*, 2007b) à l'épreuve de situations d'enseignement ordinaires pour mettre en évidence des pratiques et des effets contrastés sur les apprentissages. En se référant aux travaux de Bronckart (2004, cité par Schubauer-Leoni *et al.*, 2007b) et de Filiettaz, (2002, cité par Schubauer-Leoni *et al.*, 2007b) elles ont pris en compte la dialectique interactionniste entre activité collective et action singulière telle qu'elle s'élabore dans le contexte scolaire, comme le corollaire des activités collectives et institutionnalisées de diffusion des savoirs.

Leurs travaux ont ainsi pu mettre en évidence des phénomènes de bifurcation et de détournement qui ont lieu dans l'action didactique notamment par défaut d'enjeu didactique et/ou en cas d'absence d'objets de savoir patents (Ligozat & Leutenegger, 2008). Ils ont aussi permis de mettre à jour des déterminants institutionnels de l'action didactique (Ligozat, 2008 ; Ligozat & Leutenegger, 2008 ; Ligozat, 2011). Comme résultats importants, il faut encore mentionner l'effet d'un enseignement sur la construction des difficultés d'un élève (Leutenegger, 2003) et l'efficacité des conduites pensées collectivement par rapport à celles conduites individuellement dans la construction des apprentissages (Leutenegger, 2008). Notre travail s'inscrit dans cette perspective « interactionniste » du champ de la didactique comparée. Cette dernière converge par ailleurs en plusieurs points avec les phénomènes mis en lumière par l'approche relationnelle et contextuelle des pratiques scolaires que nous allons présenter plus loin.

L'autre voie de développement d'une théorie de l'action conjointe est celle empruntée à la suite de récents travaux de Sensevy (2007, 2011, 2012) et du Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (CREAD). Dans cette perspective, l'action didactique est modélisée en termes de jeu et les catégories processuelles n'apparaissent plus.

³⁷ Le groupe romand de recherche en didactique comparée (GREDIC) est inscrit à l'Université de Genève, en sciences de l'éducation, sous la direction de la professeure Francia Leutenegger.

Nous avons discuté ailleurs le fait que cette modélisation par le jeu ne se fait pas sans risque (Ducrey Monnier, 2013) et nous reviendrons plus loin dans le texte sur les présupposés de cette théorie, qui nous paraissent en contradiction avec la conception vygotkienne. Les orientations différenciées prises par les chercheurs ne positionnent pas cette théorie de l'action conjointe comme un courant de la didactique comparée ; elle ne revendique quant à elle pas cette appartenance.

Les embranchements opérés dans le développement d'une théorie de l'action conjointe, les différentes orientations qui ont été prises avec l'amplification du champ d'étude, ne sont pas évidents à repérer. Pourtant des différences essentielles sont à relever entre le développement du champ des comparatistes genevoises et celui envisagé en particulier par Sensevy et son équipe. Nous relevons d'abord celle de la conception de l'apprentissage véhiculée. Elle tend à rester assujetties aux conceptions constructivistes de Brousseau, dont elle importe des théories le modèle du jeu, du côté de Sensevy. Elle s'inscrit dans une anthropologie de l'action plus générale et s'oriente vers la mise en lumière de phénomènes liés aux actions qui visent la transformation et la modification des connaissances, du côté des comparatistes genevoises ; leurs analyses de l'activité didactique ne voient donc pas l'*apprendre* comme un allant de soi. Nous relevons également des différences entre les deux courants à propos de la position et du rôle des modèles construits en regard des empiries analysées. Dans le cas de la TACD sensevyenne, les catégories sont définies en amont et les empiries viennent en démontrer la solidité et l'efficacité, l'effet est normatif et revendiqué comme tel³⁸. Dans le cas de la didactique comparée genevoise le modèle sert *a posteriori* et comme *tertium comparationis* (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, 2009) pour tenter d'expliquer des phénomènes observés ; de ce fait il a l'avantage de rester ouvert, discutable et à affiner, en fonction des problèmes soulevés en situation et des conditions toujours particulières de l'observation.

5.1.3 Etudes didactiques et conception vygotkienne : Comment situer la didactique comparée ?

Les études didactiques ont marqué, dès le milieu des années 70' et en particulier avec la naissance de la didactique des mathématiques³⁹, une rupture avec les courants issus de la psychologie développementale (Ligozat, 2008). Ce fait mène à deux remarques importantes. La première concerne la multiplication des études didactiques, sous l'égide des disciplines enseignées et la difficulté d'échanger les points de vue. Définissant LA didactique, Chevallard fait remarquer que cette forme d'étude des apprentissages, s'est fait jusqu'à présent à partir de territoires jalousement gardés par chaque discipline, en écartant dangereusement les niveaux pédagogiques, et au risque de tensions séparatistes qui limitent les débats et dans lesquelles « même un modeste comparatisme peine à se faire accepter » (Chevallard, 2010, p. 141). L'introduction de l'ouvrage dirigé par Dorier *et al.* (2013) se positionne comme une réponse à

³⁸ La quatrième de couverture de l'ouvrage de Sensevy (2011), met en avant l'intérêt normatif recherché par son auteur, dans la présentation des éléments de sa théorie de l'action conjointe en didactique.

³⁹ L'officialisation du terme date de 1977 pour la didactique des mathématiques (Dorier *et al.*, 2013).

cette critique, ouvrant la voie au comparatisme et à la fondation éventuelle d'UNE science didactique.

La deuxième remarque concernant la rupture entre les études didactiques et les courants psychologiques nous fait remonter à la conception de l'apprentissage sous-jacente aux travaux de recherche en didactiques. La naissance des didactiques, à l'origine d'une lutte contre la réduction pédagogique (Chevallard, 1997) et de la rupture épistémologique avec les courants de la psychologie développementale (Ligozat, 2008) explique à notre sens, qu'une posture déclarée comme vygotskienne en didactique renvoie nécessairement à une ambiguïté. Si la didactique s'élabore en rupture avec la psychologie développementale, alors elle ne peut théoriquement se montrer réceptive aux théories vygostkiennes qu'à la condition de considérer Vygotski comme un didacticien avant l'heure (Dolz, Schneuwly & Thévenaz-Christen, 2008) et la didactique comme une discipline majeure de la psychologie (Bronckart, 2001)⁴⁰. Schneuwly (2008b), montre dans ce sens que la réception des travaux de Vygotski traduits en français, a donné lieu à *deux filons distincts* de lecture et d'usage conceptuel. Le filon socioconstructiviste a pour origine la psychologie sociale héritée de Piaget. De la lecture de Vygotski, il ajoute à la conception piagétienne de l'apprentissage la part sociale de l'interaction dans la construction des connaissances, mais celle-ci reste constructiviste « au sens piagétien du terme, à savoir avec l'implicite que les contenus sont des constructions propres à l'individu [et que] le processus et le produit de ce qui est construit restent sous l'autonomie de l'enfant » (*ibid.*, p. 22). L'autre filon né de la découverte des travaux de Vygotski en francophonie, Schneuwly l'intitule le filon historico-culturel en s'y inscrivant avec l'équipe de didacticiens du français dont il fait partie et d'autres communautés de personnes intéressées par l'approche vygotskienne (en particulier en didactique des langues). Ce filon conduit les chercheurs⁴¹ à s'«approprier l'idée des outils sémiotiques pour la transformation et la construction de capacités psychiques ou systèmes psychiques nouveaux » (*ibid.*, p. 26).

Une question théorique apparaît alors importante pour notre projet : dans quel embranchement situer la théorie de l'action conjointe ? La réponse dépend sans doute de *quelle* théorie de l'action conjointe il s'agit. Dans le cas de la didactique comparée (genevoise), les outils théoriques et méthodologiques sont essentiellement issus du champ de la didactique des mathématiques. Par rapport à la question de la réception des travaux de Vygotski, ils seraient historiquement en filiation avec le filon socio-constructiviste issu de la psychologie sociale et de la théorie piagétienne. De quelle manière les connaissances empruntées par la didactique comparée à la didactique des mathématiques influencent-elles l'interprétation et la reconstruction des faits qu'elle étudie ? Sans pouvoir répondre directement à cette question, il

⁴⁰ Nous signalons que le spécialiste des travaux de Vygotski, J.Y. Rochex (2012) discute la « "tentation didacticienne" voulant faire de Vygotski "un didacticien avant l'heure" [...] du fait qu'elle négligerait ou minorerait le rôle développemental de l'éducation ou de la socialisation informelle, derrière celui de l'enseignement » (*ibid.*, p. 50-51, citant Dolz, Schneuwly & Thévenaz-Christen, 2008)

⁴¹ L'appropriation s'est faite à travers un travail scientifique de longue haleine (articles, colloques etc).

faut rappeler que la didactique des mathématiques est une des premières didactiques à s'élaborer. Elle développe des outils inédits pour analyser la relation didactique dont vont s'emparer par la suite les autres didactiques en construction, notamment la didactique comparée. Des parts de l'épistémologie constructiviste restent-elles en vigueur dans cet héritage ? La question a d'ores et déjà été mise en discussion (Schubauer-Leoni *et al.* 2007a) et la réponse apportée a consisté à objecter le cognitivisme radical de Brousseau.

Les chercheuses en didactique comparée (chaire genevoise) ne se déclarent pas ouvertement comme des vygotskiens, mais ils cherchent à tendre des passerelles vers les didacticiens du français⁴², qui eux s'en réclament. Des rapprochements théoriques ont été tentés, des débats ont eu lieu entre les deux didactiques, sans aboutir pour l'heure à des accords conceptuels solides. Mentionnons par exemple l'essai d'une superposition « d'univers théoriques somme toute distincts » (Schubauer-Leoni *et al.*, 2007b, p. 60) entre le concept de double sémiotisation (Schneuwly, 2000, 2008a) avec les catégories du modèle de l'action conjointe. Dans ce texte (Schubauer-Leoni *et al.*, 2007b), les auteures proposent une correspondance entre le premier niveau de sémiotisation (celui de la présentification des contenus de savoir) avec les gestes de dénomination/désignation des objets et d'élaboration de la règle d'action (dans le modèle) et une correspondance entre le deuxième niveau de sémiotisation (celui du pointage des dimensions essentielles) avec les gestes de dénomination/désignation des traits pertinents et de repérage des contradictions (dans le modèle). Thévenas-Christen (2002) a pour sa part mis en discussion l'intérêt du concept de *milieu*, sans parvenir à un accord théorique sur son usage pour la recherche en didactique du français. Un article récent (Sales Cordeiro *et al.*, 2013) traite des appréhensions différentes du concept de « trait pertinent » selon les orientations que lui donnent les outils de la didactique du français ou les outils de la didactique comparée, et ceci bien que les fondements quant au rôle de l'enseignant sur les apprentissages des élèves sont déclarés partagés. Il montre que la correspondance opérée sous forme d'hypothèses, entre les catégories de désignation des objets et des traits pertinents et le principe de double-sémiotisation, n'a pas véritablement contribué à réduire à ce jour la distance entre les cadrages conceptuels des deux didactiques.

Du côté de l'élaboration sensevyenne d'une théorie de l'action conjointe, l'héritage de la didactique des mathématiques est à la base le même que celui de la didactique comparée. La lecture que nous avons faite des éléments définis par Sensevy (2011) pour engager la construction de son champ d'études, nous a semblé s'inscrire dans une perspective individualiste et constructiviste de l'apprentissage, redevable en grande partie aux travaux de Brousseau. Car bien que ce dernier (1986, p. 49) ait signalé, à propos de l'héritage piagétien, « le risque de soulager le maître de toute responsabilité didactique », il développe une théorie fondée sur un milieu antagoniste adidactique (Brousseau, 1998) stipulant que c'est à l'élève

⁴² Le rapprochement institutionnel est probablement un moteur du rapprochement car pour rappel, nous examinons ici le cas de deux didactiques institutionnellement ancrées dans la même faculté, à l'université de Genève.

d'acquérir des connaissances de façon autonome et que l'enseignant doit se refuser d'intervenir comme le possesseur de ces connaissances. Le rôle de l'enseignant – et des chercheurs-ingénieurs qui le soutiennent dans sa fonction – est de fabriquer, conformément au principe d'adaptation piagétien, un milieu suffisamment « fort » pour provoquer l'apprentissage. L'enseignant doit garantir la clause *proprio* motu et faire preuve de réticence didactique (Sensevy & Quilio, 2002). En remontant à la différence entre constructivisme piagétien et interactionnisme vygotkien (supra), le *cadre théorique initial* du projet comparatiste en didactique penche ainsi à ce stade davantage pour une étude des effets du *milieu* plutôt que des *interventions* professorales, et de l'*indication* plutôt que des *interactions* langagières.

La didactique comparée genevoise a pris ses distances avec la théorie de l'action conjointe développée par Sensevy. Elle contribue à une théorie de l'action conjointe en didactique qui cherche à mettre en lumière des phénomènes qui se produisent dans l'institution scolaire par l'analyse articulée des processus de construction de la référence, de partage des responsabilité et de gestion du temps. Ce sont des outils qui ont été élaborés pour permettre des comparaisons entre les disciplines enseignées et pour dégager les généralités et les spécificités dont relèvent les pratiques d'enseignement du fait qu'elles portent sur différents objets disciplinaires. C'est dans ce sens qu'ils revêtent une importance pour notre projet.

5.2 Des concepts clés en didactique : contrat, milieu et transposition didactiques

Nous présentons très brièvement quelques concepts clés en didactique qui ont été élaborés pour problématiser la question des savoirs et celle de la relation didactique. Les concepts de *transposition didactique*, de *contrat didactique* et de *milieu didactique* proviennent de la didactique des mathématiques. Nous poursuivrons avec une discussion sur les usages différenciés de ces concepts selon les théories de référence et leur épistémologie sous-jacente.

5.2.1 A l'origine de la TSDM : les concepts de contrat et de milieu didactiques

C'est en étudiant les difficultés d'apprentissage d'un élève (Gaël, voir Brousseau 1980/2011) que Brousseau définit le concept de contrat didactique, comme « l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (1980, p. 127). L'élaboration de la théorie des situations didactiques en mathématiques (TSDM) qui s'en suit, consiste à proposer des situations didactiques recréant au plus près les conditions épistémologiques d'émergence du savoir mathématique (Ligozat & Schubauer-Leoni, 2010). Cette élaboration théorique conduit Brousseau à l'introduction des notions de contrat⁴³ et de milieu⁴⁴ didactiques. Il présente ainsi le milieu comme une nécessité didactique (1986). Brousseau se réfère en cela à la théorie piagétienne de l'apprentissage par adaptation à laquelle il ajoute l'intention

⁴³ Pour une présentation détaillée de l'origine épistémologique et de l'usage du concept de contrat didactique nous renvoyons à la note de synthèse de Sarrasy (1995).

⁴⁴ Pour une réflexion actualisée sur le concept de milieu didactique, nous renvoyons à l'article d'Amade-Escot & Venturini (2009).

professorale. La citation de Brousseau reprise ci-dessous renvoie aux enjeux auxquels les chercheurs sont respectivement confrontés : Piaget réagit au dogmatisme scolastique et Brousseau veille à ne pas pour autant dénuer le milieu de toute intention professorale :

L'élève apprend en s'adaptant à un milieu [...] Ce processus psycho-génétique piagétien est à l'opposé du dogmatisme scolastique. L'un ne semble rien devoir à l'intention didactique, alors que l'autre lui doit tout. En attribuant à l'apprentissage naturel, ce qui repose sur l'art d'enseigner selon le dogmatisme, la théorie de Piaget risque de soulager le maître de toute responsabilité didactique : ceci constitue un paradoxal retour à une sorte d'empirisme ! Mais un milieu sans intention didactique est manifestement insuffisant à induire chez l'élève toutes les connaissances culturelles qu'on souhaite qu'il acquière (Brousseau, 1986, p. 49).

Pour Brousseau (1988), le milieu doit être adidactique et antagoniste de l'élève : il doit être le facteur des contradictions, des difficultés et des déséquilibres et donc des adaptations que l'élève doit pouvoir opérer de façon autonome. Le milieu considéré comme un système antagoniste est nécessaire au fonctionnement du contrat didactique. Il en résulte une « ingénierie de dévolution » (ibid., p. 323) qui repose sur les déclarations suivantes : i) L'enseignement a pour objectif de permettre à l'élève de produire librement des connaissances sans être influencé par des intentions ou des présupposés didactiques. ii) L'enseignement a pour objectif de confronter l'élève à des formes d'adaptations aux contraintes du milieu. Il repose sur un acte de dévolution, fondé sur le fait que l'enseignant ne peut pas fournir la réponse et qu'il doit faire accepter à l'élève la responsabilité de la situation d'apprentissage.

Le concept de milieu est abondamment mobilisé dans les didactiques, sans pour autant faire l'objet d'un consensus sur sa définition (Amade-Escot & Venturini, 2009). Les auteurs montrent déjà qu'à l'origine du concept, les visions de Chevallard – le milieu institutionnel – et de Brousseau – le milieu antagoniste – se percutent. Ils rappellent à l'appui d'une revue de la littérature que ce concept a été modulé à l'occasion de son importation dans d'autres didactiques, accommodé et transformé au point de ne plus pouvoir s'appréhender comme un concept unifié en didactique. En particulier la valence antagoniste ne s'actualisait pas forcément dans toutes les disciplines d'enseignement ou ne revêtait plus la même importance dans l'étude de l'ordinaire que dans le paradigme des ingénieries didactiques. Certaines didactiques ont dû habiller le concept de milieu avec divers qualificatifs (matériel, objectif, allié, potentiel, effectif, vif, ...) alors que d'autres l'ont simplement récusé⁴⁵. Il s'avère ainsi nécessaire de définir ce concept tel qu'il est appréhendé dans nos théories de référence au risque (ou au bénéfice) de montrer que sa définition et surtout son utilisation ne semblent pas partagées par tous.

5.2.2 A l'origine de la TAD, le concept de transposition didactique

Chevallard (1985/1991, 1992) propose une théorisation de la *transposition didactique* à partir des travaux en sociologie de Verret (1975) qui est à l'origine de la *théorie anthropologique du*

⁴⁵ C'est le cas de la didactique du français dont nous présenterons ci-dessous les argumentations.

didactique (TAD) : Il désigne par ce concept un processus de conditionnement successifs des savoirs entre sa forme initiale dans les pratiques savantes et sociales et son adaptation d'objets désignés pour être enseignés en objets d'enseignement. L'analyse de la transposition didactique permet ainsi de mettre en lumière les choix des savoirs que la société considère comme pertinents pour former ses sujets. Mais à un autre niveau, elle permet aussi de rendre compte des transformations adaptatives du savoir qui s'opèrent en classe, avec l'apprentissage effectif des savoirs – qui ont été choisis institutionnellement et imposés au travers des plans d'études et des moyens d'enseignement – dans les pratiques d'enseignement. C'est ainsi que s'opère la distinction entre une transposition externe et une transposition interne des savoirs. L'étude de la transposition didactique conduit Chevallard à conduire une approche anthropologique de la relation didactique (1985/1991, 1992). L'articulation entre topogénèse et chronogénèse permet de tenir compte du caractère fictif de l'enseignement en décrivant respectivement la dynamique des positions qu'occupent l'enseignant et les élèves par rapport au savoir en construction et la progression des objets sous la responsabilité de l'enseignant. Considérant le milieu comme une condition institutionnelle du fonctionnement didactique, Chevallard introduit ensuite (1992) la notion de mésogénèse, comme un construit permanent du milieu.

Dans la poursuite de ses travaux, Chevallard (2007) propose l'existence d'une dialectique entre médias et milieux, comme une condition cruciale d'un processus d'étude et de recherche fondé sur une culture partagée (entre enseignant et élèves) du questionnement. Il distingue ce faisant la notion de milieu de celle de média. Le milieu revêt ainsi une définition quasi biologique de « fragment de nature » donné, alors que le média désigne la construction d'un système de mise en représentation intentionnel. Cette dialectique constitue nous semble-t-il une forme de réponse de Chevallard aux problèmes de transposition didactique qu'il avait auparavant mis en évidence (1991) et qui tendent à figer les objets de savoir en objet à enseigner sous une forme parfois fort éloignée des questionnements dont ils ont fait l'objet lors de leur élaboration.

5.2.3 Milieu, mésogénèse, média (-tion) en TAD

Chevallard (1992) emprunte explicitement à Brousseau la notion de milieu, mais il la problématise dans le cadre de systèmes didactiques institutionnellement assujettis. Comme le montre Amade-Escot & Venturini (2009), les visions de Brousseau et de Chevallard sont ainsi différenciées sur la nécessité du milieu en didactique. Celle de Chevallard (1992) considère le milieu comme une condition écologique de l'existence du système didactique au sein d'une institution, car c'est dans ce milieu que les objets de l'apprentissage se mettent à exister. Pour illustrer son propos, Chevallard s'appuie sur un système didactique formé au sein de la famille (institution), consistant pour un enfant (sujet en position d'élève) à apprendre à fixer un hameçon (objet) au bout d'un fil de pêche avec son grand-père (sujet enseignant du système d'enseignement). L'exemple est marqué par l'ancrage historico-culturel de l'activité, pour cet enfant vivant dans un port de mer, et le rôle essentiel (institutionnel) du grand-père qui fait exister des objets (« hameçon », « fil à pêche », « fixation de l'hameçon au bout du

fil ») dans un système didactique: « l'apprentissage pouvait commencer » (ibid., p. 94) du fait du milieu ainsi créé. Un système didactique existe (au sens fort) et son fonctionnement fait bouger le milieu. Pour l'enfant du port, qui n'avait vu jusque là l'objet de ce système qu'en tant qu' « hameçon déjà fixé » ou « hameçon pas encore fixé, rangé dans un sachet », un nouvel objet se met à exister. Cet objet est une action: « fixer un hameçon ». Elle modifie, du fait des échecs et des réussites rencontrées, le rapport du sujet à l'objet qui devient ainsi « le hameçon – bien – fixé ». Pour bien signifier que le milieu est un construit permanent, qu'il évolue grâce au fonctionnement du système didactique et que les apprentissages qui se réalisent exigent au fur et à mesure sa transformation, Chevallard introduit la notion de mésogénèse⁴⁶. Elle permet de décrire le processus par lequel le milieu se construit en reconstruisant – ou en réhabilitant – le niveau inférieur sur lequel il est bâti. Il complète ainsi la TAD en relevant les *fonctions médiatrices du milieu*. La dialectique élaborée entre média et milieu, a déjà été évoquée, comme une réponse aux problèmes de transposition didactique.

Cette proposition de Chevallard fait écho à ce que Kozulin (2003) désigne, en référence à Vygotski, par le modèle d'apprentissage par médiation. Un tel modèle s'oppose selon lui à celui de l'apprentissage par acquisition⁴⁷ et repose sur la dépendance du développement des processus mentaux supérieurs de l'enfant à la présence d'agents médiatiques, humain et symbolique, dans le cadre des interactions dans lesquelles l'enfant est engagé avec son environnement.

Nous voyons dès lors une analogie configurative et une compatibilité théorique entre la notion de mésogénèse telle qu'elle est proposée par Chevallard et le concept de zone proximale de développement – ZPD – dans la théorie vygotkienne. Ce d'autant plus que Chevallard articule la mésogénèse au processus de chronogénèse du savoir, c'est à dire à l'alimentation progressive du milieu par l'enseignant. « Dans la relation didactique, l'enseignant est le servant de la machine didactique dont le moteur est la contradiction de l'ancien et du nouveau : il en nourrit le fonctionnement en y introduisant [des] objets de savoir convenablement apprêtés en objets d'enseignement » (Chevallard, 1991, p. 71).

Le concept de ZPD est proposé par Vygotski pour définir dans un premier temps un espace doublement borné par ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un adulte (définition externe). Dans un deuxième temps (définition interne), il exprime l'idée d'un « espace interne fait de tensions, de contradictions [... et] de remaniements. » (Brossard, 1999). Pour Schneuwly (2008a), ces deux définitions sont révélatrices d'une différence de temporalité qui émerge dans la conception vygotkienne du développement et de ce qui le met en mouvement. Le développement est un processus d'automouvement interne généré par une lutte des contraires, et pour qu'il se produise, il doit être devancé par un enseignement. On

⁴⁶ Chevallard introduit ce concept sans le développer. C'est la didactique comparée qui le reprendra comme un outil conceptuel et méthodologique.

⁴⁷ Kozulin met dans le même paquet des tenants d'un modèle de l'apprentissage par acquisition, ceux qui défendent les conceptions les plus traditionnelles cantonnant l'enfant au rôle de réceptacle passif d'un savoir préconditionné, et les tenants (notamment piagétien) d'un apprentissage par la découverte attendant de l'enfant qu'il se comporte en agent autonome de ses propres acquisitions.

retrouve ainsi en lien avec la définition externe, l'idée de l'objet « hameçon fixé », marquant le seuil inférieur de la ZPD et celle du « hameçon – bien – fixé » marquant son seuil supérieur. Quant à la définition interne elle rejoint le brouillage des choses ressenti par l'enfant lorsqu'il croyait avoir fixé un premier hameçon et qu'il découvre qu'il ne tient pas. Elle se manifeste par l'« échec lamentable de l'apprenant, qui découvre une réalité qu'il ne soupçonnait pas, et qu'il croyait pourtant transparente ! » (Chevallard, 1992, p. 95).

5.2.4 Recontextualisation du concept de transposition didactique en didactique comparée

Nous avons vu en amont, comment la didactique comparée émerge d'une collaboration entre la psychologie sociale des situations didactiques et la didactique des mathématiques. De ce fait elle s'empare de l'appareillage conceptuel élaboré en didactique des mathématiques (autant en TSDM qu'en TAD) et le recontextualise dans son projet de modélisation de l'action conjointe en didactique.

En didactique comparée, le concept de transposition didactique est pris conformément à la TAD mais dans une perspective ascendante et non descendante d'étude de l'action conjointe du professeur et des élèves. Il s'élargit encore à « l'ailleurs de la classe » (Leutenegger, 2011, p. 148, Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005) en posant « la question de la genèse socio-historique et institutionnelle des œuvres » et des pratiques sociales et culturelles qu'elles comportent (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005). Dans ce sens la définition rejoint celle de média chez Chevallard.

Pour la didactique comparée, « le contrat didactique représente le travail de la transposition interne à la classe, par opposition aux maillons externes de la chaîne transpositive » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005, p. 421). Il est décelable, dans l'étude ascendante de l'action conjointe, comme un système d'attente spécifique à l'organisation des connaissances. Le modèle de l'action conjointe élaboré dans cette perspective considère trois axes thématiques sur la base des processus génétiques énoncés par Chevallard (*ibid.*). L'axe mésogénétique est relatif à la construction de la référence, il permet de « décrire l'évolution des objets du milieu, objets qui, en tant que système référentiel en train de se construire, soutiennent les actions conjointes » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005, p. 421). L'axe chronogénétique est relatif aux temporalités, qui permet de « définir la fonction des objets pour enseigner (temps didactique) *versus* pour apprendre (temps de l'apprentissage) dans le déroulement des activités » (*ibid.*, p. 421) et décrit les négociations qui contribuent à accélérer/ralentir le temps didactique et à désigner/identifier les objets sensibles du contrat didactique à un moment donné. L'axe topogénétique est relatif aux positionnements de l'enseignant et des élèves et décrit leur fonction respective « dans la gestion personnelle (privée/publique) de l'organisation de l'activité. Les auteurs posent à partir de leurs premiers travaux, dans le domaine des mathématiques, que l'axe mésogénétique commande les deux autres. Ils confirment cette primauté dans la suite de leur travaux (Schubauer *et al.*, 2007), en considérant que la mésogénèse est première et en estimant que « l'étude de l'action conjointe

gagne à être abordée par la prise en compte des gestes et des techniques de type mésogénétique » (*ibid.*, p. 58).

La TACD de Sensevy (2007, 2011) se base également sur ce triplet comme l'une des catégories descriptives de l'action conjointe, mais il problématise aussi la question de la transposition didactique en opérant une distinction entre le jeu épistémique et le jeu d'apprentissage (2011).

5.2.5 L'articulation milieu-contrat dans les théories de l'action conjointe en didactique

Dans son élaboration de la *théorie de l'action conjointe en didactique* (TACD), Sensevy (2007, 2011) atteste de son affiliation à la théorie broussaldienne, notamment dans la modélisation de l'action conjointe qu'il propose sous forme de jeux. Brousseau (1988) avait en effet déjà proposé comme méthode d'étude d'une ingénierie de dévolution, de « modéliser sous forme de "jeux" formels, les conditions du fonctionnement, de la production et de la genèse de telle connaissance désignée à l'avance ou dont la manifestation est observée [...] pour] expliquer ou [...] prévoir les comportements des protagonistes de la relation didactique » (*ibid.*, p. 326). Il reprend également les déclarations de l'ingénierie de dévolution dans l'énonciation de la clause *proprio motu* (Sensevy 2007, 2011), qu'il place au fondement de sa grammaire du jeu didactique : l'élève (joueur A) doit produire des stratégies gagnantes sans que l'enseignant (joueur B) ne les lui dévoile ; toutefois l'enseignant (le joueur B) doit fournir à l'élève (joueur A) les conditions (le milieu) nécessaire pour s'assurer que l'élève (joueur A) parviendra à gagner au jeu.

Sensevy (2007) définit les milieux au pluriel, ce qui lui permet de différencier l'environnement cognitif d'une part, des ressources et des contraintes qui orientent les transactions d'autre part. Or l'intervention de l'enseignant, dans l'une comme dans l'autre des définitions, n'existe qu'« entre les lignes », et la médiatisation entre l'objet à s'approprier et l'élève est exemptée du facteur directement humain. En tant que contexte cognitif de l'action, le milieu comporte des objets matériels et des objets conceptuels qui sont sans cesse actualisés par l'avancée des savoirs. En tant que système de ressources et contraintes, le milieu est considéré, selon Brousseau comme un système antagoniste. La référence à Rousseau sur la supériorité de l'enseignement par les choses sur l'enseignement par les hommes est même explicitée.

L'enseignant, « entre les lignes », s'occupe ainsi à faire évoluer le contexte cognitif en y introduisant de nouveaux objets et à proposer des situations antagonistes et rétroactives, adéquates et appropriées, desquelles il pourra se retirer pour laisser aux élèves la possibilité indispensable de construire des savoirs par soi-même (*proprio motu*). Sensevy relève cependant que le travail de l'enseignant s'avère décisif, « au sein de jeux didactiques où sont utilisées des situations à milieu antagoniste, pour redéfinir l'expérience que les élèves en ont eue, et pour transformer, grâce au long travail continu, les connaissances en voie d'élaboration en savoirs partagés » (*ibid.*, p. 26). Il s'agit là d'un travail professoral qui articule la construction du milieu – dans ses dimensions matérielles et conceptuelles, et confrontant les élèves à des situations rétroactives – aux normes du contrat didactique. Or la

définition du contrat didactique ne renvoie pas plus que celle du milieu à la médiation essentielle (pour Vygotski) qu'opère l'enseignant dans les apprentissages et le développement intellectuel des élèves. Cette action didactique « organiquement communicationnelle » (*ibid.*, p. 18), naturalise pour ainsi dire l'intervention de l'enseignant et en réduit la portée à un système d'attentes mutuelles souvent inconscient et basé sur les répétitions comportementales et les habitudes de travail. Dans le but de surmonter les obstacles structuraliste et rationaliste qu'il rencontre pour appréhender l'action didactique, dont la fonction essentielle du langage, Sensevy (2001) utilise et défend dès lors la métaphore du jeu coopératif (2007, 2011, 2012) dont le « système contrat – système milieu » constitue un descripteur. L'équilibre contrat-milieu garantit la conduite d'un jeu d'apprentissage « gagnant » ; il se définit encore une fois dans le texte (voir Sensevy, 2011) indépendamment de l'enseignant puisqu'il repose sur un processus d'assimilation du milieu par le contrat et d'accommodation du contrat par le milieu (la référence à la conception constructiviste de l'apprentissage ne pourrait être plus claire).

Afin d'éviter que l'adidacticité du milieu ne soit interprétée comme un quelconque retrait de l'enseignant, Sensevy (2011) vient préciser qu'elle rend étroitement solidaire l'une de l'autre, la dimension épistémique qui assure la résistance du milieu, garantissant la confrontation de l'élève aux nouveautés du savoir colportées par la situation, et la dimension transactionnelle du jeu du professeur sur le jeu de l'élève. L'argumentation ne fait que confirmer la conception constructiviste de l'apprentissage de son auteur :

« Elle [l'adidacticité] suppose que le professeur parvienne à ne livrer à la transaction que des éléments qui ne dénaturent pas le rapport de première main de l'élève au milieu, et à intégrer à la transaction tous les éléments nécessaires pour que l'expérience de l'élève l'amène précisément à l'appréhension de ce milieu » (*ibid.*, p. 198).

L'appareil conceptuel de la TACD sensevyenne ne se limite pas aux notions de milieu, de contrat et à leur articulation, mais à ce stade de notre analyse théorique, il s'avère en contradiction avec les conceptions de l'apprentissage que nous défendons et ne permet pas de voir et de rendre compte du rôle essentiel de l'enseignant dans les apprentissages réalisés autrement que comme une évidence. Naturalisées comme telles, les techniques de médiation de l'enseignant ne peuvent guère être caractérisées, ni leurs effets (en positif comme en négatif) sur les apprentissages des élèves. Or la méta-analyse de Kozulin (2003) fait déjà état du déficit en médiation des enseignants et de différences entre médiations enseignantes et médiations parentales qui nous semble fondamental du point de vue des conceptions différenciées de l'apprentissage: Les médiations enseignantes sont consacrées à la compréhension du problème et à l'encouragement à le résoudre par soi-même alors que les médiations parentales s'efforcent d'apporter le contrôle stratégique et la définition du problème. Les médiations parentales sont généralement pertinentes au regard des performances attendues à l'école (c'est le cas pour le moins de celles émanant des familles de bonnes conditions socio-économique qui entretiennent un rapport de connivence avec le monde scolaire). Bien que par nature spontanées ces médiations ne relèvent sans doute pas

d'une conception constructiviste des apprentissages mais plutôt de l'importance d'une intervention de l'adulte dans la construction des références de l'enfant. Ces différences justifient que la conception constructiviste soit débusquée et questionnée attentivement dans ses effets sur les apprentissages.

Nous avons déjà mentionné que les théories de l'action conjointe en didactique sont désormais plurielles et que les comparatistes genevois se sont éloignés des élaborations théoriques de Sensevy. Toutefois, d'un point de vue historique, les contributions de cet auteur jusqu'en 2007 sont à prendre comme un travail d'équipe à laquelle les comparatistes genevois participent⁴⁸. Rien n'indique que la notion de milieu est considérée différemment par les uns et les autres.

Dans une contribution destinée à montrer que le milieu n'est pas unique, mais qu'en tant que produit de la mésogénèse, et donc d'une interprétation négociée incessamment par chacun des acteurs, ils diffèrent selon les points de vue apportés par l'enseignant et par les élèves, Ligozat & Leutenegger (2008), s'en réfèrent d'ailleurs à la définition sensevyenne de « milieu comme un contexte cognitif dans lequel se construisent des significations, avec ou sans forme de résistance a-didactique » (ibid., p. 330), mais, précisent-elles, en réservant le terme de milieu au domaine de l'interprétation *a posteriori*. Cette réserve leur permet de ne pas figer la notion selon des caractéristiques héritées des théories qui les ont énoncées avant leur migration et de se servir du concept pour mieux comprendre les pratiques d'enseignement telles qu'elles sont éclairées dans leur nature par la description du travail d'un duo d'élèves.

La méthodologie construite consiste à observer et tenter de comprendre l'ordinaire de la classe et à déterminer *a posteriori* ce qui fait, ou pas, système d'enseignement et pour quel élève. Elle se fonde sur un travail de description de l'action conjointe de l'enseignant et des élèves⁴⁹ selon les trois grandes classes de techniques qui caractérisent l'activité didactique : La construction de la référence, la gestion des territoires et la gestion des temporalités. Ces classes de techniques sont liées au concept de contrat didactique qui se décrit par un triplet de génèses : la mésogénèse, la topogénèse et la chronogénèse.

A la mésogénèse correspondent les techniques de construction de la référence, en réduisant puis en reconstruisant sans cesse l'incertitude des élèves par rapport aux objets de savoir. Les techniques observables associées à ce type de tâches, sont centrées sur la dénomination/désignation de ces objets placés dans le dispositif, sur l'élaboration de règles d'action pour traiter des situations/tâches confiées aux élèves, sur la désignation/dénomination de traits pertinents et le repérage de contradictions à propos du dire, du faire, du prouver. Ces différentes techniques peuvent être conduites par l'enseignant et/ou par un ou plusieurs élèves sous la direction de l'enseignant. « [...] la construction de la

⁴⁸ L'ouvrage « Agir ensemble » réalisé sous la direction de Sensevy & Mercier (2007) est le fruit d'une collaboration régulière impliquant les didacticiens des deux bords. Les définitions du milieu de Sensevy sont issues de l'article rédigé pour cet ouvrage.

⁴⁹ Le travail avait déjà été engagé notamment lors de la rédaction de Schubauer-Leoni *et al.* (2007), et plus largement par d'autres travaux conduits par les membres de l'équipe.

référence s'avèrent prioritaire pour l'étude du fonctionnement du contrat didactique à propos d'un objet de savoir spécifique » (Ligozat & Leutenegger, 2008, p. 329), elle donne accès à l'étude de la relation didactique vue dans la perspective de Chevallard (2001) et qui articule topogenèse et chronogenèse afin de tenir compte du caractère fictif du temps de l'enseignement.

A la topogenèse correspondent les techniques liées à la gestion des territoires et du partage des responsabilités. Les techniques observables associées à ce type de tâche sont la gestion des phases de l'activité et celle des positions des acteurs relativement à la construction de la référence.

A la chronogenèse correspondent les techniques de gestion des temporalités et la progression des objets sous la responsabilité directe de l'enseignant. C'est en cela qu'elle n'est pas simplement superposable à la mésogenèse.

Nous retiendrons globalement les éléments de cet appareil conceptuel et méthodologique pour notre analyse et nous y reviendrons dans les fondements méthodologiques. Nous les retenons, à l'appui du travail de recherche dont l'article cité rend compte (comme d'autres compte rendus de cette équipe de recherche) pour leur capacité à « mettre à jour des déterminants institutionnels de l'action conjointe didactique, en lien avec la transposition des savoirs » (Ligozat & Leutenegger, 2008, p. 372) mais aussi pour son potentiel à saisir les enjeux cruciaux de l'articulation entre collectif et individuel, tels que nous les avons déjà présentés ci-dessus.

5.2.6 Le milieu en didactique du français

Les concepts clés issus de la didactique des mathématiques ont migré dans d'autres disciplines, donnant lieu à des discussions théoriques et à des réappropriations. Dans le cas de la didactique du français, le concept de milieu est controversé tandis que celui de transposition didactique est recontextualisé.

Lorsqu'en didactique du français se pose la question d'intégrer ou non le concept de milieu, en raison du modèle proposé par la théorie des situations et de son impact en didactique, Thévenaz-Christen (2002) ne part pas de la définition du milieu institutionnel de Chevallard, mais de celle proposée par Brousseau (1986, 1998). La situation est adidactique, le rôle de l'enseignant est de faire dévolution à l'élève, l'interaction féconde a lieu en toute indépendance entre l'élève et le problème posé : Ces propositions, cohérentes avec le modèle piagétien, ont de quoi heurter une sensibilité vygotkienne. Les dissensions sur les conceptions de l'apprentissage auxquelles ces deux théories renvoient sont argumentées par Thévenaz-Christen au motif d'une distance critique et du renoncement à l'usage du terme adidactique.

Le milieu de Brousseau est un milieu qui par sa logique interne comporte une recontextualisation de la connaissance que l'apprenant seul peut acquérir de lui-même. Pour qu'il y ait construction de connaissance, l'action médiatrice de l'enseignant semble momentanément devoir être suspendue et passer par les contraintes matérielles de la

situation, l'intervention de l'enseignant empêchant l'apprentissage plutôt que le facilitant. Un tel jugement de l'action de l'enseignant est éloigné d'une approche vygotkienne (*ibid.*, p. 53).

En didactique du français, l'activité d'enseignement se conçoit comme une interaction didactique spécifiée par la nécessité institutionnelle d'enseigner et d'apprendre qui incombe à ses agents. Les activités langagières qui s'y déroulent et qui s'approprient par la médiation des adultes ont une fonction à la fois communicative et représentative. La didactique du français se préoccupe ainsi de deux processus de médiation articulés : « la médiation de l'enseignant en vue d'une maîtrise des actions discursives à enseigner et la médiation que constituent les textes ou les discours [du savoir] » (*ibid.* p. 55). La notion de milieu doit donc être redéfinie pour l'analyse des situations d'enseignement ordinaires du point de vue de la didactique du français. Elle permet de cerner « les conditions et les contraintes spécifiques d'une situation didactique dans sa dimension praxéologique, liée à l'action d'enseigner. Elle comprend la part de négociation, de confrontation dépendant des enjeux cognitifs et sociaux » (*ibid.*, p. 56). Elle se distingue par ailleurs de la notion de contexte destinée à rendre compte de la diversité des genres de discours et de textes dans les différentes sphères d'activités humaines.

La tentative d'évaluer la portée heuristique de la notion de milieu en didactique du français n'a pas abouti à l'adhésion des chercheurs puisque de ce point de vue là, ni l'étude de l'objet enseigné (Schneuwly, 2009a), ni celle du travail de l'enseignant (Schneuwly, 2009b), n'intègrent la notion de milieu, en dépit des considérations d'Amade-Escot et Venturini (2009) sur sa convocation incontournable pour décrire les pratiques d'enseignement.

En partant d'une citation de Amigues (2003) qui présente l'activité de l'enseignant comme une organisation d'un milieu de travail collectif, Schneuwly (2009b) propose de parler de dispositif « à la place de milieu » (*ibid.*, p. 32). Selon sa définition, le dispositif didactique est un outil du travail de l'enseignant, dans lequel les élèves déploient leur activité scolaire. Le dispositif didactique est l'outil que l'enseignant utilise pour enseigner, c'est-à-dire pour permettre la double sémiotisation des objets que les élèves doivent apprendre. Il sert à la fois à rendre cet objet présent et à guider vers lui l'attention des élèves. Le dispositif didactique comporte des composantes matérielles et discursives. C'est un terme large qui « permet d'englober des situations de questions/réponses ou le discours magistral, assez fréquents, accompagnés en général de matériaux rendant présent l'objet, mais également des situations où l'activité de l'élève échappe, n'est pas sous le contrôle direct de l'enseignant » (*ibid.*, p. 34).

5.2.7 Recontextualisation du concept de transposition didactique en didactique du français

Pour la didactique du français, l'objet enseigné est un objet transposé. A la définition initiale de Chevallard, elle ajoute toutefois des apports théoriques de la culture scolaire et de l'histoire des disciplines scolaires (Schneuwly, 2007a, citant notamment Chervel,1998). Le processus

de transposition didactique est par ailleurs conditionné par la forme scolaire et son historicité (Schneuwly, 2007a, citant Thévenaz-Christen, 2005). Schneuwly défend « l'idée que les objets à enseigner et enseignés sont fondamentalement contradictoires, portant les traces jusque dans le détail de leur apprêt de la contradiction constitutive du système scolaire » (Schneuwly, 2007a, p. 18). La transposition didactique de l'objet d'enseignement est déterminée par deux facteurs. Le premier déterminant concerne le découpage de l'objet de savoir en objet enseignable. Un processus d'élémentation⁵⁰ rend perceptibles les différents objets de l'étude que comportent l'objet de savoir en fonction de la progression. Le deuxième déterminant concerne l'usage du savoir dans son contexte institutionnel : à l'école, le savoir est un objet à enseigner et à apprendre, inscrit dans un système de disciplines.

Schneuwly (2007a) reprend encore la distinction de Chevallard entre transposition externe et transposition interne. La première aboutit à des textes prescriptifs (plans d'études, moyens d'enseignement, directives...). La seconde « s'opère par la mise en texte de l'objet d'enseignement en fonction de contraintes d'avancement dans le temps et de redéfinition continue des places (ibid., p. 23). La contradiction entre ancien et nouveau (entre ce que l'élève sait déjà ou ce qui est supposé appris et ce qu'il ne sait pas encore) est considérée comme le moteur du processus de transposition didactique interne. Cette gestion de l'incertitude définit les trois processus articulés de topogenèse, chronogenèse et mésogenèse que Schneuwly (2007a) redéfinit à partir de Chevallard (1985/1991, 1992) et de Schubauer-Leoni & Leutenegger (2005), dans la perspective vygotkienne qui est la sienne. La topogenèse définit la gestion de l'incertitude entre ancien et nouveau en garantissant « à chaque moment l'hégémonie de l'enseignant dans le rapport à l'objet d'enseignement » (ibid., p. 23). La chronogenèse définit cette gestion « dans la mesure où l'enseignant sait toujours en avance ce qui sera encore à faire et introduit le nouveau à enseigner en fonction de l'ancien, supposé appris » (ibid., p. 23). La mésogenèse définit cette gestion grâce à « la mise en scène du savoir, pour approcher l'objet enseigné » (ibid., p. 23). Pour l'auteur, à l'instar de Schubauer-Leoni & Leutenegger (2005), Schubauer-Leoni *et al.* (2007) et Ligozat & Leutenegger (2008), la mésogenèse mérite d'être traitée à un autre niveau que les deux autres processus, car elle les détermine fondamentalement.

34).

5.3 Deux typologies de gestes didactiques fondamentaux

Nous avons vu au préalable que l'analyse des pratiques, en tant que champ de recherche, ne porte pas nécessairement sur les objets de savoir et qu'il s'agit là d'une orientation spécifique aux didacticiens, dans laquelle nous nous inscrivons. Si l'objet enseigné constitue à première vue le centre de la problématique en didactique, la manière d'enseigner cet objet lui est indissociable ; c'est ce qui conduit les chercheurs didacticiens à la nécessité de mieux

⁵⁰ Schneuwly réfère au terme d'élémentation à partir de Lakanal (projet de loi de 1795). La distinction élémentation/réduction est aussi reprise dans la définition qu'Astolfi (2008) fait de la transposition didactique. L'élémentation des savoirs est considéré comme un déploiement des contenus de savoir, « une mise en bouche et en appétit ».

comprendre l'action didactique et d'en proposer des modèles. Nous en avons examiné deux : Le premier est élaboré dans la perspective du projet comparatiste en didactique (Sensevy *et al.*, 2000). Le deuxième s'inscrit dans la définition du travail enseignant selon la conception vygotkienne de l'apprentissage (Schneuwly, 2008, 2009a).

5.3.1 La structure fondamentale de l'action conjointe

A l'origine de l'approche comparatiste, le modèle de l'action didactique en mathématiques proposé par Sensevy *et al.* (2000) pose comme hypothèse de départ une structure de l'action d'enseignement fondée sur quatre éléments structuraux. Davantage qu'une hypothèse de travail cette structure est posée comme un postulat⁵¹ lié au travail de l'enseignant et sert de grille à l'analyse des données, c'est dire qu'elle contraint la compréhension de l'action didactique à une structure posée *a priori*. Ces éléments structuraux sont fondés sur la métaphore du jeu et sur d'autres apports de la TSDM (Brousseau). Les auteurs précisent qu'ils ne sont pas à traiter en tant que succession mais qu'ils s'entremêlent dans le cours de l'action didactique.

- Définir (référer / indiquer), c'est fournir le jeu et préciser ses règles constitutives soit en le référant à une signification commune, soit en indiquant le comportement attendu.
- Réguler (désigner-indiquer / réaménager), c'est conduire les élèves à développer les stratégies gagnantes du jeu, à élaborer des signes et des significations en vue d'une action commune, ainsi qu'à réaménager le milieu pour permettre aux élèves de réduire l'incertitude.
- Dévoluer, c'est octroyer aux élèves la responsabilité d'apprendre, les inciter à assumer les conditions du jeu de sorte à ce qu'ils puissent produire le savoir.
- Instituer, c'est identifier les manières de résoudre la tâche qui sont reconnues comme légitimes dans l'institution.

Ce modèle de l'action conjointe est centré sur l'enseignant, car c'est bien lui qui définit, régule, dévolue et institue. La référence aux apports de Brousseau traduit une certaine conception de l'apprentissage que le modèle dégage. Ce sont les élèves qui doivent « [prendre] la responsabilité⁵² de "jouer le jeu", de s'engager dans l'activité proposée » (Sensevy *et al.*, p. 270). L'enseignant est responsable de l'établissement et du maintien de la relation didactique, un peu comme s'il contrôlait de l'intérieur une sorte de machine en plein fonctionnement. Le soutien à l'apprentissage des élèves (la collaboration indispensable pour reprendre Vygotski) est fournie essentiellement par des gestes ostensifs⁵³: l'enseignant montre le « bon » comportement (définir) ; il montre (indique) ce qui lui paraît aller dans le sens de la production attendue (réguler).

⁵¹ « ... lorsqu'on enseigne, il y a nécessairement et essentiellement de la définition, de la régulation, de la dévolution, de l'institution » (Sensevy *et al.*, 2000, p. 267).

⁵² C'est nous qui soulignons.

⁵³ Le terme est utilisé dans les travaux en didactiques des mathématiques (Bosch & Chevillard, 1999)

La force du modèle est à ce stade de considérer l'action de l'enseignant comme fondamentalement relationnelle et communicationnelle et d'en faire émerger concrètement des techniques. Du fait que le modèle a été construit sur la base d'un jeu collectif, il « voit » bien la classe comme un collectif et non pas comme une somme d'individus et se rend sensible à ce qui s'élabore conjointement dans l'institution didactique.

Aux fondements de la théorie de l'action conjointe et de la didactique comparée, l'intégration de cette structure comme l'une des catégories descriptives permet de caractériser les jeux qui se produisent dans l'institution didactique (Sensevy, 2007). La dénomination par le jeu est encore communément assumée par la majorité des chercheurs qui se consacrent à la théorisation de l'action conjointe en didactique et la structure fondamentale du quadruplet « définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser » est intégré dans le prototype des chercheurs en didactique comparée (Schubauer-Leoni *et al.*, 2007b, Ligozat & Leutenegger, 2008).

Le développement actuel de la didactique comparée genevoise semble montrer toutefois qu'elle se distancie d'une modélisation en terme de jeux et qu'elle se focalise désormais plus spécifiquement sur le triplet des genèses (comme catégorie d'analyse *a posteriori*) et sur l'analyse ascendante de la transposition didactique (Leutenegger, 2011).

5.3.2 Le *gestus* en didactique du français

En didactique du français, le travail de l'enseignant est considéré dans une perspective déclarée vygotkienne⁵⁴. Les gestes fondamentaux de l'enseignant repose sur le processus de double-sémiotisation (Schneuwly 2000, 2008) de l'objet d'enseignement. C'est à titre d'hypothèse théorique, fondée sur la conception vygotkienne de l'*obuchenie*⁵⁵ (Schneuwly 2008) que Schneuwly (2009) dégage comme ossature de l'enseignement quatre *gestus* fondamentaux. Le terme emprunté à Brecht (1940/2000, cité par Schneuwly, *ibid.*) est choisi parce qu'il est porteur de significations et qu'il « s'intègre dans un système social complexe de l'activité enseignante qui est régie par des règles et des codes conventionnels, stabilisés par des pratiques séculaires constitutives de la culture scolaire » (*ibid.*, p. 36). Ces gestes « ont comme but de transformer les significations attribuées par les élèves aux objets et de construire progressivement de nouvelles significations partagées par la classe, au plus près des significations sociales de référence » (*ibid.*, p. 36) : c'est ainsi que l'auteur définit la tâche d'enseignement. Les quatre gestes décrits ci-dessous s'inscrivent globalement dans une suite temporelle, tout en subissant l'effet d'une dynamique qui peut les placer à n'importe quel moment dans le processus.

⁵⁴ Avec les notions de travail, d'outil, de moyen déjà évoqué dans l'éclairage sur la conception de l'apprentissage.

⁵⁵ Selon l'auteur, le terme russe *obuchenie* a été traduit en français par le mot « apprentissage » uniquement, alors qu'il désigne la relation complexe entre l'enseignement et l'apprentissage. Pour Schneuwly cette réduction est en lien avec un pédocentrisme découlant d'une conception occidentale du développement comme un processus naturel.

- Mettre en place des dispositifs didactiques. Cette mise en place est révélatrice de l'objet enseigné et de son découpage dans les supports, dans la formulation des consignes et dans les modes de travail adoptés.
- Réguler. La régulation consiste à prendre des informations à propos de la mise en œuvre des dispositifs, à les interpréter et à les corriger si nécessaire de façon à assurer la construction et la transformation de l'objet enseigné. Elle fait face aux contributions des élèves, qu'il s'agisse d'obstacles rencontrés ou d'apports à la construction de l'objet d'enseignement. Elle se joue notamment à la faveur d'interactions qui créent « un objet de discours et des manières d'en parler communes à la classe, autrement dit un espace d'apprentissage contenant des références communes au savoir » (*ibid.*, p. 38).
- Institutionnaliser. La définition est reprise de Brousseau comme la nécessité d'arrêter la progression du savoir et de prendre acte de ce qui a été acquis, en référence à une norme institutionnelle, pour construire un apprentissage. Schneuwly insiste toutefois pour ajouter à cette définition de Brousseau une dimension essentielle : l'institutionnalisation doit nécessairement être adressée à un collectif et être confirmée par l'autorité enseignante.
- Créer la mémoire didactique. Proche de l'institutionnalisation, cette création en diffère toutefois du fait qu'elle doit assurer le lien entre les différents éléments de l'objet tel qu'il a été découpé, décomposé en vue de son enseignement et permettre d'en reconstituer le sens. C'est un geste essentiel pour tenter de dépasser un paradoxe de l'acte d'enseigner, car il faut bien décomposer, déstructurer l'objet pour le caler au processus d'apprentissage, puis reconstruire « une chose qui n'existe pas comme un tout synchronique [mais] qui doit transformer, révolutionner en un coup les manières de penser » (*ibid.*, p. 40). La mémoire didactique n'est pas chronologique, elle repose sur l'anticipation autant que sur le rappel.

Dans ce modèle, c'est l'objet enseigné qui est mis en avant. C'est une posture didactique qui cherche à clarifier l'activité enseignante à travers une configuration disciplinaire et des objets enseignés dont elle constitue le révélateur. Les gestes enseignants sont pensés selon la définition vygotkienne du travail, nous l'avons déjà précisé, mais ils tiennent évidemment compte aussi des éléments de sa théorie psychologique de l'apprentissage et du rôle fondamental de la médiation : Médiation par l'outil et par l'humain ; médiation par l'instrument psychologique, dont le langage occupe la place centrale ; médiation par les activités collectives, en particulier celle qui consiste à transformer des modes de pensée encore immatures.

5.3.3 Jointures et fissures entre les modèles

Les deux modèles que nous avons examinés projettent chacun des conceptions de l'apprentissage qui ne se rejoignent peut-être pas totalement. Ils sont ensuite mobilisés pour

« lire » les données d'observations, et comme toute théorie, chaque modèle contraint et limite les façons de voir et de comprendre en assujettissant la réalité à ses conceptions sous-jacentes. Les gestes didactiques fondamentaux sont présentés comme génériques, toutefois spécifiés par les outils et les objets d'enseignement propres à chaque discipline. Or, si elles ont bien l'air de se ressembler, par la proximité terminologique, ces catégories « parlent-elles », à propos de l'enseignant, de la même activité ?

Pour élaborer un modèle de l'action didactique du professeur, (Sensevy *et al.*, 2000) articulent des tâches et des techniques, selon la praxéologie de Chevallard (1997, 1998). Les techniques sont des « manières de faire » déployées par le professeur dans son activité. Elles supposent l'existence de certaines tâches, plus difficiles à nommer, mais qui désignent « ce qui est à faire ». Les tâches résultent d'un choix raisonnable de l'enseignant, décelé dans son discours *a posteriori*, lorsqu'il justifie ses intentions. Elles comportent des « dimensions essentielles (définir, réguler, dévoluer, instituer) qui tiennent à ce que le travail du professeur suppose l'établissement et le maintien d'une relation didactique, qui unit, de manière ternaire, un professeur, des élèves, et un objets de savoir » (ibid. p. 266).

Dans le modèle réélaboré par Schubauer-Leoni *et al.* (2007b), puis réinvesti dans la suite des travaux en didactique comparée (Ligozat & Leutenegger, 2008, par exemple), les constituants initiaux sont conservés. Les techniques sont considérées comme des gestes, en référence aux travaux de Sensevy (2005) cités par les auteurs. Ce sont des entités praxéologiques observables qui fondent la structure de l'action conjointe de l'enseignant et des élèves, telle qu'elle s'inscrit dans une institution donnée.

Du côté de la didactique comparée genevoise, la réflexion s'engage en articulant ces éléments issus des théories de la TSD et de la TAD, mais elle s'ouvre également aux apports des théories de l'action. La préoccupation pour des « actions humaines visant à la transformation et à la modification des connaissances d'autrui » (Ligozat & Leutenegger, 2008, p. 325) est problématisée à partir des « éléments d'articulation entre activité et action tels que proposés [...] par Bronckart⁵⁶ (2004) et Filliettaz (2002) (Schubauer-Leoni *et al.* 2007b, p. 55). En référence aux travaux de Bronckart, les auteurs considèrent que l'activité et l'action s'articulent dans une dialectique permanente. L'activité « serait située du côté d'un *collectif organisé*⁵⁷ [et acquerrait] du coup un statut premier [...] pour l'action d'une *personne singulière*⁵⁸ » (ibid., p. 55). L'« action conjointe » n'est pas donc pas seulement considérée ici sous l'angle du contrat didactique et de son système d'attente mutuelle, mais il « croise la question de l'articulation entre ce qui relève de l'individuel versus du collectif, [...] en essayant d'éviter] l'écueil d'une opposition dualiste entre un modèle centré sur les institutions et un autre sur les sujets » (Ligozat & Leutenegger, 2008, p. 325). L'action d'une personne

⁵⁶ En fait Bronckart & LAF

⁵⁷ Souligné par les auteurs.

⁵⁸ Souligné par les auteurs.

singulière est un segment d'une activité collective déterminée en fonction des responsabilités, des intentions et des finalités que le sujet interprète en se basant sur une évaluation externe ou interne.

Dans la définition vygotkienne du travail de l'enseignant, pour Schneuwly (2009b), les gestes constituent l'ossature du travail de transformation que réalise l'enseignant. Ils « ont comme but de transformer les significations attribuées par les élèves aux objets et de construire progressivement les nouvelles significations partagées par la classe, au plus près des significations sociales de référence » (ibid., p. 36). Le geste de Schneuwly ne rejoint pas celui de l'anthropologie du didactique (TAD), il est porteur de significations, mais n'est pas considéré comme un acte routinier et répétitif. Schneuwly fait référence aux travaux des comparatistes (Schubauer-Leoni *et al.*, 2007b et Sensevy *et al.*, 2000) pour mettre en correspondance cette ossature de travail de l'enseignant, avec la structure fondamentale de l'action conjointe. *Mettre en place le dispositif* (modèle de la didactique du français) décrit un geste apparemment plus large que *définir* (modèle comparatiste) ; il englobe des actes préparatoires détectables en activités d'enseignement-apprentissage. *Réguler* et *institutionnaliser* (*instaurer* dans le modèle comparatiste) se retrouvent dans les deux modèles avec des descriptions proches ; ils apparaissent comme des actes d'accomplissement de l'activité d'enseignement-apprentissage. Le geste de dévolution n'apparaît pas dans le modèle vygotkien. Cette absence signe peut-être, une conception différente de l'apprentissage qui s'est imprimée dans chaque modèle. La perspective comparatiste envisage la dévolution comme une condition nécessaire à l'enseignement. La perspective vygotkienne dans laquelle s'inscrit la didactique du français considère la tâche de l'enseignant par rapport à son rôle de médiateur et insiste sur l'importance de son intervention directe sur les apprentissages (mais indirecte sur le développement qui lui est *proprio motu*).

A première vue proche, ces deux modèles diffèrent dans le découpage et les intitulés des catégories proposées.. L'ossature du travail de l'enseignant (didactique du français par les travaux de Schneuwly) et la structure fondamentale de l'action conjointe (didactique comparée) sont des catégories qui constituent des points de repère à l'investigation de la pratique. Mais servent-elles la même activité ? L'une se déclare finalisée par le développement des élèves, selon la citation de Schneuwly ci-dessus, tandis que l'autre semble finalisée, ou du moins fortement déterminée, par des processus institutionnels. C'est ainsi que nous l'interprétons à partir de la citation suivante :

Lorsqu'on enseigne, il y a nécessairement et essentiellement de la définition, de la régulation, de la dévolution, de l'institution. Nous avons postulé trois « objets » qui orientent l'action du professeur et se construisent en retour grâce à elle : au sein du système didactique, le professeur doit agir (définir, réguler, dévoluer, instituer) pour :

- produire les lieux du professeur et de l'élève (effet de topogénèse) ;
- produire les temps de l'enseignement et de l'apprentissage (effet de chronogénèse) ;

- produire les objets des milieux des situations et de l'organisation des rapports à ces objets (effets de mésogenèse). (Sensevy *et al.*, 2000, p. 267).

5.3.4 La notion de dispositif didactique

Le terme de *dispositif* se retrouve dans les deux modèles didactiques de référence (comparée et français). Il est défini par la didactique du français (Schneuwly, 2009b) tel que nous venons de le présenter, comme un outil du travail enseignant permettant de garantir la transformation du rapport de l'élève à l'objet d'enseignement. Le terme de dispositif remplace celui de milieu de travail collectif, mais en conserve l'idée d'un espace multimodal. La définition laisse entendre à première vue que l'enseignant met en place « librement » et intentionnellement ces dispositifs. Ce serait pourtant oublier que la mise en place des dispositifs didactiques constitue pour Schneuwly un des gestes didactiques fondamentaux de l'enseignant et qu'il est par définition, comme les autres gestes, pétri d'historicité et de culture au point de constituer « un musée vivant des pratiques d'enseignement » (*ibid.*, p. 36). Comme tous les gestes, il échappe ainsi à la subjectivité de l'enseignant et renvoie, du fait des multiples options auxquelles est confronté l'enseignant lors de la mise en place des dispositifs didactiques, à des déterminations exogènes.

En didactique comparée, le terme de dispositif est utilisé pour désigner ce qui est mis en œuvre sur le terrain. Il est pris dans le sens large de dispositif d'enseignement⁵⁹. Dans la méthode de recherche, il renvoie au concept de milieu. Ainsi lorsque « les objets du dispositifs » sont analysés, il s'agit bien des objets matériels et symboliques du milieu, lui-même défini comme un ensemble de ressources et contraintes qui orientent les transactions didactiques. Les intentions de l'enseignant quant à l'organisation de ce milieu sont recherchées au moyen d'entretiens réalisés *a priori* et *a posteriori* des observations. Du fait que la didactique comparée découle en partie de la théorie anthropologique du didactique, elle est fortement sensible au rôle de l'institution, en particulier au rapport institutionnel des pratiques sociales qui façonnent et déterminent l'ensemble des tâches et des techniques visant à les accomplir (Chevallard, 1992). Ainsi l'étude de Leutenegger (2008) montre-t-elle de quelles façons, les déterminants institutionnels (dans son étude de cas, ils sont relatifs à deux « dispositifs » issus des moyens d'enseignement en mathématique) et situationnels (relatifs à deux milieux potentiels d'apprentissages) se combinent pour différencier considérablement, et indépendamment des formes d'intentions professorales, les conditions et les possibilités d'apprentissages, notamment du point de vue de l'articulation entre tâches collectives et individuelles.

Le travail de Ligozat (2008, 2011) lui permet de déceler les différentes classes de déterminants didactiques qui limitent et contraignent les choix réalisés dans la mise en place des dispositifs/des milieux didactiques. Certains déterminants sont relatifs aux formes de

⁵⁹ Dans ce sens, le « jeu du trésor » (Schubauer-Leoni, Leutenegger & Forget, 2007 ; Forget & Schubauer-Leoni, 2008 ; Leutenegger, 2008) est un dispositif d'enseignement.

transposition didactique et se retrouvent cristallisés dans les textes. C'est le cas des options épistémologiques prises dans les définitions des objets à enseigner : les déterminants sont à déceler en particulier dans les moyens d'enseignement. C'est aussi le cas des options structurelles prises dans le découpage des objets : les déterminants sont à déceler en particulier dans les plans d'étude, les programmes, les planifications incluses ou indépendantes des moyens d'enseignement. C'est encore le cas des options pédagogiques valorisées par l'institution : les déterminants sont décelables en particulier dans les directives administratives mais aussi dans les doxas professionnelles issues notamment de la formation professionnelles. D'autres déterminants sont relatif à la sédimentation de l'expérience des enseignants : expérience institutionnelle de la fonction enseignante, expérience institutionnelle scolaire large et expérience extra-institutionnelle.

Si nous avons établi un lien entre dispositifs et déterminants en conclusion de cet exposé théorique sur les modèles d'appréhension de l'activité d'enseignement, c'est en référence à la définition du *dispositif* proposée, dans la perspective philosophique, par Agamben (2007): « ... tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et des discours des êtres vivants » (*ibid.*, p. 31) peut être appelé dispositif. Dans le prolongement de Foucault, Agamben montre comment « les dispositifs visent, à travers une série de pratiques et de discours, de savoirs et d'exercices, à la création de corps dociles mais libres qui assument leur identité et leur liberté de sujet dans le processus même de leur assujettissement » (*ibid.*, p. 42). Ainsi si l'on considère l'école comme un dispositif, on doit comprendre que l'intention professorale ne peut exister que sous une forme aliénée. Il nous semble ainsi important de mettre en relief l'effet *dispositif* et ses déterminations pour rendre aux enseignants la part de déterminisme de leur travail, avec la responsabilité qui leur incombe sur les apprentissages des élèves.

5.4 Les apports en sociologie du didactique

Pour mieux comprendre l'activité d'enseignement du généraliste, nous avons pris l'option d'entreprendre une démarche dialectique entre des apports des didactiques et des apports de la sociologie du didactique, en particulier ceux de l'approche relationnelle et contextuelle des pratiques scolaires. Cette dialectique doit nous aider à problématiser la relation entre activité d'enseignement et apprentissage des élèves.

5.4.1 Pratiques et dispositifs d'enseignement : quels liens entre sociologie et didactique ?

Deux questions s'imposent pour faire le lien entre recherche en sociologie du didactique et recherche en didactique : Quels sont les liens de ressemblance entre pratiques d'enseignement et gestes d'enseignement ? Le terme de *dispositif* couvre-t-il en sociologie, le même sens qu'en didactique ? Pour répondre à la première question, il est indispensable de faire le lien par l'*habitus* de Bourdieu (2000), entre pratique et gestes (*gestus* brechtien), en associant

l'historicité du geste, au reflet d'un monde social et historique donné. Par *sens pratique*, l'agent agit dans ce monde social en mobilisant des stratégies adaptées, construites historiquement et invétérées en lui, mais dont il n'a généralement pas conscience. Ainsi les pratiques de l'enseignement, étudiées d'un point de vue sociologique, sont compatibles avec la définition de gestes professoraux déterminés par des facteurs qui échappent, au moins en partie, aux sujets qui les réalisent. S'y ajoute toute la dimension historique qui analyse aussi la transformation de l'institution, de son public, du travail de l'enseignant, des conceptions de l'élève et de l'apprentissage, dans le but d'en comprendre les processus (Bautier, Crinon & Rochex, 2011).

Quant à la question du dispositif, elle porte sur la compatibilité entre dispositif didactique d'une part et dispositif pédagogique en sociologie d'autre part. Un dispositif pédagogique désigne pour Bonnéry (2011) un composite auquel sont confrontés les élèves qui correspond à la définition de Foucault (1977, p. 299, cité par Bonnéry, 2011, p. 134) d'« un ensemble hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit ». La prise en compte de la dimension historico-sociale rend la sociologie de la didactique sensible à l'agencement d'éléments nouveaux, liés à l'évolution de la société et du système d'enseignement. Le terme de dispositif « revêt [ainsi] l'avantage de signifier à la fois ce que le composite constitue comme ressources pour l'action et comme cristallisation des influences qui s'exercent à travers lui » (*ibid.*, p. 134).

5.4.2 L'approche relationnelle et contextuelle des pratiques scolaires

Le réseau RESEIDA est né de la nécessité d'établir un échange critique entre les différentes disciplines de recherche concernées par les questions pédagogiques – la psychologie, la sociologie et les didactiques (Rochex, 2012) – autour de la question de l'inégalité des apprentissages que subissent les élèves malgré le fait qu'ils fréquentent la même institution, voire la même classe. Avec les contributions particulières de Bautier, Crinon & Rochex (2011), les chercheurs du réseau, ont unifié et consolidé, depuis leur constitution au début des années 2000, *une approche relationnelle et contextuelle des pratiques scolaires* (ARC⁶⁰).

L'approche est relationnelle parce que fondée sur l'hypothèse d'une relation entre inégalité en matière d'apprentissage et d'accès au savoir et modes de socialisation non scolaire d'une part et d'autre part d'une relation entre cette inégalité et le caractère implicite des modes de fonctionnement du système scolaire. Cette hypothèse renoue avec les travaux de Bernstein qui mettent en évidence des relations propres à chaque milieu social avec des pratiques langagières et des orientations sociocognitives qui lui sont propres. Ils démontrent également le « caractère implicite ou explicite des formes de classification, de découpage et de transmission du savoir scolaire (Bernstein, 1975a), le caractère visible ou invisible des

⁶⁰ L'acronyme est destiné à alléger le texte et n'émane pas à notre connaissance du groupe de recherche à l'origine de l'approche.

pédagogies (Bernstein, 1975b), ou encore les modes différenciés d'agencement et de hiérarchisation entre discours instructeur et discours régulateur (Bernstein, 2007)... » (Bautier, Crinon & Rochex, 2011, p. 9). Les chercheurs du réseau reprennent ainsi les réflexions de Bernstein, pour étudier (selon ses propres vœux) des pratiques d'enseignement et d'apprentissage ordinaires. L'approche relationnelle permet de mettre en évidence des phénomènes et des processus liés aux apprentissages et aux pratiques d'enseignement qui sont à l'origine de différenciation et d'inégalité entre élèves et qui se révèlent particulièrement défavorables pour les élèves issus des milieux populaires.

Une approche contextuelle complète cette approche relationnelle. Sur le plan synchronique, elle s'efforce de faire le lien entre les modes de faire et les modalités d'interprétation des situations scolaires et certains contextes sociogéographiques et institutionnels (par exemple les études conduites dans les ZEP). Sur le plan diachronique, elle vise à questionner les liens entre les transformations des systèmes scolaires et les évolutions des conceptions de l'enfance, de l'école et de l'apprentissage avec les modes d'expérience scolaire et les rapports à la scolarité des élèves et de leur famille.

Au sein du réseau, le projet de recherche a consisté ainsi « à croiser perspective sociologique et perspective psychologique et didactique » (*ibid.*, p. 11). Aux sociologues de considérer les mécanismes de fabrication des inégalités scolaires au sein même des classes et de ne pas les imputer uniquement à l'origine sociale des élèves. Aux didacticiens et aux psychologues de considérer que tous les élèves ne bénéficient pas de la même manière des situations et des interactions dans la classe selon leur origine et leur mode de socialisation familiale.

Les travaux conduits par les membres de l'équipe RESEIDA cherchent ainsi à expliquer les difficultés scolaires que subissent certains élèves et à montrer de quelles façons les inégalités d'apprentissage se construisent à l'école. Elles reposent notamment sur l'invisibilité des savoirs visés dans les dispositifs et les pratiques ordinaires. Les élèves qui ne sont pas familiarisés avec les formes de travail littéraciées propres à l'école ne parviennent pas à les identifier. Elles reposent également sur les adaptations que les enseignants font subir à leurs interventions et aux dispositifs, précisément pour aider les élèves qui n'atteignent pas les objectifs. Ces pratiques d'adaptation constituent paradoxalement des obstacles pour accéder aux savoirs et font, qu'à la longue, les élèves contrastés ne fréquentent plus les mêmes univers, ni les mêmes pratiques de savoir. Les travaux montrent que ces effets différenciateurs, passifs ou actifs, se réalisent généralement à l'insu des acteurs et sont en contradiction avec leur intention et leur valeur.

5.4.3 Un positionnement vygotkien déclaré

L'ARC analyse les pratiques des enseignants généralistes à partir d'un ancrage vygotkien pleinement assumé et renouvelé notamment par les réflexions de Rochex (2012). Ce dernier invite en effet les chercheurs en éducation à participer au « chantier » que constitue l'œuvre de Vygotski, en étudiant « ses apports et ses limites [...dans une] visée de mise à l'épreuve de

leur fécondité et de leur vitalité scientifiques et heuristiques ... » (*ibid.*, p. 41). Il fait par ailleurs émerger la nécessité d'établir un échange critique entre les différentes disciplines de recherche concernées par les questions pédagogiques, la psychologie, la sociologie et les didactiques. Dans cette visée, Joigneaux & Rochex (2008) mettent en regard les apports psychologiques de Vygotski et les apports sociologiques de Bernstein et montre que la théorie vygotkienne constitue une référence critiquée dans l'œuvre de Bernstein. Ce dernier s'y appuie (Bernstein, 1975, cité par Joigneaux & Rochex, 2008) en vertu d'un intérêt encore inédit à ce moment-là, en sociologie, pour les formes et les pratiques langagières, mais il critique le déterminisme langagier de Vygotski. Pour s'en prémunir, tout en partageant son intérêt pour le rôle du langage et les pratiques langagières, Bernstein « met au centre de son travail les conditions sociales d'acquisition et d'usage [des] outils et pratiques [langagiers], les conditions sociales qui en régissent l'exercice, dans l'objectif de mieux étudier et conceptualiser les rapports propres aux différents milieux sociaux... » (*ibid.*, p. 74). La considération de Vygotski pour la pré-histoire qui constitue pour l'enfant la toile de fond des apprentissages auquel il est confronté à l'école est complétée grâce à Bernstein par une considération pour les modes de socialisation familiale et les orientations socio-cognitives et socio-langagières qui leur sont liées.

5.4.4 Des phénomènes dénoncés à propos des pratiques d'enseignement

L'analyse des dispositifs et des pratiques d'enseignement conduites sous ce regard pluriel a permis de mettre en évidence des phénomènes susceptibles d'expliquer des inégalités d'apprentissage entre élèves fondées sur les pratiques d'enseignement.

La forme scolaire aujourd'hui dominante donne la prééminence à l'activité⁶¹ de l'élève au détriment de la transmission des savoirs par l'enseignant. C'est un renversement de responsabilité que Magolinas et Lappara (2011) estiment avoir été dicté notamment à partir du travail de théorisation et d'ingénierie didactique. Il a conduit au « pilotage de l'enseignement par des tâches d'apprentissage dans lesquelles l'élève est supposé pouvoir développer des compétences » (*ibid.*, p. 31) et au retrait commandé de l'enseignant. Le travail de l'enseignant est dès lors davantage contraint par l'organisation de ces tâches, par la rencontre entre l'élève et le savoir au travers de problèmes à résoudre que par la reconnaissance des connaissances utiles à la construction du savoir. Les observations des chercheuses (*ibid.*) montrent qu'il y a souvent dévolution d'une situation aux élèves (par les tâches à faire, les problèmes à résoudre) mais sans aucune institutionnalisation et que l'intention d'enseigner n'est souvent pas déterminée en termes de savoir. Dans le prolongement de ce constat, Coulange (2011) montrent que sans geste d'institutionnalisation, les savoirs restent à l'arrière-plan de la scène didactique et deviennent incidents. Bautier,

⁶¹ En suivant Bronckart (2005) il faudrait souvent traduire dans les travaux de recherche le mot activité par celui d'action. C'est le cas pour le propos tenu ici par Margolinas et Lappara pour dire ce que les élèves doivent faire. L'activité des élèves est la terminologie véhiculée dans la pratique. Bautier (2006) fait la distinction entre être actif et être en activité pour spécifier des situations d'apprentissage où les élèves en activité mobilisent des dimensions intellectuelles qui ne s'observent pas dans les situations où les élèves sont simplement actifs.

Catteau, Joigneaux et Thouny (2011) poursuivent en montrant que si les savoirs sont invisibles, les difficultés le deviennent aussi. Le dispositif et la tâche assurent à eux seuls la rencontre potentielle de l'élève avec le savoir sans que les enjeux cognitifs ne soient jamais verbalisés, ni par l'élève, ni par l'enseignant. Il en résulte un malentendu sociocognitif qui s'installe à l'insu des deux protagonistes : l'élève fait la tâche sans penser l'activité⁶² et ses critères de réussite ; l'enseignant valide ce travail en pensant que si l'élève sait faire c'est qu'il a compris le savoir visé (pourtant invisible pour tous deux) ou invalide sa production, généralement sur le registre personnel et au niveau affectif, sans la distanciation nécessaire à l'appropriation du savoir.

Le souci que les élèves soient toujours actifs fait s'effacer la question des savoirs et de leur didactisation. La différenciation des apprentissages repose ainsi sur l'invisibilité des savoirs que les élèves sont censés s'apprendre à (et par) soi-même au contact des tâches et du matériel mis à leur disposition. Les élèves dont les pratiques culturelles sont proches de celles qu'ils doivent objectiver à l'école parviennent à saisir des enjeux d'apprentissage et des techniques intellectuelles que d'autres ne peuvent pas percevoir, faute d'explicitation et de verbalisation. En plus de ces processus de différenciation passive, précipités par la place secondaire accordée au savoir et par les défauts de verbalisation et d'explicitation des enjeux d'apprentissage, les inégalités se construisent également par processus de différenciation active. Il s'agit d'adaptations que les enseignants mettent en place consciemment dans le but d'aider les élèves en difficulté ou inconsciemment et qui font que les élèves d'une même classe sont soumis à des tâches différentes et de portée intellectuelle inégale. Rochex (2011) fait référence au contrat didactique différentiel de Schubauer-Leoni (1988, cité par Rochex) et au fait que les attentes de l'enseignant diffèrent selon que les élèves soient (considérés comme) performants ou pas. Les univers de savoir et de travail que fréquentent les élèves d'une même classe sont fortement différenciés du fait que les modalités de cadrage des tâches et des interactions et les modalités d'enrôlement dans la vie de la classe s'adressent différemment aux « bons » élèves qu'aux moins bons. Le mécanisme qui fait que l'écart entre les meilleurs et les moins bons élèves se creuse sans cesse est produit, à l'insu des enseignants, par leur façon différenciée de focaliser sur le travail, d'interagir, d'aider, d'enrôler les élèves, selon qu'ils s'adressent à l'une ou à l'autre des deux catégories.

5.4.5 Des phénomènes dénoncés à propos des dispositifs d'enseignement

Dans la continuité des travaux visant à dénoncer l'inégalité des apprentissages produite par différenciation, Joigneaux (2011) et Bonnéry (2011) montrent la façon dont elle est aussi produite par la forme scolaire, ses dispositifs et les conceptions de l'élève qu'ils véhiculent. La forme scolaire évolue en terme d'assouplissement ou de relâchement de la méthode simultanée, censée permettre à tous les élèves d'une même classe de réaliser la même activité et le même apprentissage. Nous avons vu que cet assouplissement a été dicté par le modèle de l'évaluation formative et son injonction à la différenciation. Joigneaux montre, pour le cas des

⁶² Voir note précédente à propos de la distinction entre être actif et être en activité.

premiers degrés de scolarité, que cet assouplissement s'accompagne d'un report de responsabilité aux élèves à assumer eux-mêmes une partie de l'organisation et de la régulation des activités qu'ils mènent. Les modes de régulation sont ainsi toujours plus distancés de l'enseignant. La régulation en temps réel de l'activité est remplacée par un contrôle différé portant sur les traces que les élèves auront laissées sur des fiches individuelles. La régulation des activités en ateliers est contrôlée par un cadrage distancé fourni sous forme de règles ou de modes d'emploi à suivre. Elle se réalise à distance par les diverses ressources affichées aux murs de la classe et auxquelles les élèves doivent se référer. Le fait qu'elle soit désormais déléguée aux élèves fait que la régulation repose essentiellement sur la forme écrite, y compris pour des élèves ne sachant pas encore lire et écrire. Ceci a pour conséquence que les enseignants sont contraints de sur-cadrer le travail des élèves qui ne parviennent pas à s'auto-réguler, au point de faire le travail à leur place et de prendre en charge toute l'activité intellectuelle. Les élèves en difficulté alternent ainsi des moments de sous-encadrement et des moments de sur-encadrement, qui leur empêchent de percevoir les enjeux d'apprentissage et dont les conséquences dès le départ de la scolarité se prolongent et de répercutent loin en aval. Les dispositifs pédagogiques véhiculent la conception très prégnante selon laquelle « le fait de mettre les élèves en activité, de leur faire réaliser des expériences et des tâches, constitue le moyen par lequel l'élève peut s'approprier un savoir » (Bonnéry, 2011, p. 135). Nous avons déjà évoqué l'effet des tâches considérées comme auto-porteuses d'apprentissage sur l'effacement des savoirs. Bonnéry poursuit en insistant sur le fait que le cadrage opéré par les dispositifs porte davantage sur la part matérielle et technique des tâches que sur la part intellectuelle qu'ils devraient guider. Les tâches se succèdent au sein du dispositif de façon à cadrer l'activité des élèves vers les étapes du cheminement intellectuel ; souvent cette succession consiste à passer d'une phase d'observation/repérage à une phase de classement, puis du classement à la formulation d'une règle ou d'un constat. Les passages d'une phase à l'autre sont généralement dépourvus d'explicitation. Les dispositifs sont influencés implicitement par une conception d'un élève initié, « suffisamment complice des formes de raisonnement scolaire pour deviner ce qui est attendu dans les interstices du dispositif et dans les charnières du cheminement intellectuel » (*ibid.*, p. 138). Les prérequis nécessaires ne sont pas enseignés à l'école. Interdépendante de cette conception de l'élève initié, existe en contrepoint une conception de l'élève en difficulté parce qu'il ne parvient pas à faire tout seul les liens entre les éléments implicites du dispositif. Ces conceptions différenciées de l'élève influencent les dispositifs et la façon dont les élèves s'y engagent qu'ils soient initiés ou en difficulté.

En amont de ces récents travaux socio-didactiques, Bautier (2006) dénonce les effets de l'individualisation des pratiques pédagogiques ainsi que du travail et des apprentissages des élèves dans les premiers degrés de la scolarité. L'abandon des dynamiques collectives lié à la prise en charge individuelle et différenciée de chaque élève conduit à la perte des activités de verbalisation collective qui facilitent pourtant l'accès des élèves au savoir. L'individualisation

du travail conduit également à une survalorisation et une mobilisation des élèves sur le faire et sur la réussite immédiate et ne permet pas de saisir la progression des apprentissages sur la durée et dans leur visée. La systématisation du travail sur fiches individuelles ne facilite en aucun cas le repérage de l'objet et des enjeux d'apprentissage.

On retrouve dans les descriptions de Bautier (*ibid.*), des pratiques scolaires qui collent à la « figure idéal-typique de la pédagogie de l'autonomie » présentée par Lahire (2005, p. 327). L'école ne peut que contribuer à l'injonction de *self-government* qui touche à toutes les sphères sociales, en fabriquant un élève capable d'apprendre à apprendre et d'apprendre par lui-même. L'école est ainsi le plus sûr dispositif (au sens d'Agamben, défini ci-dessus) de fabrication d'un homme autonome. Elle contraint les organisations du travail, les rapports entre enseignants et élèves, les modalités d'évaluation, etc. Dans ce modèle pédagogique de « l'abstention pédagogique » (Rochex, 2011, p.176, citant Bourdieu et Passeron, 1970), l'enseignant n'enseigne plus mais il organise le dispositif et y « largue » ses élèves. Si l'élève échoue dans sa rencontre personnelle avec le savoir, c'est à lui seul qu'en incombe la responsabilité.

5.4.6 Les catégories conceptuelles de l'approche relationnelle et contextuelle

De par l'ancrage sociolinguistique de certains de ses contributeurs⁶³, l'approche relationnelle et contextuelle des pratiques scolaires réinvestit les catégories analytiques de Bernstein (1975b et 2007) que constituent les formes de discours, la classification et le cadrage, « en d'autres termes, la mise en forme des savoirs et les objets de savoirs eux-mêmes, les dispositifs dans lesquels ils sont donnés à voir et à travailler, les échanges langagiers, qui les mettent en scène... » (Bautier, 2008, p. 135).

Les formes de discours : code élaboré et code restreint

Bernstein distingue, dans les discours scolaires, deux types de codes sociolinguistiques (Bautier, 2008, Crinon, 2011, Rochex, 2011). Le *code élaboré* produit un discours plutôt prévisible et ritualisé, de caractère explicite et universaliste, un *Discours Vertical*, caractérisé par les ressources de l'écrit et les mots du savoir. Le langage qui s'élabore à partir de ce code, permet de « développer des significations complexes, réfléchir, commenter, donner son avis et prendre en compte d'autres avis, comprendre le monde, évoquer des situations diverses d'une manière décentrée de son propre point de vue » (Crinon, 2011, p. 58). Les significations et les stratégies propres au code élaboré produisent, à l'école, un *discours instructeur* qui concerne l'ordre du savoir, les critères et les modalités de son séquençage et de ses mises en relation.

Le *code restreint* produit à l'inverse un discours plus implicite et particulariste, un *Discours Horizontal*, qui présente les formes linguistiques et la syntaxe souvent inachevées et non littéraciées de la vie quotidienne. Il caractérise un langage familier, stéréotypé, propres aux communications immédiates qui ne sont ni discutées, ni explicitées. Les significations et les

⁶³ En particulier Elisabeth Bautier.

stratégies propres au code restreint produisent, à l'école, un discours régulateur qui concerne les règles de l'ordre social, les attentes en termes de comportement, les attitudes et les conduites.

Les concepts de classification et de cadrage.

Bernstein définit et articule ces deux concepts (2007, p. 28) pour mieux « comprendre le processus de contrôle symbolique régi par les différentes modalités du discours et de la pratique pédagogique ». Pour Ramognino (2008), Bernstein élabore avec ces deux « opérations sociales » que sont la classification et le cadrage, une synthèse théorique des multiples activités du système d'enseignement que sont la construction des savoirs scolaires, leur circulation, leur séquençage, leur transmission et leur acquisition. « Ces deux concepts traduisent respectivement le degré et la forme des relations de pouvoir et des relations de contrôle entre et au sein des savoirs, des discours et des pratiques, établies institutionnellement dans le processus de transmission » (Stavrou, 2007, p. 165) . La classification permet de caractériser le mode de délimitation et de relation entre les différents domaines de savoirs, tandis que le cadrage caractérise les modalités de contrôle de la communication dans les relations pédagogiques.

Un dispositif pédagogique constitue pour Bernstein (2007, p. 59) « une grammaire intrinsèque du discours pédagogique, [...] un lieu d'appropriation, de conflit et de contrôle » qui agence les contraintes de classification et de cadrage. En examinant les dispositifs contemporains à partir des outils bersteinien, l'équipe RESEIDA parvient à mettre en évidence des processus de différenciation et de construction des inégalités d'apprentissage émergeant de quatre logiques observées de façon récurrentes et convergentes (Rochex, 2011) :

- a. Une centration sur les tâches au détriment des enjeux de savoirs. Elle repose sur les phénomènes d'effacement des savoirs, sur les doxas « constructivistes » qui exigent que l'élève soit constamment actif, sur l'assouplissement du mode d'enseignement simultané et sur l'individualisation du travail et de l'enseignement. Le pilotage de l'enseignement par des tâches censées conduire d'elles-mêmes à des apprentissages conduit à une péjoration des enjeux de savoir et du travail intellectuel requis.
- b. Des modes de classification des savoirs problématiques. Ils sont liés au souci de donner du sens aux apprentissages et de motiver les élèves, et ils obligent les enseignants à « habiller » les tâches, à les inscrire dans des situations de la vie quotidienne hors de l'école, à les rendre ludiques. Ils conduisent à parasiter et même occulter le registre des apprentissages et à renforcer la difficulté tant pour l'enseignant que pour l'élève à focaliser l'activité sur son objet et sur les enjeux d'apprentissage qu'il comporte.
- c. Des usages du langage et du genre discursif scolaire. Le registre horizontal de la conversation ordinaire prime sur le registre vertical du travail cognitif et de l'élaboration intellectuelle. Le langage scolaire n'est donc pas toujours apte à

généraliser, décontextualiser et dépersonnaliser les réponses des élèves, il ne désigne souvent pas explicitement les opérations intellectuelles à mettre en œuvre et les caractéristiques de l'objet. Ce qui conduit à un paradoxe : les élèves sont évalués et sélectionnés sur le registre vertical (universaliste, décontextualisé) alors que l'ordinaire de la classe fonctionne sur le registre horizontal.

- d. Des modalités et objets de cadrage. Les pratiques d'enseignement conjuguent souvent des modalités de cadrage faible et une pédagogie invisible concernant le discours instructeur, avec des modalités de cadrage fort, particulièrement à l'égard des élèves considérés comme posant problème pour ce qui concerne le discours régulateur, « dimensions qui sont donc surencadrées didactiquement mais peu porteuses d'enjeux de savoirs et peu propices aux apprentissages attendus. » (Rochex, 2011, p. 185)

La compatibilité théorique des tenants de l'approche relationnelle et contextuelle des pratiques scolaires avec la conception vygotskienne de l'apprentissage a déjà été démontrée ci-dessus à partir des contributions de Rochex (2012) et de Joigneaux & Rochex (2008). Bautier (2008) y participe également en mobilisant « la proximité théorique des conceptions psychologiques des rapports du langage et de la pensée de Vygotski, avec celles, sociologiques, concernant le langage et ses usages liés aux modes de socialisation de Bernstein » (*ibid.*, p. 134). A certaines conditions, selon elle, le discours intersubjectif de la classe devient ressource intra-subjective en qualité de possibles langagiers, linguistiques et cognitifs dont l'élève a besoin pour apprendre.

6. Options théoriques liées à la méthode

Il est nécessaire à ce stade de pouvoir justifier de la cohérence entre l'objet et la méthode de recherche. C'est l'objectif que nous nous fixons dans le présent chapitre. Nous avons examiné les théories de référence, certains de leurs outils et des termes en usage, en cherchant toujours à débusquer les épistémologies que chacune d'elles véhicule et leur degré de compatibilité avec la conception de l'apprentissage qui nous habite. Il s'agit là d'un labeur indispensable pour qui prétend vouloir rigoureusement *faire un monde*. C'est en effet comme des « manières de faire des mondes » que Goodman (1978/1992) conçoit la construction de connaissances, en reconnaissant par là « [...] la multiplicité des mondes, l'apparence trompeuse du « donné », le pouvoir créateur de la compréhension, la variété et la fonction de formation qu'ont les symboles » (*ibid.*, p. 15). Pour Goodman la multiplicité des mondes ne relève pas d'une conception pluraliste opposée au monisme, mais bien de la résolution d'une telle opposition selon sa vision constructiviste. Chaque manière de faire *un monde*, chacune de ses versions, est dépendante de la manière de le décrire.

Les différentes substances dont les mondes sont faits – matière, énergie, ondes, *phénomènes*⁶⁴ – sont faites en même temps que les mondes. Mais faites à partir de quoi ? En définitive pas à partir de rien, mais à *partir d'autres mondes*⁶⁵. Pour construire le monde comme nous savons le faire, on démarre toujours avec des mondes déjà à disposition : faire, c'est refaire (*ibid.*, p. 22).

6.1 Observer-décrire

« Observer n'est pas la même chose que voir [...] On observe afin de voir ce que l'on ne verrait pas si l'on n'observait pas ». Cette citation de Hintikka & Hintikka (1986, p. 332) à propos de l'œuvre de Wittgenstein confère à l'observation un rôle essentiel dans la construction des connaissances.

Dans la tradition scientifique – selon une filiation philosophique reliant Aristote à Descartes, Kant puis Comte – en psychologie comme dans d'autres sciences humaines, l'observation-description est considérée comme un préalable à l'expérimentation et par conséquent à toute forme de recherche (Bronckart, 1998). C'est une démarche qui consiste à inventorier la réalité à l'aide d'une matrice. Cette matrice, opérant dans le flux des données le tri nécessaire à leur lecture, est construite en référence à un réel à étudier, qui serait pré-construit et pré-organisé selon une logique intrinsèque.

Selon la thèse de Bronckart (1998), Vygotski se situe dans une perspective différente – dans une filiation philosophique le reliant à Spinoza, Hegel et Marx – dont résulte une psychologie qui conçoit « le processus d'observation [...] comme un processus inéluctablement dialectique, qui transforme les objets auxquels il s'adresse en même temps qu'il transforme les cadres de la connaissance humaine » (*ibid.*, p. 164). L'observation ne consiste pas en un

⁶⁴ Souligné par nous.

⁶⁵ Souligné par l'auteur.

simple inventaire du réel (selon la tradition scientifique), mais elle met à l'œuvre le processus d'abstraction ainsi que sa mise en mot, c'est-à-dire la description produite par le processus de sémiotisation. Dans les deux cas, en psychologie (chez Vygotski) et en didactique, le processus d'observation est initialement assorti d'une expérimentation.

La méthodologie requise par Vygotski pour une science matérialiste des significations prévoit une méthode expérimentale permettant de mettre en évidence les caractéristiques du développement de l'enfant – l'objet de son étude (Schneuwly & Leopoldoff-Martin, 2012). Vygotski donne ainsi à sa méthode les trois caractéristiques qui caractérisent aussi le développement : Elle est *intégrale* c'est-à-dire qu'elle étudie des rapports entre les éléments et non les éléments isolés. Elle est *clinique et indirecte*, « c'est à dire qu'elle va des manifestations externes des processus de développement à l'étude de ces processus eux-mêmes, de leur essence, de leur nature » (Vygotski, 1933/1996, p. 51, cité par Schneuwly & Leopoldoff-Martin, 2012). Enfin, elle est *génético-comparative*, c'est-à-dire qu'elle compare les âges du développement pour en comprendre les processus et la trajectoire.

A partir de l'explication de Leutenegger (2009) concernant l'observation en didactique, telle qu'elle est problématisée par Brousseau, nous pouvons situer la démarche de la didactique comparée dans cette même filiation philosophique (vygotskienne). Elle explique notamment comment le concept d'institutionnalisation (Brousseau, 1979) s'est construit suite à l'observation de faits et a permis par la suite une extension théorique. Au démarrage des travaux – en didactique des mathématiques – le didacticien-chercheur-observateur pense l'observation en fonction de l'expérimentation qu'il conduit, de manière à obtenir des élèves la production d'un savoir ciblé en fonction de la situation didactique proposée (Leutenegger, 2009). Mais comment penser les conditions de l'observation dans le cas de l'étude de leçons ordinaires, où la recherche ne fait pas intrusion dans le fonctionnement de la classe. Autrement dit comment « ne pas présumer que la leçon ordinaire n'est faite que de savoir mathématique enseigné ou transmis mais peut-être aussi – ou seulement – d'autre chose » (*ibid.*, p. 79). Schubauer-Leoni & Leutenegger (2002) répondent à cette question en se positionnant en faveur d'une approche descriptive du didactique ordinaire se démarquant de la prescription, et dans laquelle la description comporte une « articulation entre la catégorie d'acteur et celles d'observateur et de concepteur de modèles pouvant rendre compte de ce qui se passe dans le domaine de réalité étudié » (*ibid.*, p. 228). Se construisent donc à partir d'une réalité objective, deux reconstitutions interprétatives : l'une par les acteurs eux-mêmes (au travers d'un entretien conduit après l'observation) et l'autre par la dialectique d'explication/compréhension du chercheur à partir des traces récoltées et des indices qu'elles comportent. Nous reviendrons plus loin sur cette dialectique.

La sociologie a pour objet de décrire la réalité sociale, c'est à dire de « chercher dans les conditions d'existence et de co-existence les éléments qui vont nous aider à saisir les raisons des conduites, des pratiques, des comportements humains » (Lahire, 1998, p. 172). Il s'agit

généralement de descriptions verbales de ce qui a été observé directement et perçu de cette réalité avec un certain outillage lexical et conceptuel. Au sein des sciences sociales, la sociologie tient davantage de la description-narration que de la modélisation, à l'inverse des sciences « qui autonomisent, par décision théorique, un sous-système d'activités sociales » (*ibid.*, p. 173) : la didactique notamment. La description dense, détaillée, est pour le sociologue, « le seul moyen d'accéder aux modalités des pratiques, aux processus, aux manières de faire » (*ibid.*, p. 176). Il s'agit du moins d'une première étape, qui permet de fonder empiriquement une véritable interprétation sociologique. Celle-ci pour être jugée scientifiquement complète (Lahire, 2005), doit 1) s'appuyer sur des matériaux empiriques ; 2) être livrée avec les principes théoriques de sélection et de modes de production de ces matériaux ; 3) désigner les contextes spatio-temporels ; 4) expliciter les modes de fabrication des résultats (traitement des données). Le travail interprétatif est fortement articulé à celui de la production empirique. Les « données » ne sont « justement jamais données mais constituées comme telles par une série d'actes interprétatifs » (*ibid.*, p. 42). Lahire (*ibid.*) rend encore le chercheur attentif à trois écueils pouvant le conduire à la surinterprétation des données : 1) Les décrochages interprétatifs liés à l'insuffisance des matériaux, au manque de récurrence ou de confirmation des faits observés ; 2) les décalages non contrôlés entre chercheurs et enquêtés, « entre rapport pratique à la pratique et vision théorique de la pratique » (*ibid.*, p. 52) ; 3) la surabondance d'exemples trop « parfaits » et le risque pour le sociologue de basculer « de la volonté de comprendre et d'expliquer les faits sociaux [...] au désir, conscient ou non, de gérer le patrimoine conceptuel qui amène progressivement à éviter de “voir“ [...] ce qui pourrait entrer en contradiction avec sa belle mécanique théorique » (*ibid.*, p. 57).

6.2 Expliquer-comprendre

La dichotomie entre expliquer et comprendre remonte à une différence initialement considérée comme irréductible entre sciences naturelles et physiques, où il s'agit d'expliquer les faits de nature (par déduction) et sciences humaines et sociales, où il s'agit de comprendre les données signifiantes de l'activité humaine (par induction). En faisant le rappel de quelques jalons concernant le couple explication/compréhension, Saada-Robert & Leutenegger (2002) montrent que cette position a été dépassée: 1) En psychologie, notamment à l'appui des travaux de Piaget pour qui l'explication causale est centrale et vise la compréhension du phénomène considéré (Piaget, 1963 cité par *ibid.*). 2) En sociologie, notamment à l'appui des travaux de Weber (1971, cité par *ibid.*) qui propose une intégration allant dans le sens de la compréhension, à travers l'interprétation, à l'explication causale du déroulement de l'action. D'un point de vue méthodologique, l'explication suppose plutôt (mais pas exclusivement) une démarche déductive permettant de valider ou d'invalider des hypothèses issues des modèles préconstruits, alors que la compréhension suppose plutôt (mais pas exclusivement non plus) une démarche inductive qui traduit les données brutes en données élaborées dans le but de décrire/expliquer les faits. Les auteures rappellent que « de nombreux chercheurs prônent du

reste une dialectique entre ces deux démarches » (*ibid.*, p. 15), à l’instar de Crozier & Friedberg (1977, cité par *ibid.*) en sociologie des organisations. En fin de compte les sciences de l’éducation parviennent à intégrer ces deux modes d’intelligibilité des données – expliquer et comprendre – et à dépasser la distinction historique entre elles. Pour autant, Saada-Robert & Leutenegger (*ibid.*, p. 16) estiment que les « différents rapports possibles (explicatifs, compréhensif, déductif, inductif, etc.) établis entre modèles théoriques et données découpées comme objets d’étude », doivent être explicités et faire apparaître leurs enjeux scientifiques.

Au cœur du débat sur la dualité entre expliquer et comprendre, la didactique comparée se positionne avec une double dialectique clinique/expérimentale et explication/compréhension du didactique ordinaire (Schubaeur-Leoni & Leutenegger, 2002). Leur démarche repose à la fois sur « une clinique des systèmes (système de recherche et systèmes didactiques) articulée à des dispositifs expérimentaux aptes à prendre en compte [leur] dynamique » (*ibid.*, p. 233-234) et sur des modalités d’explication/compréhension présentes conjointement à toutes les étapes de recherche, modalités interprétatives⁶⁶ « par lesquelles le chercheur engage l’opération d’intelligibilité de la réalité telle que reconstruite sous la forme de corpus organisés » (*ibid.*, p. 234). Le comparatisme est au cœur de la problématique dès lors qu’il pose comme hypothèse de travail qu’il existe à la fois des généralités du didactique et des spécificités de la relation didactique selon qu’elle concerne tel ou tel objet d’enseignement. La comparaison n’est pas seulement une méthode de recherche parmi d’autres, mais elle constitue « le pivot de la méthode d’investigation [...] : c’est par comparaison entre les catégories de faits que l’on vise un dépassement de la description, pour faire advenir une explication/compréhension de la liaison, voire de la convergence, entre les traces retenues » (*ibid.*, p. 237). Le système théorique retenu pour expliquer/comprendre repose sur le croisement des trois dimensions génétiques mises en évidence par Chevallard dans la théorie anthropologique du didactique (1985, 1991, 1992)⁶⁷ : mésogénèse, topogénèse, chronogénèse. Le système méthodologique et théorique élaboré pour porter la dialectique clinique/expérimental repose sur un dispositif de productions de traces composé d’un cycle d’observations de séances de travail en classe et d’entretiens - *ante* (avec l’enseignant, avant la séance) et *post* (avec l’enseignant et des élèves contrastés, après la séance *de classe*). Les analyses se réalisent en combinant une analyse interne de l’activité durant la séance avec une analyse externe qui questionne les agents en amont et en aval de manière à réduire l’incertitude relative au processus interprétatif.

A propos de la dialectique explication/compréhension, la référence à Bronckart (2002) nous semble encore particulièrement éclairante. Il aborde cette question à partir de l’arrière-fond philosophique de la constitution des connaissances qui marque les débuts des sciences

⁶⁶ Les auteures font le lien entre expliquer/comprendre et interpréter en convoquant les travaux de Ricoeur (2000)

⁶⁷ Voir ci-dessus dans la problématique à propos de l’appareil conceptuel de la didactique comparée.

humaines/sociales. A l'appui de l'analyse effectuée par Vygotski (1927/1999, cité par *ibid.*), il montre que la psychologie « interactionniste », s'inscrit dans une orientation qui cherche à identifier et à intégrer les unités d'analyse concernant l'ensemble des dimensions du fonctionnement humain puis à élaborer des démarches méthodologiques permettant d'expliquer leur fonctionnement. Elle se donne ainsi les moyens d'interpréter des actions.

L'interprétation scientifique des conditions d'émergence et de développement des significations ne peut dès lors relever que d'une démarche de compréhension, même si elle se donne des points d'appui dans des explications causales : l'humain s'approprié et intériorise des significations déjà construites, qui le dotent d'une pré-compréhension de l'univers qui l'environne ; il peut ensuite faire abstraction des aspects sémiotiques et contextualisés de ces significations pour construire localement des réseaux locaux de connaissances logiques, relevant de l'explication causale ; et il exploite en retour ces connaissances pour tenter de mieux comprendre les propriétés de l'univers ou encore la signification de la dynamique dont il est issu (*ibid.*, p. 414-415/28).

Inscrite dans cette perspective, la didactique du français vise ainsi la compréhension du rapport entre l'enseignement et l'apprentissage d'un objet d'enseignement (Dolz & Thévenaz-Christen, 2002). Après avoir conduit des recherches à partir de situations d'ingénierie visant à tester l'efficacité d'un dispositif d'enseignement, le champ s'est déplacé vers une approche descriptive et analytique (d'ordre ethnographique) ou la démarche compréhensive domine la démarche explicative.

Concluons cette discussion avec le bilan épistémologique des paradigmes explicatifs ayant pour objet la pratique d'enseignement-apprentissage et ses modes de théorisation que proposent Sarremejane et Lémonie (2011). Expliquer et comprendre constitue selon leur synthèse une articulation entre des composantes de la pratique et des ancrages épistémologiques différents que nous avons déjà mentionnés. L'approche explicative⁶⁸ d'une part étudie plus particulièrement les déterminants de l'action « constitués par l'ensemble des processus non directement observables qui produisent l'expression comportementale » (*ibid.*, p. 286), en recherchant « les lois causales qui permettent d'expliquer des cas concrets sous un modèle généralisant » (*ibid.*, p. 290); alors que l'approche interprétative étudie plus particulièrement le sens de l'action en modélisant l'intentionnalité des acteurs.

Les auteurs opèrent ensuite une classification des multiples approches explicatives produites dans le domaine de l'enseignement-apprentissage. Ils distinguent dans un premier temps ces approches selon qu'elles reposent sur l'élaboration d'un modèle à vocation explicative (mode causal) ou sur la référence à un domaine théorique de pertinence (mode spécifique). En fonction de la référence, ils distinguent dans un deuxième temps, l'approche génétique qui appréhende les faits d'enseignement-apprentissages comme les symptômes d'une construction historique marquée par des déterminismes socio-historiques, de l'approche

⁶⁸ Les auteurs relèvent en premier lieu l'approche descriptive qui produit une description de comportements observables.

singularisante qui fonctionne par emprunt à des modèles explicatifs issus des sciences connexes. Les modèles explicatifs s'inscrivent dans une évolution allant de la recherche processus-produit (l'enseignement est la cause, l'apprentissage est l'effet) à la recherche écologique (l'environnement et les interactions modulent les stratégies cognitives de l'élève) ; plus récemment la tendance multicausale s'est prononcée et l'explication causale linéaire a été remplacée par une causalité circulaire et systémique. Le paradigme explicatif en sciences de l'éducation se revendique désormais dans une conception totalisante et unitaire des faits d'enseignement-apprentissage permettant de fonder une théorie unifiée. Si les recherches récentes des pratiques d'enseignement-apprentissage font un plaidoyer au paradigme explicatif, Sarremejane et Lémonie (2011) concluent leur présentation en ouvrant le débat sur l'intérêt de l'éclectisme. L'étude de la pratique enseignante peut bénéficier à la fois de démarches descriptives, explicatives et interprétatives et de translations entre elles. La translation du paradigme descriptif vers le paradigme explicatif a permis de développer des modèles d'intelligibilité de l'action⁶⁹. La translation du paradigme explicatif vers le paradigme interprétatif permet de particulariser la théorie à partir d'une approche ethnographique.

6.3 Principes méthodologique

Parmi les apports théoriques examinés dans le but d'étudier les pratiques enseignantes, parmi les méthodes élaborées dans les différents champs, comment construire à notre tour, rigoureusement, des connaissances ? Autrement dit, en reprenant Goodman (1978/1992) : « avec toute cette liberté pour diviser, combiner, accentuer, agencer, supprimer, remplir et vider, et même distordre, quels sont les objectifs et les contraintes ? Quels sont les critères de succès pour faire un monde ? » (*ibid.*, p. 36).

6.3.1 Argumentation en faveur d'une méthode qualitative et d'une posture ethnographique pour la récolte des données

L'approche ethnographique nous a paru la plus adéquate, car elle propose une entrée qui ne focalise pas sur une discipline d'enseignement en particulier et permet du coup de se défaire (au moins temporairement) d'un appareil conceptuel et méthodologique issu de l'une ou l'autre des didactiques qui aurait forcément orienté à la fois l'observation et sans doute les réactions des acteurs protagonistes. Il s'agissait donc d'un choix relatif au fait que les techniques enseignées sont celles d'enseignants généralistes du primaire. Mais il s'agit aussi d'une option qui pour reprendre une idée de Goodman (*ibid.*) nous rend sensible à une énigme de la perception (et de l'observation) : nous voyons ce qui est là, devant nous (un morceau de métal), et nous ne le voyons pas (c'est un aimant) ; nous voyons aussi ce qui n'est pas devant nous, notamment le changement.

⁶⁹ L'élaboration du modèle de l'action conjointe s'est faite à notre sens au bénéfice d'une telle translation.

La théorisation ancrée offre des assises à une telle élaboration. Ses règles (Laperrière, 1997) autorise le chercheur à partir d'un objet qui se spécifie en cours de recherche et à construire ses choix méthodologiques sans avoir à les déterminer à l'avance. La méthode d'élaboration conceptuelle repose sur la comparaison entre différents cas, de façon à « faire ressortir tour à tour les similitudes et les contrastes entre les données, dans le but de cerner leurs caractéristiques, leurs relations, et les déterminants de leurs variations » (*ibid.*, p. 317). L'objectif est de faire ressortir de nouvelles catégories conceptuelles permettant d'éclairer un phénomène social : il s'agit bien là d'une fonction que poursuit la recherche sur les pratiques d'enseignement qui est la théorisation visant à produire des modèles d'intelligibilité des pratiques analysées (Lenoir *et al.*, 2011).

Les procédures de la théorisation ancrée s'apparentent avec l'approche analytique de Miles et Huberman (1984, cité par *ibid.*) qui optent pour une perspective épistémologique mixte et « placent la créativité, la flexibilité cognitive, la sensibilité théorique aussi bien que la vérification systématique au cœur de leur démarche (*ibid.*, p. 329).

Sur quels critères fonder la scientificité d'une telle démarche ? Une juste analyse des données recueillies selon les méthodes qualitatives (Laperrière, 1999, b) repose sur une analyse préalable des cadres interprétatifs et du positionnement du chercheur ; ce que nous avons chercher à réaliser par ajustement progressif tout au long de la présentation épistémologique et théorique dans laquelle nous situons notre travail. Pour l'auteure citée, la validation interne des résultats de recherche est le moteur du développement des méthodes qualitatives ; elle est fondée sur *une description en profondeur* permettant au chercheur de « dégager le sens socio-symbolique des événements qu'il observe, qui est central dans l'analyse des phénomènes humains » (*ibid.* p. 377). Dans cette perspective, la description élaborée est considérée au même titre qu'une *théorie*. La validité externe des résultats a trait au degré de généralisation à d'autres cas que ceux observés. Nous avons déjà évoqué brièvement pour l'approche relationnelle et contextuelle des pratiques scolaires (Rochex & Crinon, 2011), les principes de récurrence et de convergence des résultats. Au sein du réseau (regroupant des chercheurs de différentes institutions), les centaines d'heures d'observations réalisées et analysées fournissent des résultats récurrents à partir de corpus d'origines diverses, variant les échelles temporelles, les degrés d'enseignement, les lieux d'observations (en France). Ces résultats convergent également en comparaison avec les résultats d'autres chercheurs (*ibid.*). Selon ces deux principes, les recherches conduites dans cette approches, décrivant des pratiques et des dispositifs d'enseignement différenciateurs récurrents et convergents, nous fournissent une toile de fond permettant de généraliser les cas observés et de leur conférer suffisamment de fiabilité.

L'observation comme outil de la méthode qualitative en ethnographie n'est pas éloignée de l'observation en didactique si l'on suit Chevallard (1995) pour qui cet outil, dont il rappelle bien qu'il a partie liée avec la surveillance et le contrôle, ne permet pas seulement de voir

mais aussi d'entendre. « Enquêter, visiter, observer, c'est aller voir ; c'est aller y voir. Mais c'est aussi entendre [...] C'est ici qu'il faut se souvenir d'une très ancienne domination, celle de la chose dite comme moyen d'accès à la vérité, comme outil pour établir la véracité des faits, le détail de la chronique oubliée » (*ibid.*, p. 6-7).

Observer, contrôler – et juger – c'est aussi ce qui ressort de ce regard sur l'autre et des rapports de pouvoir asymétriques hérités des premières enquêtes ethnologiques puis sociales (Jaccoud & Mayer, 1997). A partir des travaux de Park (cité sans référence par *ibid.*), sociologue de l'école de Chicago et ancien journaliste, l'observation a pris place à l'intersection de l'approche ethnographique et de la tradition journalistique et est aujourd'hui validée pour *décrire et comprendre* comment les acteurs sociaux donnent concrètement sens à leurs actions (*ibid.*). C'est le travail d'instruction d'une enquête⁷⁰ très similaire à celle d'un journaliste d'investigation qui se profile pour le chercheur avec les difficultés liées à la masse des informations recueillies, cumulées à la difficulté de les organiser et de les interpréter, mais avec pour atout de réduire l'écart entre les discours et les pratiques concrètes des acteurs sociaux et de faire émerger les associations et les mises en relation porteuses de significations par un effort régulier et itératif de passage en revue des événements (*ibid.*).

6.3.2 Argumentation en faveur d'un travail analytique interdisciplinaire

Dans une tentative de théoriser l'interdisciplinarité, Charaudeau (2012) définit un champ disciplinaire en ce qu'il se fonde essentiellement sur un cadre conceptuel déjà défini, circonscrit, tout en acceptant l'existence en son sein de diverses sous-disciplines. Selon lui, c'est à partir de cette définition du champ disciplinaire que le label de discipline est dénié notamment aux sciences de l'éducation. Il faut reconnaître pourtant, selon lui, qu'il s'agit d'un champ disciplinaire qui circonscrit un certain domaine d'étude et qui, selon l'objet étudié, peut avoir « recours, autant que besoin, à d'autres disciplines, telles la sociologie, la psychologie sociale, ... » (*ibid.*, p. 4) et la didactique, en ce qu'elle cherche bel et bien à se définir comme une discipline (Dorier *et al.*, 2013). Pour Charaudeau, les phénomènes sociaux donnent lieu à des pratiques d'analyse distribuées autour de problématisations qui ne sont pas spécifiques aux différentes disciplines des sciences humaines et sociales, ni réparties entre elles, mais qu'elles se partagent avec un même cadre de questionnement. Lahire (2012) nous rappelle par ailleurs que ce partage se réalise dans un rapport de force historique entre disciplines. Selon la problématisation d'étude du phénomène social, les différentes disciplines des sciences humaines et sociales construisent des objets spécifiés par leurs présupposés théoriques et leurs instruments méthodologiques propres. Un même phénomène, dépendant d'une même problématisation, se construit en divers objets d'analyse. C'est le cas du domaine éducatif, construit en objets d'étude sociologique, psychologique, anthropologique, didactique, ... tout en étant traversé par des notions communes⁷¹. Une interdisciplinarité focalisée (Charaudeau, *ibid.*) consiste à articuler entre eux les concepts, les outils, les résultats

⁷⁰ Ce type d'instruction est aussi celle que Leutenegger (2009) réalise, sous l'égide de la didactique comparée.

⁷¹ Nous avons discuté en amont celles d'activité, de milieu (média-tion), de geste, de dispositif, d'objet.

d'analyse en mettant en regard deux disciplines. Pour notre étude nous avons estimé que l'analyse des faits d'enseignement nécessitait une interdisciplinarité focalisée par la didactique – dont nous avons déjà vu, avec Bronckart (2001) qu'elle est la sous-discipline majeure de la psychologie historico-culturelle – et par la sociologie.

L'articulation socio-didactique est déjà mise en œuvre, par réseautage, au sein de l'équipe RESEIDA et sa fécondité fait l'objet d'une analyse de la part de Lahire (2012) à propos de la division du travail scientifique. Au risque d'un enfermement disciplinaire et d'un appauvrissement des connaissances produites sous l'égide d'une hyper-spécialisation, une telle division ne devrait pas s'imposer comme une évidence ou un impensé de la recherche au moment de définir son objet. Or elle se réalise du fait des rapports de forces entre disciplines et chercheurs, parmi les plus chevronnés d'entre eux et par cascade aux nouveaux chercheurs qu'ils dirigent dans leurs travaux.

La fécondité d'un rapport entre sociologie et didactique repose sur la nécessité de « repartir de la place du savoir, des formes d'enseignement et des processus d'apprentissage au sein de ces deux disciplines » (*ibid.*, p. 6-7) et sur la mise en évidence du fait que « les savoirs ont une histoire, que les apprentissages s'inscrivent dans des contextes sociaux et parfois institutionnels, que les apprenants ont des ancrages culturels et sociaux variés et que, du même coup, les appropriations des savoirs peuvent être socialement différenciées » (*ibid.*, p. 7).

6.3.3 Argumentation épistémologique

Vygotski garantit la cohérence entre objet et méthode en leur attribuant les mêmes caractéristiques (Schneuwly & Leopoldoff-Martin, 2012). En fonction de l'objet que nous avons défini en cours de problématisation, la méthode devrait nous permettre d'étudier les techniques d'enseignement 1) qui visent la transformation des processus de pensée d'un groupe d'élèves et selon les traits que lui avons attribués : 2) elles sont centrées sur la diffusion de savoirs inscrits dans différentes disciplines ; 3) elles sont déterminées institutionnellement ; 4) elles déterminent à leur tour les apprentissages réalisés ou non par les élèves.

Suivant la nécessaire clarification épistémologique proposée par Charmillot et Dayer (2007), il importe en recherche qualitative de clarifier la position du chercheur selon quatre pôles : épistémologique, théorique, morphologique et technique.

Notre posture sur ces quatre pôles, à partir de l'objet que nous avons problématisé, a été amplement discutée dans les parties précédentes, dans la façon dont elle s'est construite à l'articulation de diverses sources théoriques. En résumé,

1. notre position épistémologique relève d'une démarche compréhensive focalisée sur la production du sens que les acteurs peuvent donner à l'action selon une dialectique articulant l'individuel et le collectif. Il s'agit bien de chercher à comprendre comment les processus de pensée d'un groupe d'élèves pourraient se transformer grâce à la mise

en œuvre de techniques d'enseignement qui sont à la fois déterminées par l'institution et déterminantes en vue de cette transformation. En vertu de l'unité de la science nous allons dans le sens de l'approche herméneutique de Ricoeur (1990, cité par Charaudeau, 2012) « de maintenir le lien entre *expliquer* et *comprendre* en donnant la primauté au comprendre en considérant l'explication comme une médiation nécessaire, et cependant secondaire, et en subordonnant le *comprendre* à l'*interpréter* » (*ibid.*, p. 11). Cette position est cohérente avec la conception vygotskienne de la méthode.

2. Sur le pôle théorique, nous considérons la relation didactique comme le cœur de l'activité collective visant à enseigner des savoirs et à les apprendre. Elle s'appréhende essentiellement à travers les échanges langagiers. Les apports des didactiques nous fournissent les notions permettant de considérer cette relation comme *déterminée par l'institution* (contrat didactique, transposition didactique des objets de savoir) et les outils d'analyse permettant de rendre compte de la diffusion des savoirs (les catégories d'analyse de l'action conjointe en didactique). Ces apports doivent nécessairement s'articuler avec ceux de la sociologie, qui fournissent les notions et les outils d'analyse permettant de considérer cette relation comme *déterminante pour les apprentissages* (les logiques différenciatrices mises en évidence à travers les formes de discours et les concepts de classification/cadrage).
3. Sur le pôle morphologique, nous avons adopté une méthode qualitative par frottages, opérant des allers retours fréquents entre théorie et terrain, autorisant le chercheur à ne pas déterminer d'entrée de jeu les catégories conceptuelles mais à les sélectionner et à les articuler au cours du processus articulé d'élaboration théorique et d'analyse des données.
4. Sur le pôle technique, nous avons essentiellement axé le travail de recherche sur la base d'un raisonnement idiographique (Groulx, 1999) impliquant d'une part une imprégnation distanciée dans le terrain par des observations multiples, prolongées et contrastées – contraste des terrains et contraste des disciplines enseignées – et d'autre part la description minutieuse de ce que le chercheur a vu et entendu. A cela s'ajoutent un système de traces (Leutenegger, 2009) subordonné à l'observation, constitué de documents (moyens d'enseignement, ressources didactiques, plan d'études, ...) et d'entretiens plus ou moins formels relatifs à ce qui a été observé en classe.

Cette position clarifiée, nous poursuivons le texte avec la présentation de la construction méthodologique proprement dite.

TROISIEME PARTIE : CONSTRUCTION METHODOLOGIQUE

7. La fabrication des faits⁷²

Le titre du chapitre est emprunté directement à Goodman (1978/1992) et indique la forme artisanale du travail du chercheur dès lors qu'il tente de construire des connaissances sur la base de son fondement théorico-épistémologique et des données empiriques qu'il construit sous son influence. La fabrication des faits s'opère en plusieurs étapes, avec des allers-retours continuels entre la théorie, l'empirie et les écritures (analyses, résultats intermédiaires, ...).

7.1 Méthodes de collection des données

7.1.1 Sélection des terrains

Au moment de spécifier la façon dont nous avons construit des faits à étudier, il importe de rappeler que nous formons de futurs enseignants généralistes du primaire sans avoir d'expérience d'enseignement dans ces degrés de la scolarité⁷³. La recherche est focalisée sur ce terrain scolaire précisément pour avoir accès à une réalité à laquelle nous prétendons former de nouveaux enseignants. Le regard que nous portons sur cette réalité⁷⁴ est nécessairement orienté par les théories que nous professons. Ces choix théoriques découlent d'un travail de construction épistémologique réalisé en équipe, tel que nous l'avons présenté en préambule.

Au début du projet de recherche, un certain nombre d'observations des pratiques ont été réalisées, ponctuellement, de façon exploratoire, dans plusieurs classes des degrés primaires de Lausanne et environs, sur une durée variant de la demi-journée à plusieurs journées d'école. Le tableau ci-dessous fait état de ces observations préliminaires.

Classe	Degré (numérotation Harnos)	Disciplines, focalisation	Durée approx. des observations (périodes de 45 min.)
ISA	1-2	Français, arts visuels, activités créatrices	8
CAT 1	3	Français, sciences	4
BRI	5	Français / médias	4
JUL	6	Géographie	4
MIC	6	Math, arts visuels, géographie, français	4+16
CAT 2	5	Français, math,	6
MAR	3	Français, Gym	4
TOM	6	Math, géographie, sciences	12

⁷² Reprise du titre d'un chapitre de « manière de faire des mondes » de Nelson Goodman (1978/1992)

⁷³ Vu la tertiarisation des instituts de formation des enseignants (du moins pour le cas du canton de Vaud) et la valorisation des titres universitaires, de moins en moins de formateurs d'enseignant ont eu eux-mêmes une expérience dans l'enseignement. Notre cas n'est donc pas une exception.

⁷⁴ Nous observons et analysons les pratiques d'enseignement des généralistes non seulement dans notre projet de recherche mais aussi en réalisant des tâches institutionnelles comme les visites de stage et l'analyse des pratiques des étudiants sur la base de traces récoltées en stage (analyse des dispositifs, des gestes, des tâches et des interactions)

Toutes les pratiques observées durant cette phase préliminaire ont un « air de famille », mise à part celle de BRI et de MIC, qui font contraste⁷⁵. L'air de famille est à mettre en correspondance avec la « figure idéal-typique de la pédagogie de l'autonomie » présentée par Lahire (2005) donc voici quelques traits caractéristiques:

- Privilège au *travail autonome*, individuel ou par groupe (ce qui ne signifie pas forcément en groupe ou collectif)
- Organisation spatiale évitant le « symbole même de la pédagogie frontale » : des ateliers différenciés permettant que tous les élèves ne fassent pas la même chose en même temps (« coin » math, « coin » ordinateurs, « coin » bibliothèque) ainsi qu'un vaste emplacement destiné au rangement du travail individuel – casiers, fichiers, classeurs... ; et des groupes de tables évitant la frontalité du tableau noir et du pupitre de l'enseignant.
- Rapport enseignant-élèves non (ou peu) directif : « l'enseignant ne doit pas trop parler [...], l'élève doit être placé en situation active [...] » (*ibid*, p. 329) ; pour ce faire le système de fonctionnement de la classe lui accorde l'autorisation de se déplacer et de prendre la parole selon des règles prédéfinies mais sans avoir à obtenir systématiquement l'autorisation de l'enseignant.

L'« air de famille » dans ces pratiques est aussi à mettre en lien avec *la récurrence* et *la convergence* des observations et des analyses diffusées par le réseau RESEIDA (Bautier, Crinon & Rochex, 2011) concernant des pratiques et des dispositifs d'enseignement qui tendent à générer des inégalités qu'elles souhaiteraient pourtant combattre et des difficultés d'apprentissage pour une frange d'élèves.

Suite à ces observations préliminaires, nous avons encore eu l'occasion de visiter, par l'entremise d'une formatrice de la HEP-VS⁷⁶, une classe de 3P (SAB) située dans un autre périmètre géographique. Le contraste était fort avec la majorité des pratiques observées en amont, et apte à « faire ressortir tour à tour les similitudes et les contrastes entre les données, dans le but de cerner leurs caractéristiques, leurs relations, et les déterminants de leurs variations » (Laperrière, 1997, p. 317, citée ci-dessus).

⁷⁵ BRI est une enseignante très expérimentée, reconnue par les collègues de son établissement (ISA, CAT1, JUL) comme un cas particulier. Elle déclare résister à toute prescription par les programmes et les moyens. Elle veut « donner du sens aux apprentissages », invite très souvent des personnalités dans sa classe et s'investit dans des projets extra-scolaires. Elle reconnaît que cette attitude est de plus en plus difficile à tenir vis-à-vis des parents et des directions d'établissement, qui aimeraient bien que le travail des classes soit nivelé.

MIC est un enseignant belge, diplômé et expérimenté, qui vient d'obtenir sa première classe comme titulaire en Suisse. Avant il faisait des remplacements. Il dit s'accommoder des pratiques de ses collègues en les transformant. Par exemple, tous les collègues de l'établissement où il travaille (notamment CAT 2 et MAR) mettent en place un dispositif « plan de travail » ou « travail en cours » durant lequel les élèves travaillent souvent de façon autonome pendant que l'enseignant s'occupe personnellement des plus faibles (au nom du principe de différenciation et d'évaluation formative qu'ils doivent respecter). Il dit intégrer un plan similaire (pour « faire » comme ses collègues) mais il le transforme en plan de devoirs pour lequel il octroie un peu de temps aux élèves, afin qu'ils commencent les devoirs à l'école. Il considère que le dispositif « plan de travail » représente le risque d'une double perte de temps : perdre le temps de découvrir ce qui doit être appris, et le perdre à double quand on a rien découvert.

⁷⁶ La HEP-VS, à St-Maurice, forme les enseignants du canton du Valais

Les contrats de recherche ont été négociés à partir de l'ensemble des observations préliminaires en tenant compte des contraintes institutionnelles (accès contrôlé au terrain de recherche par l'instance administrative), de l'accord des enseignants (être observés et filmés sur du long terme et à plusieurs occasions) et en recherchant à la fois le contraste des pratiques et la maîtrise de la variable « degré d'enseignement du primaire ». La variable géographique ne nous a pas semblé déterminante du moment que les accords d'harmonisation ont récemment imposé le même plan d'études et les mêmes moyens d'enseignement à tous les enseignants romands. Nous avons donc retenu, pour une analyse détaillée, un cas vaudois, issu des observations préliminaires (MAR) en contraste avec un cas valaisan (SAB). Les deux cas concernent les mêmes degrés d'enseignement et sont soumis à des prescriptions du travail officiellement partagées. A hauteur de la Suisse romande, la différence entre une classe de Lausanne et une classe de Martigny ne peut pas être gommée par un simple accord d'harmonisation des politiques scolaires. Ce serait négliger, comme Schneuwly (2009b) l'a rappelé, que la pratique professionnelle est marquée par son histoire et son contexte culturel. Les différences à ces niveaux sont certainement imprimées dans les pratiques, mais nous avons délibérément négligé cette variable, en considérant que la situation offrait comme avantage un contraste favorisant l'analyse comparative des pratiques d'enseignement et de ses possibles effets sur les apprentissages des élèves.

Nous pouvons présumer des contraintes d'accès au terrain que ces deux enseignantes sont à la fois reconnues institutionnellement, puisqu'elles ont été proposées par voie hiérarchique et qu'elles estiment agir en tant que professionnelles puisqu'elles acceptent volontairement d'être observées (et filmées) par un chercheur issu d'un institut de formation et qu'elles ne connaissent pas.

7.1.2 Les degrés de scolarité sélectionnés

Les deux situations retenues pour l'étude concernent des élèves du premier cycle primaire, en 3^{ème} puis 4^{ème} année primaire, selon la numérotation HarmoS. Le terme HarmoS désigne un concordat sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre les différents cantons suisses. Sa ratification (avec application à la rentrée 2009, pour les cantons de Vaud et du Valais) a entraîné une nouvelle désignation des degrés scolaires. Dans le cas de cette recherche nous adoptons la désignation vaudoise selon le schéma structurel ci-dessous. Nous verrons en cours d'étude que les titres des Moyens d'enseignements n'ont pas encore tous été adaptés à la nouvelle désignation structurelle, ainsi la méthodologie de mathématiques 1P et 2P (Corome 1996) est destinée à des élèves des actuelles 3-4P (H)⁷⁷.

⁷⁷ Dans un but de clarification, la lettre H (pour Harnos) désigne qu'il s'agit bien de la désignation du degré selon la nouvelle structure.

Structure de l'école obligatoire vaudoise
 (numérotation HarmoS)

		Rac I et II Rattrapage		
14-15 ans	11S	Voie prégymnasiale	Voie générale*	Degré secondaire I
13-14 ans	10S			
12-13 ans	9S			
11-12 ans	8P	Deuxième cycle primaire [Cycle 2]		Degré primaire
10-11 ans	7P			
9-10 ans	6P			
8-9ans	5P	Premier cycle primaire [Cycle 1]		
7-8 ans	4P			
6-7 ans	3P			
5-6 ans	2P			
4-5 ans	1P			

*enseignement en 2 niveaux pour le Français, les Mathématiques et l'Allemand

Au début des prises de données, les élèves des deux classes sont en 3P (H) et ont ainsi 6-7 ans. Pour certaines données complémentaires ils seront en 4P (H).

Dans la perspective vygotkienne, reprise par Bodrova et Leong (2012), des gains développementaux et des activités maîtresses, ce degré nous a paru particulièrement pertinent pour étudier les techniques de l'enseignant. Dans ces années cruciales de fondement du raisonnement, d'émergence des fonctions psychiques et d'initiation à la motivation intrinsèque d'apprendre, le soutien contextuel, l'assistance de l'enseignant et le recours aux médiateurs s'avèrent en effet déterminants. En effet, le contexte social du développement repose en particulier sur la façon dont les adultes interagissent avec les enfants, selon des attentes spécifiques à leur âge et à l'institution dans laquelle le développement se réalise et est soutenu. Les gains développementaux sont optimisés lorsque les attentes correspondent aux capacités actuelles et potentielles des enfants. Le concept d'activité maîtresse est repris de Leontiev (1978, 1981, cité par Bodrova & Leong, 2012, p. 147) pour « définir les types d'interactions entre l'enfant et l'environnement social qui mèneront à l'atteinte des gains développementaux au cours d'une période donnée et qui le prépareront pour la période suivante ». Ces activités maîtresses ont ainsi pour fonction d'optimiser le développement.

Conformément aux tenants vygotkiens, Bodrova et Leong reconnaissent que dans de nombreuses cultures, c'est à partir de 6-7 ans que les enfants sont considérés comme aptes à

recevoir une éducation formelle qui portent sur des habiletés cognitives et des contenus de savoirs considérés comme importants par la société. Les gains développementaux des enfants à cet âge sont de trois types : le premier gain concerne les débuts du raisonnement théorique, à l'aide de concepts scientifiques déterminés par les disciplines. Le deuxième gain est l'émergence des fonctions psychiques supérieures, dont l'attention et la mémorisation intentionnelles constituent des indispensables à la réussite scolaire. Le troisième gain est la motivation à apprendre, définie non seulement comme le désir d'apprendre, mais ajoutant à ce désir l'intériorisation de normes de performance permettant de comprendre l'objectif d'une activité et le niveau de maîtrise attendu et conduisant à un rapport au savoir fondé sur le questionnement et la recherche.

L'activité maîtresse correspondant aux premières années du primaire est *l'apprentissage formel*. Or, ce qui le distingue de l'apprentissage par découverte réalisé au travers des expériences quotidiennes, c'est que le processus est orienté par l'enseignant de façon à garantir que son produit (fiches, copies, etc.) résulte bien de l'apprentissage du processus planifié et qu'il participe ainsi à une transformation de la pensée.

7.1.3 Les enseignantes et leurs classes

Les portraits des enseignantes que nous présentons sont tissés à partir d'entretiens plus ou moins formels, conduits parallèlement à la collecte des données d'observations en classe, ainsi que d'informations contextuelles complémentaires.

Dans la perspective d'une recherche qualitative, les deux cas d'étude sont considérés comme des occurrences du phénomène social à décrire. Leur portrait respectif fournit plusieurs indices qui tendent à les inscrire comme des enseignantes parfaitement intégrées et en phase avec la culture professionnelle de leur établissement.

7.1.3.1 Mariane

Formation et expérience professionnelle. Mariane a obtenu son diplôme d'enseignement à la Haute école pédagogique du Canton de Vaud à Lausanne en 2005. Elle fait donc partie des premières volées d'enseignants formés depuis la mise sur pied de la HEP dans le canton de Vaud⁷⁸. Les observations dont sont issues les données ont lieu durant ses 7^{ème} et 8^{ème} années d'expérience professionnelle auprès d'élèves du premier cycle primaire. Au moment de la recherche, elle suit une formation complémentaire en rapport avec la responsabilité qu'elle assume au sein de son établissement de former ses collègues à l'utilisation et à l'enseignement des MITIC⁷⁹.

Conditions de travail et collaboration. Mariane est titulaire de sa classe et travaille à temps plein, mais en raison de sa charge particulière en tant que personne-ressource MITIC, elle laisse sa classe deux demi-journées par semaine à une auxiliaire expérimentée mais non

⁷⁸ La HEP Vaud existe par mutation de l'Ecole Normale, depuis 2000

⁷⁹ Les MITIC – acronyme de Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication – constituent depuis l'entrée en vigueur du plan d'études PER (2010) un des apports de la *Formation générale* des élèves à construire en lien étroit avec chacune des disciplines scolaires.

formée, chargée de l'enseignement des Arts visuels et de la connaissance de l'environnement. Durant la première semaine d'observation, elle lui a également laissé le soin de travailler un peu de structuration en français : le jeudi matin, hors observation, les élèves et l'auxiliaire ont ainsi travaillé sur le son /g/, laissant sur le tableau noir des traces de ce travail sous la forme d'une liste de mots (une glace, une goutte, un gâteau, une bague, un gorille, une gare, un garçon,...). Mariane déclare qu'elle ne confie pas à l'auxiliaire la responsabilité d'avancer sur le plan de travail, ni d'utiliser les moyens d'enseignement, estimant qu'elle ne dispose pas des compétences nécessaires pour ces tâches du fait qu'elle n'a pas suivi une formation à l'enseignement. Les enjeux majeurs qu'elle se fixe dans son travail d'enseignante visent l'autonomie de ses élèves. Mariane collabore aussi étroitement avec une enseignante de l'établissement scolaire, titulaire de l'autre classe du même degré⁸⁰ et assumant par ailleurs la fonction de praticienne-formatrice⁸¹. Elles préparent ensemble les plans de travail et les évaluations, elles choisissent les mêmes activités et les mêmes supports pour les apprentissages à conduire, elles organisent parfois des activités en décloisonnement. Cette étroite collaboration laisse supposer que de nombreux éléments de pratique sont effectivement partagés par les deux enseignantes. Le portrait ne serait pas suffisant sans ajouter que Mariane semble très appréciée de ses collègues, qu'elle fait office de figure dynamique, allant jusqu'à chapeauter l'organisation d'événements extrascolaires d'envergure.

Les élèves. L'école où Mariane travaille se situe dans un quartier habité par un taux élevé de familles immigrantes. Ses élèves proviennent de plusieurs nationalités. L'effectif de la classe est de 18 élèves.

La recherche. Mariane s'est montrée favorablement disposée à accepter les conditions de l'observation imposée par la recherche et à tolérer les allers-venues et les encombrements provoqués par notre présence. Ce n'est pas la première fois qu'elle participe à une recherche impliquant l'observation d'un chercheur issu de la HEP.

7.1.3.2 Sabine

Formation et expérience professionnelle. Sabine a obtenu son diplôme d'institutrice en 1997 à l'Ecole normale de Sion⁸². Les observations ont lieu respectivement durant ses 15^{ème}, 16^{ème} et 17^{ème} années d'expérience dans l'enseignement. Elle assure par ailleurs la fonction de praticienne formatrice et accueille par période un stagiaire dans sa classe⁸³.

Sa position de formatrice lui fait prendre conscience du fait que sa formation n'était pas aussi poussée que celle des enseignants de la nouvelle génération. Elle doute de ses pratiques, de leur efficacité et place l'enjeu de son travail sur l'apprentissage des bases scolaires pour tous les élèves de sa classe.

⁸⁰ Le collège comporte 8 classes, 2 de chaque année scolaire de 3 à 6P.

⁸¹ Les praticiens-formateurs sont des enseignants expérimentés et spécialement formés pour suivre, dans leur classe, les périodes de stage des futurs enseignants en formation.

⁸² Cette institution a vécu et est désormais remplacée par la HEP Valais à St-Maurice.

⁸³ Les stages sont organisés par blocs et nos observations n'ont pas eu lieu en période de stage.

Conditions de travail et collaboration. Sabine travaille à temps partiel, les lundis, mardis et mercredis. Elle partage donc la responsabilité de sa classe avec une collègue qui reprend la classe les jeudis et vendredis. Les deux enseignantes se répartissent et croisent régulièrement les thématiques abordées en particulier en français et en mathématiques. A l'époque des premières observations conduites, Sabine travaillait la structuration en français alors que sa collègue travaillait sur la lecture d'un album de la méthode officielle « Que d'histoires ! ». Un échange structuration-lecture était prévu au terme du travail de lecture conduit sur l'album (la méthode en prévoit 6 par année). De même en mathématiques, chaque enseignante en charge de la classe se répartit les modules prévus dans les moyens officiels. Cette organisation est pensée pour faciliter la collaboration entre enseignantes, délimiter la répartition des objectifs et la responsabilité de chacune et permet l'identification par les élèves d'une enseignante associée à des thèmes disciplinaires bien définis. Pour la recherche, une telle répartition délimite l'accès à certaines thématiques en fonction des périodes de disponibilité, car il n'a pas été question d'aborder l'autre enseignante.

La collaboration dans l'établissement est soutenue. Des spécialistes disciplinaires interviennent à intervalles réguliers pour soutenir l'enseignement des arts visuels, des activités créatrices et manuelles et de la musique. Un projet d'établissement fait intervenir régulièrement une enseignante d'appui auprès de la classe entière afin que tous les élèves puissent bénéficier d'un apport sur les stratégies d'écoute et d'attention. La semaine initiale d'observation avait au programme le passage à la bibliothèque qui a lieu une fois par mois, avec la bibliothécaire et l'enseignante : les élèves doivent choisir au moins un ouvrage à emporter à la maison. Par ailleurs Sabine a mis en place avec une collègue qui accueille les élèves du même cycle, mais de l'année scolaire complémentaire⁸⁴, un système de décloisonnement pour conduire un travail de lecture partagée fondé sur l'expertise des élèves les plus âgés.

Les élèves. L'école se situe au centre d'une petite ville à population mixte. Sans atteindre le taux d'hétérogénéité de la classe de Mariane, celle de Sabine accueille de nombreux élèves issus des mêmes catégories de familles immigrantes. La classe de Sabine compte en plus des 22 élèves ordinaires, un élève en intégration souffrant de déficience du développement physique et intellectuel. Ce dernier assiste avec son accompagnatrice et une stagiaire, à une bonne partie du temps de la classe.

La recherche. Sabine a avoué s'être sentie fortement déstabilisée par notre présence « inerte » et en particulier par l'effet de la caméra. Non qu'elle ne soit habituée à la présence d'autres personnes dans sa classe, au contraire car elle doit bien s'accommoder de la présence de l'accompagnatrice socio-éducative et de sa stagiaire, ainsi que des interventions du/de la stagiaire en enseignement, de ses collègues spécialistes (en musique, arts plastiques), de la bibliothécaire, de l'enseignante d'appui, etc. (durant le temps d'observation, nous avons très

⁸⁴ Un cycle scolaire comporte deux années, durant lesquelles les élèves conservent le ou les mêmes enseignants. Au moment de l'observation initiale, Sabine enseigne à des 3P, sa collègue du même cycle à des 4P ; à la prochaine rentrée scolaire, Sabine suivra ses élèves en 4P alors que sa collègue recommencera un nouveau cycle avec des 3P.

rarement été la seule adulte présente dans la classe hormis l'enseignante) ; mais cette présence adulte qui n'intervient pas auprès des élèves pour les aider, l'a passablement dérangée. Elle a accepté les conditions de la recherche avec une certaine crainte et réticence. Lorsqu'il s'est agi de négocier un deuxième puis un troisième temps de saisie complémentaire, la confiance gagnée petit à petit a facilité l'approche du chercheur.

7.1.4 Le processus de collecte des données

La démarche de recherche adoptée, selon les critères de la recherche qualitative, préconise des va-et-vient entre phases d'observation et phases d'analyse des données d'observation. Elle suppose donc plusieurs phases d'observation entrecoupées de phases d'analyse. Ni les questions de recherche, ni les choix méthodologiques ne sont déterminés *in extenso* et *a priori* du processus d'observation, mais ils s'opèrent au contraire et sciemment en cours d'investigation. Dans ce processus, les contrats de recherche et les objets d'investigation sont pluriels parce qu'il font l'objet de plusieurs négociations, visant à une saturation suffisante des données tout en préservant un indispensable climat de confiance et d'ouverture de la part des enseignantes observées.

Les matériaux collectés au cours des différentes phases d'observation sont de deux types : L'essentiel vient sous forme d'enregistrements par vidéo en caméra mobile de l'ensemble des observations. En complément, des notes d'entretiens et de travail, des traces écrites d'élèves et des données documentaires à partir des moyens d'enseignement utilisés ont été rassemblées.

7.1.4.1 Les contrats de recherche

Les premières observations réalisées ont été dépendantes des situations offertes dans les deux cas, en réponse à la sollicitation de pouvoir observer et enregistrer toutes les situations d'enseignement sur un empan temporel d'une semaine ordinaire de travail scolaire⁸⁵. Sous forme de question, lors d'une rencontre préliminaire, cette demande est formulée à peu près ainsi : « Etes-vous disposée à me recevoir durant un laps d'environ une semaine dans votre classe pour que je puisse observer les gestes que vous produisez et les ressources que vous utilisez pour faire que les élèves s'approprient des savoirs ? » Cette première négociation se poursuit d'emblée sur la possibilité d'obtenir en début de chaque demi-journée ou du moins de façon régulière et anticipée, des renseignements sur le programme prévu et les préparations, les références aux moyens d'enseignement et les copies des matériaux fournis aux élèves. Dans les deux cas, la demande de pouvoir suivre une semaine de travail ordinaire a placé la phase d'observation aux mois de janvier-février, alors que les routines de travail sont désormais bien mises en place et que la période de Noël est passée. La semaine initiale d'observation a été considérée par les enseignantes comme tout à fait représentative d'une organisation ordinaire. Les planifications qu'elles nous ont montrées en attestent également. La première phase d'observation sur la semaine étant terminée, nous avons pris soin de nous

⁸⁵ Compte tenu des temps partiels, cette demande correspondait à 7 demi-journées (sur 9 de temps scolaire) dans la classe de Mariane et à 5 demi-journées dans la classe de Sabine.

assurer de la possibilité de pouvoir revenir dans la classe pour compléter les observations sur la base des premiers résultats d'analyses.

Les observations suivantes ont été négociées de sorte à pouvoir être saisies dans les conditions les plus « naturelles » possibles, en bousculant le moins possible la progression prévue, ni le fonctionnement ordinaire de la classe. Ces négociations ont été facilitées du fait que les deux cas partagent le même plan d'études et ont divers moyens d'enseignement en communs. Ainsi, pour pouvoir mieux cerner les variables « activités scolaires », il a suffi de demander, sur la base des planifications semestrielles des deux enseignantes, à pouvoir observer la mise en œuvre de telle activité prévue par la méthodologie et le programme au moment où celle-ci aurait lieu. Nous avons conscience que certaines séances ont toutefois pu être précipitées ou du moins arrangées dans la planification pour satisfaire le chercheur.

7.1.4.2 Les unités d'observations saisies

Les contrats de recherche étaient délibérément imprécis à propos des objets d'enseignement, car rien ne justifiait de déterminer *a priori* une entrée disciplinaire ou un accès à des objets d'enseignement particuliers pour faire l'étude, même d'un point de vue didactique, de l'activité didactique d'enseignants généralistes. L'unité de saisie première est hebdomadaire. En passant une semaine dans une classe, un chercheur ne peut théoriquement pas manquer des rencontres plurielles de l'enseignant et de ses élèves avec des objets de savoir ; ou pour être plus précis, puisque les rencontres effectives ne sont *a priori* pas garanties, il ne peut manquer les multiples occurrences de relation aux savoirs et de processus de diffusion des savoirs qui se situent *à la fois au cœur des intentions scolaires et au cœur des études didactiques*. Nous avons également évité de « commander » un objet particulier, par crainte d'interférence dans le contrat de recherche. C'est une hypothèse de Ligozat et Leutenegger (2008) qui nous a conduite à cet évitement. En effet, ces dernières considèrent l'interprétation du contrat de recherche par l'enseignante comme une hypothèse pour expliquer que « tout se passe comme s'il n'y avait rien à enseigner de particulier à cette classe pour que les élèves puissent trouver une réponse au problème d'agrandissement qui leur est posé. » (*ibid.*, p. 344). A notre avis, elles ne pointent pas seulement, avec ce constat, les limites d'une observation ponctuelle, mais elles mettent aussi le doigt sur un phénomène observés avec récurrence par elles et par d'autres chercheurs, qui montrent que les savoirs en classe sont souvent tus⁸⁶. L'avoir évité dans ce sens, ne signifie certainement pas de ne pas avoir été piégée par d'autre biais guettant la recherche sur l'ordinaire, ne serait-ce que ceux provoqués par la présence même du chercheur (biais de l'observateur, par exemple Bronckart, 1998, p. 161). Néanmoins, la démarche adoptée laisse peu de probabilité qu'un enseignant travestisse ses pratiques habituelles sur la durée, dans le but (pas forcément conscient) de répondre à des attentes du chercheur qu'il aura interprétées.

Ainsi la première unité d'observation est *la semaine d'école*, elle correspond au rythme des principales itérations scolaires, marquées par les agendas des élèves, les planifications

⁸⁶ Ce phénomène est dénoncé notamment par les chercheurs du réseau RESEIDA.

enseignantes⁸⁷, les plans de travail⁸⁸, etc. Cette unité a défini le temps de notre immersion dans l'environnement à étudier telle qu'elle se pratique couramment dans les démarches de recherche en ethnologie et en sociologie. A partir de l'unité d'observation hebdomadaire initiale, des unités d'analyse ont été élaborées au niveau des disciplines enseignées d'une part et au niveau des activités scolaires d'autre part. Ce repérage a servi de point de départ pour commander les phases d'observations suivantes de façon à rendre la comparaison entre les cas possible et la plus féconde possible.

Avec l'unité hebdomadaire initiale, il existait peu de chance de tomber par hasard sur des tâches identiques facilitant les comparaisons directes. Alors que le traitement et l'analyse des premières données nous permettaient de commencer à dégager des types d'actions professorales, il devenait intéressant de pouvoir consolider ces résultats sur la base d'activités scolaires fondées sur les mêmes tâches, prescrites par les mêmes moyens d'enseignement officiels et partagés entre les deux cas. C'est la raison pour laquelle les observations suivantes, réalisées sur les terrains ouverts par la phase d'observation initiale, ont ciblé un dispositif didactique commun aux deux classes en mathématiques⁸⁹ et des compléments de part et d'autre pour l'enseignement de la lecture⁹⁰. Nous y reviendrons dans la construction des axes de comparaison, ci-dessous.

7.1.4.3 Les choix des objets d'enseignement à l'étude

Les choix des disciplines et des objets d'enseignement se réalisent ainsi après coup, en phase analytique et conduisent à de nécessaires retours au terrain pour la saisie de données complémentaires. Ils ont finalement porté, à partir de l'immersion hebdomadaire, sur deux disciplines d'importance dans le plan scolaire : Les mathématiques et le français occupent en effet à part égale la moitié du temps scolaire, avec 7-8 périodes hebdomadaires chacune. Dans les deux classes, ces enseignements sont en partie conduits avec des moyens d'enseignement officiels communs au deux cas. Par ailleurs, ces choix se justifient du fait que les deux disciplines participent grandement aux gains développementaux d'élèves de début du primaire (Bodrova et Leong, 2012) : les mathématiques parce qu'elle visent prioritairement le développement du raisonnement théorique et le français, en particulier les activités de lecture – code et sens –, parce qu'elles donnent accès au langage écrit en tant « qu'outil central de la pensée qui aide au développement des fonctions psychiques supérieures » (*ibid.*, p. 254).

⁸⁷ Autant les planifications personnelles des enseignants que celles liées à des prescriptions se présentent généralement dans une structure à niveaux comportant la semaine, puis l'ensemble des semaines situées entre deux périodes de vacances.

⁸⁸ Dans une des deux classes observées, le plan de travail court en fait sur 10 jours d'école, mais nous n'étions pas partie pour étudier spécifiquement ce dispositif, il s'est simplement donné à voir comme un dispositif usuel durant la semaine initiale d'observation et le temps des observations suivantes.

⁸⁹ Sur la base des planifications semestrielles que les deux enseignantes nous ont fournis, en fonction des contraintes institutionnelles imposées à la recherche et des disponibilités de chacune, nous sommes tombées d'accord pour l'activité du Moyen d'enseignement officiel intitulée « Questions, réponses ».

⁹⁰ Pour avoir la possibilité d'observer, dans la classe de Sabine, des leçons de lecture comparables à celles observées dans la classe de Mariane (même méthode, même album), nous avons reporté l'observation à une nouvelle volée d'élèves de 3P, soit deux ans environs après la semaine d'observation initiale.

Les choix du chercheur dépendent nécessairement du socle théorique et méthodologique sur lequel il se fonde. Sur la base des observations initiales, nous disposons d'un matériau qui offrait des points de comparaison entre classes sur l'enseignement en mathématiques, en français, en éducation physique et sportive, et dans une moindre mesure en musique et en activité créatrice et manuelles⁹¹. Le fait qu'une bonne partie des recherches conduites dans le cadre de la didactique comparée porte par tradition théorique sur l'enseignement des mathématiques a probablement guidé le choix initial pour les mathématiques, ne serait-ce que parce qu'il offre suffisamment de renseignements théoriques au départ d'une telle démarche. Le choix du français est en quelque sorte un contrepoint⁹² dans la composition scientifique, qui nous semble pertinent pour décrire les techniques de l'enseignant *généraliste* et qui se justifie aussi par cohérence épistémologique du fait que la recherche en didactique du français, tout du moins dans le cas genevois⁹³, se fonde essentiellement sur la théorie historico-culturelle et les écrits de Vygotski.

Ce choix nous a semblé cohérent par rapport au projet général de la didactique comparée qui cherche à dépasser une forme d'enfermement propre aux didactiques des disciplines (Sensevy, 2008a) et à étudier les généralités des processus d'enseignement et d'apprentissage et les spécificités rapportés à l'objet d'enseignement disciplinaire. Notre choix permet par ailleurs de prolonger la réflexion entamée par Schubauer-Leoni & Leutenegger (2009) à partir de la comparaison de textes officiels et de tâches pour l'enseignement des mathématiques et du français au début de la scolarité. Les auteures questionnent, à partir de ces textes officiels, « les impensés liés aux possibles effets de la co-présence dans les gestes d'enseignement de logiques professionnelles distinctes, voire concurrentes, dont la source réside notamment dans les théories didactiques des deux matières » (*ibid.*, p. 243). Elles montrent que ces textes trahissent des conceptions différentes de l'apprentissage, tout en indiquant que ce contraste mérite d'être posé à partir d'observations des pratiques des généralistes.

7.2 Méthodes d'enregistrement et d'apprêt des données d'observation

Les options méthodologiques que nous avons retenues pour l'enregistrement et l'apprêt des données sont largement inspirées de l'étude des interactions en formation professionnelle conduite par Filliettaz, de Saint-Georges & Duc (2008). Cette option nous semble cohérente avec la conception de l'apprentissage comme une activité collective et située que nous défendons au même titre que ces auteurs. Comme eux, nous menons notre démarche de recherche en adoptant

⁹¹ S'il y a eu dans les deux cas d'observation sur la semaine, des moments d'observation concernant ces deux disciplines (musique et ACM), elles offraient relativement peu de matière à analyse et des conditions d'enseignement trop disparates, notamment de fait de l'intervention de spécialistes (en musique chez Sabine et en activité créatrice chez Mariane)

⁹² Le terme est à prendre au sens premier d'une technique de composition musicale suivant laquelle on développe simultanément plusieurs lignes mélodiques.

⁹³ Groupe de recherche GRAFE.

une posture qu'on pourra qualifier globalement d'*ethnographique*⁹⁴, posture dans laquelle l'observation de la réalité joue un rôle prépondérant. Dans ce type de démarche, parfois aussi qualifiée de « naturaliste » (Mondada, 2005a, p. 24), une attention centrale est en effet accordée aux activités effectives telles qu'elle sont observables en situation (Filliettaz, 2008, p. 72).

7.2.1 Filmer des interactions didactiques

Les données brutes de l'observation sont essentiellement des films vidéo réalisés en caméra mobile. L'intérêt des données filmiques c'est qu'elles conservent les énoncés, leurs modulations, mais aussi les conduites communicatives données sur d'autres modes que la verbalisation. La dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage est en effet multimodale (Kress, Jewitt, Bourne, Franks, Hardcastle, Jones & Reid, 2005). Toutes ces traces restent disponibles à tout moment durant le processus analytique.

Nous portons toutefois attention aux limites posées selon Filliettaz (2008) par la constitution et l'utilisation des données filmiques. Premièrement, dans notre cas aussi, la posture ethnométhodologique (Garfinkel 1967/2007, cité par Filliettaz) permet de considérer que les dimensions de l'activité accessibles à l'enregistrement vidéo sont « des accomplissements publics et mutuellement interprétables » (*ibid.*, p. 82), mais leur compréhension peut être enrichie « des données fondées sur des documents institutionnels, des entretiens informels avec les acteurs, [...] » (*ibid.*, p. 83). Deuxièmement, dans la mesure où la caméra ne peut saisir qu'une portion de « réalité » limitée spatio-temporellement par le cadrage et la durée d'enregistrement, nous avons conscience que les données filmiques résultent nécessairement d'une première procédure sélective et par conséquent analytique ; en d'autres termes et en référence à Filliettaz,

[...] les enregistrements vidéo ne se confondent pas avec l'activité réalisée elle-même, mais constituent des *traces* partielles de cette activité. Ces traces sont le produit d'une « regard » particulier et d'une forme d'intervention dans la situation. De ce point de vue, les films véhiculent non seulement des traces de l'activité des acteurs observés, mais encore des indices de la relation construite par ces derniers avec le chercheur-observateur (*ibid.*, p. 83).

En d'autres termes, nos cadres théoriques et notre fondement épistémologique sont nécessairement à l'œuvre au moment d'enregistrer les données et de focaliser la caméra. Nous espérons avoir limité le risque de construire des enregistrements qui servent à justifier nos cadres plutôt qu'à documenter l'activité en filmant des empan temporels définis d'avance (toutes les leçons de la semaine, puis des leçons ciblées sur des activités scolaires prescrites par les moyens d'enseignement).

L'empan étendu des enregistrements et leur répétition nous semblent avoir permis de contrebalancer une autre limite mentionnée par Filliettaz (2008), à savoir le surengagement ou d'hypercorrection des acteurs filmés. Il nous semble en effet difficile que des acteurs puissent

⁹⁴ Le terme est souligné par les auteurs

tenir un rôle (même inconscient) face à la caméra, en pleine activité professionnelle, sur des périodes aussi longues et répétées.

Dans les deux cas analysés, compte tenu de la technique d'enregistrement vidéo des données, les autorisations hiérarchiques ont dû être complétées par des autorisations parentales de filmer les élèves, conformément aux règles éthiques en vigueur. Les rares refus (un par classe) ont été pris en compte par des cadrages de la caméra plaçant l'élève concerné hors du champ de vision, sans le mettre nullement à l'écart des interactions collectives ou individuelles conduites en situation d'observation. Dans les différents textes produits à partir des données filmées, les noms ont systématiquement été remplacés pour garantir l'anonymat des personnes impliquées.

Enfin, la démarche adoptée, comme d'autres en recherche qualitative, ne reflètent que des situations singulières. Nous espérons qu'elles servent pourtant à fournir certains traits constitutifs des pratiques en général.

7.2.2 Etapes de transformation des données

Les données filmées sont apprêtées au cours d'un long processus qui consiste à restituer sous différents formats écrits les contenus sélectionnés des séquences filmées et qui assure la familiarisation avec les données en vue de leur interprétation et de leur analyse comparative. Le procédé autorise le chercheur à revenir à tout moment sur les traces produites.

Les textes réalisés à partir des films *inscrivent* littéralement les actions observées et permettent de réduire les données analogiques sous des formes différentes, en fonction des besoins de la recherche. Les vidéos constituent ainsi une matière première dans laquelle le chercheur façonne, par réductions⁹⁵ successives de la matière, une « forme » de réalité. La matière analogique du film prend forme écrite et passe successivement par plusieurs étapes d'analyses préparatoires: La première vise à constituer des tableaux synoptiques de l'ensemble des observations enregistrées pour fonder des axes de comparaison entre les données et organiser des enregistrements supplémentaires ; ces tableaux sont présentés dans les annexes⁹⁶. La deuxième consiste à transcrire les protocoles d'interactions des données d'observation candidates à l'analyse. En parallèle, les tableaux synoptiques sont reconditionnés à l'échelle des leçons, de manière à fournir « une description globale du contenu des bandes » (Filliettaz, 2008, p. 85). Ces travaux préparatoires sont décrits ci-dessous. Ils devraient « donner à voir » scientifiquement, dans un format réduit par les textes, ce que l'analogique du film d'observation fournit comme indices des phénomènes à comprendre.

⁹⁵ Le terme de réduction recouvre selon les domaines plusieurs sens à retenir pour la démarche : élémentarisation, concentration, condensation, soustraction, élimination (CNRTL).

⁹⁶ Annexe 1 : Tableaux synoptiques des données

7.2.3 La construction des axes de comparaison

Dans les tableaux ci-dessous, nous mettons en relief la sélection des données que nous avons opérée, dans un premier temps, pour les analyses de leçons comparables au niveau hebdomadaire. La sélection est opérée à partir des tableaux synoptiques d'ensemble des données enregistrées qui sont placées en annexe, dans leur intégralité.

Classe de Mariane, 16-20 janvier 2012					
	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8.30-9.15	9.10-9.35 Math : "Bloc de glace" Recherche individuelle	8h50-9h05 math : jeu "mettre sur la paille" (duo)			11h30-11h50 travail en cours "Bloc de glace" Recherche ind
9.15-10.00					
10.20-11.05	10h35-11h30 Fra : "pas si grave !" Significations couverture (coll) + Brochure (ind)	11h10-11h30 11h30-11h50 travail en cours "Bloc de glace" Recherche ind.	10h30-11h10 Fra : "pas si grave !" Début de l'histoire (coll) + Brochure (ind)		
11.05-11.50					
14.00-14.45				14h05-14h45 "Bloc de glace" Recherche ind + synthèse (coll)	
14.45-15.00		15h05-15h25 Fra : "pas si grave !" Début de l'histoire (coll)			
15h10-15h40					

Classe de Sabine, 6-8 février 2012					
	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8.00-9.00	8h05-8h30 (appui math pour 4 él.) jeu de la pieuvre		8h05-8h35 math : "Boules de neige" synthèse (coll.)		
9.00-10.00	9h30-9h50 Fra : son [z] (duo + coll.)	9h25-10h00 math : "Boules de neige" rech. ind. / jeu de la pieuvre			
10.30-11.30	11h05-11h20 Fra : son [z] (duo consolidation)				
13.30-14.30					
15.00-16.00					

Points d’ancrage pour une première analyse comparative en mathématiques et en français entre les deux cas observés. Les activités “Bloc de glace” (Corome, 1996, 1P p.285) “Boules de neige” (Corome, 1996, p.159) et “Mettre sur la paille” (Corome, 1996 p.119) sont issues du moyen d’enseignement en math.

Durant la semaine d’observation les activités scolaires en math ne concernaient pas les mêmes modules du moyen d’enseignement (et donc pas les mêmes objets d’enseignement) et celles en français visaient pour un cas la compréhension en lecture (avec décodage) et pour l’autre le décodage de l’écrit (au sens strict)⁹⁷. C’est pourquoi, après cette première étape d’observation et d’analyse combinées, nous avons demandé à pouvoir compléter les données en mathématiques et en français, de manière à mieux contrôler la variable des activités scolaires. Les observations supplémentaires ont été planifiées à partir du programme d’enseignement des enseignantes, de manière à ne pas perturber la progression prévue. Précisons encore que les deux enseignantes ne savaient pas, au moment des observations, qu’elles faisaient l’objet d’une comparaison de pratiques. La négociation portant sur l’observation de l’activité du moyen de math « Questions, réponses » découle du fait qu’elle figure dans les deux planifications des enseignantes à un moment où le chercheur est disponible et pour lequel l’autorisation limitée d’accès au terrain est encore valable ; mais il s’agit aussi du point de vue de la recherche d’un « jeu » de math, comparable à “mettre sur la paille” et au “jeu de la pieuvre” observé durant la semaine initiale. Les activités sont mises en relief à partir des demi-journées supplémentaires passées en classe lors des observations :

Observations supplémentaires chez Mariane			
Math	22 novembre 2012 10h35-11h20 “Questions, réponses” : consignes, préparation, jeux en duo	29 novembre 2012 10h55-11h30 “Questions réponses” : Synthèse collective	
Français	7 janvier 2013 14h05-15h40 préparation dictée, son s	14 janvier 2013 14h00-15h30 préparation dictée, consolidation, son s	
Observations supplémentaires chez Sabine			
Math	22 janvier 2013 9h40-10h00 + 10h50-11h15 “Questions, réponses” : consigne, jeux en duo, travail en collectif	23 janvier 2013 9h05-9h40 + 9h55-10h00 Questions, réponses” : travail en collectif, jeux en duos	
Français	7 novembre 2013 13h30-14h25 “Pas si grave” : significations couverture, personnages de l’histoire (coll.) + Brochure (ind.)	8 novembre 2013 10h25-10h50 “Pas si grave” : décoder les mots de l’histoire (coll.)	8 novembre 2013 13h40-14h30 “Pas si grave” : début de l’histoire (coll.) + Brochure (ind.)

Tableau des observations supplémentaires réalisées dans chaque classe à partir des repérages dans la semaine initiale.

⁹⁷ Sur le terrain, les enseignantes font souvent la distinction entre activités de compréhension (français I) et activités de structuration (français II).

Pour limiter la longueur de la thèse, nous n’avons retenu, au moment de l’écriture finale, que les leçons portant sur les mêmes tâches ou les mêmes séances prévues par les moyens d’enseignement, autrement dit sur les mêmes dispositifs didactiques prévus dans les prescriptions, l’un en français, l’autre en mathématiques.

	Mariane	Sabine
Moyen d’enseignement de la lecture “Pas si grave !” Significations de la couverture Personnages de l’histoire Début de l’histoire Travail dans brochures individuelles	Observations : 16 janvier 2012 (55 min.) 17 janvier 2012 (20 min.) 18 janvier 2012 (35 min.)	Observations 7 novembre 2013 (55 min.) 8 novembre 2013 (25 min.) 8 novembre 2013 (50 min.)
Moyen d’enseignement en math “Questions, réponses” Consignes Jeu en duos Travail de construction en collectif	Observations : 22 novembre 2012 (45 min.) 29 novembre 2012 (35 min.)	Observations : 22 janvier 2013 (45 min.) 23 janvier 2013 (40 min.)

Tableau des leçons sélectionnées pour l’analyse détaillée, avec des dispositifs et des temps d’enseignement comparables.

Les données récoltées permettraient d’exploiter d’autres axes de comparaison que ceux qui ont été finalement retenus pour l’écriture. Nous avons choisi les leçons qui neutralisent le plus la variable des dispositifs didactiques en espérant pouvoir montrer, par le contraste entre les deux pratiques, que les déterminants institutionnels sont différemment pris en compte dans le travail de l’enseignant et que les options prises ont des impacts différenciés sur les apprentissages potentiels des élèves.

7.2.4 Les protocoles d’interactions

Les données sélectionnées ont été transcrites en reprenant de façon allégée les conventions proposées par Filliettaz (2008, p. 97) selon les indications ci-dessous, elles sont très proches des modalités de transcriptions élaborées par Leutenegger (2009) :

MAJuscule	segments accentués
/	intonations montantes
\	intonations descendantes
tronca-	truncations
XX	ininterprétable
(incertain)	transcription incertaine
:	allongement syllabique
.	pauses de durée variable
<u>souligné</u>	prises de paroles en chevauchement
((commentaire))	commentaires du transcripteur/chercheur relatif à des gestes ou à des actions non verbales

L’extrait du protocole fourni dans le paragraphe suivant, combiné au synopsis, donne un exemple du type d’écriture produit durant cette phase d’apprêt. On peut y repérer les laps temporels depuis le début de la leçon sur la bande vidéo ; l’indication des lignes facilite le repérage des tours de paroles dans le flux discursif. Si les participants sont identifiables, ils

sont indiqués par les trois premières lettres de leur prénom d'emprunt; "él" désigne un élève non identifié ; "éls" désigne plusieurs élèves ou le chœur de la classe.

Le travail de transcription, outre la familiarisation avec les données qu'il permet de bâtir, fournit une mise en forme des données indispensable à la description et à l'interprétation ultérieures des données d'observation : ce qui se diffuse en référence au savoir ne saurait en effet se passer des verbalisations et de leurs caractéristiques prosodiques, le langage étant « le moyen par lequel les humains construisent des systèmes d'entente collective » (Bronckart, 1998, p. 166). Il s'agit d'un travail qui met par écrit surtout l'« entendre » du film, dont Chevallard (1995) rappelle qu'il s'agit d'une forme dominante d'accès à la vérité des faits.

7.2.5 Les tableaux synoptiques

Le terme *synopsis* transcrit en latin un mot d'origine grecque traduisant l'idée de vue d'ensemble, d'inventaire, de catalogue. Il traduit ainsi l'idée de comprendre des données par un travail d'inventaire et de classement ; son apparition dans la langue française est liée avec les travaux de classification du 17^{ème} siècle en sciences naturelles⁹⁸, sciences que Foucault (1966) présente comme pièce à conviction d'une archéologie des sciences humaines. Nous utilisons ce premier niveau d'écriture analytique, participant au dépouillement des données et aux premières interprétations de l'activité, pour découper les données filmiques en une succession d'actions en cours et donner, à différentes échelles possible (durant la semaine, durant la séquence ou l'activité reportée sur la semaine, ou durant la leçon), une vision générale de ce qui s'observe dans la classe, selon un réglage focal adapté aux besoins et aux étapes de la description et de l'analyse.

A partir des synoptiques d'ensemble des semaines d'observations conduites dans les deux classes, nous avons pu constituer en système d'analyse notre corpus doublement contrasté (deux classes, deux disciplines). A cette distance focale, les synoptiques d'ensembles permettent de saisir des cadences caractéristiques et les grandes répartitions disciplinaires ; elle permet aussi de situer les leçons analysées dans l'organisation hebdomadaire. Au stade suivant de l'analyse descriptive, au niveau des leçons, les tableaux synoptiques fournissent le découpage temporel des activités scolaires et la succession des actions significatives pour configurer la narration descriptive (Nonnon, 1998).

Une activité scolaire se définit par une tâche confiée aux élèves, un support et une forme sociale de travail (Schneuwly & Dolz, 2009). Les activités scolaires, tranches de leçons disciplinaires, sont elles-mêmes découpées par les étapes de leur réalisation et les actions en cours. Chaque nouvelle étape traduit dans l'analyse une évolution du dispositif didactique qui se répercute dans la gestion des incertitudes des élèves et dans les gestes didactiques que l'enseignant met en œuvre.

Selon les équipes de chercheurs, le synopsis procure tantôt un outil pour analyser les objets enseignés en cours d'une séquence didactique (Schneuwly, Dolz, Ronveaux, 2006), tantôt une

⁹⁸ Cette définition repose sur celle proposée par le CNTRL.

représentation du découpage temporel des types d'activités, tâches, objets donnant une vue de ce qui se passe en classe aux différents niveaux d'organisation sociale du travail (Ligozat & Leutenegger, 2008). C'est cette deuxième fonction du synopsis que nous avons retenu au départ, selon la méthodologie adoptée en didactique comparée (voir par exemple Schubauer-Leoni *et al.*, 2007b, Ligozat, 2008, Ligozat & Leutenegger, 2008) et en analyse des interactions par Filliettaz, de Saint-Georges & Duc (2008). Il s'agit de tracer à partir des interactions, un découpage des activités et de la façon dont les objets de savoir sont façonnés durant les leçons, à partir des ressources institutionnelles. Nous rejoignons toutefois la méthode de traitement des données des didacticiens du français (Sales Cordeiro, Ronveaux et équipe GRAFE, 2009) dans la manière de confectionner un synopsis capable de décrire l'action de l'enseignant, articulée à celle des élèves. Cette description de l'activité scolaire est rédigée sous forme de récit résumant et utilise une narrativisation proche de ce que dit l'enseignant ; il s'agit là clairement d'une première étape de l'analyse des données.

Le tableau synoptique se construit parallèlement au protocole d'interactions. Le résumé narrativisé dans la colonne de gauche, permet de disposer d'une description de l'activité scolaire enregistrée. Il devrait faire ressortir les chaînes des actions conjointes⁹⁹ de l'enseignant et des élèves en se centrant sur celles de l'enseignant et sur l'objet d'enseignement traité.

Description ACTIVITE - <i>Tâche, action</i> Résumé narrativisé	Transcription: 0711_A_02, 7 novembre, 13h30-14h25			
	Dispositif: "Pas si grave" séquence 1			
	E: Sabine			
DECRIRE LA COUVERTURE DE L'ALBUM	4.20	10	ENS	alors sur votre pupitre\ qu'est-ce que vous avez\..Alain\
<i>Définir un album</i>		11	ALA	un livre/
E introduit l'objet du dispositif par une question de définition: qu'est-ce que les élèves ont trouvé sur leur table ?		12	ENS	un livre\ y'a un autre mot pour appeler ce genre de livre\ oui\
		13	él	pas si grave <u>XX</u>
		14	ENS	<u>attend</u> attend t'attends toi tu vas un petit peu plus vite/
		15	él	un album/
A partir des réponses des éls, E opère la distinction entre la notion de livre et celle d'album.		16	ENS	un album\ c'est soit un livre soit un album\ le livre c'est plus global/ l'album c'est plus précis\ un album c'est.. des livres pour enfants\ avec beaucoup d'images\ on peut les appeler des albums\ on raconte des histoires à l'intérieur\ c'est juste\.

⁹⁹ Schneuwly (2009a) est réservé sur l'usage du terme « action conjointe » qu'en font les comparatistes pour désigner ce qui se passe en classe (en référence à l'ouvrage collectif de Sensevy et Mercier, 2007) et nous le suivons sur le principe qu'il n'y aurait « pas *une* didactique conjointe, mais deux actions qui s'articulent, suivant chacune sa propre logique et dont la différence même de logique est constitutive de chacune d'elles » (Schneuwly, 2009a, p. 24).

<i>Décrire ce qu'on voit sur la couverture.</i> E présente la tâche à partir d'une question large: - que voyez-vous sur la page de couverture ?	4.45			qu'est-ce que vous voyez/ on va pour l'instant s'occuper que de la page de couverture que je vous ai mise au tableau\ qu'est-ce que vous voyez sur cette page de couverture\, Evan\
Les élèves répondent à la demande en décrivant les composantes de l'illustration. L'enseignante valide leurs réponses en les répétant.		17	EVA	un enfant
		18	ENS	un enfant\ oui c'est juste/ Fabrice\
		19	FABR	euh un canard
			ENS	un canard\ d'accord/ oui.. \Mila
			MIL	euh.. l'herbe
			ENS	de l'herbe\.. Lucien\
			LUC	un sac
			ENS	un sac ouais\ c'est juste\ tout ce que vous dites pour l'instant c'est juste/ Fabienne\

Construction du tableau synoptique relatif à la bande vidéo 0711_A_02 (Sabine)

La construction des tableaux synoptiques permet de réduire l'activité en phases de l'action en cours et en tâches, puis de confectionner en deuxième main des tableaux comparatifs entre classes, comme c'est le cas dans l'exemple suivant, relatif à la conduite d'un enseignement à partir d'une fiche commune issue du moyen d'enseignement officiel en mathématiques. Il sera amplement repris dans les résultats d'analyse.

Mariane (4H)			Sabine (4H)		
Activités scolaires Tâches, actions en cours Etape	FST	min	Activités scolaires Tâches, actions en cours Etape	FST	
1	Indications sur le jeu	collectif	1	1	Consigne de travail et collectif
2	Diffusion des règles du jeu : l'enseignante joue une partie contre la classe.	collectif	2	2	Action des élèves : jouent plusieurs parties en inversant les rôles. L'enseignante circule dans les groupes à la recherche d'éléments didactiques à reprendre
			3		
			4		
			5		
3	Commentaires sur la partie	collectif	6	7	Duo
			7		
4	Consignes de travail	collectif	8		
5	Préparation des étiquettes. L'enseignante aide à découper	Individuel	9
			10		
			11		
			12		
			13		
			...		

Extrait du tableau synoptique comparatif relatif au dispositif de mathématique analysé

La constitution des tableaux synoptiques est une activité de recherche descriptive permettant de *restituer* des extraits des observations filmées sous forme narrative. A partir des propos de Nonnon (1998), nous prendrons cette activité descriptive comme une méthode d'investigation ayant pour fonction d'obliger le chercheur/locuteur à un travail d'énonciation des activités observées qui les rendent rapportables et intelligibles. L'activité descriptive n'est cependant pas une simple forme de médiation ou de socialisation de l'observation ; son rôle dans

l'élaboration des connaissances intègre la dimension langagière et textuelle rapportées comme un filtre aux données et à l'expérience. Nonnon rejoint dans ce sens les propos de Bronckart (1998, p. 155) au sujet de l'observation-description et de la « prise en compte de la dimension fondamentalement sémiotique ou langagière de tout processus de constitution de connaissances » que la psychologie expérimentale avait selon lui négligé.

L'écrit résultant de l'activité descriptive est un texte qui accorde au chercheur une prise de distance avec les objets étudiés et lui fournit un format permettant de soutenir scientifiquement la démarche compréhensive qui s'en suit (Borel, Adam et Grize, 1986, cités par Pagoni-Andréani, 1998). Dans ce sens, le résumé narrativisé constitue à nos yeux une première étape importante de l'analyse des données, dont nous rendrons compte à partir de brefs extraits pour chaque enseignante dans les parties consacrées à l'analyse de l'activité scolaire en français et en mathématiques.

7.2.6 Constitution du corpus de données secondaires

Après avoir présenté les méthodes utilisées pour construire et apprêter le corpus des données primaires issues des observations enregistrées, nous présentons ci-dessous la constitution du corpus de données complémentaires. Il est fait des ressources documentaires relatives aux séances de travail observées et de notes d'entretiens.

Les premières sont des ressources « publiques » dont disposent les enseignants pour préparer et piloter leur enseignement : les moyens d'enseignement officiels et leurs indications méthodologiques ; les « fiches » distribuées en classe, issues généralement de fichiers d'échange entre collègues plus ou moins officialisés ou parfois d'anciens moyens d'enseignement ; les plans d'études et les directives cantonales, dont celles qui proposent des planifications de l'enseignement. Ces ressources seront décrites plus en détail au fur à mesure des analyses proprement dites.

Des documents supplémentaires telles qu'une série d'épreuves réalisées en math et en français dans chaque classe ont été récoltés, mais ils n'ont pas trouvé sens dans le processus analytique. Si nous mentionnons cet élément dans cette partie méthodologique c'est bien pour signaler que toutes les pièces récoltées en cours de démarche sont saisies en fonction d'un intérêt que l'analyse seule pourra finalement déterminer. La procédure sélective, en phase analytique, a pour ainsi dire une fonction de calibrage.

Les entretiens avec les enseignants ne sont pas pensés comme les pièces d'un dispositif aussi rigoureux que celui développé dans l'approche clinique/expérimentale du didactique par Schubauer-Leoni & Leutenegger (2002) et par Leutenegger (2009), et visant à réduire l'incertitude par rapport au projet de l'enseignant. Des échanges ont eu lieu régulièrement et fréquemment comme part du « patient travail préparatoire de négociation avec les partenaires » (Filliettaz, 2008, p. 73), puis, la confiance gagnée, comme des échanges entre des personnes intéressées par les processus d'enseignement et d'apprentissage à propos de ce qui va se passer ou de ce qui s'est passé en classe. Ils avaient lieu lors de moments partagés en dehors des heures de classe, tôt le matin, durant les pauses ou en fin de journée. Certains ont

été enregistrés mais la plupart ont fait l'objet de simples prises de notes. Ils fournissent toutes sortes d'informations sur l'organisation du temps et sur les choix que l'enseignant a conscience de réaliser. La posture ethnographique que nous avons adoptée implique, comme le rappelle Filliettaz (2008) en s'appuyant sur Winkin (2001, cité par Filliettaz, 2008), de partager du temps avec les acteurs engagés sur le terrain de l'observation, de se familiariser mutuellement ; elle exige une « disposition à aller à la rencontre de l'autre et à entrer en relation avec lui » (op. cit. p. 72).

7.3 Méthodes d'analyses des données

Les protocoles d'interactions et les tableaux synoptiques sont des écrits préparatoires, produisant des traces partielles et des mises en forme particulières des observations filmées (Filliettaz, 2008). Ces étapes de traitement des données sont conduites dans un but de familiarisation et correspondent à la mise en place d'un outillage cognitif pour le chercheur. Par ailleurs elles rendent les données disponibles en vue de comparaisons entre elles. L'analyse est ensuite conduite à partir de plusieurs cadres interprétatifs retenus et présentés ci-dessus dans la partie théorique, qui combinent des apports didactiques pluriels et les apports sociologiques de l'approche relationnelle et contextuelle des pratiques scolaires.

Au début c'est un travail artisanal par tâtonnement qui est réalisé. Il permet petit à petit de se fixer sur des axes thématiques et des catégories d'analyse.

7.3.1 Les axes thématiques des analyses

Les axes thématiques retenus visent une compréhension accrue de l'activité d'enseignement et des gestes didactiques que l'enseignant met en œuvre. Ces derniers sont articulés dans l'analyse avec les pratiques différenciatrices et génératrices de difficultés d'apprentissage que l'enseignant génère souvent à son insu ou parvient à éviter. Nous avons expliqué plus haut que ce choix théorique découle de l'intention de problématiser la relation indirecte entre les pratiques d'enseignement et les apprentissages des élèves. Les trois axes thématiques que nous avons retenus, s'ils conduisent sans doute à une certaine redondance dans les analyses et les résultats obtenus nous permettent d'interroger l'activité à partir de points de vue pluriels, et de conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage à questionner.

7.3.2 1^e axe thématique : L'analyse outillée avec les catégories de l'action conjointe

Pour la didactique comparée (Ligozat & Leutenegger, 2008), « la construction de la référence s'avère une entrée prioritaire pour l'étude du fonctionnement du contrat didactique à propos d'un objet de savoir spécifique » (*ibid.*, p. 329). C'est à travers le processus de mésogenèse que les objets de référence de l'action conjointe sont définis. L'étude de la mésogenèse permet ensuite de remonter aux caractéristiques de la topogenèse et de la chronogenèse¹⁰⁰.

Ce qui caractérise l'action didactique sont « des entités praxéologique telles que des types de tâches et des techniques d'enseignement » (*ibid.*, p. 328) accessibles à l'observation. Les trois

¹⁰⁰ Voir ci-dessus, chapitre 4 pour plus de détail sur les catégories conceptuelles de mésogenèse, topogenèse et chronogenèse dans la perspective de la didactique comparée.

grandes classes de techniques dégagées des observations sont liées par le contrat didactique au triplet de genèses. *La construction de la référence* correspond à la mésogenèse, *la gestion des territoires* correspond à la topogenèse et *la gestion des temporalités* correspond à la chronogenèse. Chaque classe de techniques est découpée en types de gestes et techniques d'action.

La figure ci-dessous reproduit les catégories d'analyse de l'action conjointe élaborées par (Schubauer-Leoni *et al.*, 2007b et Ligozat & Leutenegger, 2008).

Structure fondamentale de l'action conjointe DÉFINIR / RÉGULER & GÉRER L'INCERTITUDE / DÉVOLUER / INSTITUER		
types de tâches	types de gestes techniques et d'action	
CONSTRUCTION DE LA RÉFÉRENCE, INDICATION	I-MÉSOGÉNÈSE 1. Dénomination / Désignation des objets du dispositif 1.1 Ostension (éléments verbaux, gestuels, matériels, graphiques) de la part de P 1.2 Diffusion de désignations produites par un ou plusieurs Els 2. Élaboration d'une règle d'action pour entrer dans la situation/ la tâche et pour la traiter (à propos du faire du dire du prouver) 2.1 Indication/prescription de la part de P 2.2 Co-construction (P en coopération avec un ou plus Els) 3. Dénomination/désignation de traits pertinents (à propos du faire du dire du prouver) 3.1 Identification et dénomination de TP - de la part de P - de la part de El(s) reprise/non reprise par P 3.2 questions d'un E relative à un TP → reprise/non reprise par P 3.3 questions de P → réponse d'un E comportant un TP → reprise/non reprise par P 4. Repérage d'une contradiction (à propos du faire du dire du prouver) 4.1 Identification et dénomination - de la part de P - de la part de El(s) → reprise/non reprise par P 4.2 Résonance sur une proposition contradictoire - provenant de El(s) → reprise / non reprise par P	
GESTION DES TERRITOIRES ET DES TEMPORALITÉS		II-TOPOGÉNÈSE 1. Gestion des phases de l'activité des Els 1.1 Position d'accompagnement et de transition - gestion individuelle (P avec E) - gestion collective (P avec Classe) 1.2 Suspension de l'action par P (El ou Classe sans P) 2. Gestion des positions topogénétiques de P (à propos du faire du dire du prouver) 2.1 Postulation mimétique (P au niveau de E ou Cl) 2.2 Mise à distance, retrait (Els, Cl travail sans intervention de P) 2.3 Surplomb topogénétique (P statue, évalue la pertinence du faire du dire du prouver) 2.4 Coalition (P instaure/ « joue avec » coalition entre E contre Cl ou Cl contre un E...)
DÉNOMINATION, ORGANISATION DE L'ACTION CONJOINTE ET DE L'INTERACTION, INTÉGRATION DES OBJETS ANALYSE DE L'ACTION		
INSTURMENTS VERBAUX ET NON VERBAUX Usages des pronoms, marqueurs oraux, notations		

Catégories de l'action conjointe P-Els (Schubauer-Leoni & al., 2007, p. 59)

Ces catégories des formes de l'action didactique sont bâties sur des analyses concernant à la base l'enseignement des mathématiques. Les tentatives de dialogue avec la didactique du français (à Genève) n'ont pas abouti à des consensus sur leur usage. En particulier, comme nous l'avons déjà évoqué, la catégorie de *trait pertinent* a été discutée récemment dans une contribution commune (Sales Cordeiro *et al.*, 2013) sans faire l'objet d'un accord théorique.

Peuvent-elles donc servir à l'analyse de l'enseignement d'autres matières, en particulier en discipline du français, ou pas ? La question est d'importance puisque nous menons un travail d'analyse comparée entre ces deux matières d'enseignement, les mathématiques et le français.

7.3.3 2^e axe thématique : L'analyse outillées avec les catégories de gestes / des techniques d'enseignement

Nous avons examiné dans la partie théorique deux typologies de gestes didactiques qui fournissent de nombreux points communs mais aussi des différences que nous avons tentées de relever. Par compatibilité avec sa conception vygotkienne assumée et en contrepoint à l'inscription du premier axe d'analyse dans le champ de la didactique comparée, nous avons retenu pour le deuxième axe, les catégories de gestes didactiques présentés par Schneuwly (2009b):

1. **La mise en place du dispositif didactique**, découlant d'une préparation à laquelle nous n'avons pas assisté, telle qu'elle révèle les choix opérés au travers de la situation d'observation : cette catégorie décrit les principales options anticipées pour faire évoluer des significations et des certitudes relatives aux objets enseignés, le découpage opéré, les définitions des tâches successives, les indications et les références aux objets enseignés.
2. **La régulation du dispositif didactique** mis en place face aux contributions des élèves : cette catégorie décrit au fil des interactions la façon dont les significations communes à propos de l'objet se construisent, la dialectique entre l'ancien et le nouveau et le traitement effectif de l'hétérogénéité didactique.
3. **l'institutionnalisation des savoirs** : cette catégorie décrit les actes de pointage et de guidage permettant de reconnaître que les connaissances qui s'élaborent sont en lien avec un savoir institutionnalisé et que la culture qui se construit dans la classe est le reflet de normes sociales. Ce geste nous a semblé difficile à distinguer, dans le pilotage du dispositif, du geste de régulation, c'est pourquoi nous avons pris l'option de les étudier ensemble.
4. **La construction d'une mémoire didactique commune** : Cette catégorie est fortement liée à la première. Elle se laisse appréhender du fait que la gestion de l'incertitude est provisoirement suspendue pour créer des liens avec ce qui s'est dit ou se dira plus tard.

7.3.4 3^e axe d'analyse : L'analyse outillée avec les catégories des pratiques d'enseignement différenciatrices

Nous nous sommes intéressée aux travaux menés par les tenants de l'approche relationnelle et contextuelle des pratiques scolaires (ARC au sein du réseau RESEIDA) pour plusieurs raisons. De par notre entrée par l'ethnométhodologie, les travaux sur les pratiques d'enseignement des sociologues ont retenus notre attention. Nous avons expliqué en amont que nous les connaissons et les professons par notre ancrage institutionnel et notre mission de formation.

Dans l'approche interprétative des pratiques et des dispositifs d'enseignement élaborée par les chercheurs du réseau RESEIDA, les techniques d'enseignement réfèrent aussi à des dispositifs, qui se laissent appréhender, à partir des travaux de Bernstein, comme des agencements des contraintes de classification et de cadrage et des grammaires intrinsèques articulant discours instructeurs et discours régulateurs.

En cherchant à identifier les processus par lesquels les pratiques d'enseignement s'avèrent inégalement efficaces (et socialement inégalitaires), ces chercheurs (sous la direction de Rochex & Crinon, 2011) ont aussi contribué à la construction de catégories génériques d'appréhension des pratiques et des dispositifs d'enseignement. Elles reposent sur des logiques hétérogènes et articulées à l'origine de processus de différenciation active ou passive (Rochex, 2011) qui nous aident à comprendre comment les difficultés scolaires s'élaborent et se développent au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement et à l'insu des enseignants :

- La logique d'une centration sur les tâches plutôt que sur les savoirs ;
- La logique d'une classification problématique des savoirs ;
- La logique d'usages langagiers et de discours scolaires ambigus, n'explicitant ni les savoirs, ni les enjeux d'apprentissages ;
- La logique d'une conjugaison entre un cadrage faible du discours instructeur avec un cadrage fort du discours régulateur.

Ces logiques se comprennent à partir de l'évolution des attentes sociales vis-à-vis de l'école (qu'elles soient implicites ou explicites), mais elles ne sont peut-être pas sans lien avec les modèles que les didacticiens ont élaborés, notamment en conduisant des ingénieries didactiques. Du moment que de tels modèles véhiculent par essence une certaine tendance (même utopique) à la normalisation, ils produisent probablement des effets sur le système. Par la voie des prescriptions, des moyens d'enseignement, des formations, des élaborations de doxas professionnelles, certains gestes, certains concepts, s'exposant à l'effet d'une transposition des savoirs, ont vraisemblablement subi des réductions au point de les dénaturer, ou ont été interprétés à l'aune de contraintes multiples, notamment celle toujours plus forte de l'autonomie obligatoire (Dürler, 2013).

Ainsi on ne peut s'empêcher de faire le lien par exemple entre :

- la primauté du milieu sur l'intervention enseignante et l'idée de tâches autoportées d'apprentissage ;
- la dévolution et le renvoi de la responsabilité d'apprendre aux élèves ;
- la clause de réticence didactique et le fait de taire les savoirs et les enjeux d'apprentissage.

Les catégories/logiques présentées ont été théorisées à partir de descriptions convergentes et récurrentes (Bautier, Crinon & Rochex, 2011). Nous nous en servons comme outil *a priori*

dans un deuxième passage à l'analyse des données. Ce qui se voit en négatif du côté didactique semble s'articuler en positif du côté des logiques différenciatrices et inversement. En d'autres termes, si les gestes didactiques ne sont pas pleinement assumés par l'enseignant dans le sens de transformer les modes de pensées des élèves, alors il y a de fortes chances que les logiques articulées de différenciation des apprentissages fonctionnent à plein régime.

Le croisement des axes thématiques didactiques et sociologiques, que d'autres chercheurs tentent de promouvoir¹⁰¹, fonctionne dans notre dispositif d'analyse comme un outillage pour orienter et filtrer doublement notre perception des phénomènes didactiques en vue d'étudier les effets probables des techniques d'enseignement sur les apprentissages des élèves. C'est ainsi que nous pensons pouvoir problématiser d'une certaine manière le lien médiat entre enseignement et apprentissage. Car il ne s'agit pas de mesurer ces apprentissages à l'aide de tests pour en déterminer l'efficacité, mais plutôt d'aller chercher les ambiguïtés colportées par les situations et les dispositifs d'apprentissage, dans les interventions et les médiations, qui sont susceptibles d'approcher ou d'éloigner les élèves des objets de savoir et des enjeux d'apprentissage (Bautier, 2006).

7.4 Les analyses *a priori* de l'objet et de la tâche

Notre démarche tente de saisir les effets des gestes et des techniques d'enseignement sur les possibilités d'apprentissage qu'elles ouvrent comparativement. Ce point de vue conditionne l'ordre des analyses, en cohérence avec la démarche méthodologique que nous avons adoptée. Nous avons en conséquence pris le parti – et le risque – de nous engager dans un mouvement inverse de celui préconisé en didactique comparée, en particulier dans la perspective des travaux de Schubauer-Leoni (2001), dans laquelle l'analyse de la situation observée est conduite à partir d'une exploration du modèle sous-jacent à l'activité. Cette exploration désignée comme « analyse *a priori* », a en effet pour finalité de justifier l'organisation de la prise des données (entretiens, observations, autres traces utiles) afin que ces dernières correspondent le plus rigoureusement possible au projet de modéliser la pratique enseignante. Nous sommes au contraire partie sans *a priori* de la situation observée avec pour intention de saisir ce que les élèves ont pu comprendre à partir de ce qui a été dit, désigné, réalisé en classe. Puis nous avons remonté le filon à travers l'analyse successive des tâches confiées aux élèves, des objets didactiques qu'elles comportent, des moyens d'enseignement, des prescriptions et des déterminants de l'action (Ligozat, 2008) que nous avons pu y déceler.

Ainsi par rapport à la démarche de la didactique comparée, nous avons placé le plan diachronique avant le plan achronique : c'est que nous cherchons davantage à réduire l'incertitude sur ce qui détermine les techniques que l'enseignant met en œuvre et comment elles déterminent les apprentissages, que sur les intentions qu'il pourrait émettre à leur propos. Il nous semble évident, les travaux de REDEIDA le montrent bien, que les techniques mises en œuvre par les enseignants ne permettent pas toujours l'accomplissement de la tâche

¹⁰¹ Par exemple Rochex (2011) et Lahire (2012).

d'enseignement (de transformation) qu'elles visent. De nombreux choix sont réalisés inconsciemment et aléatoirement, de nombreux phénomènes se réalisent à l'insu des acteurs, pourtant tous ces choix et tous ces phénomènes auront des effets déterminants sur la progression des apprentissages des élèves et sur les difficultés qu'ils rencontreront.

Ainsi les gestes et techniques d'enseignement tels qu'ils se laissent appréhender par l'observation, dans l'écologie où agissent aussi les élèves qui sont censés apprendre, pourront être interprétés à partir d'une analyse ascendante conduite de l'observation à ce qui pourrait en déterminer les actions.

Précisons encore à propos de l'analyse *a priori*, qu'elle est élaborée à partir d'un canevas de questions auxquelles tout enseignant devrait pouvoir répondre en guise de préparation de son enseignement, car elle est prise ici au sens d'aider « l'enseignant à mieux contrôler l'efficacité de ses décisions » (Mercier & Salin, 1998, p. 204). Nous utilisons d'ailleurs l'outil d'analyse construit dans une visée formative par les équipes de professeurs-formateurs¹⁰² auxquelles nous appartenons, pour conduire les enseignants (et les futurs enseignants en formation) à réaliser des choix conscients dans le pilotage de leur enseignement et la régulation des apprentissages des élèves.

A propos de l'objet de savoir, les questions portent en particulier i) sur son inscription historique et épistémologique ; ii) sur la contribution que l'appropriation de cet objet apporte au développement intellectuel ; iii) sur ses caractéristiques essentielles.

La recherche liée à ces questions conduit l'enseignant à une connaissance didactique de l'objet que les élèves doivent s'approprier.

A propos de la tâche d'apprentissage, les questions portent en particulier i) sur l'objectif d'apprentissage qu'elle vise; ii) sur les obstacles épistémiques qu'elle comporte (pour provoquer un apprentissage) ; iii) sur les modalités d'accomplissement.

La recherche liée à ces questions conduit l'enseignant à s'assurer de la cohérence entre objet, objectif et tâche et à anticiper tout événement de nature à gêner les élèves dans leurs apprentissages.

7.5 Le levier comparatiste

Quel est l'intérêt scientifique de placer la comparaison au cœur de la méthode de recherche? Conformément au fondement de la didactique comparée (Leutenegger *et al.*, 2008), le levier comparatiste sert de tentative de « faire problème » et de donner du sens aux situations observées par de multiples confrontations entre différentes topiques (Jucquois, 1989). Il fonctionne dans une perspective herméneutique selon laquelle les instances de confrontation sont à tour de rôle les enseignants (parfois les élèves), les techniques mises en œuvre, les tâches, les disciplines scolaires.

¹⁰² Les équipes des modules intitulés « Apprentissage et développement », « Enseignement et Apprentissage » et « Régulation des apprentissages et évaluation » selon le plan d'études de la HEP-Vaud introduit en 2012 ont élaboré un scénario de préparation à l'enseignement et d'analyse constitué de questions à se poser pour aider les enseignants (et les futurs enseignants) à opérer des choix conscients visant l'apprentissage des élèves, à partir d'une première version écrite par Truffer Moreau, Périsset-Bagnoud & Clerc (2006).

Les conditions d'accès au terrain et l'échantillon qui en a résulté, nous ont permis de confronter deux pratiques d'enseignement fortement contrastées, dans deux contextes institutionnels différents (considérés au départ comme peu déterminants vu l'adoption d'un plan d'études et de moyens d'enseignement partagés). Sous l'effet des théories retenues puis de l'analyse comparée, les pratiques des deux enseignantes se sont ainsi révélées « en positif/négatif », comme dans la chaîne de création d'une photo argentique en noir et blanc : Lorsque la pellicule est plongée dans le révélateur, l'image négative apparaît ; pour stopper l'action du révélateur il faut plonger la pellicule dans un bain d'arrêt ; l'étape finale consiste à faire le tirage contact du négatif pour en obtenir la version positive ; l'action du révélateur est donc déterminante dans le résultat final.

En cours d'analyse, nous avons pressenti fortement le risque de ne plus pouvoir percevoir les pratiques autrement que dans ce qui les oppose radicalement. Mais c'est finalement un effet heuristique du comparatisme dont nous avons profité et qui a inmanquablement influencé le processus analytique : Ces deux pratiques contrastées ont le pouvoir de révéler des phénomènes inédits relatifs aux techniques d'enseignement et à leur effet potentiel sur les apprentissages. Elles rendent possible une élaboration conceptuelle capable de les comprendre. Il faut aller les chercher avec la puissance que leur éloignement confère au regard du chercheur.

7.6 Respect des règles analytiques de l'approche mixte en recherche qualitative

Notre travail de recherche s'inscrit dans les procédés analytiques de la théorisation ancrée et de la tradition ethnographique tels qu'ils se tissent dans l'approche mixte privilégiée par de nombreux chercheurs qualitatifs, à la suite des travaux de Miles et Huberman (Laperrière, 1997).

Une telle démarche cherche à cerner une réalité empirique en combinant la visée descriptive des ethnographes et la visée théorique de la théorisation ancrée en respectant les principes suivants :

1. L'objet de recherche renvoie à un processus abordé sous l'angle des phénomènes qui s'y produisent.
2. Des terrains comparables sont sélectionnés pour leur capacité à éclairer les phénomènes.
3. La démarche suit des étapes itératives de saisie et d'analyse des données, de façon à combler les besoins en données du processus analytique et des conceptualisations émergentes.
4. La complexité empirique et l'ampleur des données sont réduites sous l'effet de grilles d'analyse prédéfinies mais qui restent cependant larges et révisables.
5. L'analyse rend compte de la dynamique des situations observées (visée descriptive)
6. Les faits et les incidents observés sont les indicateurs des conceptualisations qui pourront éclairer les phénomènes (visée théorique).

Anticipant certains résultats de la recherche, puisque la méthode se construit sur l'élaboration lente de résultats intermédiaires, cette partie méthodologique se conclut par une vérification, point par point des règles énoncées en vue d'assurer au mieux la scientificité de la démarche :

1. Notre objet de recherche est bien un processus pris sous l'angle des phénomènes qui s'y produisent. Les techniques que l'enseignant met en œuvre pour accomplir sa tâche sont relatives au processus d'enseignement-apprentissage, autrement dit au pilotage de l'enseignement et à la régulation des apprentissages. Les phénomènes à éclairer concernent les agencements/ les perturbations qui s'y produisent et qui facilitent/gênent l'accomplissement de la tâche. Le point de vue est didactique puisqu'il pose la question de la diffusion du savoir.

2. Les observations conduites sur l'empan hebdomadaire dans la classe de Mariane (Vaud) fournissent dans l'ensemble un type d'action professorale proche des autres observations que nous avons menées au préalable dans d'autres classes du degré primaire. Elles ont retenu notre attention du fait qu'elles constituaient à nos yeux une incarnation de la « figure idéal-typique de la pédagogie de l'autonomie » présentée par Lahire (2005) et qu'elle relevait en plusieurs points des pratiques récurrentes décrites selon l'approche relationnelle et contextuelle des pratiques scolaires. Par ailleurs, lorsque Mariane se prononce sur l'enjeu essentiel de son travail d'enseignante, elle déclare sans doute et sans ambiguïté qu'il consiste à s'assurer du développement de l'autonomie des élèves, tant du point de vue politique (vie collective en classe) que du point de vue cognitif (appropriation des savoirs). Comme révélateur important de la pédagogie de l'autonomie que Mariane pousse à l'archétype dans sa pratique, nous pouvons relever son investissement et son énergie à surmonter « l'un des puissants obstacles » décrit par Lahire (2005, p. 435), à savoir « son caractère particulièrement chronophage et/ou financièrement très couteux », dû à la préparation individualisée, à la création de matériel différencié, à l'acquisition de fichiers, à l'accumulation d'un stock de dispositifs pédagogiques, au temps passé à la photocopieuse... L'expertise que Mariane donne à voir dans nos entretiens porte essentiellement sur cette efficacité organisationnelle.

Ce terrain garantissait ainsi dès le départ l'éclairage d'une partie des phénomènes que nous cherchons à comprendre car nous savons des travaux de Bautier (2006) et de Joigneaux (2011) notamment, à quel point l'individualisation des situations d'apprentissage prive la classe des occasions langagières de construire la référence commune au savoir et sont susceptibles de les éloigner des apprentissages effectifs. C'est une « chance » d'avoir pu accéder en contrepoint à un terrain qui fournisse une image aussi contrastée avec le précédent du point de vue de la méthode d'enseignement : la classe de Sabine présente en contraste à la méthode individuelle de Mariane, un cas qui privilégie largement la méthode simultanée. Il faut dire que le déplacement de contexte (cantonal), conduit en raison des contraintes d'accès au terrain a peut-être donné un coup de pouce inattendu à la « chance ». Nous ne l'avions pas

souhaité à la base (surtout pour des raisons organisationnelles), mais la démarche analytique en a tiré grand profit du fait de « tenir » deux terrains aussi différents (peut-être du fait qu'ils sont inscrits dans des cantons différents). *A priori*, rien ne laisserait supposer que des classes accueillant des élèves du même âge et de compositions sociales similaires, dont l'enseignement est soumis à un même plan d'études et avec des moyens d'enseignement partagés, puissent présenter un tel contraste. C'est que les 70 kilomètres qui séparent les deux terrains traversent une barrière cantonale que les efforts d'harmonisation auront beaucoup de peine à effacer. Les deux pratiques d'enseignement, liées chacune à un contexte particulier, incorporent des dimensions sociales, culturelles et éthiques différentes : Le projet éducatif n'est pas porté par la même instance politique et il ne diffuse pas les mêmes valeurs, ni les mêmes conceptions. Les deux terrains garantissent ainsi l'indispensable effet de contraste pour le chercheur tout en offrant suffisamment de termes communs pour rendre la confrontation pertinente.

3-5. Nous ne reviendrons pas ici sur la démarche itérative de saisie/analyse des données, ni sur le choix des catégories d'analyse permettant de rendre compte de la dynamique des situations observées.

6. Sur le processus de théorisation en revanche il faut encore ajouter qu'il s'est laissé conduire délibérément avec le plus de souplesse et d'ouverture possible à l'égard de plusieurs cadres théoriques. Le principe adopté veut qu'à chaque confrontation émerge une conceptualisation qui éclaire le phénomène et fasse avancer le processus analytique.

A l'instar de Bourdieu et de sa philosophie relationnelle de la science, notre « entreprise scientifique s'inspire de la conviction que l'on ne peut saisir la logique la plus profonde du monde social qu'à condition de s'immerger dans la particularité d'une réalité empirique, historiquement située et datée, mais pour la construire [...] comme un cas de figure dans un univers fini de configurations possibles. » (Bourdieu, 1994, p.16).

Mariane et Sabine ne sont pas des cas particuliers dont l'étude risquerait d'enfermer et de limiter la recherche sur ce que chacune « fait » ordinairement dans sa classe. Elles sont des occurrences inscrites et réagissant chacune dans un contexte différent : l'écart entre les deux, vu à partir de leurs singularités, « parle » de deux conceptions de l'apprentissage très différentes qui s'impriment dans l'action avec des techniques et des phénomènes différenciés. Le processus analytique consiste donc essentiellement à rendre cet écart le plus visible et le plus « parlant » possible. Si l'étude semble condamner une pratique par rapport à l'autre, ce n'est pas à propos de ce que l'enseignant « fait » ordinairement, mais de ce qui justifie et détermine contextuellement cet agir. Mariane et Sabine sont étudiées comme des actrices (au sens théâtral ou cinématographique) qui interprètent chacune **du mieux possible** le rôle social qui leur est attribué.

QUATRIEME PARTIE : LES ANALYSES EMPIRIQUES

Parmi les analyses menées et les axes de comparaison suivis, nous n’avons retenu pour annoncer les résultats de l’analyse, que les leçons observées portant sur les mêmes «activités» en mathématiques et en français. Il ne faut pas entendre par là que les élèves mènent les mêmes activités d’apprentissage, mais que les deux classes travaillent à partir des mêmes ressources. A chaque fois, ces ressources sont tirées des moyens d’enseignement officiels, publiés par la CIIP¹⁰³ en collaboration avec des éditeurs. Ils sont désormais mis en lien avec le nouveau plan d’études romand – PER (CIIP, 2010).

8. Les objets d’enseignement au centre de l’étude

Le travail du généraliste se spécifie du fait que son enseignement concerne tous les objets de savoirs prévus par le plan d’études, dans toutes les disciplines. Nous avons déterminé les choix portés aux disciplines, puis aux objets spécifiques d’enseignement en cours de saisie et d’apprêts des données. Rien ne justifiait de restreindre d’emblée l’observation à l’une ou l’autre discipline enseignée à l’école et d’indiquer aux enseignantes un intérêt particulier pour tel ou tel enseignement. Une fois le choix des disciplines opérés, sur l’ensemble des observations hebdomadaires, nous avons repéré des objets d’enseignement pouvant être saisis dans les deux classes. Les deux disciplines finalement examinées, les mathématiques et le français sont fortement valorisées tant sur le plan scolaire que sur le plan socio-culturel. Elles déterminent fortement la réussite scolaire. Elles se partagent, conformément à l’importance qui leur est accordée, la majorité du temps d’enseignement.

Au début de la scolarité, dans les années du primaire que nous avons considérées, ces deux disciplines sont au fondement de codes écrits, oraux, linguistiques, numériques, essentiels à maîtriser, conformément à la valeur sociale qui leur est accordée. Par ailleurs, dans la perspective vygotskienne que nous poursuivons, ces choix se justifient du fait que les deux disciplines participent grandement aux gains développementaux des élèves de début du primaire (Bodrova et Leong, 2012) : les mathématiques parce qu’elles visent prioritairement le développement du raisonnement et le français, en particulier les activités de lecture – code et sens –, parce qu’elles donnent accès au langage écrit en tant « qu’outil central de la pensée qui aide au développement des fonctions psychiques supérieures » (*ibid.*, p. 254).

8.1 L’enseignement prescrit

Ligozat (2008) a montré que le travail de l’enseignant est déterminé par des préconstruits cristallisés dans les textes qui le prescrivent: Les plans d’études, les moyens d’enseignement, les indications méthodologiques, les planifications incluses ou indépendantes de ces moyens, les directives institutionnelles lui fournissent des options épistémologiques, didactiques et pédagogiques qui orientent fortement son travail. Leutenegger (2008) a montré pour sa part,

¹⁰³ Conférence intercantonale de l’instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin.

qu’à partir de deux activités apparemment similaires, présentées dans les moyens d’enseignement officiels comme de simples alternatives conduisant aux mêmes objectifs, le travail de l’enseignant et des élèves se réalisait dans des conditions différemment favorables aux apprentissages et véhiculait des conceptions différentes de l’articulation entre le collectif et l’individuel. Le travail de l’enseignant est ainsi soumis à des déterminants dont il n’a pas forcément pleinement conscience, mais qui déterminent à leur tour les apprentissages des élèves.

C’est dans la perspective de les mettre en évidence, au terme de l’analyse comparative des leçons observées, que nous présentons succinctement les plans d’études et les moyens d’enseignement qui constituent l’entour prescrit des leçons analysées. Nous poursuivrons avec la présentation des leçons analysées dans leur contexte respectif et des contenus de savoir sur lesquels elles portent.

8.1.1 Le plan d’études et les moyens d’enseignement : quelques généralités

Le plan d’études romand (CIIP, 2010) – PER, est le fruit d’un long processus d’harmonisation des politiques scolaires de Suisse romande¹⁰⁴. Il a été adopté en 2010 et introduit progressivement dans tous les cantons romands. Nos observations ont eu lieu à ce moment de transition de plans d’études qui présente de nécessaires adaptations¹⁰⁵.

Le plan d’études est composé en trois parties et son découpage en trois fois cinq éléments fait apparaître un certain formalisme:

- Cinq domaines disciplinaires : i) Langues ; ii) Mathématiques et Sciences de la nature ; iii) Sciences humaines et sociales ; iv) Arts ; v) Corps et mouvement.
- Cinq thématiques de formation générale : i) MITIC¹⁰⁶ ; ii) Santé et bien-être ; iii) Choix et projets personnels ; iv) Vivre en ensemble et exercice de la démocratie ; v) Interdépendances sociales, économiques et environnementales.
- Cinq capacités transversales : i) Collaboration ; ii) Communication ; iii) Stratégies d’apprentissage ; iv) Pensée créatrice ; v) Démarche réflexive.

Signe marquant par rapport au précédent plan d’études vaudois, les descriptifs ne sont plus fondés explicitement sur des compétences, mais implicitement sur des objectifs d’apprentissages.

Le PER est combiné avec des moyens d’enseignement officiels (MER), ce qui ne signifie pas que les moyens aient nécessairement été changés ou remaniés pour l’introduction du PER ; par exemple, pour l’enseignement des mathématiques, le moyen d’enseignement officiel à ce jour a été édité entre 1996 et 1997. Pour Mariane, l’enseignante du canton de Vaud avec qui nous avons travaillé, les moyens officiels constituent un choix possible, assorti d’une

¹⁰⁴ En Suisse, la politique scolaire est légiférée au niveau cantonal. Un travail de coordination est réalisé par le biais de la CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l’instruction publique) qui fonde son action sur des accords juridiquement contraignants, et de la CIIP (Conférence Intercantonale de l’Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin), qui établit des déclarations de principe.

¹⁰⁵ Nous n’avons pas problématisé cette transition dans cette étude.

¹⁰⁶ MITIC : Médias, Images, Technologie de l’Information et de la Communication

planification indicative, émanant de la direction institutionnelle (DGEO¹⁰⁷). Pour Sabine (en Valais), ces moyens, et la planification institutionnelle assortie, constituent une obligation incontournable, justifiée selon elle par tout l’effort d’harmonisation intercantonale réalisé pour répondre aux exigences d’une mobilité accrue des personnes (dont les élèves). Il faut préciser qu’à la différence du cas vaudois, Sabine, comme tout enseignant dans le canton du Valais, fait l’objet d’un contrôle du travail par un inspecteur cantonal¹⁰⁸.

8.1.2 Le domaine du français

Le domaine du français fait partie de celui des langues, qui se donne comme finalités d’apprendre à communiquer et de constituer des références culturelles. En qualité de langue de scolarisation, le plan d’études prévoit que l’enseignement du français s’effectue dans toutes les disciplines. Les visées communicationnelles et civiques forment le cœur de toutes les intentions, de la maîtrise du fonctionnement des langues au développement d’attitudes positives face aux langues. Les conditions matérielles et organisationnelles sont préconisées dans le but de favoriser la communication orale et écrite et l’accès aux ressources culturelles (et plurilingues). Le plan d’études précise comment le français contribue à tous les niveaux au développement des capacités transversales et à la formation générale, en particulier par l’établissement des liens entre les MITIC, l’écriture et la communication. Le cycle 1 est régi au niveau communicationnel par une pratique intensive de l’oral ; au niveau du fonctionnement de la langue par la maîtrise des liens graphie-phonie ; au niveau des références culturelles par l’approche des livres.

Le domaine du français est découpé en sept thématiques constituant le réseau des objectifs d’apprentissage : compréhension et production de l’oral et de l’écrit, fonctionnement de la langue, approches interlinguistiques et écriture. Les leçons que nous avons analysées concernent plus spécifiquement la compréhension de l’écrit.

8.1.3 Le domaine des mathématiques

Dans le nouveau plan d’études, le domaine des mathématiques est associé à celui des sciences de la nature; ensemble ces deux domaines se donnent pour intention générale « de développer la résolution de problème et la posture scientifique » (PER, 2010, MSN, p. 7), et visent trois objectifs fondamentaux : l’acquisition de savoirs scientifiques, le développement des capacités de problématisation et la distinction entre théories et observations. Ces objectifs sont fondés sur les exigences d’une « société fortement marquée par les progrès scientifiques et technologiques » (*ibid.*) et d’une prise de conscience des conséquences de l’action humaine sur l’environnement ; deux exigences qui contextualisent particulièrement l’utilisation des nombres et la structuration de l’espace. L’approche ludique est préconisée d’emblée, comme une manière de « s’ouvrir à des situations avec confiance et réflexion » (*ibid.*). Les mathématiques en particulier constituent et offrent en matière d’apprentissage, en premier lieu

¹⁰⁷ Direction Générale de l’Enseignement Obligatoire du canton de Vaud.

¹⁰⁸ Un inspecteur était dans l’établissement lors d’une de nos visites (mais pas dans la classe de Sabine). Nous savons juste qu’il se présente dans les classes sans prévenir de sa venue, assiste à une leçon et produit un rapport (nous ne savons rien sur ce rapport à propos de son adressage et de ses suites éventuelles).

des manières de penser, qui se réalisent par le traitement de problèmes (propres aux mathématiques ou tirés d’autres disciplines), et deuxièmement, un outil qui fournit des méthodes et un langage adéquat au service des autres sciences (de la nature, humaines et sociales). Le plan d’études préconise des conditions matérielles et organisationnelles orientées sur l’observation et l’expérimentation (ce qui concerne davantage le domaine des sciences que celui des mathématiques). Il précise encore comment les domaines scientifiques doivent contribuer aux capacités transversales, à la formation générale et au développement langagier : notamment en recommandant le travail collaboratif et la recherche personnelle (sur des sujets choisis selon les goûts et les intérêts de l’élève), en prônant des articulations avec des thématiques comme la santé, les MITIC et l’environnement, ainsi qu’en incitant une utilisation correcte de la langue à l’oral comme à l’écrit.

Le domaine spécifique des mathématiques est découpé en cinq axes thématiques qui constituent un réseau d’objectifs d’apprentissage : i) Espace ; ii) Nombres ; iii) Opérations ; iv) Grandeurs et mesures ; v) Modélisation (thématique commune avec les sciences de la nature). Les leçons que nous avons analysées concernent les thématiques des nombres et des opérations.

8.1.4 Le moyen d’enseignement de la lecture

Le moyen d’enseignement commun aux classes est la méthode de lecture « Que d’histoires ! ». Celle-ci a été choisie dans la perspective du nouveau plan d’études, sur la base d’un consensus inter-cantonal. Elle est basée sur de la « vraie »¹⁰⁹ littérature dont le support privilégié est l’album de jeunesse. Les cinq albums de la méthode prévus pour le CP (3P) sont tous de la même auteure (Françoise Guillaumond), qui est aussi auteure de la méthode. En plus des cinq albums, la méthode comprend des *Cahiers d’activités* pour l’élève et d’autres supports individualisés.

La méthode place l’apprenti-lecteur au centre de l’apprentissage et « met l’accent sur la responsabilisation de l’enfant en tant que sujet apprenant. Elle mise sur sa curiosité, son besoin de comprendre et de communiquer avec les autres » (Guillaumond *et al.*, guide pédagogique, p. 4). Elle dirige de façon détaillée les séquences et séances de travail et l’utilisation des différents supports

La programmation des objectifs (p. 8-11) prévoit, à travers la lecture de chaque album, un découpage en cinq catégories d’objectifs : i) les stratégies de lecture, le travail sur le sens ; ii) le fonctionnement de la langue ; iii) l’étude du code ; iv) la production d’écrits ; v) la langue orale.

Les leçons que nous avons analysées sont centrées sur le travail du sens et des stratégies de lecture, selon les éléments suivants de la liste proposée dans le guide pédagogique en pages 66-67:

- Rechercher des indices et émettre des hypothèses à partir de la couverture.
- Repérer l’ordre d’apparition des personnages de l’histoire.

¹⁰⁹ Les guillemets sont des auteurs de la méthode (Guillaumond & Agostini, 2004/2007, p. 4)

- Repérer la mise en page d’un texte dialogué.
- Lire des images pour construire du sens.
- Repérer des mots intrus dans un passage de l’album.

La méthode propose également un découpage successif des contenus en séquences et en séances et une organisation de la classe spécifiée pour chacune d’elles.

L’objet du dispositif d’enseignement est un album, intégré dans la méthode de lecture qui considère l’apprendre-à-lire comme un travail à conduire en parallèle sur le code et sur le sens. La programmation méthodologique et la brochure d’activités¹¹⁰ individuelle font alterner des phases de compréhension du sens du texte (intitulées « je comprends » dans la brochure) et des phases de décodage des sons (intitulées « j’étudie le son... » dans la brochure). S’y ajoute la dimension culturelle de l’objet livre que la méthodologie encourage de traiter notamment au travers d’un lexique spécifique : *première de couverture, quatrième de couverture, titre, auteur, illustrateur, éditeur*. Ces dimensions sont en cohérence avec les objectifs décrits dans le plan d’études PER (L1 11-12 et L1 15).

8.1.5 Le moyen d’enseignement des mathématiques

Le moyen d’enseignement des mathématiques, dont est issue la fiche-activité¹¹¹ à l’étude dans la recherche, date de 1997 et est utilisé depuis longtemps dans les deux contextes cantonaux de l’étude. En prélude du Livre du maître – Méthodologie 2P¹¹² (Ging, Sauthier & Stierli, 1997), les auteurs expriment leur « philosophie » et leur conception de l’apprentissage et de l’enseignement (*ibid.*, p. 7) : L’élève est « au centre des préoccupations » et son « cheminement personnel » doit être « respecté » pour que chacun puisse « atteindre son meilleur niveau de connaissance ». L’élève « construit à partir de ses erreurs », mais aussi à partir de ses « interactions avec les pairs ». C’est avant tout le « développement de compétences » qui est promu, avant celui des « connaissances : chercher, écouter, se décentrer, communiquer, argumenter, réfléchir sur ses actions... s’affirmer tout en intégrant d’autres points de vue ». Le sens donné aux apprentissages est assuré par des « activités ouvertes, finalisées, problématiques et permettant de progresser en dépassant les obstacles rencontrés. »

Il s’agit d’un moyen d’enseignement qui balise des démarches finalisées : Pour peu que l’enseignant respecte les principes édictés dans la limite des options qui lui sont proposées, les élèves apprendront. La responsabilité de l’enseignant consiste ainsi « à choisir des activités » (*ibid.*, p. 8) dans les modules proposés en fonction de la compétence visée dans le plan d’études et à suivre les modalités de travail proposées par des auteurs qui disent les avoir étayées à partir de « nombreuses recherches » (*ibid.*, p. 10) scientifiques. Ces modalités sont

¹¹⁰ La méthode inclut un « Cahier d’activités » individuel.

¹¹¹ Le terme *activité* est ici celui de la terminologie du moyen d’enseignement officiel. Mais il ne correspond aucunement à la définition de ce concept central de la psychologie du développement traité en particulier par Vygotski, Wallon et Leontiev. Bautier. (2006) relève l’ambiguïté de la notion d’activité et établit un lien entre des interprétations simplificatrices de cette notion centrale et la notion de *sens de l’activité*.

¹¹² Il s’agit du titre officiel du moyen d’enseignement correspondant à l’ancienne désignation des degrés scolaires. Aujourd’hui la méthodologie 2P s’adresse aux 4P (conformément à la nouvelle désignation des degrés).

indiquées dans des « pages introductives [...] qui ont pour but d’établir un lien entre les théories élaborées par les didacticiens, méthodologues, ... et la pratique de l’enseignement » (*ibid.*, p. 7). Elles précisent le nombre d’élèves à mettre en activité, dans la perspective d’apprendre avec les autres, le matériel nécessaire, la consigne et les règles du jeu et finalement la gestion de la classe (mise en œuvre, déroulement, démarche possible de l’élève, mise en commun, variables et prolongements). Pour chacune de ces rubriques, la « conception des auteurs » (*ibid.*, p. 10 à 29) est mise en perspective avec les « conséquences pour l’enseignement ». Les concepteurs mettent ainsi en garde les enseignants des conséquences néfastes que pourraient provoquer le non respect de leurs propositions sur les apprentissages des élèves.

La « consigne (*ibid.* p. 14) [...] décrit les activités » (s’il s’agit d’un « jeu », la consigne est remplacée par une « règle »). Elle est énoncée de manière à être « transmise telle quelle aux élèves » [avec l’intention i) de leur] « donner envie de chercher » [et de leur] permettre de trouver du sens, [ii) de] n’induire ni solution ni démarche conduisant à la solution, [iii) de leur permettre d’] entrer dans le problème [et de] se poser des questions, [iv) de] se confronter à un réel problème [et à des] obstacles à franchir ». Les auteurs préviennent les enseignants que toute « modification de la consigne » (*ibid.*, p. 16) pourrait avoir pour conséquence de ne « pas permettre le développement de la compétence visée ». Des « compléments d’informations » à propos de la consigne ne peuvent être « apportés sur demande des élèves » que pour i) « rappeler la consigne ou une partie de la consigne, [ii) demander à l’élève de dire ce qu’il a compris [ou iii) de lui] demander de reformuler la consigne avec ses propres mots. »

Concernant le « déroulement » (*ibid.* p. 18), les auteurs précisent à l’enseignant ce qui peut lui être utile pour mener à bien l’activité tout particulièrement en distinguant ce qui est « à la charge de l’enseignant [– à savoir] les interventions souhaitables ou non – [, ce qui est] à la charge de l’élève [– à savoir] la représentation de la tâche, les interactions, la validation, le choix de la démarche [et ce qui est] à la charge de l’activité [elle-même – à savoir] la découverte du matériel et la définition claire du problème posé. »

Le moyen encourage à la création d’ « un coin mathématique [pour aider] à la gestion de la différenciation » (*ibid.*, p. 30). Elle recommande de « laisser le plus souvent possible les élèves décider eux-mêmes de l’activité à faire, des partenaires de jeu, du temps passé à la même activité, pour permettre [aux élèves] de développer l’autonomie la plus large possible face à leurs apprentissages » (*ibid.*, p. 32). Ce coin mathématique donne à l’enseignant « l’occasion d’observer des comportements non seulement liés aux mathématiques, mais bien à la personnalité de chacun, à sa relation aux autres, à sa sociabilité, ... », par exemple le fait de « pratiquer souvent son activité préférée », de « papillonner », de « tricher », de « perdre avec élégance » (*ibid.*, p. 32).

Le moyen comporte 6 modules thématiques. L’intention d’apprentissage est contenue dans le titre de chaque module. Le plan en donne une vision synthétique des compétences visées et

des activités proposées. Le tableau permet à l’enseignant de choisir ses activités en fonction d’un contenu spécifique des mathématiques. La tâche est le problème posé à l’élève pour qu’il apprenne. Elle fournit à l’enseignant uniquement des indications sur le lien avec d’autres activités, sur les connaissances et sur les parties théoriques.

Les concepteurs présentent les plans de chaque module comme un menu dans lequel choisir les éléments de son programme. Ils proposent toutefois en fin de méthode un cheminement possible, un exemple d’itinéraire d’enseignement à partir duquel il s’agira de moduler en fonction du temps d’apprentissage de chaque élève et en tenant compte des différences de rythme de chacun. Voilà pour ce qui est explicite. Il faut ajouter à cela une dimension implicite portée par le titre des fiches ou les mots qui s’y trouvent : *iceberg, banquise, boule de neige, pingouins, igloo, bloc de glace,...* (en 1P¹¹³), voilà qui justifie que ces activités-là soient choisies précisément pour certaines périodes de l’année et tout à fait indépendamment des visées et des objectifs mathématiques qu’elles permettent de réaliser ou du rythme des apprentissages !

L’appropriation du moyen d’enseignement par le corps enseignant a donné lieu, dans le cas vaudois tout du moins, à la production d’une planification apparemment largement partagée et diffusée via les réseaux professionnels. Ce plan tient compte à la fois des indications de la méthode et des éléments linguistiques portés par les fiches : les sorcières en automne, les blocs de glace, les boules de neige, les pingouins en hiver, etc. Avec l’entrée en vigueur du PER, la mise en œuvre du moyen est dictée par une planification émanant de l’organe institutionnel (DGEO).

Le moyen d’enseignement romand date de la grande réforme du système éducatif qui a été notamment mise en œuvre dans le canton de Vaud au cours des années 90¹¹⁴. Il est construit sur une logique d’apprentissage par compétences, conforme au plan d’études vaudois qui lui était contemporain. Il faut noter que le canton du Valais n’a pas vécu de refonte du système d’éducation telle qu’elle a été mise en œuvre ailleurs en Suisse romande¹¹⁵. Le moyen d’enseignement des mathématiques a toutefois été adopté là-bas avec une planification départementale imposée aux enseignants. Aujourd’hui un nouveau plan d’études est entré en vigueur, commun à tous les cantons romands, mais le moyen d’enseignement est resté le même (en attendant la création prévue de nouveaux moyens). Ce nouveau plan d’études n’est en revanche plus basé sur une logique par compétences mais sur une logique par objectifs, ce qui exige des efforts d’adaptations plus ou moins conscients de la part de tous les acteurs. Avec le passage au nouveau plan d’études, le tableau organisationnel¹¹⁶ dont dispose Mariane (Vaud) émane désormais, à titre de proposition, de l’organe institutionnel (DGEO). Il est

¹¹³ équivalent 3P, dans le découpage actuel adopté dans ce travail.

¹¹⁴ EVM96 (école vaudoise en mutation, projet accepté par le peuple en 1996)

¹¹⁵ Le projet E2000, élaboré à la fin des années 90 a été rejeté en votation populaire à 72% des voix

¹¹⁶ Voir annexe 3 : Planification pour l’enseignement du français

similaire à celui imposé officiellement à Sabine¹¹⁷ (Valais). C’est d’ailleurs sur la base de ces planifications que nous avons demandé (entre autres choix) à pouvoir observer, dans les deux classes, l’activité du moyen d’enseignement intitulée « Questions, réponses ».

8.2 Les leçons analysées en français

8.2.1 Les enjeux de l’enseignement de la lecture en 3-4P

L’apprentissage de la lecture constitue un enjeu essentiel de la scolarité, tout particulièrement pour le lecteur débutant à l’entrée du cycle primaire. Le degré de maîtrise en lecture est fortement prédictif de la réussite ou de l’échec scolaire, sur le long terme et dans toutes les disciplines (Giasson, 2003). Le rapport à l’écrit est par ailleurs une composante de la forme scolaire déterminante d’une évolution pédagogique qui vise toujours plus d’autonomie et d’autorégulation de la part des élèves (Joigneaux, 2011).

Une définition élargie de la lecture fait articuler déchiffrement et sens (CIIP, 2006) et justifie d’une inscription dans le domaine étendu de la production et de la compréhension de l’oral et de l’écrit (CIIP, 2006, PER, 2010). Le texte est considéré comme le produit d’une activité langagière à placer au centre de l’apprentissage du français (CIIP, 2006), ce qui justifie le choix de méthodes d’enseignement fondées sur la lecture d’album de jeunesse. Pour autant, à travers l’analyse des pratiques d’enseignement, le déchiffrement semble occuper une place prédominante sur la construction du sens (voir par exemple Thévenaz-Christen & Leutenegger, 2007). Cette prédominance se reflète d’ailleurs dans les recommandations de certains chercheurs, spécialistes reconnus de la lecture comme Goigoux & Cèbe (2006).

Le principe alphabétique (correspondance par les phonèmes entre le mot oral et le mot écrit) et le code alphabétique (ensemble des correspondances graphèmes-phonèmes), à ne pas confondre l’un l’autre, constituent deux dimensions essentielles de l’apprentissage de la lecture ; l’acquisition de ces dimensions passe en particulier par la manipulation des lettres, et par l’écriture (Giasson, 2003).

8.2.2 L’objet à enseigner : la compréhension en lecture

Le modèle de lecture¹¹⁸ tiré des travaux de Scarborough (2001, cité par Giasson, 2012) considère le processus de lecture comme une combinaison de compréhension du langage et d’identification de mots. La première composante repose sur les connaissances du monde, l’étendue et la précision du vocabulaire, la structure du langage, le raisonnement verbal et les connaissances sur l’écrit. La deuxième composante repose sur la conscience phonologique (perception, découpage des unités sonores du langage), sur le décodage (principe alphabétique et correspondance graphème-phonème) et sur la reconnaissance instantanée de mots familiers.

¹¹⁷ Idem

¹¹⁸ Ce n’est pas le seul modèle présenté par l’auteure et nous n’avons pas fait de recherche sur l’objet très au-delà de ce qu’un enseignant généraliste a, à sa disposition, pour se construire une bonne maîtrise didactique de l’objet à enseigner (les ouvrages cités de Giasson sont des références en formation). Pour rappel, l’étude de l’objet à enseigner se réalise après l’observation en classe : il s’agit pour le chercheur de s’équiper théoriquement pour comprendre l’enjeu de la situation d’enseignement observée et non pas d’explorer a priori les modèles sous-jacents de l’activité (Schubauer-Leoni, 2001).

Selon ce modèle, la lecture repose sur deux dimensions distinctes et essentielles – le décodage de l’écrit et la compréhension du sens – conformément à la définition élargie de la CIIP, mentionnée ci-dessus.

Les leçons observées dans les deux classes concernent le démarrage de la lecture d’un nouvel album. La construction des significations porte sur le livre en tant qu’objet culturel, sur la couverture et ses composantes, puis sur le début de l’histoire.

Les illustrations constituent une dimension essentielle des albums de jeunesse, et pas seulement à propos de caractéristiques d’ordre esthétique. Généralement redondantes avec le texte, elles fondent tout le travail de compréhension de l’histoire, alors que le déchiffrement du texte n’est pas encore acquis ou suffisamment assuré.

8.2.3 Découvrir un nouvel album : indications méthodologiques

Les observations analysées dans chaque classe portent sur les leçons consacrées à la « découverte¹¹⁹ » d’un nouvel album, le deuxième de la collection, intitulé « Pas si grave ! ». La méthode¹²⁰ propose un découpage très précis de l’enseignement en séquences, dont elle précise les objectifs, et en séances dont elle précise le déroulement puis suggère des prolongements. Les trois leçons analysées dans les deux classes touchent aux deux premières séquences prévues par la méthode.

La première séquence porte sur la « découverte de l’album » (guide pédagogique, p. 68), avec pour objectifs « [i] de] rechercher du sens à partir de la couverture [, ii) de] s’approprier l’objet livre et réinvestir un vocabulaire spécifique [et iii) de] découvrir la forme du dialogue. et propose une séance pour la « découverte de l’album ». La deuxième séquence porte sur la première double-page de l’album (ibid., p. 70), avec pour objectifs « [i] de] découvrir un texte par le dialogue [, ii) d’] élargir le capital de mots [, iii) d’] aborder la phrase interrogative [, iv) d’] étudier les sons [g] et [j] [et v) de] formuler une explication et l’illustrer par un dessin». Les indications portant sur le déroulement des séances dictent à l’enseignant ce qu’il doit dire et faire et ce qu’il peut attendre de la part des élèves. En voici un extrait à propos de la découverte du texte dans la première double-page de l’album (p. 70) : « Ecrire le texte au tableau et laisser les enfants le découvrir en silence dans l’album. Puis favoriser les échanges et faire émerger les hypothèses à partir du texte et de l’illustration. “*Qui sont les personnages du texte ?*”¹²¹ ».

Les concepteurs prévoient au terme de chaque séance de travail en collectif, un renvoi précis au cahier individuel de l’élève, conformément aux indications formulées sur l’organisation de la classe : « Après une phase de découverte et d’exploration collective ou en ateliers, l’enfant est invité à travailler de façon autonome [...] et il se recentre sur lui-même pour réinvestir ses acquis » (guide pédagogique, p. 13).

¹¹⁹ Le terme *découverte* est celui emprunté à la méthode.

¹²⁰ Voir un extrait des indications méthodologiques en annexe 3

¹²¹ En italique dans le texte cité.

8.2.3.1 *Pas si grave !*¹²²

L’album comporte 32 pages sur un format de 180 x 140 mm. Sur chaque double-page, le texte tient sur un côté avec une petite illustration, alors que l’autre côté est occupé par une illustration en pleine page. Nous fournissons en annexe 3 une reproduction de la couverture et des pages 2-3, du début de l’histoire. C’est sur ces données que les leçons observées sont conduites.

Le texte de l’album repose sur *un dialogue* unique entre Grégoire et sa maman. A son retour de l’école, le garçon lui explique pourquoi ses cheveux sont mouillés : les enfants de sa classe ont décoré un sapin, mais un incendie s’est déclaré, suivi d’une inondation ; Grégoire a plongé dans l’eau pour récupérer le poisson rouge qui s’était échappé et le remettre dans son bocal. A chaque double-page de l’album Grégoire raconte une nouvelle péripétie et sa maman se prononce sur la gravité des faits rapportés : 1) Louise a mis le feu au sapin [c’est grave]. 2) La maîtresse a éteint le feu [c’est bien]. 3) Louise a provoqué une inondation [c’est grave]. 4) les élèves ont tous trouvé un bateau [c’est bien]. 5) Louise a failli se noyer [c’est grave]. 6) La maîtresse l’a repêché et les pompiers sont arrivés [c’est bien]. 7) Les pompiers ont aspiré Louise avec leur pompe [c’est grave]. 8) Louise a débordé de la citerne [c’est bien]. 9-10) Louise pleurait à cause du poisson rouge. 11-12) Le poisson rouge était resté dans la citerne [c’est pas très grave]. 13) Grégoire a plongé dans la citerne pour récupérer le poisson. 14) Voilà pourquoi ses cheveux sont mouillés.

La plupart des images de l’album sont en rapport de redondance¹²³ avec le texte, à l’exception de celles des doubles-pages d’ouverture et de fermeture de l’histoire qui campent la situation de dialogue sur laquelle est fondée toute l’histoire.

L’histoire est rocambolesque et cherche à gagner l’intérêt des élèves (et leur motivation pour la lecture) par l’humour des situations (guide pédagogique, p. 18).

Les textes lus durant les leçons observées (soit la page de couverture et les pages 2-3 de l’album, fournies en annexe 3) sont analysés dans le tableau ci-dessous à partir des critères de fréquences des mots dans les textes de langue française et de complexité des graphèmes (Giasson, 2003). Il comporte un pourcentage de mots fréquents de 52% et une occurrence élevée de graphèmes complexes.

Texte (titre et début de l’histoire, p. 2-3)	Mots fréquents (13/25 = 52%)	Graphèmes complexes
Pas si grave ! – Alors Grégoire, ça s’est bien passé l’école aujourd’hui ? – Oui. – Mais pourquoi as-tu les cheveux mouillés ? – C’est à cause du sapin. – Ah ?	Pas, si S’, est, l’ Mais, as, tu, les C’, est, à, du	Grégoire, bien aujourd’hui oui mais pourquoi, cheveux mouillés cause, sapin

¹²² Guillaumond, F. (2001) *Pas si grave !* Collection « Que d’histoires ! Paris : Magnard.

¹²³ Ce rapport n’est pas péjoratif, car tout l’intérêt de l’album dans la lecture émergente repose bien sur ce dédoublement d’informations sur lequel les élèves peuvent prendre appui ; le mot “redondance” réfère au sens donné par Barthes (1964).

Les auteurs de la méthode signalent à propos de ce texte que plusieurs mots et signes de ponctuation ont déjà été rencontrés lors de la lecture du précédent (et premier) album de la collection : Il s’agit des mots *alors*, *ça*, *s’est* et *passé*, ainsi que des points, des points d’interrogation, des virgules et des tirets.

8.2.4 Les conditions de recherche qui président à l’observation

Les enregistrements analysés sont issus, pour la classe de Mariane, de la semaine initiale d’observations et ont été effectués en janvier 2012 sur trois jours consécutifs. L’enseignante base l’enseignement du français sur une suggestion de planification diffusée sur le terrain par le biais d’une répondante pédagogique pour l’enseignement du français au primaire (en annexe 2). En référence à ce document, nous pouvons constater que Mariane propose en lecture l’album « Pas si grave ! » avec un retard d’environ quatre semaines sur la planification suggérée. Elle justifie ce retard par le niveau de ses élèves, qu’elle considère comme faibles.

Pour la classe de Sabine, la planification départementale doit être rigoureusement respectée. Elle se fie à la synthèse produite par un groupe de travail institutionnel à l’intention du personnel enseignant (en annexe) : elle ne déroge pas à la prescription qui prévoit la lecture de cinq album de la première série en 3P (H) et indique précisément les périodes scolaires durant lesquels ils doivent être lus. Pour la lecture de « Pas si grave ! » ce sont les semaines entre les vacances d’automne et celles de Noël qui sont prévues et que Sabine respecte.

Dans la classe de Sabine, les leçons ont été observées en novembre 2013¹²⁴ ; Sabine accédait à notre demande de pouvoir observer, lorsqu’elles se représenteraient au programme, les leçons d’introduction à la lecture de cet album de la collection « Que d’histoires ! ».

8.3 Les leçons analysées en mathématiques

8.3.1 La fiche-activité « Questions, réponses » : indications méthodologiques

La fiche-activité¹²⁵ « Question, réponses »¹²⁶ fait partie des moyens d’enseignement officiels en mathématiques pour les 4P (Ging *et al.*). Elle appartient au « module 2 des problèmes pour apprendre le nombre et lui donner du sens » (*ibid.*, p. 103), dont l’intention générale est de « [d]onner du sens au nombre et à son code [et p]rendre conscience qu’il est un outil efficace pour constituer des collections, mémoriser, comparer, anticiper, communiquer... » (*ibid.*, p. 103). Le « plan du module » précise que l’activité vise la compétence à « établir le lien entre une collection organisée en unités, dizaines, centaines,(...), son écriture chiffrée et sa désignation orale » (*ibid.*, p 106). Il précise encore les contenus en compétences « compter, dénombrer des collections par groupements en dizaines », « décomposer des nombres en centaines, dizaines, unités » et « reconnaître la valeur positionnelle des chiffres » ainsi qu’en notions « nombres entiers, aspect cardinal » et « système décimal de numération » (*ibid.*, p. 106). Pour l’activité « Questions, réponses » la tâche demandée à l’élève consiste à « trouver

¹²⁴ Avec une nouvelle volée d’élèves de 3P.

¹²⁵ Le terme « activité » est celui utilisé dans la méthodologie du Moyen d’enseignement

¹²⁶ La fiche est présentée en annexe 4

un nombre en posant des questions dont la réponse est oui ou non » (*ibid.*, p. 107). L’activité se base sur une fiche prédécoupée d’étiquettes comportant les nombres de 1 à 100. Les règles¹²⁷ sont les suivantes :

« Les nombres de 1 à 100 sont disposés, faces cachées.

Un élève tire un nombre sans que l’autre le voie.

Le deuxième élève pose une question afin de découvrir le nombre tiré. Il note un signe sur sa feuille de manière à pouvoir compter le nombre de questions posées au cours de la partie.

Le premier élève ne répond que par oui ou par non.

Lorsque le nombre est découvert, on échange les rôles.

A la fin des deux parties, celui qui a posé le moins de questions a gagné. » (*ibid.*, p. 166)

Les concepteurs de l’activité propose à l’enseignant d’organiser une « mise en commun [...] après de nombreuses parties [et d’en profiter] pour institutionnaliser les mots dizaines et unités » (p. 166). Il faut préciser que dans le fil rouge des concepteurs, « Questions, réponses » est placé après « les plaques de chocolat », activité censée travailler explicitement les notions de dizaines et d’unités.

8.3.2 Analyse de la tâche

La tâche confiée aux élèves consiste à deviner un nombre en posant des questions auxquelles les seules réponses possibles sont oui et non. Les questions efficaces pour y parvenir autrement qu’en énumérant les nombres au hasard ou en suivant la comptine numérique à partir de 1 jusqu’au nombre à deviner portent soit sur les relations d’ordre (permettant de resserrer l’intervalle numérique dans lequel se situe le nombre), soit sur des caractéristiques du nombre, notamment sur les relations entre les chiffres qui le composent. L’intention des auteurs se situe dans cette deuxième optique (de par l’inscription dans le module et les objectifs visés), mais rien n’empêche les élèves de formuler des questions efficaces en suivant l’autre stratégie. En fonction de la progression prévue pour le cycle dans le plan d’études, les élèves pourraient poser les questions suivantes :

Le nombre est plus petit/grand que ... ?
Le nombre se situe entre ... et ... ?
Le chiffre des dizaines est le ... ? = Le nombre commence par ... ?
Le nombre comporte un/deux chiffres ?
Le chiffre des dizaines/unités est pair/impair ?

L’ordre des questions n’est pas sans importance. Il peut être intéressant de poser des questions sur les caractéristiques du nombre après avoir fixé un intervalle raisonnable.

¹²⁷ La méthodologie indique que dans le cas des jeux, les consignes sont remplacées par des règles (voir ci-dessus)

Dans la perspective de la didactique des mathématiques, une tâche d’apprentissage s’analyse en terme de gain assuré au jeu. Dans ce sens, la procédure à suivre pour cibler un nombre, dans une collection donnée, sans incertitude, consiste à diviser cette collection en deux, puis chaque résultat successif en deux jusqu’au nombre ciblé. Par exemple pour trouver à coup sûr un nombre entre 1 et 100, la procédure comporte au maximum 7 questions (un optimum sans compter la contribution du hasard) :

- est-ce que le nombre est plus petit/grand que 50 ?
- est-ce que le nombre est plus petit/grand que 25/75 ?
- est-ce que le nombre est plus petit/grand que 12/87 ?
- est-ce que le nombre est plus petit/grand que 6/93 ?
- est-ce que le nombre est plus petit/grand que 3/97 ?
- est-ce que le nombre est plus petit/grand que 2/99 ?
- est-ce que c’est 1/100 ?

Il faut toutefois noter que cette procédure n’est pas accessible au niveau de progression des apprentissages d’élèves de 3P. Ils ne maîtrisent pas la division, d’autant plus lorsque le nombre divisé n’est pas un nombre entier.

Concernant le nombre, le programme (PER) prévoit pour ce degré, « le passage du mot-nombre (oral ou écrit) à son écriture chiffrée [... et] le passage du mot-nombre à sa décomposition en unité et dizaine [, ainsi que] la comparaison, le classement, l’encadrement et l’intercalage de nombres (PER, Cycle 1, MSN, p. 16).

Le jeu de devinette prévu pour ces élèves de 3P consiste donc à questionner le nombre par rapport à ses caractéristiques et par rapport à ses relations. Un système d’écriture permettant à la fois de mémoriser les questions-réponses et de cibler le nombre caché peut constituer un outil médiateur particulièrement efficace pour construire les apprentissages sur la numération de position. Nous ajoutons encore ici que le matériel mis à disposition des élèves (un jeu d’étiquette individuel à découper dans une feuille encartonnée) pourrait être détourné et constituer un bon outil médiateur des apprentissages. Les élèves pourraient y biffer des nombres en fonction des réponses à leurs questions et prendre conscience de l’efficacité de certaines questions par rapport à d’autres.

8.3.3 L’objet de savoir: le nombre

Pour représenter et manipuler des quantités, l’homme a élaboré des codes (Fayol, 2012). Selon la conception vygotkienne, que l’auteur cité traduit dans sa définition, « les systèmes et pratiques numériques varient selon les cultures. Ils correspondent à des instruments et des outils cognitifs permettant le dénombrement et le calcul. Ils ont été élaborés par ces cultures au cours de leur histoire en fonction de leurs conditions de vie particulière » (ibid., p. 19). Les codes sont de deux types : analogiques et symboliques. Les premiers « partagent un certain nombre de propriétés, souvent perceptives, avec ce qu’ils représentent » (ibid. p. 21) : cailloux, encoches sur un support, doigts (et autres parties du corps) et bouliers en font partie. Les seconds sont arbitraires, sans lien de ressemblance avec ce qu’ils représentent et constituent le code verbal (le nom des nombres) et le code numérique (indo-arabe). Ces deux codes sont

des objets essentiels de l’enseignement des mathématiques à l’école primaire. Apprendre à « compter » renvoie à l’appropriation et à l’usage de ces codes.

Ces différents types de codes permettent à Brissiaud (2003), de distinguer les opérations de comptage (analogique) et de calcul (numérique) et de définir le calcul sans ambiguïté : « Calculer c’est mettre en relation des quantités, directement à partir de leurs représentations numériques, sans passer par la réalisation physique d’une ou plusieurs collections dont les éléments seraient dénombrés (ibid, p. 149)

8.3.3.1 Compter : le code écrit

La numération écrite enseignée de nos jours et utilisée dans nos sociétés est ainsi le fruit complexe d’une construction millénaire, d’une confrontation de l’humanité à des obstacles et des luttes, et d’ajustements opérés à partir de diverses origines.

On fait remonter la construction définitive de ce système de numération au Ve siècle de notre ère, mais il a fallu attendre encore des siècles pour qu’il s’impose en Europe, au travers des luttes entre ceux qui prônaient le calcul par les abaques (jetons et chiffres romains) et ceux qui opéraient par algorithmes, comme tous les élèves le font aujourd’hui. Au Moyen Age, par exemple, certains inquisiteurs attribuaient encore un caractère satanique au zéro (Gagnebin, Guignard & Jaquet, 1998, p, 89).

Le dénombrement d’une collection est traduit dans le codage du système décimal par un algorithme fondé sur la division en base 10. Ainsi dans l’exemple donné par les auteurs, le nombre 5647 se décompose de la façon suivante :

- $5647 = (564 * 10) + 7$ (u)
- $564 = (56 * 10) + 4$ (d)
- $56 = (5 * 10) + 6$ (c)
- $5 = (0 * 10) + 5$ (m)

De ce développement, on ne conserve par simplification que les coefficients des puissances 10 : ... mcd u = 5647

Le système numérique décimal (code indo-arabe) repose sur dix éléments (chiffres) et sur un principe de valeur positionnelle des nombres, ce qui le rend formellement simple (Fayol, 2012). Ce principe exige toutefois « la manipulation de structures pluriunitaires et leur mise en relation avec à la fois des dénominations orales et des séquences écrites » (*ibid.*, p. 32). La notation positionnelle présuppose en effet que :

- (a) la valeur d’un chiffre est déterminée par la place qu’il occupe dans le nombre [...] ;
- (b) la valeur de position croît de droite à gauche par puissance de 10 ;
- (c) la valeur d’un chiffre s’obtient en multipliant la valeur de ce chiffre (de 0 à 9) par la puissance de la base correspondant à la position qu’il occupe ;
- (d) la valeur d’un nombre égale la somme des valeurs représentée par chaque chiffre (*ibid.*, p. 32).

8.3.3.2 Compter : le code verbal

« Le nombre de quantité étant potentiellement infini, la lexicalisation systématique ne peut convenir » (*ibid.*, p. 28). Le code verbal repose donc sur une combinatoire linguistique basé sur un lexique délimité et « gouvernée par des règles permettant de produire et comprendre un nombre infini de formulations traduisant [les] quantités » (*idid*, p. 28). La numération parlée comporte pourtant des irrégularités, propre à chaque langue¹²⁸, « héritée d’un passé, pas si lointain, où le système décimal n’était pas encore adopté. En français, par exemple, on dit « onze », « douze », « treize », « quatorze », « quinze » et « seize » au lieu de « dix-un », « dix-deux, etc. » (Gagnebin, Guignard & Jaquet, 1998, p, 90). Le transcodage du code verbal au code numérique est rendu d’autant plus problématique que les irrégularités de la langue sont importantes (seize, vingt et un, soixante-douze, quatre-vingts, quatre-vingt-treize,...). Par ailleurs, « l’écriture du nombre par des chiffres ne traduit qu’une partie de son expression orale. Pour transcrire « trois mille quatre cent vingt-cinq » on n’écrit que le « 3 », le « 4 », le « 2 » (extrait de « vingt ») et le « 5 », alors que « mille » et « cent » sont ignorés » (*ibid.*, p. 90)

8.3.4 Les conditions de recherche qui président à l’observation

Les leçons portant sur cette fiche-activité sont observées et enregistrées dans une des phases d’observation négociées à la suite de la semaine initiale. Après avoir examiné plusieurs leçons de mathématiques portant sur des tâches différentes, il nous semblait en effet intéressant de pouvoir fonder la comparaison sur une tâche identique. Des négociations ont été entreprises avec les enseignantes, pour organiser de nouvelles observations. Plusieurs fiches-activités du moyen d’enseignement ont été proposées sur la base des planifications annuelles des deux enseignantes.

Mariane place cette leçon en respectant une planification proposée par la DGEO. Or le découpage qu’elle propose inverse celle des concepteurs. « Questions, réponses » est placée avant « Les plaques de chocolat ». Mariane annonce que le « jeu » sera placé au prochain plan de travail dans la période indiquée par la planification institutionnelle. Lors de la négociation en vue de cette nouvelle phase d’observation, Mariane annonce qu’elle prévoit¹²⁹ une leçon de mathématiques pour présenter aux élèves les règles du jeu et pour préparer le matériel, enfin pour laisser les élèves jouer une partie à tour de rôle. Ensuite le jeu sera placé au plan de travail¹³⁰ et les élèves devront y jouer deux fois au moins avec des partenaires différents. Elle

¹²⁸ Fayol (2012) montre que la dénomination des nombres en chinois correspond à l’organisation numérique décimale et facilite grandement les apprentissages des enfants chinois par rapport aux occidentaux.

¹²⁹ Notes d’entretien, négociation préalable à l’observation

¹³⁰ Le plan de travail est un dispositif présent dans la classe de Mariane, qu’elle partage avec sa collègue de l’établissement pour le même degré d’enseignement (nous l’avons observé dans plusieurs autres situations). Il consiste à proposer aux élèves un planning de tâche (en mathématiques et en français) pour une période de 10 jours environs. Les élèves sont censés opérer des choix dans l’exécution de ce plan et développer ainsi leur autonomie. Dans nos observations, les activités du plan de travail sont parfois imposées pour tous, jusqu’à ce que la tâche ait été exécutée. C’est un autre avantage du plan de travail, pour les enseignants qui le mettent en œuvre, c’est qu’il rend possible la différenciation du travail et le respect du rythme de travail de chaque élève. Dans la classe de Mariane, le plan de travail est englobé dans un dispositif encore plus large de travail autonome, le travail en cours. Ce dernier englobe le plan de travail avec toutes les autres tâches individuelles prévues dans

prévoit un moment de discussion au terme de ces rencontres, une semaine après sa présentation, pour échanger sur ce qui fait une bonne question à poser, une question efficace. L’échange sera suivi d’une dernière partie qui clora l’activité.

Sabine accepte que je vienne observer la mise en œuvre de cette activité qu’elle avait bien prévue au programme. Elle l’aurait mise de préférence après l’activité « Les plaques de chocolat », conformément aux indications de la méthode, parce qu’elle permet de traiter les notions d’unité et de dizaine, mais l’approche de la fin du semestre l’en empêche et les autorisations concernant ma présence en classe sont accordées et limitées.

Dans la négociation précédant l’observation, Sabine annonce qu’elle prévoit de laisser les élèves commencer l’activité par deux, sans intervention de sa part, puis d’organiser un échange le lendemain avant de leur laisser à nouveau un moment pour jouer à deux. Elle pense que les élèves vont plutôt poser leurs questions sur la base d’intervalles numériques (est-ce que le nombre se situe entre 10 et 20 ?) plutôt que sur les caractéristiques des nombres (est-ce que le nombre commence par... ?), mais elle ne prévoit pas de les réorienter, ce d’autant plus qu’ils ne connaissent pas encore les notions d’unité et de dizaine. L’inversion des deux activités ne lui pose au fond pas de problème et elle compte du coup ritualiser ces devinettes au cours des prochaines semaines pour exercer les notions relatives au système numérique.

le programme, en particulier l’exécution de brochures et de fichiers individuels (toujours et exclusivement en mathématiques et en français).

9. Analyse de l’activité scolaire : en français

Pour ce premier chapitre d’analyse de l’activité scolaire, l’intention est double. La première est de décrire les leçons observées dans chaque classe, en les situant dans un projet d’enseignement de la lecture. Nous présenterons les tableaux synoptiques qui fournissent une vision générale des leçons et de leur découpage en phases d’activité. Nous poursuivrons avec le résumé narrativisé dont nous avons dit, dans la partie méthodologique, qu’il constituait pour nous une première strate d’analyse. Cette description est ensuite mise en rapport avec les indications fournies par les concepteurs de la méthode de lecture utilisée (et prescrite pour l’enseignement). La deuxième intention est de donner à voir, à partir d’un court extrait de leçon, comment nous avons procédé à l’analyse plurielle des données d’observation en nous appuyant sur trois catégories d’analyse de l’activité d’enseignement. Le chapitre se termine avec un bilan provisoire sur les deux cas retenus pour la thèse.

9.1 Description des leçons analysées (MAR)

9.1.1 Le projet d’enseignement de la lecture dans la classe de MAR

Nous décrivons ce projet d’enseignement essentiellement à partir des observations hebdomadaires et complémentaires que nous avons menées et de quelques notes d’entretiens précédant ou suivant les observations. Il ne s’agit pas d’un projet déclaré, obtenu à partir d’entretiens destinés à le faire formuler, mais d’un projet en acte tiré de la pratique observée, c’est à dire telle qu’il se donne à voir dans le cours de l’activité.

Le tableau ci-dessous fournit une vue d’ensemble des leçons de français observées durant la semaine initiale d’observation dans la classe de Mariane dans laquelle s’inscrivent en gras les leçons analysées sur la lecture de l’album « Pas si grave ! » :

MAR : 16-20 janvier 2012 (18 élèves)				
	8h30	10h30	14h00	15h00
Lu 16.01	Lecture continue (10')	Que d’histoires ! Pas si grave ! (55')		
Ma 17.01	Lecture continue (10')	Evaluation lecture (30-60')		Que d’histoires ! Pas si grave ! (20')
Me 18.01		Que d’histoires ! Pas si grave ! (40') Ecriture (20')		
Je 19.01	<i>Hors observation (avec enseignante auxiliaire) : des mots avec le son [g]</i>			Lecture libre (25')
Ve 20.01				

Ne figurent pas dans ce tableau hebdomadaire, les plages du « plan de travail » ou du « travail en cours » durant lesquels les élèves ont travaillé à l’avancement individuel du travail en français (brochures individuelles, jeux et fiches du plan de travail).

En dehors de la lecture de l’album « Que d’histoires », l’enseignement du français dans la classe de Mariane a également reposé sur une lecture continue¹³¹, un rituel des matinées qui démarrent dans la classe (c’est-à-dire ni le mercredi, ni le vendredi, car la première période se déroule ces matins-là en salle de gymnastique). Les élèves ont également travaillé l’écriture des lettres¹³² et ont vécu pour la première fois en classe, un moment de lecture individuelle et libre des ouvrages à disposition dans la bibliothèque de classe. Une large période a été accordée dans la semaine à une évaluation certificative en lecture. Nous savons aussi des traces laissées sur le tableau¹³³, que les élèves ont travaillé avec l’enseignante auxiliaire (hors observation) sur le son [g]. Par ailleurs les devoirs à domicile de la semaine, comportaient des travaux en lecture (décodage) : Pour le mercredi, les élèves choisissaient entre “la fiche la plus facile”¹³⁴ - découper des images dans un réservoir et les coller dans des colonnes correspondant aux sons “ba”, “bo”, “bi” ou “br” (représentation d’une bague, d’un biberon, d’un bras, etc.) – ou “la fiche la plus difficile” – écrire la lettre b ou d dans les trous pour faire des mots qu’on connaît (banane, domino, etc.). Pour le vendredi, le devoir était spécifié « en lecture » et proposait aussi un choix entre deux fiches de difficulté différente ; “la fiche facile” consistait à souligner tous les mots que l’élève parvient à lire ; “la fiche difficile” comportait une petite histoire, une tâche consistant à colorier dans un réservoir de dessin les éléments évoqués dans l’histoire et une tâche consistant à compléter des phrases avec des mots de l’histoire.

9.1.2 Les tableaux synoptiques (MAR)

Les tableaux synoptiques ci-dessous fournissent une vision générale des phases d’activité et du découpage des tâches et des actions en cours de réalisation, observés durant notre semaine d’immersion dans la classe de Mariane, lors des leçons consacrées à la lecture de « Pas si grave ! ».

MAR-Lundi 16.01.12 : 10h35-11h30				
Activités – objectifs (phases)	Min.	FST	Tâches, actions en cours	
1 Décrire la couverture de l’album	0.47	Coll.	Rappel de la notion de couverture	
	2.38	Coll.	Nommer les éléments qui figurent sur la première de couverture	
	3.15	Coll.	Hypothèses sur l’histoire à partir de l’illustration de la première de couverture	
	4.57	Coll.	Nommer les composantes de la première de couverture	
	11.56	Coll.	Nommer les éléments qui figurent sur la quatrième de couverture.	
2 Découvrir le livre Identifier les	13.35	Ind.	Feuilleter le livre et repérer les personnages de l’histoire à l’aide des illustrations	

¹³¹ L’ouvrage lu est celui de Gripari, P. (1967). *Contes de la rue Broca*. Éditions La Table Ronde.

¹³² Dans la brochure éditée par la DGEO. (1998-2008). *La main apprivoisée. Lettre minuscules et chiffres*. Cahier d’écriture – graphisme, 1^{er} cycle – CYP 1. CADEV, Département de la formation et de la jeunesse du canton de Vaud.

¹³³ Au tableau, sont notés les mots : une glace, un gorille, un gâteau, une figue, une bague, un garçon, un garage, une gare, une galette, une gomme, déguster)

¹³⁴ C’est en ces termes que l’enseignante présente aux élèves les devoirs à réaliser pour la semaine et distribue le matériel nécessaire (lundi 16.01. 8h40, voir tableaux synoptiques en annexe 1)

	personnages	15.32	Coll.	Etablir la liste des personnages de l’histoire
3	Lecture (de la page 2 de l’album)	18.41	Coll.	Repérer les indices graphiques d’un texte dialogué
		20.52	Coll.	Compléter la liste des personnages à partir de la première double page de l’histoire.
4	Travail individuel dans les brochures	22.22	Coll.	Explication des consignes de travail individuel
		25.40	Ind.	Travail individuel dans les brochures
		50.36 55.00	Coll.	Fin de la leçon, rangement

MAR-Mardi 17.01.12 : 15h05-15h25

<i>Activités – objectifs (phases)</i>		<i>Min.</i>	<i>FST</i>	<i>Tâches, actions en cours</i>
1	Lecture personnelle (de la page 2 de l’album)	4.10	Collective	Consigne de lecture personnelle
			individuel	Lecture individuelle
2	Lecture commune (de la page 2 de l’album)	7.07 11.16 12.41	Collective	Décodage du texte phrase par phrase
			Collective	Rappel de la notion de dialogue
			Collective	Dialogue lu par deux duos d’élèves
3	Hypothèses sur la suite de l’histoire	16.55 24.00	Collective	Hypothèses sur la suite de l’histoire du fait que les cheveux sont mouillés

MAR-Mercredi 18.01.12 : 10h30-11h10

<i>Activités – objectifs (phases)</i>		<i>Min.</i>	<i>FST</i>	<i>Tâches, actions en cours</i>
1	Repérage de mots intrus	10.50	Collective	Repérer les mots intrus dans un texte modifié par rapport à celui lu la veille
2	Lecture dialoguée	20.30	Collective	Dialogue lu par trois duos d’élèves
3	Travail dans les brochures	22.22	individuel	Travail individuel
		50.25		

9.1.3 Le résumé narrativisé (MAR)

La leçon de lecture du lundi

La leçon inaugurale consacrée au deuxième album de la collection “Que d’histoires !” se déroule en quatre phases. Les trois premières portent sur la découverte de l’album et occupent au total 25 minutes de travail, soit la moitié du temps de la leçon. La forme sociale de travail est essentiellement collective, mis à part deux minutes de recherche personnelle fournissant le matériau à un échange collectif sur les personnages de l’histoire. La quatrième et dernière phase occupe les élèves à la réalisation des tâches du cahier d’activités individuel inclus dans la méthode¹³⁵. Ces tâches sont organisées sous l’intitulé « Je découvre l’album » et sont prévues dans la méthode pour prolonger en individuel le travail de découverte entamé en collectif.

Phase 1 (13 minutes) : Décrire la couverture de l’album

E¹³⁶ fait distribuer un exemplaire de l’album pour chaque élève, mais elle commande de garder les livres encore fermés. Au tableau noir, une affiche reproduit en grand format la couverture de l’album « Pas si grave ! ».

¹³⁵ Guillaumond, F. & Peirtsegaele, M.C. (2010)

¹³⁶ E désigne l’enseignante dans toute la suite du résumé narrativisé.

Rappel de la notion de couverture : E désigne sur l'album qu'elle a en main la première de couverture en la nommant. Elle rappelle que le terme a déjà été vu lors de la lecture de l'album précédent.

Nommer les éléments qui figurent sur la première de couverture : A partir de ce rappel, E pose le problème avec une question large et ouverte : que voyez-vous sur la première de couverture ? (L2). Les élèves répondent à la demande en énonçant les deux composantes les plus évidentes de la couverture: le garçon (L3) représenté sur l'illustration et les lettres (L5) sur la couverture. E approuve et distribue la parole aux élèves qui lèvent la main. Elle laisse émerger d'autres propositions. Au bout de quelques tours de parole, Dylan répète une proposition déjà faite (L17). L'enseignant relève la répétition. Elle en profite pour interrompre cette phase descriptive et passer à la suivante.

Emettre des hypothèses à partir de l'illustration : Les propositions des élèves sont commentées par E, de son point de vue sur l'image (et sur l'histoire qu'elle connaît). Certaines propositions sont reçues avec réticences, d'autres comme des idées possibles, mais elles ne sont pas mises en débat. Agathe convoque finalement une dimension textuelle (elle l'avait déjà fait auparavant en L5). Par l'intonation, E marque son intérêt pour cette proposition et elle demande à Agathe de lire ce qui est écrit ; ce que l'élève parvient à faire sans accroche (elle lit le titre). E en profite pour passer à la phase suivante.

Nommer les composantes de la couverture en commençant par la dénomination du titre de l'album. La consigne donnée (mettre un mot qui explique cette partie du livre) ne permet pas aux élèves de répondre. La réponse formulée par Agathe ne répond pas aux attentes de E. Elle lit le titre et explique ce qu'il veut dire, sans le nommer en tant que titre de l'album. E doit donc clarifier son attente: Comment s'appelle cette chose là (le titre) qu'elle désigne du doigt et qui a déjà été vu avec l'album précédent (L52). Maya qui obtient la parole ne répond pas à la question, mais désigne une autre composante de la couverture. E se laisse alors dévier son intention de nommer le titre et s'engage avec Maya dans le décodage du nom de la collection (Que d'histoires). Le difficile travail de décodage qui s'en suit ne répond toutefois pas à la question posée pour désigner le titre. E réitère donc sa question: qu'est-ce que c'est que ça ? (L74). Agathe (qui a lu le titre plus haut) réagit et pense répondre à l'attente en mentionnant le nom de l'auteur (L77). E invalide implicitement la réponse en redisant le titre. Elle ouvre ainsi la voie à Amar qui finit par désigner le titre (L81). La réponse correspond aux attentes et aux intentions de E, puisqu'elle a en main des étiquettes à placer sur l'affiche de la couverture. Elle place l'étiquette "le titre" sur l'affiche et relance les élèves à la recherche des autres composantes de la couverture. La désignation de ces autres composantes (l'auteur, l'illustrateur, l'éditeur et la collection) va s'opérer de la même manière que celle du titre. Au terme de cette phase, E conclut ce moment collectif par une phase de décodage de la quatrième de couverture visant à désigner les éléments qui sont illustrés : un bocal, un trésor, un corail. E profite du fait qu'un élève a levé la main mais ne sait plus ce qu'il voulait dire, pour interrompre la phase et demander aux élèves de feuilleter le livre avec pour objectif

« d’essayer de trouver, sans lire (et elle insiste sur ces mots), juste en regardant les images, tous les personnages qu’on va rencontrer au cours de cette histoire » (L157).

Phase 2 (5 minutes) : Découvrir le livre : Identifier les personnages de l’histoire

Deux minutes de travail individuel sont accordées pour le feuilletage du livre et le repérage des personnages avant que E ne relance le travail en collectif en demandant « quels sont les personnages que vous avez repérés dans cette histoire » (L167). La parole est donnée aux élèves qui la demandent en levant la main. Kenane commence le tour d’énumération en donnant la preuve qu’il ne s’est pas contenté d’identifier les personnages grâce aux images, mais qu’il est parvenu à décoder un mot écrit; il propose, en lisant : « Louise » (L168). E reprend la prononciation de « Louise » (L171) et valide la proposition en écrivant ce prénom au tableau. Amar propose « une maîtresse » (L172), ce qui est accepté et noté au tableau. Dylan propose « un garçon » (L174) mais il ne parvient pas à répondre à la demande de E qui voudrait savoir s’il a « trouvé son nom » (L175), alors elle écrit « pour l’instant » (L177) un garçon. Maya propose « un poisson rouge », validé et inscrit au titre de « personnage » (L179). La proposition d’Elvio, « une petite fille » (L180), reçoit comme invalidation de E que « c’est Louise, la petite fille » (L181) et elle n’est pas écrite au tableau. Agathe mentionne « un canard » (L182), proposition inscrite avec réticence par E qui fait remarquer : « Donc à ton avis, c’est un personnage, un canard ? » (L183). La proposition de Victor n’est pas retenue, car « c’est PAS un personnage, le sapin de Noël, c’est quelque chose » (L187) et E de définir le terme personnage en ces termes : « on cherche ceux à qui il arrive quelque chose » (L189). La proposition de Lina y répond et est retenue: « des pompiers » (L190). Kenane fait une nouvelle proposition que E ne comprend pas : « Prisse ? tu as vu ça où ? » (L195), mais après qu’il lui ait montré le mot, elle déclare : « Ah non ! ça c’est le verbe, Louise a pris » (L195) et elle annonce qu’il manque encore un personnage. Un élève propose à nouveau « le garçon » (L200), ce à quoi E répond que cela a déjà été mentionné et que « d’ailleurs il faudrait qu’on trouve son nom » (L201). Kenane propose alors « Allumette » (L202), ce qui suscite une invalidation implicite formulée par une question étonnée de E: « C’est un prénom allumette ? » (L205). Agathe propose encore « Igor » (L210), mais ce n’est pas la bonne réponse et E décide de reporter la recherche à plus tard. Elle demande de « fermer les livres » (L211) et elle place une affiche de la première double-page de l’album au tableau (page 2-3 de l’album en annexe).

Phase 3 (4 minutes) : Lecture du début de l’histoire (page 2 de l’album)

En se référant à l’affiche (représentation de la page 2-3 de l’album¹³⁷), E demande aux élèves « d’observer le texte » et de mentionner s’il « y a des choses de particulier par rapport à ce qui est écrit [...] quelque chose qu’on a déjà vu avec Poulette Crevette » (L213). Agathe mentionne « les points d’interrogation » (L216), ce qui permet à E de valider la réponse en précisant que c’est bien « dans la ponctuation » (L217) qu’il faut rechercher la réponse à sa

¹³⁷ Cette page du livre figure dans l’annexe 3

question. Mise sur la piste, Lina propose « les tirets » (L218) et parvient à expliquer qu'on met des tirets « parce que c'est les gens [qui] parlent » (L220). Cette réponse permet à E d'indiquer que la « partie du texte où les gens parlent [s'appelle] un dialogue » (L221). Elle enchaîne en revenant aux deux questions restées en suspens au terme de la phase précédente, car en regardant bien cette page, « vous allez trouver le prénom du garçon [...] et le personnage qu'on n'a pas encore cité » (L221).

Elvio répond à la première question, le garçon s'appelle « Grégoire » (L222), réponse validée par un « exact » (L219) de la part de E. Quand à la question du personnage qui n'a pas encore été cité, Agathe tente une réponse dans le texte, mais il ne s'y trouve pas ; elle lit le mot « cheveux » (L224), puis réalisant que cette réponse est improbable propose immédiatement après « les chevaux » (L226). Sa réponse est simplement invalidée et la parole est donnée à Maya. E ne comprend pas ce que Maya lui dit et elle la renvoie au tableau où sont notés les personnages qui ont été identifiés lors de la phase précédente. Or Le tableau ne contient pas cette réponse. Maya propose « la maîtresse » (L230) en référence aux indications du tableau, et sans doute en s'appuyant sur l'illustration située sur la page de droite qui représente un personnage féminin. Mais sa réponse est invalidée et c'est Valérie qui apportera la réponse attendue, en inférant qu'il s'agit de « la maman » (L234), car le mot n'est pas écrit sur cette page, ni ailleurs dans l'album. La phase s'achève sur cette réponse et sa validation : « exact, la maman » (L235).

Phase 4 (28 minutes) : Travail individuel dans les brochures

La leçon se poursuit avec une phase de travail individuel à réaliser dans les cahiers d'activités individuels. Avant de les mettre au travail, E reprend les consignes écrites dans le cahier (exercices 1 et 2 de la page 48 et exercices 1, 2 et 3 de la page 49¹³⁸), toutefois sans lire exactement les énoncés. Par ailleurs le matériel didactique à disposition (affiches, albums et cahiers individuels) appartient à deux éditions différentes et la couverture de l'album individuel ne correspond pas aux étiquettes fournies pour le travail dans le cahier d'activité, ce qui force E à fournir une longue explication sur ces différences et une photocopie de la couverture de l'ancienne édition, correspondant aux étiquettes à disposition. Au fur et à mesure de leur avancement, les élèves font contrôler leur travail auprès de E.

L'observation du travail des élèves montre que le découpage des étiquettes de l'exercice 2 (p. 48 du cahier d'activité) occupent beaucoup de temps, auquel il faut ajouter celui de l'attente pour faire valider le travail avant l'étape du collage. Par ailleurs, les bouchons de colle disparaissent, les chutes de papiers tombent, et plusieurs interventions de E portent sur ces aspects extérieurs à l'étude effective de l'album.

Au pupitre, E valide ou invalide le travail que les élèves lui présentent, puis elle leur fournit des indications individualisées pour la suite du travail sur la base d'un organigramme du travail individuel réalisé par chacun. Après avoir fait la queue au pupitre, bon nombre d'élèves repartent à leur table parce qu'une étiquette n'est pas bien collée ou parce qu'ils

¹³⁸ Cette page de la brochure figure dans l'annexe 3

n’ont pas fait un des exercices demandés. Que le travail soit validé ou pas, nous n’avons pas repéré d’interaction qui participe à la construction de la référence sur le savoir en jeu, qu’il s’agisse de l’album en tant qu’objet ou de la lecture dans une ou l’autre de ses dimensions, code ou sens.

La leçon de lecture du mardi

La deuxième leçon porte sur la lecture du début de l’album (page 2), elle dure une trentaine de minutes et se découpe en trois phases.

Phase 1 (3 minutes) : Début de l’histoire (page 2) : Lecture personnelle

L’affiche de la première double-page de l’album est placée au tableau, et les élèves reçoivent chacun un album, car la leçon démarre avec un moment de lecture individuelle durant lequel les élèves sont invités à lire le texte ou du moins à essayer « de retrouver des mots [qu’ils connaissent] déjà » (L2¹³⁹). Dès que certains élèves feuilletent l’album au delà de la page mentionnée, la phase est rapidement interrompue.

Voici reproduit le texte de cette première page de l’histoire¹⁴⁰ :

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Alors Grégoire, ça s’est bien passé l’école aujourd’hui ?- Oui.- Mais pourquoi as-tu les cheveux mouillés ?- C’est à cause du sapin.- Ah ? |
|--|

Phase 2 (10 minutes) : Début de l’histoire (page 2) : Lecture commune

La deuxième phase consiste en une lecture en collectif, par des élèves volontaires, désignés à tour de rôle, phrase par phrase. E aide au décodage, indique la façon particulière qu’ont certaines lettres de « chanter » – le c cédille du mot ça –, d’autres qui ne s’entendent pas – le h de aujourd’hui et de ah – et les « mariages » des mots bien, aujourd’hui, oui. Certains élèves ont besoin d’une aide importante, sur de nombreux graphèmes et sur de nombreux mots, au point que E doit lire à leur place. D’autres parviennent à lire sans accroche. Pour aider Kenane à lire le mot aujourd’hui, E décortique les graphèmes que Kenane répète après elle.

Après une première lecture du texte de la page 2, E fait le rappel du mot « dialogue » – aucun élève ne s’en est souvenu depuis la veille – et elle l’inscrit au tableau. Puis elle organise une lecture entre deux élèves, l’un lisant les tirades de la maman et l’autre celles de Grégoire. Maya et Lucas s’annoncent comme volontaires pour cette première lecture dialoguée. Maya qui commence, ne parvient pas à lire les mots « s’est » « bien » « aujourd’hui », E doit opérer le même découpage par phonèmes des mots comme *aujourd’hui* qu’elle avait fait juste avant avec Kenane et finit par lire à la place de l’élève, qui n’y parvient pas. A la fin de l’interaction

¹³⁹ Jusqu’à la prochain indication, les références aux protocoles d’interactions concernent la leçon du mardi 17.01.12.

¹⁴⁰ Reproduction de la double-page dans l’annexe 3

avec Maya, Lucas – et d’autres élèves – s’est perdu et E doit lui montrer la courte tirade qu’il lit sans peine : « Oui » (L89). La lecture des tirades suivantes par Maya et Lucas s’avère fastidieuse et de nombreux élèves montrent des signes de dissipation. A son terme, E décide de le « refaire une fois » (L122), et elle désigne deux élèves qui parviennent pour cette fois à lire le texte sans peine.

Phase 3 (14 minutes) : Hypothèses sur la suite de l’histoire

Après une lecture sans accroche par Charly et Elvio, E demande de fermer les livres et d’expliquer « pourquoi Grégoire [a] les cheveux mouillés » (L130). Amar propose une réponse collée au texte lu, « c’est à cause du sapin » (L131), réponse que E valide en demandant d’expliquer « ce qu’il aurait bien pu se passer » (L132). La réponse de Valérie réfère aux hypothèses formulées la veille sur la page de couverture, à propos des gouttes qu’il y a sur le garçon : « parce qu’il a chaud » (L135). Mais E ne revient pas sur les hypothèses de la veille et invalide la proposition. Elle rappelle que Grégoire prétend « que c’est à cause du sapin, alors pourquoi est-ce qu’il est tout mouillé à cause du sapin ? » (L138). Charly formule le début de la réponse, conformément à l’histoire et aux illustrations de l’album qu’il a pu feuilleter la veille : « une fille ... a allumé une allumette sur le sapin » (L139). E valide sa réponse comme une idée possible. Lucas répète l’idée en ajoutant que « le sapin a pris feu [et] la maîtresse elle a pris un seau et pis elle a jeté de l’eau sur le sapin » (L143). E lui demande alors d’expliquer « comment [il] sait tout ça, qu’est-ce qui [lui] fait penser à tout ça » (L144) ; ce à quoi Lucas répond qu’il s’en est souvenu du moment où ils ont pu feuilleter le livre la veille. D’autres hypothèses sont encore formulées par Lina (hypothèse reformulée à partir de celle de Lucas), Clara (Grégoire s’est lui même mouillé les cheveux avec l’eau du robinet) et Adrian (parce que Grégoire était dans l’eau), avant que la leçon ne se termine.

La leçon de lecture du mercredi

La troisième leçon de lecture sur l’album « Pas si grave ! » occupe environ 35 minutes, selon un découpage en trois phases. Les deux premières se déroulent en collectif et la troisième en individuel.

Phase 1 (12 minutes) : Repérage de mots intrus

E a affiché au tableau un texte qui comporte des mots intrus, selon le tableau ci-dessous.

Texte original, déchiffré la veille	Texte avec intrus, affiché au tableau
– Alors Grégoire, ça s’est bien passé l’école aujourd’hui ?	– Alors Klara, ça s’est bien passé l’école lundi ?
– Oui.	– Non.
– Mais pourquoi as-tu les cheveux mouillés ?	– Mais pourquoi as-tu les chaussettes mouillées ?
– C’est à cause du sapin.	– C’est à cause du matin ?
– Ah ?	– Oh ?

La leçon démarre avec le rappel par E du titre de l’histoire et une consigne de travail : « J’ai enlevé le poster, j’ai réécrit... Je vous laisse lire, pis si vous avez des remarques à me faire,

vous pouvez levez la main » (L3¹⁴¹). Le temps octroyé à la lecture est court (deux minutes), après quoi E déclare que « normalement tout le monde devrait avoir eu le temps de lire » (L15) et reformule sa question : « Qu'est-ce qui n'est pas normal ? » (L19). Kenane dit « Klara » (L22). Un élève ajoute que « ça doit être écrit Grégoire » (L36). E biffe le mot Klara et écrit Grégoire en dessus. Charly relève que « c'est marqué non, mais c'est oui » (L41). L'enseignant valide et donne la parole à Dylan qui joue avec sa gomme et son crayon. Comme Dylan ne repère rien de spécial, Lucas prend la parole pour relever qu'il a vu qu' « en bas à la place du ah, c'est oh » (L45). Sa réponse est validée. Elvio relève que « c'est pas lundi, c'est aujourd'hui » (L69). Valérie relève que « c'est pas chaussettes, c'est cheveux » (L75). En validant cette dernière proposition, E précise que « si [elle] change là, il y a autre chose encore qui doit changer » et elle ajoute « ça c'est difficile » (L76). Elvio ne répond pas à la question conformément à l'attente de l'enseignant, mais il relève justement que « c'est pas matin, c'est sapin » (L77). Ce n'était pas « ce à quoi je pensais » (L78), lui signale E tout en validant sa proposition. Elle doit encore préciser que ce qui a changé c'est « quelque chose de tout petit [...] donc de pas facile [et que] ça [ne] s'entend pas » (L78). Les élèves tentent des réponses susceptibles de satisfaire l'attente de E en évoquant un tiret, un point, un accent, jusqu'à ce que Lucas essaie de lire le mot « moull... ». E l'encourage sur cette voie et l'aide à décoder le mot « mouillé » (L94), puis lorsqu'elle valide sa lecture en redisant le mot, elle insiste sur le e final en ajoutant : « mouilléE, c'est juste ça ? » C'est grâce à l'intonation qu'elle donne à sa question, que Charly est mis sur la voie et qu'il note « qu'on a E S » (L100). Sa réponse est validée : « Donc on doit enlever ce E là, là je l'ai mis le E parce que c'est les chaussettes mouillées, c'est une chaussette donc on doit rajouter un petit e à la fin, mais comme on a les cheveux c'est mouillé- et pas mouilléE » (L101). E poursuit en relançant les élèves à la recherche d'« autre chose qui est pas juste » (101). Les élèves cherchent en vain car tous « les mots qui n'étaient pas justes » (L107) ont été repérés.

Au cours de cette phase, chaque mot transformé a été barré et celui du texte original a été inscrit par dessus au stylo rouge. Rappelons que les livres étaient fermés et que le texte original n'était pas disponible. Le travail s'est donc fondé sur un texte mémorisé depuis la veille.

Phase 2 (2 minutes) : Lecture dialoguée

La suite du travail consiste à relire le dialogue, avec les mots justes, ceux qui ont été écrits au-dessus des mots biffés. E désigne deux volontaires : présume-t-elle qu'ils liront le dialogue sans trop d'accroches ? Elle désigne ensuite deux autres duos de volontaires pour relire le dialogue ; ces deux dernières lectures sont faites sans gros accrochage

Phase 3 (22 minutes) : Travail dans les brochures

¹⁴¹ Jusqu'à la prochain indication, les références aux protocoles d'interactions concernent la leçon du mercredi 18.01.12.

La leçon continue avec le travail individuel dans les brochures. Les exercices à réaliser sont simplement mentionnés, mais les consignes ne font pas l'objet d'une lecture publique. E semble estimer que la lecture des consignes fait partie intégrante des tâches proposées dans la brochure. Plus de 5 minutes après le démarrage du travail individuel une intervention publique vient confirmer cette intention : « Bon ! Dites ! C'est trop bruyant ! Si vous avez une question, parce que la consigne est trop (elle insiste sur le trop) compliquée à lire, vous levez la main et j viens vers vous, mais vous n' discutez pas comme ça ! » (L146).

De fait, depuis le démarrage de cette phase de travail individuel, E circule entre les tables et répond aux élèves qui la sollicitent pour la lecture des consignes de travail. A plusieurs reprises, elle reprend ainsi ces lectures en interaction individuelle, de manière différenciée, soit en lisant simplement la consigne à la place de l'élève (par exemple avec Dylan, L144), soit en l'aidant à déchiffrer son contenu, mot à mot, puis en veillant à sa compréhension (par exemple avec Allan, L148-166).


Cette phase de travail individuel se déroule dans un grand brouhaha. Les élèves doivent se déplacer pour aller chercher leur album ou des crayons de couleurs, pour aller solliciter l'aide de E ou faire la queue au pupitre. Ce sont autant d'occasions de sortir de la tâche à réaliser, de se bousculer, de discuter et de faire beaucoup de bruit.

Durant les 20 minutes occupées au travail individuel dans les brochures, nous avons enregistré une vingtaine d'interventions de E qui ont servi à ponctuer le brouhaha général de longs chhhuuuut.

Après 10 minutes de travail, Agathe lance à la cantonade : « maîtresse, j'ai fini » (168) et elle se place au bureau pour faire valider son travail. E la rejoint, puis s'installe pour le reste de la leçon au pupitre, où les élèves viennent à tour de rôle faire valider leur travail : les réponses validées sont systématiquement assorties d'un simple vu. Elles entraînent une consigne pour poursuivre le travail ailleurs dans la brochure ou dans le « plan de travail ». Les réponses non validées correspondent à des exercices qui n'ont pas été réalisés, soit par oubli, soit parce que l'élève n'est pas parvenu à lire la consigne. E relève l'oubli ou lit la consigne. Pour exemple, Charly se met dans une queue du pupitre pour faire valider son travail (min. 40.10), il attend son tour et présente son travail à E après deux minutes d'attente (178, min. 42.00). L'interaction dure à peine quelques secondes, E lui signale juste qu'il a oublié un exercice et entoure le numéro 3 dans son cahier.

Charly retourne à sa place et réalise l'exercice oublié, reproduit ci-dessous et figurant dans l'annexe 3 :

3 Entoure le mot qui convient.

C'est à cause du  sapin.
lapin.
matin.

<p>Objectifs séquence 2 : Découvrir un texte par le dialogue Elargir le capital de mots Aborder la phrase interrogative <i>Etudier le son [g] et [j]</i> Formuler une explication et l’illustrer par le dessin</p>		
<p>17.01 phases 1 à 3</p> <p>phase 4</p>	<p>1^{ère} séance Découverte du texte (p. 2-3) Laisser les élèves découvrir l’album en silence Faire émerger des hypothèses à partir du texte et de l’illustration</p>	<p>Ecrire le texte au tableau. Favoriser les échanges Les hypothèses portent sur l’identification des personnages. Faire entourer au tableau les différents signes de ponctuation et souligner les majuscules (Grégoire est un prénom). Repérer les mots connus (alors, ça, s’est, passé)… déchiffrer le mot aujourd’hui à partir du mot jour (connu).</p>
		<p>1^{ère} séance Invention d’un dialogue (duo)</p>
<p>16.01 phase 4</p>	<p>1^{ère} séance Repérage de phrases interrogatives Demander aux enfants de donner un nom à ce signe. Faire remarquer que ce signe sert à poser des questions. Demander à un ou plusieurs élèves de lire le dialogue…</p>	<p>Attirer l’attention sur les trois points d’interrogation (vu dans « Poulette Crevette »). Lire le dialogue en accentuant l’intonation ... en travaillant l’intonation</p>
<p>18.01 phase 1</p> <p>phase 2</p>	<p>2^{ème} séance Repérage de mots intrus Demander aux enfants de repérer les intrus... Souligner ces mots au tableau... Après avoir remplacé les mots intrus, relire le texte de l’album</p>	<p>Ecrire le texte suivant au tableau (avec intrus). ... en s’aidant de l’album ... et lire le texte en l’état à haute voix Repérage de mots connus</p>
		<p>3^{ème} séance et suite ...</p>

La première remarque à formuler concerne l’empressement avec laquelle l’enseignante traverse la programmation des séances. Nous avons constaté une façon de saisir toutes les occasions de faire avancer les contenus, à partir des contributions des élèves, mais au risque de couper court à la réflexion des élèves et de priver la classe de mises en débat des propositions. Le programme prévu pour cinq séances est parcouru en trois leçons ce qui explique que certaines dimensions n’aient pas été traitées. Qu’elles aient été écartées ou minimisées au moment des observations ne signifie pas, ni ne garantit qu’elles aient été traitées à un autre moment. Toutefois, en les examinant en regard des observations menées, nous espérons pouvoir remonter à une logique d’action qui permettrait de mieux comprendre les choix de l’enseignante en situation d’enseignement et surtout de reprendre les conséquences de ces choix sur les apprentissages des élèves.

Le temps des découvertes et des manipulations libres est souvent supprimé ou alors calibré à la baisse en fonction d’élèves qui ne font déjà plus vraiment partie des lecteurs débutants, mais des « explorateurs autonomes » pour reprendre la catégorisation de Giasson (2012). La conduite des leçons peut ainsi reposer sur ces élèves qui « entrent à l’école avec un intérêt

marqué pour l'écrit ; [...] qui s'offrent toujours pour lire [...] et] qui sont capable de combiner des stratégies différentes (utiliser l'image, déchiffrer, prévoir)... » (ibid., p. 167) sans qu'elles aient fait l'objet d'un enseignement en classe.

La réduction temporelle contribue à la mise en place d'un mécanisme de leurre auquel participent les meilleurs élèves, à leur insu, au détriment des élèves qui ne savent légitimement pas encore lire : la pratique enseignante qui en découle « voit » que des élèves parviennent à décoder et à comprendre l'écrit/l'histoire, mais elle ne reconnaît pas les besoins et les sauts cognitifs (Bonnéry, 2011) auxquels sont confrontés les « apprenants » en lecture.

La plupart des réductions concernent les contenus, et elles s'opèrent de différentes façons. Un premier agent de ces réductions des contenus sont justement ces élèves « avancés », du fait que, maîtrisant déjà les objets de savoir à acquérir dans l'activité, ils viennent spontanément apporter des éléments de réponses à des questions qui n'ont pas encore été posées : Ils décodent le titre, le nom de l'auteur, le prénom du garçon, pour répondre à des questions peu précises (que voyez-vous ?), et qu'ils doivent interpréter en fonction du contrat didactique propre à une leçon de lecture. Au lieu de les retenir, l'enseignante valide ces éléments de réponse qui mettent en avant le décodage de l'écrit, même s'ils ne répondent pas à la question initialement posée. Pour les lecteurs débutants à qui la situation d'apprentissage est censée s'adresser, l'avancée des savoirs se produit sans geste de dévolution, puisque d'une part la question prétendue conduire à une construction de la certitude n'a pas été posée et que d'autre part le temps de la réflexion, minimalement accordé à l'énonciation d'une question (ou d'une demande) et à sa réponse, n'a pas existé. Pour autant, l'enseignante, confrontée à son programme peut être rassurée de l'avoir bien suivi, conformément aux indications, sans percevoir toute l'ampleur des réductions opérées.

Un autre agent de réduction des contenus vient d'une sélection des contenus, qui soit dénature les tâches, soit élimine des traits essentiels de l'objet de savoir, soit altère les habiletés cognitives à mobiliser dans une visée d'apprentissage. La transposition didactique ainsi opérée conduit à abrégé les savoirs au lieu de les élémenter (Astolfi, 2008 ; Schneuwly, 2009)

1. E garde les étiquettes désignant les composantes de la couverture cachées tant que les élèves n'ont pas trouvé le mot attendu et elle ne rappelle pas ce lexique spécifique, ni avant, ni après les avoir placées sur le poster de couverture. Ainsi la tâche des élèves se réduit à une dimension restitutive. Compte tenu du fort éloignement avec les séances consacrées à la page de couverture du précédent album, rares sont les élèves pour qui ce lexique prend sens. Dans le traitement actualisé lors de la leçon observée, rien n'a été entrepris pour soutenir l'acquisition de ce lexique spécifique. L'usage des déictiques a permis d'éviter l'énonciation des mots à retenir et l'association entre étiquettes et couverture n'a été étayée d'aucun apport langagier.

2. Les hypothèses formulées sur l’illustration de la couverture ne sont pas reprises. Elles perdent ainsi leur statut stratégique dans la compréhension de l’écrit.
3. Le sens du mot *grave* n’est pas traité et sa compréhension semble prise comme un allant de soi. L’occasion d’en vérifier la compréhension effective et de travailler les objectifs d’expression orale prévus par la méthode ne se présente pas.
4. E affiche des versions préalablement imprimées plutôt que de réécrire les textes, comme le prévoit la méthode. Elle prive ainsi la classe d’une forme de modélisation de l’écriture contribuant non seulement à se donner en exemple mais aussi à l’acquisition du principe alphabétique (Giasson, 2012).
5. La lecture se réalise directement, avec la complicité de quelques bons élèves, sans repérage des mots connus du texte. Pourtant ce repérage est basé sur un processus de reconnaissance orthographique qui devrait être répétés à de nombreuses reprises pour aider les élèves à identifier de plus en plus rapidement les mots (notamment les mots fréquents) (Goigoux & Cèbe, 2006). D’autre part, cette tâche pourtant consignée par la méthodologie, aurait permis aux élèves débutants de participer plus activement à la leçon.
6. Le texte n’est pas lu (et relu) avec les intonations d’un dialogue fondé sur des phases interrogatives. L’enseignante focalise les élèves sur la mémorisation du mot *dialogue* sans nourrir cette nouvelle notion de sens par rapport à l’histoire lue.
7. Avec un point de vue critique sur certains prolongements proposés, nous donnons raison à l’élimination par E de certaines tâches proposées dans la perspective d’un enseignement prétendu “interdisciplinaire” et qui conduit souvent à des brouillages de genre (Rochex, 2011) : c’est le cas potentiellement des activités de découpage de lettres dans des revues, des activités de dessins et des activités musicales qui sont proposées.

9.2 Description des leçons analysée (SAB)

9.2.1 Le projet d’enseignement de la lecture dans la classe de SAB

Comme pour le cas précédent, nous décrivons ce projet d’enseignement à partir des observations hebdomadaires et complémentaires que nous avons menées et de quelques notes d’entretiens informelles précédant ou suivant les observations.

La conduite des leçons de lecture de l’album « Pas si grave », dans la classe de Sabine n’a pas été observée durant la semaine d’observation initiale, mais dans une phase ultérieure visant à compléter les données de départ. Nous présentons néanmoins, à partir du tableau synoptique de la semaine initiale d’observation, l’organisation générale de l’enseignement du français dans la classe. Deux ans après ces premières observations, cette organisation générale et la répartition du travail entre les deux titulaires de la classe¹⁴² n’a pas fondamentalement changé.

¹⁴² Sabine enseigne dans sa classe à 50% du temps scolaire. Elle partage donc l’enseignement du français et des mathématiques avec l’autre co-titulaire de la classe.

SAB : 6-8 février 2012 (23 élèves)					
	8h00 (appui)	9h00	10h30	14h00	15h00
Lu 6.02	Fiche individuelle	Mots avec le son /z/ (30')	« domino de lecture », son /o/ (25') Lecture décloisonnée 3P-4P (30')		
Ma 7.02		Poésie « le mois de février » (10')	Travail individuel et vérification lecture individuelle (30' + 30')	Bibliothèque de l'école (50')	
Me 8.02					
Je-ve	<i>La classe est sous la conduite d'une autre enseignante (hors observation) : Elle travaille sur la lecture d'un album de la collection (méthode) Que d'histoires ! ("La haute tour sombre")</i>				

Sabine et sa collègue organisent conjointement leur enseignement sur l’alternance des objets d’enseignement. Lorsque l’une des deux travaille avec la classe sur un album de la collection « Que d’histoires ! », l’autre se concentre sur le travail spécifique des phonèmes-graphèmes. A la fin de la lecture de chaque album, la répartition est inversée. Durant la semaine initiale d’observation, Sabine travaille à la consolidation du son /o/, étudié les semaines précédentes, et à l’approche du nouveau son /z/. Les activités de classe en français avec Sabine tournent à ce moment-là principalement sur ce travail des phonèmes-graphèmes. Le devoir de lecture (à domicile) consiste à lire une liste de mots comportant le son /o/. Sabine et sa collègue ont pour point d’honneur de vérifier chaque semaine la lecture de cette liste de mots auprès de chaque élève, car cela leur permet de situer très précisément les progressions de chacun et de reconnaître l’importance du travail réalisé par les enfants à la maison, avec l’aide de leurs parents¹⁴³. Mais ce principe nécessite que la classe soit occupée par moments à des activités que les élèves peuvent réaliser de façon autonome, seuls ou en groupe. Le travail individuel vise en particulier cet objectif : permettre à l’enseignante de vérifier, chaque semaine, auprès de chaque élève ses progrès en lecture.

L’importance accordée à la lecture dans le projet d’enseignement de la classe est traduite par deux autres activités. La première est mensuelle et consiste à aller choisir des livres à la bibliothèque pour les apporter à la maison. La deuxième est hebdomadaire et consiste en un moment de lecture partagée avec des élèves du cycle complémentaires (lorsque nous avons observé les élèves en 3P(H), ils échangeaient avec des 4P(H)). Les principes de ce moment de partage sont les suivants : la classe est divisée en deux groupes, la moitié se déplace tandis qu’une moitié des « grands de 4P » est accueillie dans la classe des « petits de 3P ». Les duos 3P-4P sont formés pour une longue durée. Le moment d’échange est divisé en deux temps : durant le premier, les « petits » décodent les mots de leur liste de devoirs et les « grands » marquent si le mot est lu correctement ou pas et aident éventuellement au décodage ; durant le deuxième temps, les « grands » lisent aux « petits » un livre qu’il souhaite partager avec eux, provenant soit de la maison, soit de la bibliothèque.

¹⁴³ Note d’entretien, novembre 2013.

9.2.2 Les tableaux synoptiques (SAB)

Les leçons étudiées sur la lecture de l'album « Pas si grave ! » ont été observées au cours d'un troisième round d'observation dans la classe de Sabine. Conformément au programme départemental¹⁴⁴, celles-ci ont eu lieu juste après les vacances d'automne, au mois de novembre 2013, avec une nouvelle volée d'élèves de 3P(H). Les tableaux synoptiques ci-dessous fournissent une vision générale des phases d'activité et du découpage des tâches et des actions en cours de réalisation.

SAB-Jeudi 07.11.13 : 13h35-14h55 (21 élèves)				
<i>Activités – objectifs (phases)</i>		<i>Min.</i>	<i>FST</i>	<i>Tâches, actions en cours</i>
1	Décrire la couverture de l'album	4.20	Coll.	Définir un album (distinguer du livre)
		4.45	Coll.	Décrire la couverture (ce qu'on voit)
		5.19	Coll.	Décoder, interpréter l'illustration
		7.23	Coll.	Désigner, nommer les composantes textuelles : le titre
		7.43	Coll.	Décoder des mots du titre
		9.23	Coll.	Comprendre le sens du titre
		14.40	Coll.	Désigner, nommer les composantes textuelles : titre, maison d'édition, collection, auteur, illustrateur, illustration
		19.40	Coll.	Décrire l'illustration en quatrième de couverture
2	Découvrir le livre	23.20	Ind.	Feuilleter librement le livre, observer les illustrations
3	Repérer les personnages de l'histoire	28.15	Coll.	Repérer les personnages de l'histoire
		29.00	Coll.	Décoder le prénom du garçon, Grégoire
		32.37	Coll.	Repérer les personnages de l'histoire
4	Rappel des composantes de la couverture	34.40	Coll.	Rappel des composantes de la couverture : l'illustration
		36.00	Coll.	Questionner la fonction de l'illustration
		37.50	Coll.	Rappel des autres composantes
5	Travail individuel sur la couverture de l'album (brochure)	39.15	Coll.	Consigne de travail, explication de ce qui est attendu
		42.15	Ind.	Travail personnel sur fiche de français (10')
		84.00		Puis alternance math/français (15' + 15')

SAB-Vendredi 08.11.13 : 10h30-11h30 (21 élèves)				
<i>Activités – objectifs (phases)</i>		<i>Min.</i>	<i>FST</i>	<i>Tâches, actions en cours</i>
1	Décoder douze mots de l'histoire	0.00	Coll.	Rappel des quatre mots décodés le matin avant la gym et des graphèmes complexes qu'ils comportent
		2.15	Coll.	Douze mots dont 4 ont été décodés : calcul 12-4 = 8
		5.10	Coll.	Décodage des mots, étude des graphèmes complexes
		21.10	Coll.	Elucider : qui est Louise (dernier mot lu) ?
2	Travail autonome	21.50	Coll.	Explications pour le <i>memory</i> images-mots
		27.30	Coll.	Explication pour fiche de math (bande numérique)
		28.18 60.00	Gr / duo	Travail autonome : ½ classe sur le <i>memory</i> (duo) ; ½ classe sur la fiche de math. alternance au bout de 15 minutes environ Ens. contrôle le devoir de lecture : individuel

¹⁴⁴ Voir annexe 2 : planification pour l'enseignement du français

SAB-Vendredi 08.11.13 : 13h40-14h40 (21 élèves)				
Activités – objectifs (phases)	Min.	FST	Tâches, actions en cours	
1	Rappel couverture	11.00	Coll.	Rappel des composantes de la page de couverture
	Lecture p. 2-3 : travail préparatoire	14.00	Coll.	Décoder, interpréter les illustrations (p. 2-3)
		21.10	Coll.	Repérer et comprendre le sens des signes de ponctuation dans le texte (p.2)
		25.00	Coll.	Repérer les mots déjà décodés (3) dans le texte (p.2)
	26.45	Coll.	Repérer les majuscules dans le texte (p.2)	
2	Lecture p. 2-3	30.30	Coll.	Décoder les mots, lire le texte, distinguer les tirades de Grégoire et de la maman, intonation sous forme de questions.
		37.30	Coll.	Relecture du texte, puis mise en scène du dialogue
3	Travail autonome	43.30	Coll.	Consigne de travail pour réaliser une fiche individuelle en lien avec le texte lu (photocopie de la brochure).
		45.00	Ind.	Travail autonome, individuel
		60.00		

9.2.3 Le résumé narrativisé (SAB)

La leçon de lecture du jeudi après-midi

La leçon inaugurale consacrée à ce deuxième album de la collection “Que d’histoires !” occupe l’heure et demi du début de l’après-midi, entre le retour en classe et la récréation. La première phase, en collectif est centrée sur la couverture de l’album (phase 1). Elle est suivie d’une phase individuelle de 5 minutes durant lesquels les élèves découvrent librement l’album et observent les illustrations (phase 2). La suite du travail en collectif est découpée en deux autres phases : l’une consacrée à l’identification des personnages de l’histoire (phase 3), l’autre à une synthèse de composantes de la couverture (phase 4). La suite de la période est consacrée au travail autonome prévu par la méthode autour de la page de couverture (phase 5).

Phase 1 (19 minutes) : Décrire la couverture de l’album

Lorsque les élèves rentrent en classe, ils trouvent chacun un nouvel album sur leur pupitre. Certains constatent qu’ils sont passés au deuxième album (après Poulette Crevette) et parviennent à lire le titre à l’écran¹⁴⁵, la page de couverture de l’album est affichée. Une fois les élèves installés à leur place, E démarre la classe en demandant sur ce qu’ils ont trouvé sur leur pupitre. Elle précise, suite à la réponse de Alain, que le mot *album* est plus « précis » (L16)¹⁴⁶ que le mot *livre*, pour définir « des livres pour enfants, [où] on raconte des histoires » (L16). Puis elle demande aux élèves ce qu’ils y « voient » (L16). Les élèves répondent à sa demande en décrivant les composantes de l’illustration : Un enfant (L17), un canard (L19), de l’herbe (L21), un sac (L23). E valide explicitement leurs réponses en les répétant systématiquement.

¹⁴⁵ Un nouveau tableau numérique a été installé, avec lequel l’enseignante n’est pas encore bien habituée ; elle parvient à afficher les pages de l’album, mais on verra durant l’observation qu’elle peine encore avec l’utilisation des outils scripteurs et s’en excuse auprès des élèves.

¹⁴⁶ Jusqu’à la prochaine indication, les références aux protocoles d’interactions concernent la leçon du jeudi 07.11.13.

La proposition de Fabienne est une interprétation, elle ne se donne pas à voir sur une image: le garçon est mouillé (L25). E ne valide pas cette proposition comme les autres. Elle l'accepte en la reformulant mais demande une explication. Il est mouillé parce qu'on voit des gouttes (L27), répond l'élève. E profite de cette contribution pour lancer une phase d'interprétation de l'illustration : Pourquoi est-ce que le garçon est mouillé ?

Elle valide les propositions des élèves toujours en les reformulant. Elle ajoute systématiquement les mots "peut-être" pour marquer un type de formulation propres aux hypothèses. Elle explicite d'ailleurs que l'action en cours consiste à faire des hypothèses à partir de l'image (L32) : peut-être que le garçon est mouillé parce qu'il a couru (L30); peut-être qu'il a transpiré (L30); peut-être qu'il a peur (L32), peut-être qu'il transpire parce qu'il doit porter quelque chose de lourd dans son sac (L34); peut-être qu'il est gêné (L40). A force d'entendre E marquer systématiquement la reformulation des hypothèses avec un "peut-être", les élèves finissent par en faire usage eux-mêmes: peut-être qu'il gêne (L39); peut-être qu'il a couru (L41). Donatien semble avoir demandé la parole pour pouvoir s'ajuster à la demande de E et prononcer ce "peut-être", quitte à reprendre une proposition déjà faite.

E revient alors sur un nouvel indice interprétatif fourni juste avant par un élève : le garçon a l'air gêné (L39). Elle confirme l'hypothèse qu'il a formulée en donnant une lecture de l'image et en mimant la position du garçon sur l'illustration. Puis elle enchaîne en relançant les élèves à la recherche d'autres composantes de la page de couverture.

La proposition qui suit n'est pas sujette à interprétation : on voit le ciel (L45). E fait alors reconnaître que l'image apporte aussi des éléments objectifs: si l'on voit le ciel sur l'illustration c'est que le garçon est à l'extérieur (L49).

Suite au résumé des propositions que fait E, Fabrice lance la première proposition concernant une composante textuelle de la couverture et mentionne "le prénom" (L51). E lui demande une précision (il y a deux prénoms sur la couverture). Mais Fabrice désigne en fait le titre. E demande alors comment s'appelle ce qui est marqué en grand sur les livres. Elle opère ainsi le passage à une nouvelle phase: désigner des composantes textuelles de la couverture. Mila apporte la réponse attendue : le titre (L59). E la valide en insistant sur cette composante essentielle de la couverture: on a toujours le titre sur la page de couverture (L60). A partir de ce constat, elle engage les élèves dans le décodage du titre, mot après mot, d'abord chacun dans sa tête, car les élèves sont « tous capables de lire le premier mot du titre » (L60), et « le deuxième [...] aussi » (L62). Le troisième mot est reconnu comme « plus difficile » (L64), mais les élèves sont rassurés sur le fait qu'ils vont « le lire ensemble » (L64). Interrogé, Colin lit le mot « grave » (L65). Plutôt qu'une validation immédiate, E propose de « contrôler, [de] voir si c'est juste » (L66). Et selon une modalité de travail visiblement habituelle, les élèves prononcent en chœur, avec E, les phonèmes correspondant à chaque lettre, puis les assemblent. Le mot grave, puis le titre entier sont enfin relus par les élèves « tous ensemble ».

A ce stade, E passe à l'étape de compréhension du sens du titre. A partir des expériences quotidiennes que les élèves racontent, les termes du titre sont interprétés : Dire que c'est pas si grave, revient à dire que « ça fait rien » (L75), « c'est pas trop sérieux » (L100), « c'est pas

trop important » (L102), « c'est pas une catastrophe » (L102). E écrit ces formules au tableau. Puis elle conclut cette étape en demandant à nouveau par quel mot on désigne « ce qui est écrit en gros » (L110). Elle reformule la bonne réponse de Colin, « le titre » (L111), puis en la répétant encore, elle écrit au tableau le mot titre qu'elle prononce à nouveau en l'épelant : « /t/ /i/ /t/ /r/ /e/, le titre » (L112).

Les autres composantes textuelles de la couverture sont désignées au fur et à mesure. Une élève se souvient que « ce qui est écrit en bas » (L118), c'est « la maison » (L119), et un autre vient compléter à la suite « la maison d'édition » (L121). E valide cette désignation et lit le mot « Magnard ». En réponse à la question de E, Mila se rappelle que « c'est où on fabrique les livres » (L124). E reformule en précisant « c'est où le livre est fabriqué, où on imprime le livre sur les feuilles, où on attache les feuilles ensemble, on met la doublure, pour pouvoir après le vendre dans les librairies ; ça c'est la maison d'édition » (L125). Les autres composantes textuelles de la couverture sont ainsi désignées, nommée et définies dans le cours de l'interaction. La collection est indiquée en bas. L'auteur est celui « qui a inventé l'histoire, celui qui a écrit le livre » (L134), E lit son nom, « Françoise Guillaumond » (L136), et les élèves reconnaissent que c'est « la [même] dame qui a écrit l'histoire de Poulette Crevette » (L140). Le « deuxième prénom et nom de famille » que E désigne en en faisant la lecture (Arnaud Célerier), est l'illustrateur, celui qui fait les illustrations. Le mot est répété plusieurs fois et noté au tableau.

L'étape de travail consacré à décrire l'illustration de quatrième de couverture, vise en particulier l'usage du mot bocal pour désigner ce que les élèves appellent un aquarium. On verra plus tard le mot bocal apparaître effectivement dans l'histoire.

Une vingtaine de minutes après avoir démarré cette phase de construction collectif, E accorde un temps pour « feuilleter l'album, [...] pour observer les images, r'garder ce qui se passe, et pis [pouvoir] en discuter après » (L191).

Phase 2 (5 minutes) : Découvrir le livre

La deuxième phase dure environ 5 minutes, durant lesquelles E échange en chuchotant avec les élèves.

Phase 3 (5 minutes) : Repérer les personnages de l'histoire

E interrompt la phase individuelle en déclarant être « sûre » que les élèves ont eu le temps « de regarder toutes les illustrations » (L201). Elle leur demande de lui dire qui sont « les personnages [de] cette histoire » (L201). Yoann mentionne « la maîtresse » (L202), proposition que E valide explicitement en reformulant la réponse. En plus, elle a préparé des étiquettes portant des mots et elle prend sur son pupitre celle où est écrit « la maîtresse » pour la fixer au tableau. Alain propose ensuite « le garçon » (L204) ; sa réponse est validée, mais E voudrait savoir si « quelqu'un a trouvé son prénom dans l'histoire » (L205). Avant que la réponse ne soit formulée, elle ouvre une parenthèse pour aller décoder ensemble ce prénom dans le texte – elle le pointe à la page 3 de l'album qu'elle affiche à l'écran – et lance le

travail de décodage du mot, en collectif. Les premiers graphèmes (simples) sont prononcés en chœur, l'un après l'autre « /g/ /r/ /e/ » (L206), puis fusionnées, « ensemble ça fait... Gré » (L208). Puis c'est au graphème complexe « oi » d'occuper le terrain pour un moment. Ce n'est pas la première fois que les élèves voient ce graphème, E le leur rappelle en brandissant l'affiche qu'elle a prise (avant la leçon) sur un panneau de référence. L'affiche – comme toutes les autres du panneau de référence – comporte le graphème encadré, oi, un dessin (ici celui d'un oiseau) et les mots correspondants, un oiseau. « /o/ /i/ comment ça chante ? » (L210), demande E. Dans le brouhaha des réponses on entend bien des [wa] mais pas seulement. E interroge Laura, qui répond : « /o//i/ » (L211). Insatisfaite, E tapote sur le dessin de l'oiseau en insistant : « c'est quoi ce truc là ? ... c'est un /o//i/ seau ? » (L212). Si les élèves parviennent bien à dire que c'est un oiseau, l'association du graphème au son n'est pas encore généralisée et stabilisée. La parenthèse est toutefois refermée pour revenir à l'identification des personnages. “La maman”, “les pompiers” sont mentionnés et les étiquettes correspondantes sont fixées au tableau. Il y a aussi « plein d'enfants », ce qui permet de déduire que « Grégoire est dans une l'école » (L248). Puisque E précise que tous les personnages de l'histoire ne sont pas « forcément [des] humains » (L251), Noah mentionne encore « le poisson » (L252). Il y a pour ce mot aussi une étiquette à fixer au tableau. E en profite pour montrer qu'il comporte « le même [wa] que dans Grégoire » (L255).

Phase 4 (5 minutes) : Rappel des éléments de la couverture

E appelle les élèves au tapis face à l'écran (la première de couverture est affichée).

La phase consiste à faire le rappel des composantes de la couverture, « ce que [les élèves doivent] savoir maintenant, tous ! » (L255). La première proposition, « un garçon » (L256), et « tout ce qui est dessiné » (L257), forme « l'illustration » (L260). E complète cette définition en questionnant la fonction de l'illustration : Elle sert à avoir envie de lire l'histoire en relation au sujet traité. E résume en montrant les deux albums de la collection : cet album parle d'un garçon (Pas si grave !), l'autre de poules (Poulette Crevette). Après avoir porté attention à l'illustration de couverture et à sa fonction, les autres composantes sont encore rappelées et répétées : l'illustrateur, l'auteur, le titre et la maison d'édition.

Phase 5 (28 minutes) : Travail individuel sur la couverture de l'album

Les élèves ont bien « envie de découvrir cette histoire » (L289), mais ce sera pour demain. En attendant il y a un travail individuel à faire « sur cette première page » (L293). E en fournit les consignes en détails. Elle lit la consigne écrite sur la fiche (photocopie de la brochure individuelle) en soulignant du doigt au fur et à mesure. Puis elle explique : par exemple, « colorier c'est mettre de la couleur », c'est « passer en couleur » (L297) et pour « entourer », elle fait le geste avec un doigt.

Les élèves se mettent au travail individuellement, E aide les plus lents à découper les morceaux d'un puzzle à reconstituer. Au bout d'un moment elle organise un jeu de math en

groupes pour la moitié de la classe¹⁴⁷ ; le temps qu'elle estime nécessaire pour le groupe qui travaille en français de terminer le travail et elle intervertit les activités. Pour la suite, E interagit avec les groupes de travail qui se consacrent au jeu de math.

La leçon de lecture du vendredi matin

En début de matinée, hors observation, les élèves ont décodé les quatre mots extraits de l'album, la veille, lorsque les personnages de l'histoire ont été relevés. Ces mots sont depuis affichés au tableau (*la maîtresse, les pompiers, Grégoire, le poisson*). La classe est ensuite allée à la gymnastique. Au retour de la récréation, la leçon de lecture reprend. Elle est découpée en deux phases : la première est collective et consiste à décoder douze mots importants pour l'histoire (phase 1), la deuxième est consacrée à un jeu de *memory* comportant les douze mots étudiés et une image leur correspondant (phase 2)¹⁴⁸.

Phase 1 (22 minutes) : Décodage de douze mots

La leçon commence par le rappel des quatre mots décodés au début de la matinée, avant la leçon de gym. « Dans *maîtresse*, le a i chante /è/, comme dans.. » (L3)¹⁴⁹ « j'aime » (L4), disent les élèves en chœur pour terminer la phrase laissée en suspens par E. Ils font référence à l'affiche du graphème ai, sur laquelle figure un cœur et les mots j'aime, que E pointe au tableau. L'étiquette de *la maîtresse* et l'affiche du graphème ai sont placées côte à côte. Le travail se produit de la même manière pour associer *les pompiers* au graphème er (comme dans pommier) ; *Grégoire* et *le poisson* au graphème oi (comme dans oiseau) ; et *le poisson* encore, au graphème on (comme dans ballon).

Une fois ce rappel terminé, E annonce la teneur du travail qui va suivre : « Dans cette histoire, [...] il y a plein de mots que vous ne connaissez pas forcément, vous êtes d'accord ? Alors pour que ce soit plus facile à lire, j'ai choisi douze mots, douze mots importants de l'histoire, qu'on va travailler ensemble ce matin, comme ça quand on va faire la lecture, [...] y'aura déjà quelques mots qu'on connaîtra » (L29).

Avant de commencer E fait un détour en calcul pour travailler la différence entre 12 et 4 : il reste encore 8 mots à décoder.

Puis elle brandit une étiquette sur laquelle est écrit *le bocal*. Le mot est facilement décodé. A la suite, *le sapin* est aussi décodé par les élèves, bien que le graphème –in n'ait pas encore été étudié en classe. La réponse est confirmée à partir des illustrations de l'album : « les images

¹⁴⁷ Il s'agit d'une organisation classique du travail autonome dans la classe de Sabine, comme le montrent les synoptiques d'ensemble de l'annexe 1. La classe est divisée en deux groupes, l'un est occupé par un travail individuel (ici la fiche en français) l'autre à un travail en groupes. Sabine justifie cette organisation par le fait qu'elle maîtrise ainsi mieux le niveau sonore de la classe et qu'elle peut se consacrer aux travaux des groupes (cf entretien).

¹⁴⁸ Organisation classique du travail autonome pour cette phase : la classe est divisée en deux groupes, dans le premier, les élèves travaillent en duo au jeu du *memory*, tandis que dans le deuxième, les élèves réalisent une fiche individuelle de math.

¹⁴⁹ Jusqu'à la prochaine indication, les références aux protocoles d'interactions concernent la leçon du vendredi 08.11.13 matin.

qui sont dans l'album, ça [...] nous aide à nous dire ce qui peut-être écrit sur cette affiche » (L70). Puis E présente le graphème in, « le /i/ et le /n/, ça chante [in] » comme dans le mot lapin. E fait remarquer que ces deux mots ne diffèrent que par la lettre initiale.

La lecture des autres mots se poursuit sur le même principe, à partir des phonèmes connus et de nouveaux graphèmes complexes à étudier :

- Le [o] de *bateau* (mot du texte) et de chapeau (fiche du graphème –eau) ; E indique qu'il y a « énormément de mots qui finissent en [o] [et qui] s'écrivent –eau, un cadeau, un gâteau, ... un château » (100).
- Le [è] de *robinet* (mot du texte) et de bouquet (fiche) ; par ailleurs dans ce mot le /i/ /n/ ne chante pas [in] car il y a une voyelle après le /n/ qui fait chanter [ine] ; le mot jouet se termine aussi comme robinet (130).
- Le [œ] de *feu* et de *cheveux* (mots du texte) et de bleu (fiche) ; de toute évidence le graphème –ch a été appris, puisque les élèves le reconnaissent – ils proposent chèvre, chaise, pour le mot cheveux (164).
- *les allumettes* (178) ;
- et enfin *Louise*, dont le /s/ chante [z] comme dans rose (fiche) (195).

Les douze mots décodés sont relus en chœur. Le dernier de la liste, Louise, fait opérer le passage à une conclusion de la partie collective visant à élucider qui est ce personnage. « Parce que dans l'histoire, [...] y'a une fille qui s'appelle Louise », répond un élève. E valide en reconnaissant qu'il a bien lu ce mot. Mais « si on a pas lu l'histoire ? » (L208). En s'appuyant sur les illustrations qu'elle montre, les élèves reconnaissent Louise : « Oui, elle brûle le sapin » (L209). « Après, elle fait une inondation » (L211). E valide les propositions, puis elle conclut : « C'est pas si grave ? » (L214). « Si quand même un peu » (L215), répond Colin.

Phase 2 (8 minutes d'explication pour 15 minutes de travail autonome) : Travail autonome

E donne la consigne pour la phase de travail autonome. Elle a préparé un jeu de *memory* avec les douze mots étudiés, inscrits sur des étiquettes bleues et les douze images correspondantes sur des étiquettes vertes. Elle explique le fonctionnement d'un jeu de *memory*. Une demi-classe est envoyée au jeu, l'autre à une fiche de math. Durant cette phase de travail autonome, E. contrôle le devoir de lecture.

La leçon de lecture du vendredi après-midi

Cette troisième leçon enchaîne directement avec la celle de la matinée et c'est enfin le moment de démarrer la lecture de l'histoire. Mais avant cela E organise une phase de rappel des composantes de la couverture (phase 1) et une phase de lecture préparatoire (phase 2).

Phase 1 (3 minutes) : Rappel des composantes de la couverture

La leçon commence avec le bref rappel des composantes de la page de couverture de l'album. E insiste pour qu'on ne rappelle pas ici les composantes de l'illustration (le garçon, le canard, etc.) mais bien celle de la couverture, dont l'illustration fait partie (le titre, l'illustration, l'auteur, l'illustrateur, la maison d'édition et la collection). Après quoi E affiche « enfin [le] début de notre histoire » (31)¹⁵⁰ à l'écran (p. 2-3 de l'album)

Phase 2 (16 minutes) : Lecture pages 2-3 : travail préparatoire

E démarre cette phase en demandant d'observer les illustrations. Certaines propositions font débat :

On voit « Grégoire qui sourit », il a donc l'air « content » (L43) ; c'est une indication importante par rapport aux hypothèses formulées la veille : « On se posait la question, est-ce qu'il avait peur, est-ce qu'il était gêné » (L43).

On voit une dame, mais ce n'est pas « la maîtresse » (L47). E pointe les illustrations de la page 3 (affichée à l'écran) et de la page 7 (sur son album) pour faire constater que ce n'est pas « la même personne » (L49), elles n'ont pas la même coupe et la même couleur de cheveux. C'est donc certainement la maman, mais cela reste à vérifier en cours de lecture.

On voit que Grégoire « est mouillé » (L84), cette proposition semblait attendue avec impatience par E.

On voit une bulle (un phylactère) qui indique que les deux personnages se parlent (puisque le lien du phylactère est plein). Grégoire « est en train de parler du sapin, des boules, des étoiles, des bougies » (L91).

E passe à l'étape suivante en concluant sur le fait que « grâce à l'illustration, on a déjà plein de renseignements » (L111) sur l'histoire écrite.

Les travaux préparatoires se poursuivent avec le repérage et la signification des caractères de ponctuation :

« Les p'tits tirets » (L118) servent à montrer « qu'il y a quelqu'un qui parle » (L123). Les tirades sont ainsi identifiées les unes après les autres sur le texte affiché.

Le « point d'interrogation » (L124) « sert à poser une question » (L132). En guise de validation, l'enseignante indique la première tirade en la suivant du doigt et précise que « ici, il y a quelqu'un qui pose une question » (L133). Puis elle souligne les deux autres tirades qui se terminent par un point d'interrogation et qui correspondent donc à des questions.

Un élève signale qu'il y a « un truc sous le c » (L134). « C'est un c cédille [...] ça chante /s/ » (L135), confirme l'enseignante. Certains élèves se souviennent l'avoir déjà vu.

Suite à la remarque d'un élève, E doit encore faire rapidement la distinction entre un tiret et un trait d'union (as-tu...).

E propose à présent d'identifier dans le texte les mots qui ont été décodés le matin.

¹⁵⁰ Jusqu'à la prochaine indication, les références aux protocoles d'interactions concernent la leçon du vendredi 08.11.13 après-midi.

Le mot Grégoire est mentionné d'emblée. Puis Laura propose « la maîtresse » (L147), mais ce n'est pas « marqué là ». E rappelle qu'elle ne veut que les mots qui sont dans le texte et « qu'on a vu ce matin » (L146). Elle ajoute encore que « tout le monde est capable de trouver ça » (L150) et elle donne la parole à Mila. Cette dernière hésite, alors E lui dit que si elle n'arrive pas à lire un mot, elle peut juste venir le montrer. Mila propose le mot « pompier » (L153) puis se rétracte car elle ne peut pas le montrer dans le texte. E lui donne raison et relance les élèves en précisant qu'il reste encore « deux autres » (L158) mots à trouver. Emilie repère « Les cheveux » (L167), tandis que certains élèves se montrent impatients d'indiquer le mot « sapin » (L171). E valide en pointant, en entourant et en redisant les trois mots du texte décodés lors de la leçon précédente.

S'enchaîne encore une étape pour identifier les majuscules au début de chaque phrase (et pour rappel au début du prénom Grégoire), avant que la lecture proprement dite ne démarre.

Phase 3 (13 minutes) : Lecture pages 2-3

E. propose d'« essayer de lire » (L216) le texte. La lecture se fait en chœur, phonème par phonème, puis syllabe par syllabe, puis mot par mot et le travail est repris phrase par phrase. E doit ralentir les élèves qui sont déjà capables de lire seuls et qui s'imposent dans ce chœur. Elle souligne d'un doigt les lettres et les mots à lire au fur et à mesure et marque au stylo tout un système de signalisation des graphèmes et des sons particulier (un S au dessus du ç, un soulignement des graphèmes complexes, par exemple -oi). Les phrases sont à chaque fois relues, à plusieurs reprises, et E insiste pour que « l'intonation de la voix » (L253) permette qu'on « entende bien la question » (L255). Pour chaque phrase la question est posée de savoir « qui parle » (L269) et de repérer dans le dialogue, les tirades de Grégoire et celles de sa maman. L'enseignante valide les bonnes réponses des élèves en relisant les tirades et en suivant le texte du doigt.

Pour terminer cette leçon, et après avoir relu tous ensemble le dialogue complet, l'enseignante appelle deux volontaires, une fille et un garçon pour relire encore une fois les tirades. Puis tous les élèves de la classe passent leur tour, non plus en lisant le texte qu'ils connaissent finalement par cœur mais en le jouant de façon plus ou moins théâtrale.

Phase 4 (16 minutes) : Travail autonome

E explique encore les consignes de travail pour « l'activité à faire chacun à sa place » (L430). Comme dans les observations précédentes, elle lit, relit et explique longuement ce qui est à faire et comment. Un élève demande pourquoi il faut souligner les phrases de Grégoire en bleu (sous-entendu et pas avec une autre couleur), ce à quoi l'enseignante répond en montrant sur la feuille que « c'est marqué sur la consigne [et] quand y'a une consigne écrite, on la suit » (L433).

9.2.4 Les choix d’enseignement opérés à partir des indications méthodologiques (SAB)

Le tableau ci-dessous reprend le découpage des contenus tel qu’il est proposé dans la méthodologie de la collection « Que d’histoires ! ». La colonne des dimensions retenues fait état des dimensions qui ont effectivement été traitées par l’enseignante, conformément aux indications méthodologiques. La colonne de gauche indique à quel moment ces dimensions ont été traitées et rendent ainsi compte du fait que l’enseignante a parfois modifié l’ordre proposé : par exemple elle a travaillé le sens du mot « grave » au moment de la découverte de la couverture, de l’identification du titre et de son traitement alphabétique.

L’enseignante a aussi écarté certaines dimensions et ajouté d’autres qui sont mentionnées dans les colonnes de droite du tableau.

Quand	Dimensions retenues	Dimensions écartées ou minimisées	Dimensions ajoutées
Objectifs séquence 1 : Rechercher du sens à partir de la couverture S’approprier l’objet livre et réinvestir un vocabulaire spécifique (étiquettes <i>Titre, Auteur, Illustrateur, Editeur</i>) Découvrir la forme du dialogue			
07.11	1 ^{ère} séance Découverte de la couverture de l’album Laisser chaque enfant découvrir le nouvel album et le manipuler librement.		
ph. 1+4	Reprendre le vocabulaire abordé [...] titre de l’album, nom de l’auteur,...	Montrer l’étiquette Auteur et demander aux enfants de pointer le nom de l’auteur ...	
ph. 1+4	Demander aux enfants de retrouver les différents éléments...	...et de les « lire ».	
ph. 1	Les inciter à émettre des hypothèses sur le contenu du livre...	... En garder la trace pour y revenir ultérieurement	
07.11	2 ^{ème} séance Identification des personnages Inviter les enfants à feuilleter le nouvel album. Travailler sur l’illustration : « Quels sont les différents personnages qui apparaissent dans le texte ? » « A votre avis, que se passe-t-il dans l’histoire »		<i>Déchiffrer 5 mots correspondant aux personnages (la maîtresse, Grégoire, les pompiers, le poisson, Louise) et étudier les graphèmes complexes qu’ils comportent</i>
08.11	Travailler sur le texte « Comment est disposé le texte ?... » Faire la synthèse [les tirets et leurs significations] Leur demander d’imaginer qui parle et quel est l’ordre d’entrée en scène des différents personnages	Utiliser le mot <i>dialogue</i>	
07.11	3 ^{ème} séance Travailler sur les différents sens du mot <i>grave</i> .	Inventer une phrase avec le mot <i>grave</i> et la dire au groupe classe...	
07.11	Prolongement : Traitement alphabétique des mots du titre.	Prolongement : Recherche d’ouvrages contenant des dialogues. Activité musicale (univers sonore).	

<p>Objectifs séquence 2 : Découvrir un texte par le dialogue. Elargir le capital de mots. Aborder la phrase interrogative. <i>Etudier le son [g] et [j].</i> Formuler une explication et l'illustrer par le dessin.</p>			
08.11/2 ph. 1	<p>1^{ère} séance Découverte du texte (p. 2-3)</p> <p>Faire émerger des hypothèses à partir (du texte) et de l'illustration. Favoriser les échanges Les hypothèses portent sur l'identification des personnages. Faire entourer au tableau les différents signes de ponctuation et souligner les majuscules (Grégoire est un prénom). Repérer les mots connus (alors, ça, s'est, passé)... déchiffrer le mot aujourd'hui à partir du mot jour (connu).</p>	<p>Laisser les élèves découvrir l'album en silence. Ecrire le texte au tableau.</p>	<p><i>Retour aux hypothèses de la veille à propos de Grégoire.</i></p> <p><i>Signification du phylactère (illustration).</i></p> <p><i>Douze mots du texte sont déchiffrés dont 3 figurent sur la première page.</i></p>
		Invention d'un dialogue (duo)	
08.11/2 ph. 2	<p>1^{ère} séance Repérage de phrases interrogatives</p> <p>Attirer l'attention sur les trois points d'interrogation (vu dans « Poulette Crevette »). Demander aux enfants de donner un nom à ce signe. Faire remarquer que ce signe sert à poser des questions. Lire le dialogue en accentuant l'intonation. Demander à un ou plusieurs élèves de lire le dialogue en travaillant l'intonation.</p>		<p><i>Déchiffrer l'ensemble du texte.</i></p>
		<p>2^{ème} séance Repérage de mots intrus</p>	

L'analyse met en évidence le fait que l'enseignante construit des leçons comportant les contenus prévus pour au moins deux séances dans la méthode. Elle constitue pour autant des leçons qui s'inscrivent dans la cadence du travail de cette classe en entité de 25 à 30 minutes, telle que nous avons pu la faire émerger de la semaine initiale d'observation¹⁵¹. La première séance couvre ainsi pratiquement les contenus prévus pour les trois séances de la première séquence, sauf le repérage de la mise en page d'un texte dialogué que l'enseignante ne traite pas sur l'ensemble de l'album, comme le propose la méthode, mais à partir de la découverte du début de l'histoire, au cours de la leçon du lendemain.

Peu de contenus proposés sont supprimés. L'enseignante ne brandit pas d'étiquettes pour aider à identifier les composantes de l'illustration, comme le suggère la méthode, mais son questionnement et ses validations explicites et répétitives constituent des aides tout aussi efficaces. Par ailleurs, elle écrit les mots *titre* et *illustrateur* à l'écran. L'enseignante ne laisse

¹⁵¹ Voir les tableaux synoptiques de l'ensemble des observations enregistrées, en annexe 1.

pas les élèves lire les noms de l’illustrateur¹⁵² et le fait elle-même ; nous interprétons cette option comme étant liée à un souci de ne pas creuser des écarts entre les élèves sachant déjà décoder des graphèmes qui ne leur ont pas encore été enseignés et ceux qui ne le savent légitimement pas encore, car l’enseignement à leur propos n’a pas encore eu lieu dans la classe. On peut penser que l’enseignante ne récrit pas le texte au tableau parce qu’elle dispose d’un système d’affichage fonctionnel¹⁵³ sur lequel elle peut facilement entourer, souligner, marquer les mots, les signes, les lettres sur lesquels les élèves doivent porter leur attention.

Les éléments supprimés n’entraînent pas de réduction des contenus proposés. Mais surtout l’enseignante apporte à diverses reprises, des compléments qui traduisent son souci d’articuler finement le décodage de l’écrit avec la compréhension du sens. Elle porte grande attention au décodage du titre, du texte, et en amont, de douze mots que les élèves retrouveront dans l’histoire. Elle déploie à partir des dimensions retenues pour son enseignement, ce qui fait sens pour développer de véritables stratégies de lecture. Par exemple sur l’illustration du début de l’histoire, elle opère un développement sur la signification du phylactère. Ainsi, plutôt que d’ “utiliser le mot dialogue”, conformément aux propositions méthodologiques, elle part de ce détail de l’illustration pour traiter la particularité de ce texte dialogué. Pour trouver la signification de cette bulle, elle convoque l’univers des bandes dessinées que les élèves connaissent et promet d’en rapporter la semaine prochaine pour examiner les bulles qui s’y trouvent.

Elle déploie les dimensions de savoir portant sur le titre, en ne se contentant pas de définir le mot *grave*, mais bien de comprendre le titre de l’album, en se fondant sur les expériences rapportées des élèves. C’est pas si grave revient à dire que « ce n’est rien », que « ce n’est pas une catastrophe », deux autres façons de dire ce titre, qui sont notées au tableau.

Elle travaille encore les illustrations non seulement pour ce qu’elles représentent, mais aussi pour le rôle qu’elles ont à jouer dans le travail du déchiffrage. Les illustrations permettent ainsi de « lire » le mot *sapin*, sans forcément connaître le graphème –in.

Sur l’utilisation du cahier d’activités individuel associé à la méthode (Guillaumond & Peirtsegaele, 2010) : l’enseignante se dit consciente¹⁵⁴ que la tâche consistant à découper des morceaux d’une reproduction de la couverture et de la reconstituer n’apporte pas grand’ chose aux apprentissages en lecture. Elle se désole de l’importance du temps à accorder au découpage et c’est la raison pour laquelle elle s’arme d’une paire de ciseaux et aide les élèves à le faire au plus vite. Cependant ces tâches ne sollicitant aucune maîtrise des compétences en lecture revêtent à son sens l’intérêt de fournir des occasions de réussite aux élèves les plus fragiles, ceux qui peinent encore à reconnaître certains graphèmes simples. Quant aux choix de ces tâches, il ne se pose pas vraiment selon elle. La méthode a été choisie comme moyen de référence, ce n’est donc pas à elle de la contester en choisissant une tâche plutôt qu’une autre.

¹⁵² Celui de l’auteur est connu de nombreux élèves car c’est le même que celui de l’album lu précédemment.

¹⁵³ Un tableau numérique interactif (TBI)

¹⁵⁴ Notes d’entretiens, après la leçon

9.3 Analyse détaillée d’un court extrait : Au démarrage de la lecture d’un nouvel album (MAR)

A la charnière entre la présentation méthodologique et les résultats des analyses comparés, cette partie a pour objectif de présenter la façon de conduire des analyses plurielles sur un bref extrait situé pour chaque classe au démarrage de la leçon d’introduction du nouvel album. Conformément aux indications de la méthode de lecture employée, les deux enseignantes engagent la classe dans un travail d’énumération des composantes graphiques et textuelles de la première de couverture en faisant usage d’un lexique approprié (le titre, l’auteur, etc.).

L’analyse est effectuée à l’aide des trois catégories d’analyse retenues, à partir des transcriptions et du résumé narrativisé présenté ci-dessus : les catégories d’organisation de l’action conjointe, les catégories de gestes fondamentaux et les catégories de pratiques différenciatrices. Nous expliciterons la manière de faire fonctionner ces différents cadres d’analyse puis nous reviendrons à la fin du chapitre sur l’intérêt d’une telle articulation pour obtenir des résultats de recherche à propos de l’activité d’enseignement du généraliste.

9.3.1 Situation de l’extrait dans le corpus (MAR)

L’extrait analysé (1601_B_01, L2-82) concerne le début de la première leçon consacrée au démarrage de la lecture d’un nouvel album de la méthode de lecture. C’est donc le deuxième ouvrage de la collection (et méthode de lecture), il s’intitule « Pas si grave ! ». Pour rappel, l’activité scolaire sous observation consiste à décrire la couverture de l’album et à désigner ses composantes, dont *le titre de l’album*.

Nous présentons ci-dessous le protocole d’interaction correspondant à cet extrait.

	2	Ens	... alors... ce côté là du livre ça s’appelle la 1ère de couverture parce que c’est la 1ère page de couverture couverture/ donc c’est quelque chose qui est plus épais hein/ on avait déjà vu ça avec Poulette Crevette et pis qui y’a 4 pages\ y’a... le 1er côté/((ouvre le livre)) ce qui est derrière\ en général il y a rien\.. ((tourne l’album)) derrière le livre et puis aussi c’qui a à l’intérieur souvent y a rien ou des fois il y a une photo de l’auteur ou XX ici y a rien\ si on regarde la 1ère de couverture et uniquement ça\ que voyez vous\.. Valérie
2.38	3	Val	Un garçon
	4	Ens	Huhum ::/ Agathe\
	5	Aga	Des lettres/
	6	Ens	Oui ::/ Lucas\
	7	Luc	Un canard/
	8	Ens	Huhum ::/ Charly
	9	Cha	Euh XX
	10	Ens	J’ai pas compris/
	11	Cha	De l’herbe/

	12	Ens	Oui ::/. Lina\
	13	Lin	Euh des euh XX/
	14	Ens	Huhum ::/ Elvio\
	15	Elv	Euh.. des gouttes/
	16	Ens	Huhum ::/ Dylan
	17	Dyl	Un garçon/
3.15	18	Ens	Ouais on en a déjà parlé/... je crois qu'on a fait plus ou moins le tour\... si... hum\ vous observez donc ce garçon avec les gouttes\ à votre avis pourquoi est-ce qu'il y a toutes ces gouttes sur ce garçon qui a une idée il pourrait s'être passé quoi \.Valérie\
	19	Val	Parce qu'il a besoin d'aller aux toilettes
	20	Ens	Pis toi t'as des gouttes qui sortent de la tête/ quand t'as besoin d'aller aux toilettes/
	21	Val	Euh non
	22	Ens	Ca pourrait être une idée/ mais... Adrian\
	23	Adr	XX
	24	Ens	Attends je vais fermer la fenêtre pis faut que tu redises parce que j'ai pas entendu répète y'a un camion qui passait redis-moi une fois Adrian/
	25	Adr	Parce que :: parce qu'il est lourd le sac
	26	Ens	Ah/ ça pourrait être une idée ouais/ donc i'transpirerait\ Kenane \
	27	Ken	J'allais dire qu'il transpirait\
	28	Ens	D'accord\ Lina\
	29	Lin	Euh ben parce qu'il a peur d'aller à l'école/
	30	Ens	Ouais ::/ ça peut être ça/ Agathe/
	31	Aga	Parce que XX
	32	Ens	Ouais ::/ Claire\
	33	Cla	Parce qu'il a les lacets ils sont pas bien attachés\
4.16	34	Ens	Ah ::/ c'est ça qui le fait transpirer/
	35	Cla	Oui
	36	Ens	Elvio\
	37	Elv	euh euh il a chaud\
	38	Ens	Ouais ::/ Maya\
	39	May	il pleure\
	40	Ens	.. ((examine l'illustration)) oui il a pas tellement les gouttes qui lui tombent des yeux/ mais ouais euh en effet peut être/ quand même/ Oscar\
	41	Osc	Euh il a pas attaché/
	42	Ens	Oui on a euh je sais plus qui c'est qui a dit ça \ c'est Claire qui a dit ça tout à

			l'heure je crois\ .. que les lacets étaient détachés Lucas\
	43	Luc	Il transpire à cause du soleil
	44	Ens	Ouais :: comme on a dit avant parce qu'il fait chaud/ Agathe/
	45	Aga	Parce que c'est écrit/
	46	Ens	C'est écrit quoi :\
	47	Aga	pas si grave/
4.57	48	Ens	Aha/ ... c'est quoi alors cette partie de du livre/ pas si grave/... si on doit mettre un mot qui explique ce que c'est\ c'est quoi\ Agathe\ tu sais/
5.09	49	Aga	Euh parce que XX mais c'est pas si grave/
5.15	50	Ens	Ou- mais c'est quoi par rapport à l'histoire\ pas si grave\... Toujours Agathe\
5.24	51	Aga	Parce que en fait euh il fait des choses/ mais c'est pas grave/ pour lui\
5.28	52	Ens	Muhum alors je demande pas qu'on m'explique pourq- ce que ça veut dire dans l'histoire\ comment ça s'appelle cette chose là\ ((désigne le titre avec l'index))... on a eu la même chose avec Poulette Crevette\ une partie qui avait un nom particulier\ Elvio/
	53	Elv	Euh j'peux aller prendre un mouchoir\
	54	Ens	T'as pas besoin de me demander pour ça\ Maya\
	55	May	Euh en bas y'a un p'tit rond XX
	56	Ens	Ouais c'est écrit quoi\ dans ce petit rond/
	57	May	Ou
	58	Ens	Non c'est un Q
	59	May	Qu :
6.03	60	Ens	U après le Q on entend pas\
	61	May	qué
	62	Ens	que
	63	May	Que que... que d.. que d... c'est quoi la première lettre après/
	64	Ens	Le h/ on l'entend pas\
	65	May	Que
	66	Ens	C'est un i tout de suite\
	67	May	I
	68	Ens	Que d'hi-... chut
	69	May	Que d'hi- or
	70	Ens	d'his
	71	May	D'his
	72	Ens	Ensuite\... c'est dans ton livre qu'il faut regarder là c'est trop loin
	73	May	Que d'hist... toire/

6.41	74	Ens	Voilà c'est écrit que d'histoire\ mais ça répond pas à ma question\ qu'est-ce que c'est qu'ça\ ((désigne le titre)) personne/ n'a une idée/
6.46	75	Aga	Ah oui/
6.47	76	Ens	Agathe\
6.48	77	Aga	C'est le nom de l'auteur/
6.50	78	Ens	Pas si grave/ c'est le nom de l'auteur/
6.53	79	Ama	Ah non je sais/
6.55	80	Ens	Amar\
6.56	81	Ama	Le titre
6.57	82	Ens	Voilà/ bien\.. j'ai préparé une étiquette... oh mince... je l'ai mis à l'envers... merci Chiara... bien alors en effet\ c'est le titre\ ((place l'étiquette "le titre" sur l'affiche au TN))... est-ce qu'il y a autre chose qu'on peut observer/ ça ((désigne une affiche au TN)) en fait c'est la même chose que la 1ère de couverture sur votre livre\... Charly\

9.3.2 Analyse de l'extrait sous l'éclairage des catégories de l'action conjointe en didactique comparée (MAR)

Cet axe d'analyse est exploré à partir des catégories de l'action conjointe proposées par Schubauer-Leoni *et al.* (2007b), puis reprises notamment par Ligozat & Leutenegger, (2008)¹⁵⁵.

Pour l'extrait à l'étude, l'analyse se rapporte à la colonne chapeautée par le titre « Organisation action conjointe » dans les extraits de tableaux d'analyse présentés en annexe 5.

L'enseignante commence par **nommer** l'objet *première de couverture* en **rappelant** qu'il avait déjà été rencontré lors de la lecture de l'album précédent, « Poulette Crevette ». Ce **rappel à la mémoire didactique** s'opère sans la contribution des élèves. La mésogenèse repose à partir de là sur une tâche de description des composantes de la première de couverture. Les élèves répondent à la demande par la **dénomination** des deux composantes sans doute les plus évidentes (le garçon – composante graphique – et des lettres – composante textuelle). L'enseignante accepte ces propositions sans reprise ou discussion, et laisse venir d'autres (un canard, de l'herbe, des gouttes), tout en organisant la distribution des tours de paroles. La pertinence des propositions ne fait pas l'objet d'une évaluation.

Au cours de ce premier tour de propositions, l'enseignante semble saisir l'occasion d'une proposition de Dylan (L16)¹⁵⁶ qui a déjà été énoncée par Valérie (L3) pour **réorienter l'action** vers l'émission d'hypothèses sur le contenu du livre (conformément aux indications de la méthode). Le passage s'opère à partir d'une association **statuée** par l'enseignante : « le

¹⁵⁵ Cf. Présentation des méthodes d'analyse retenues

¹⁵⁶ Les indications entre parenthèses fournissent le repère des lignes dans le protocole d'interactions.

garçon avec les gouttes » (L18). Dans l'échange qui suit, l'enseignante adopte un **positionnement en surplomb**, soit en **invalidant** des propositions qu'elle juge inadéquates (le garçon a besoin d'aller aux toilettes – L19 – ou il pleure – L39), soit en **imposant** l'idée que le garçon transpirerait. Les hypothèses ne sont pas mises en débat, ni évaluées par rapport à l'illustration qui permet de les émettre.

Alors que plusieurs propositions ont été posées, Agathe apporte l'idée que c'est « parce que c'est écrit » (L45). Cette contribution n'est pas **pertinente** par rapport à la question posée (« pourquoi est-ce qu'il y a toutes ces gouttes sur ce garçon ? » (L18)). Nous considérons qu'il s'agit d'une tentative de satisfaire une demande professorale que l'élève a interprétée dans le cadre d'un contrat didactique portant sur une leçon de lecture. L'enseignante indique par l'intonation intéressée de son échange avec Agathe, qu'elle considère effectivement cette proposition comme **pertinente**. Elle s'en sert d'ailleurs comme motif pour **réorienter l'action** vers une nouvelle phase : la **dénomination** du *titre* de l'album qu'Agathe est parvenue à lire sans difficulté. Agathe ne saisit pas cette **réorientation**, ni la nouvelle demande que l'enseignante vient de formuler par « mettre un mot qui explique ce que c'est, cette partie du livre » (L48). La demande initiale et la relance formulées par l'enseignante ne sont pas adéquates car la notion de titre n'explique pas le titre, elle permet de le désigner comme une composante essentielle de la couverture des livres. Sans doute pour cette raison, les élèves ne parviennent pas à interpréter la demande professorale et à apporter une réponse satisfaisante. Comme Agathe pour la demande précédente, Maya surinterprète ce qui est attendu en **désignant** une autre composante de la couverture, la collection. Cette contribution ne répond pas au problème posé (nommer le titre), pourtant l'enseignante valide la proposition et provoque une **dévi**ation dans la mésogenèse en demandant à Maya de décoder ce qu'elle désigne. L'élève ne parvient pas à décoder les mots « que d'histoires » et l'enseignante doit le faire à sa place, lettre après lettre, jusqu'à ce que Maya finisse par « deviner » (ou se souvenir depuis la lecture de l'album précédent) ce qui est écrit (L57-74). L'enseignante relance sa demande, et **réoriente l'action** vers la **dénomination** du titre, en précisant que le décodage de Maya ne permet pas de répondre à la question posée.

La proposition suivante d'Agathe consiste à **nommer** encore une autre composante des couvertures de livres qui ne correspond toujours pas à la demande de l'enseignante : le nom de l'auteur. L'invalidation de l'enseignante est marquée par l'étonnement qu'elle donne à son énoncé : « Pas si grave, c'est le nom de l'auteur ? » Il faut souligner que les demandes de l'enseignante ont été formulées jusqu'ici, avec l'usage de déictiques : « c'est quoi alors cette partie du livre ? » (L48) ; « comment ça s'appelle cette chose là ? » (L52) ; « qu'est-ce que c'est que ça ? » (L74). Les élèves cherchent à répondre aux attentes imprécises de l'enseignante. Les devinettes dans lesquelles ils sont pris les orientent soit vers le décodage des mots, soit vers la restitution de composantes de la couverture dont ils se souviennent depuis la lecture du premier album. Dans les deux cas, ils font preuve d'une interprétation cohérente du contrat didactique par rapport à cette phase de la leçon de lecture dont l'objet central est la couverture de l'album. L'invalidation par l'enseignante de la dernière

proposition d'Agathe sert vraisemblablement comme **indication** déterminante pour Amar qui finit par **désigner le titre**.

L'extrait analysé est caractérisé par le relâchement des techniques mésogénétiques mises en œuvre. Le milieu progresse essentiellement au gré des contributions des élèves que l'enseignante saisit dans le cours de l'interaction. Elle se sert d'indices que les élèves ne perçoivent pas nécessairement pour opérer un changement, voire une déviation dans le milieu : une répétition dans la nomination des composantes graphiques de la couverture, une mention de l'écrit, une tentative de décoder certains mots, quitte à faire dévier le milieu, sont les moteurs, probablement imperceptibles aux yeux de nombreux élèves, des avancées et des déviations du milieu. Les contributions des élèves font subir plusieurs réorientations de la mésogénèse auxquelles les techniques enseignantes ne résistent pas ; par exemple elle accepte de mener avec Maya une longue interaction visant à décoder le nom de la collection, alors que le problème posé vise la désignation et la dénomination du titre de l'album.

Il faut relever à ce stade que les catégories de la mésogénèse ne se laissent pas toutes appréhender dans cet extrait, comme d'ailleurs dans l'ensemble des interactions concernant cette leçon de lecture. Nous ne sommes pas parvenue à repérer de règles d'action ou de contradictions. Il est possible de caractériser certaines propositions des élèves comme des traits pertinents en fonction de la situation (par exemple désigner les lettres sur la couverture et tenter de décoder des mots), mais ils ne sont pas traités comme tels par l'enseignante. La dynamique mésogénétique se laisse appréhender au cours des interactions par les propositions/réponses des élèves et les validations/invalidations de l'enseignante que nous examinerons plus loin à l'aide des catégories des pratiques différenciatrices. Pour le moment, posons que les validations qu'elle fournit, sans reformulation des énoncés des élèves, paraissent servir davantage à organiser l'interaction, à distribuer la parole, plutôt qu'à valider des propositions et à faire progresser les apprentissages.

A plusieurs reprises, l'extrait permet de relever, de la part de l'enseignante, des positions de surplomb topogénétique. A propos de l'interprétation de l'image, elle contribue à figer la certitude que le garçon transpire (ce qui ne correspond pourtant pas à l'histoire). Elle n'admet pas les propositions de deux élèves qui semblent pourtant pertinentes avec l'illustration. L'une suggérait que le garçon a besoin d'aller aux toilettes ; or la position de ses pieds, tournés vers l'intérieur et son air « mal à l'aise » peut effectivement faire penser à la position qu'adoptent souvent les enfants, en serrant les jambes, lorsqu'ils doivent aller aux toilettes. L'autre suggérait que le garçon est en pleurs ; or son air contrit, visage et regard baissé, contribue pertinemment à cette interprétation.

Mis à part ces situations de surplomb, l'enseignante se met généralement en retrait du cours des interactions. L'analyse fait émerger une alternance entre position surplombante et effacement de la part de l'enseignante.

Les techniques chronogénétiques reposent sur les réorientations brusques du milieu découlant de contributions d'élèves qui ne parviennent pas toujours à interpréter les attentes (implicites) de l'enseignante, ainsi que sur la mémorisation des composantes déjà étudiées lors de la découverte du premier album de la collection¹⁵⁷.

La gestion de l'incertitude est fondée sur des éléments de certitude que l'enseignante exhibe elle-même et semble considérer comme acquis d'emblée, alors qu'ils ne le sont vraisemblablement pas pour tous les élèves : la désignation de la première de couverture fait l'objet d'un bref rappel de sa part ; le décodage du titre est considéré comme une évidence (évidence renforcée du fait que l'élève interrogée est capable de le décoder sans difficulté). Pour l'identification des composantes de la couverture, dont le titre, l'enseignante s'appuie sur le fait que les éléments ont déjà été « vus » lors de la lecture du précédent album et dont les élèves devraient donc se souvenir.

9.3.3 Analyse de l'extrait sous l'éclairage des catégories des gestes didactiques fondamentaux (MAR)

Les gestes que nous avons cherchés à faire ressortir de l'extrait réfèrent à la définition du travail de l'enseignant proposée par Schneuwly (2009b)¹⁵⁸ dans une perspective vygotkienne. Pour l'extrait à l'étude, l'analyse réalisée avec les catégories des gestes didactiques fondamentaux se rapporte à la colonne chapeauté par le titre « Gestes fondamentaux » dans les extraits de tableaux d'analyse présentés en annexe 5.

« Un dispositif didactique est concrètement mis en œuvre par une consigne, une question » (Schneuwly, 2009a, p. 37). Dans cet extrait, la leçon démarre avec une question large et ouverte (Que voyez-vous sur la première de couverture ?) que les élèves parviennent à interpréter pour ouvrir un lieu d'apprentissage. Ils énoncent des composantes de la couverture en acceptant les tours de paroles que l'enseignante distribue.

L'enseignante semble **mettre en place un dispositif didactique** qu'elle **régule** à partir des contributions des élèves. Ces contributions lui servent effectivement d'indices par rapport à des significations en construction (répétition d'une proposition déjà faite, déviation des dimensions illustrées aux dimensions textuelles) mais elles ne sont pas mises en commun dans le collectif. La régulation du dispositif est autocentrée sur l'enseignante et son point de vue est imposé à plusieurs reprises : pour déterminer que les composantes graphiques ont toutes été énumérées – « je crois qu'on a fait plus ou moins le tour » (L18) ; pour évaluer la pertinence des hypothèses émises par les élèves – « il a pas tellement les gouttes qui lui

¹⁵⁷ D'après les planifications de l'enseignante, cette étude remonte à plusieurs semaines en arrière (deux mois d'école auxquelles s'ajoutent les vacances de Noël).

¹⁵⁸ Pour rappel, nous avons retenu ces catégories issues de Schneuwly (2009b) parce qu'elles répondent à sa définition vygotkienne du travail enseignant.

tombent des yeux » (L40) ; pour imposer l'idée que le garçon transpire (L 26, 34). L'objet enseigné qui se révèle à travers ce dispositif ne prend pas de forme négociée ou partagée entre les élèves et l'objet culturel qui leur sert de support à l'activité d'apprentissage de la lecture. Aux yeux du chercheur, il se révèle généralement au travers du point de vue personnel que l'enseignante impose (« je ne crois pas qu'il pleure ou qu'il a besoin d'aller aux toilettes, mais je crois qu'il transpire ») ou d'interactions qu'elle conduit en modalité privée avec un élève en particulier : ainsi la lecture du titre par Agathe est prise comme une évidence et présentée ainsi aux autres élèves, en particulier à ceux qui ne savent légitimement pas encore décoder ces mots.

C'est sur la base de ces avancées privatisées, imposées par l'enseignant ou provoquées par un élève, que le dispositif didactique est mis en mouvement. Un autre moteur du dispositif est constitué par l'enchaînement des questions et des relances de l'enseignante dans l'interaction didactique. Elles sont de deux types particuliers : Larges et ouvertes (que voyez-vous sur la première de couverture ? A votre avis, pourquoi est-ce qu'il y a toutes ces gouttes sur ce garçon ?), elles conduisent à des réponses qui constituent des idées possibles, mais dont l'enseignante juge finalement de la pertinence sans négociation avec le groupe, ni référence au support de lecture. L'autre type de questions est celui des questions formulées dans la perspective d'y apporter une réponse précise, la dénomination d'une notion appartenant au lexique de la couverture de livre qui a déjà été abordée par le passé. Or ces questions particulières sont formulées de façon imprécise, avec des déictiques de monstration qui ne fournissent aucun indice par rapport à la réponse attendue (ici, le titre) : « C'est quoi, cette partie du livre [...] c'est quoi ? » (L48) ; « C'est quoi par rapport à l'histoire ? » (L50) ; « Comment ça s'appelle cette chose-là ? » (L52 » ; « Qu'est-ce que c'est que ça ? » (L74). Les élèves sont embarqués dans un long jeu (L48 à L81) de devinette qui ne se clôt pas avant la « découverte » de la réponse attendue et qui subit des déviations importantes (décodage du nom de la collection « Que d'histoires ! »). Pour autant, cette longue interaction n'aura pas permis **d'institutionnaliser** la notion de titre, ni d'étayer **la mémorisation** de cette notion. En effet, une fois la réponse « découverte » par Amar, une étiquette est placée sur l'affiche, à l'endroit du titre, mais ce qui y est inscrit dessus n'est pas décodé.

Par rapport à la lecture, dans sa composante de décodage des graphèmes, il en ressort de cet extrait, que cette dimension de l'apprentissage constitue un processus naturel, automatique, que les élèves parviennent (ou parviendront) à réaliser sans étayage et sans nécessiter de ressources collectives. Certains élèves ont déjà passé le cap (Agathe), d'autres s'y lancent avec plus ou moins de difficulté (Maya), mais rien dans le dispositif ne permet de percevoir comment cet objet se construit. Il ressort également de cette analyse du dispositif didactique mis en œuvre qu'il est plutôt gouverné par les contributions (souvent hasardeuses à cause du jeu de devinette mis en place) des élèves que par une intention de présentifier cet objet d'enseignement complexe qu'est la lecture. Les indications fournies dans la méthodologie (voir annexe 3) sont globalement bien suivies, les *étiquettes* ont été *préparées* ; le terme *titre* est *repris*, l'étiquette est *montrée* ; l'enseignante a demandé aux élèves de « lire » les éléments

de la couverture et les a incité à émettre des hypothèses sur le contenu du livre (Guillaumont et al., sans date).

9.3.4 Analyse de l'extrait sous l'éclairage des catégories des pratiques différenciatrices (MAR)

Les catégories de pratiques différenciatrices que nous avons examinées sont issues de l'ouvrage du collectif RESEIDA (Rochex & Crinon, 2011)¹⁵⁹.

Pour l'extrait à l'étude, l'analyse réalisée avec les catégories des pratiques différenciatrices se rapporte à la colonne chapeautée par le titre « Pratiques différenciatrices » dans les extraits de tableaux d'analyse présentés en annexe 5.

Explicitation des enjeux d'apprentissage – Les enjeux d'apprentissage sont difficiles à cerner. L'enseignante tient dès le début en main les étiquettes désignant les composantes de la couverture (le titre, l'auteur, l'illustrateur et l'éditeur), mais elle ne cherche pas à dévoiler ses intentions et à rendre les enjeux d'apprentissage perceptibles, ni par explicitation directe, ni indirectement par la mise en place contrôlée d'un dispositif didactique. Les déviations que subit le dispositif, au gré des contributions des élèves, n'aident à déceler ni les intentions professorales, ni les enjeux d'apprentissage. Les tâches sont instables et elles ne peuvent pas être suivies et comprises par tous ; de nouvelles tâches sont engagées alors que les problèmes posés auparavant sont encore non résolus. Le fait de considérer le décodage de l'écrit comme une évidence, alors qu'il constitue l'enjeu même du dispositif didactique, contribue à brouiller la perception des enjeux de savoir. Par ailleurs cela constitue une minoration des difficultés que la plupart des élèves rencontrent légitimement et contribue à désécuriser leur apprentissage : Comment les élèves sont-ils supposés savoir décoder avant d'avoir appris ? Est-ce donc si évident, si facile de décoder l'écrit puisque certains y parviennent « naturellement » ?

Pratiques langagières – Le discours en vigueur dans les interactions n'est pas élaboré, y compris dans le langage professoral. Sans reprise des énoncés des élèves, sans reformulation, et sans discours instructeur, les éléments de signification qui devraient s'élaborer, à propos des objets de savoir, sont diffusés avec le langage restreint des élèves. L'enseignante formule ses demandes et ses consignes en s'appuyant sur des déictiques de monstration. Ce type de formulation semble lui permettre d'éviter de dire des éléments de savoir à la place des élèves. L'extrait montre comment des malentendus sont générés par l'imprécision des demandes. Les élèves s'engagent dans des jeux de devinette, en espérant répondre aux attentes. C'est pour tenter de répondre à ces attentes incertaines qu'ils privilégient avant tout l'effort du décodage de l'écrit : Par exemple Agathe répond à la question de savoir pourquoi le garçon a des gouttes en disant que c'est écrit et elle lit le titre. Elle ne répond pas à la question, pourtant l'enseignante accepte sa proposition avec enthousiasme. Les réponses des élèves et de

¹⁵⁹ Pour rappel, nous avons retenu ces catégories à articuler avec les catégories des didactiques pour problématiser la relation médiante entre enseignement et apprentissage.

l’enseignante, les contributions que celle-ci apporte, sont traitées comme des points de vue, des opinions personnelles et ne renvoie pas à l’objet, ni au support. Dans ce sens, le discours est éloigné des exigences scolaires et des caractéristiques disciplinaires que les élèves devraient pourtant saisir.

9.4 Analyse détaillée d’un court extrait : Au démarrage de la lecture d’un nouvel album (SAB)

9.4.1 Situation de l’extrait dans le corpus (SAB)

L’extrait analysé pour la classe de Mariane (1601_B_01, L2-82) concerne aussi le début de la première leçon consacrée au démarrage de la lecture de « Pas si grave ! ». L’activité scolaire observée consiste également à décrire la couverture. Comme pour l’extrait analysé dans l’autre classe, celui-ci conduit jusqu’à la désignation du titre de l’album.

Le protocole d’interactions suivant correspond à l’analyse de l’extrait mentionné.

0.00			((les élèves arrivent en classe et découvrent un album sur leur pupitre))
		EI	c'est l'deuxième livre
			...
		EI	c'est pas si grave
		EI	... on a passé le deuxième livre/
		EI	Andrée l'titre c'est pas si grave/
		EI	c'est écrit pas si grave\
		EI	c'est pas si grave ouais pas si grave ...
			... ((présentation du chercheur))
4.20	10	Ens	alors sur votre pupitre\ qu'est-ce que vous avez\..Alain\
	11	Ala	un livre/
	12	Ens	un livre\ y'a un autre mot pour appeler ce. ce genre de livre\ oui\
	13	Ala	pas si grave <u>XX</u>
	<u>14</u>	Ens	<u>attend</u> attend t'attends toi tu vas un petit peu plus vite/
	15	EI	un album/
	16	Ens	un album\ c'est soit un livre soit un album\ le livre c'est plus global/ l'album c'est plus précis\ un album c'est.. des livres pour enfants\ avec beaucoup d'images\ on peut les appeler des albums\ on raconte des histoires à l'intérieur\ c'est juste\ qu'est-ce que vous voyez/ on va pour l'instant s'occuper que de la page de couverture que je vous ai mise au tableau\ qu'est-ce que vous voyez sur cette page de couverture\. Evan\
	17	Eva	un enfant
	18	Ens	un enfant\ oui c'est juste/ Fabrice\

	19	Fab	euh un canard
	20	Ens	un canard\ d'accord/ oui.. \Mila
	21	Mil	euh.. l'herbe
	22	Ens	de l'herbe\.. Lucien\
	23	Luc	un sac
	24	Ens	un sac ouais\ c'est juste\ tout ce que vous dites pour l'instant c'est juste/ Fabienne\
	25	Fab	Euh il est tout mouillé
5.19	26	Ens	il a l'air tout mouillé/ comment tu sais/
	27	Fab	parc'qu'on voit des gouttes
	28	Ens	on voit des sortes de petites gouttes\ on voit des petites gouttes\ peut-être qu'il est mouillé/ peut-être/ quand est-ce qu'on a encore des p'tites gouttes comme ça\ ça peut arriver d'avoir des petites gouttes\ soit c'est parce qu'on est mouillé comme quand on a été à la piscine hier/ pourquoi est-ce qu'on peut aussi avoir des p'tites gouttes\ Chloé\
	29	Chl	parce qu'on transpire
	30	Ens	peut-être parce qu'il a couru qu'il a transpiré/ il a peut-être des gouttes parce qu'il a transpiré/ peut-être/ ou bien/. Andrée\
	31	And	il a peur
5.50	32	Ens	peut-être qu'il a peur/ peut-être qu'il se dit ouh là là.. peut-être qu'il a peur/ là on fait des hypothèses\ on observe l'image/ et pis on s'dit mais qu'est-ce que c'est ces gouttes\ est-ce qu'il est mouillé/ est-ce qu'il a transpiré/ est-ce qu'il a peur/ ou bien/
	33	El	Euh, j pense qu'il a quelque chose dans le sac de lourd/
	34	Ens	peut-être/ qu'il transpire parce qu'il doit porter quelque chose de lourd dans son sac/ ben voilà/ peut-être/ Bahram\
	35	Bah	euh..
	36	Ens	une idée/
	37	Bah	euh. non\
	38	Ens	non Colin\
	39	Col	peut-être qu'il gêne\
	40	Ens	peut-être qu'il est gêné\ peut-être/ Donatien\
	41	Don	peut-être que .. il.. peut-être qu'il a couru\
6.30	42	Ens	peut-être qu'il a couru\ et qu'ça l'a fait transpiré c'est ça que tu veux dire/ oui d'accord\ pourquoi est-ce que tu penses qu'il est gêné/
	43	Col	euh j'sais pas/ ...
	44	Ens	si tu r'gardes un peu la position du corps/ c'est peut-être la position du corps qui te fait dire qu'il est gêné/ il s'tient les pieds un peu en dedans/ la tête en bas comme ça/ voilà c'est peut-être ça/ d'accord/ ok ben on a dit beaucoup beaucoup de choses sur l'enfant\ qu'est-ce qu'on voit d'autre.. est-ce qu'on voit autre chose/ Laura/

	45	Lau	le ciel
	46	Ens	le ciel\ alors. ça veut dire qu'il se trouve ou alors si on voit le ciel\
	47	Lau	il s'trouve\...
	48	Ens	est-ce qu'il est à l'intérieur/ ou à l'extérieur\
	49	Lau	à l'extérieur\
	50	Ens	là/ on voit qu'il est à l'extérieur on a dit qu'on voyait le chemin/ qu'on voyait de l'herbe/ qu'on voyait le ciel/ un canard/ un garçon avec des gouttes/. Fabrice/
7.23	51	Fab	le prénom/
	52	Ens	Le prénom\ tu vois ou un prénom\
	53	Fab	Euh au sommet/
	54	Ens	Au sommet/ ça ((pointe le titre)) tu dis/
	55	Fab	oui
	56	Ens	est-ce que c'est un prénom\
	57	Els	non non
	58	Ens	non/ ça aurait pu être un prénom/ c'est juste/ .. comment ça s'appelle ce qui est marqué en grand sur les livres\, Mila\
7.43	59	Mil	Le titre\
	60	Ens	Le titre\ on a toujours sur la page de couverture\ on a/ le titre\ de l'histoire\ qui est capable de lire le titre\.. alors y'en a déjà certains qui sont capables de lire le titre/ par contre/ vous êtes TOUS capables si je fais ça.. ((met au stylo un signe sur le S de Pas)) ça veut dire qu'il ne chante pas\ vous êtes tous capables de lire le premier mot du titre\, dans votre tête/. dans votre tête/. Emilie/
	61	Emi	.. pa
	62	Ens	ça ça fait pas\ donc vous êtes capables de lire pas../ ensuite le deuxième mot vous êtes tous capable de le lire aussi/ Evan/
	63	Eva	si
	64	Ens	si/. pas. si/. et le mot là est effectivement plus difficile\ mais on va le lire ensemble/. Colin tu penses que c'est quoi/
	65	Col	grave/
8.40	66	Ens	grave/ on va contrôler voir si c'est juste\ ça/ G(gueu)
	67	Els	G (gueu) R (rr) A (a) V (vv)
	68	Ens	pis le e on sait qu'à la fin il chante presque pas\ on l'entend quasiment pas\ je mets aussi oh la la la attendez\ attendez\ c'est la première fois que j'fais ça alors il faut être un p'tit peu.. un p'tit peu cool avec votre maîtresse\ alors G/R A\ ça fait/
	69	Els	gra/
	70	Ens	V
	71	Els	grave\ pas si grave\
	72	Ens	bravo/ on fait une fois tous ensemble/

	73	Els	pas si grave\
9.23	74	Ens	Alors le titre de l'histoire/ c'est pas si grave\ ça veut dire quoi\, ça veut dire quoi/ grave\... ah c'est pas si grave/ qu'est-ce que ça veut dire\ Bahram/

9.4.2 Analyse de l'extrait sous l'éclairage des catégories de l'action conjointe en didactique comparée (SAB)

Première considération, c'est que certaines catégories descriptives, notamment celle de la construction de la référence, sont difficiles à déceler dans cet extrait, comme dans l'ensemble des interactions concernant les leçons de lecture, c'était déjà le cas pour l'analyse précédente. La dynamique mésogénétique se laisse appréhender au cours des interactions par les *propositions/réponses* des élèves et par les *demandes*, les *relances*, les *indications/désignations*, les *(in)validations*, les *reformulations*, les *précisions*, les *explications* de l'enseignante, que nous examinerons encore avec les catégories des pratiques différenciatrices.

Nous ne sommes pas parvenue, à repérer dans cet extrait, des règles d'action ou des contradictions. Nous avons considéré (abusivement ?) l'adjonction de la locution hypothétique "peut-être" comme une forme de règle d'action permettant de marquer la formulation d'une hypothèse, règle que les élèves se mettent d'ailleurs à appliquer. Mais il ne s'agit pas pour autant d'une règle d'action garantissant la réalisation de la tâche. Toutes les propositions des élèves constituent des contributions pertinentes, et sont considérées comme telles par l'enseignante. Les élèves parviennent toujours à répondre à ses attentes parce que l'enseignante fait en sorte de les rendre atteignables. Pour cette même raison, aucune contradiction ne peut être relevée dans l'interaction.

Pour compléter les catégories du modèle, nous présenterons plus loin l'avantage que nous avons trouvé à considérer la mise en place du dispositif didactique (au sens de Schneuwly, 2009a) pour traiter des dimensions plurielles des objets et de leur dynamique.

La leçon démarre avec la **désignation** de l'album. L'enseignante soutient cette désignation, à partir des réponses des élèves, en distinguant l'album du livre par la présence de nombreuses images sur l'histoire racontée. La désignation comporte dès le départ des éléments d'**institutionnalisation** du savoir en jeu (la lecture : l'album, le récit, l'illustration). Une fois l'objet désigné, elle ouvre la réflexion sur une première question large et ouverte, « qu'est-ce que vous voyez sur cette page de couverture ? » (L16). Est-ce parce qu'elle a ralenti auparavant (L14) un élève prêt à lire le titre de l'album et qu'elle a défini l'album par la présence de nombreuses images, on ne le sait pas, quoiqu'il en soit, les premières propositions des élèves concernent toutes des composantes illustrées de la couverture. Les validations explicites et les répétitions des énoncés par l'enseignante **indiquent** à la fois la **pertinence** des propositions et l'adéquation à ses attentes. Lorsque Fabienne dit que le garçon « est tout

mouillé » (L25), l'enseignante reformule en modifiant la proposition initiale : « il a l'air tout mouillé » (L26). Cette proposition n'est pas un fait incontestable, mais une hypothèse réalisée à partir d'une interprétation de l'image. Ce changement de registre permet à l'enseignante d'**orienter l'action** vers la phase d'émission des hypothèses. Le marqueur hypothétique *peut-être* est utilisé pour guider la suite de l'interaction jusqu'à la prochaine relance « qu'est-ce qu'on voit d'autre ? » (L44). A partir de cette relance, toujours ouverte et large, Fabrice désigne « le prénom » (L51) à l'endroit du titre. L'enseignante invalide implicitement sa proposition et pour obtenir la réponse attendue, elle formule une question qui contient la définition de la notion à désigner : « Comment ça s'appelle ce qui est marqué en grand, sur les livres ? » (L58). Mila répond correctement et la notion peut ainsi être **institutionnalisée** : « Le titre, on a toujours sur la page de couverture, le titre de l'histoire » (L60). Afin d'étayer la **mémorisation** de la notion, le terme est répété à cinq reprises dans cette phase d'institutionnalisation et de **réorientation de l'action** vers le décodage des mots du titre (L60). A l'entrée dans cette phase, tous les élèves sont réputés capable de lire les mots *pas* et *si*. Pour le mot grave, la difficulté est publiquement reconnue et puisque le décodage par Colin ne semble pas lui poser de problème, la tâche collective qui suit consiste à vérifier qu'il a bien décodé ce mot. Ce contrôle collectif permet à tous les élèves (en chœur) de s'approprier le décodage d'un mot, par décomposition/énonciation des lettres puis rassemblement syllabique. A la fin du décodage, l'**institutionnalisation** s'effectue en **rappelant** la notion de titre : « Alors le titre de l'histoire c'est Pas si grave » (L74)

L'extrait présenté, comme la suite du travail de construction commune de significations sur la lecture ne présente pas de variation au niveau topogénétique. L'enseignante assume tout au long de l'extrait une position d'accompagnement dans le collectif. Il montre par ailleurs une grande diversité de techniques chronogénétiques : L'appel à la mémoire didactique (au moment de nommer un album) ; le ralentissement/l'accélération de l'action (pour éviter que les élèves ne s'orientent d'emblée vers le décodage de l'écrit, puis pour accélérer la phase d'interprétation de l'image) ; la réorientation de l'action (en fonction des contributions faisant apparaître de nouvelles dimensions de l'objet dans la mésogenèse) ; des déclarations d'avancées (sous forme d'institutionnalisation ou de résumé de l'avancement de la construction des significations partagées) ; des relances (visant à revenir à l'objectif de décrire la couverture).

9.4.3 Analyse de l'extrait sous l'éclairage des catégories des gestes didactiques fondamentaux (SAB)

Le dispositif est l'outil de transformation des capacités des élèves (Schneuwly, 2009b). Cet extrait nous montre que l'enseignante a la main sur cet outil. Elle le met en place, avec les ressources (prescrites) dont elle dispose (un album, une méthode et ses indications) et assure son déroulement en s'appuyant sur les contributions des élèves. **La mise en place du dispositif** ne se révèle pas comme un geste réservé au démarrage de la leçon. Au contraire, il

nous apparaît dans l'extrait comme un geste assumé de façon ininterrompue. Il permet de révéler progressivement, l'élémentation de l'objet d'enseignement en objets d'étude successifs pour la leçon. L'enseignante opère cette élémentation, en s'appuyant sur les contributions des élèves, mais selon des orientations qu'elle semble avoir prévues. Le dispositif constitue un outil qui lui permet aussi de sécuriser et d'étayer les apprentissages, par exemple en indiquant que le début de la leçon ne concerne pas (encore) le décodage de l'écrit. Considérer le dispositif nous permet d'intégrer dans sa dynamique les objets pluriels qu'il comporte. L'album est un objet culturel à travers lequel s'exercent des activités de lecture. Il est nécessaire de s'en approprier les significations conventionnelles : L'écrit, les composantes graphiques et textuelles (une couverture, des illustrations, un titre, etc.). Mais il n'est qu'une dimension de l'objet à enseigner, c'est-à-dire la lecture dans ses dimensions plurielles. Les objets du dispositif sont alors tour à tour l'album (objet à nommer, à distinguer du livre), puis la couverture (objet dans lequel identifier des composantes graphiques et textuelles), puis l'illustration (objet d'un décodage et d'une interprétation), en fonction de la progression donnée par l'introduction de ces objets dans le dispositif.

L'extrait nous montre comment se produit la gestion entre le nouveau (enjeu d'apprentissage) et l'ancien (le connu auquel relier l'apprentissage). Un nouvel album est introduit, mais il est relié au premier album de la collection (et méthode de lecture) que les élèves ont déjà lu. Il paraît évident que les élèves ne sont pas confrontés pour la première fois à l'interprétation d'une image, en particulier dans la visée d'un apprentissage en lecture. Ainsi les élèves peuvent répondre aux attentes de l'enseignante. De son côté, elle est prête à saisir leurs contributions pour faire évoluer le dispositif dans des directions qu'elle semble avoir prévues d'avance. Cette gestion montre que l'enseignante fait confiance dans le fait qu'en maintenant ouvert le problème de description de la couverture, les élèves en viendront certainement à mentionner les éléments graphiques et textuels qui doivent être traités. L'insistance accordée par l'enseignante pour la locution « peut-être » a des effets sur les significations que les élèves élaborent en cours d'action à propos de l'objet. Ainsi il est intéressant de noter que lorsque Donatien obtient la parole, il ne semble pas tant vouloir émettre une nouvelle hypothèse sur le fait que le garçon est mouillé, que montrer qu'il intègre cette nouveauté linguistique.

La régulation apparaît comme le moteur du fonctionnement du dispositif. L'enseignante réagit aux contributions des élèves, en les validant (il n'y a pas de cas d'invalidation dans cet extrait) ou en cherchant à transformer les représentations initiales qu'elles traduisent (on désigne cet objet par le terme d'album plutôt que par celui de livre, c'est plus précis). Elle s'engage avec les élèves dans la construction de significations communes, par exemple en fournissant une interprétation de l'image qui éclaire pour tout le monde la proposition de Colin (le garçon est gêné). Le geste de régulation est, dans cet extrait, systématiquement accompagné d'une reformulation. Qu'il s'agisse d'une simple répétition d'un énoncé d'élève ou d'une reformulation assortie d'une précision ou d'un développement (Marin, 2011), celle-ci articule entre eux les gestes de régulation et d'institutionnalisation. Les énoncés que

l'enseignante répète prennent valeur par rapport à ses attentes en fonction d'attentes institutionnelles : par exemple la locution « peut-être » est un marqueur d'hypothèse. Mais plus simplement encore, le fait de répéter systématiquement les énoncés des élèves permet de dépersonnaliser les réponses et d'objectiver le savoir qui se construit, car c'est un fait, il y a bien un garçon représenté sur la couverture de l'album. Le geste **d'institutionnalisation** apparaît ainsi dès le début et tout au long de la leçon puisqu'il vise la création d'une culture commune dans la classe tout au long de l'interaction. Il apparaît nécessairement à chaque fois qu'un objet d'étude est remplacé par un autre. L'enseignante fait ainsi convenir d'une distinction entre la notion d'album et celle de livre. Elle valide (par reformulation) les propositions descriptives puis interprétatives des élèves. Elle fournit un constat sur la notion de titre, visant à sa généralisation (c'est toujours écrit en grand sur la couverture des livres).

Le geste de **création de la mémoire didactique** est celui qui vise à reconstruire l'objet décomposé pour les besoins de la leçon. C'est un pivot de la gestion entre l'ancien et le nouveau et du tissage des savoirs (Bautier & Rochex, 1998 ; Crinon, 2011) déjà rencontrés avec les nouveaux savoirs qui se présentent dans la situation. L'enseignante pose des questions ou des problèmes dont elle attend une réponse des élèves à partir de ce qu'ils ont déjà appris, de ce dont ils se souviennent, notamment du fait que la classe démarre la lecture du deuxième album de la collection, mais aussi à partir d'autres situations qu'elle peut reconvoquer¹⁶⁰. Ce geste est aussi articulé à la mise en place du dispositif puisqu'il vise à reconstituer les éléments résultant de son découpage. Il se produit lorsque l'enseignante fait l'état de l'avancement du travail commun de construction des significations à propos de l'objet.

9.4.4 Analyse de l'extrait sous l'éclairage des catégories des pratiques différenciatrices (SAB)

L'extrait analysé ne montre pas de pratiques différenciatrices risquant de se solder par des apprentissages différenciés entre élèves. Ceux-ci sont centrés par l'enseignement sur des enjeux d'apprentissage bien précisés. L'élémentation issue de la mise en place du dispositif a visé à leur montrer les dimensions plurielles de l'objet d'apprentissage et les enjeux qui en découlent : décoder et interpréter l'image (comme soutien à la lecture émergente), repérer et nommer les composantes de la couverture (éléments significatifs de l'objet culturel au travers duquel s'exerce l'activité – et l'apprentissage – de la lecture). Au démarrage, les enjeux de savoir sont implicitement orientés ailleurs que sur le décodage de l'écrit, pour un moment du moins. En indiquant à l'élève qui décode le titre qu'il va (trop) vite, l'enseignante sécurise le travail de ceux qui ne savent (légitimement) pas encore décoder l'écrit. Est-ce pour cela qu'à la suite, les élèves se concentrent avant tout sur les composantes graphiques et n'arrivent que tardivement aux composantes textuelles ? Les apprentissages à réaliser sont mis à la portée de

¹⁶⁰ Par exemple, plus loin dans l'observation, l'enseignante fait appel à un travail réalisé en début d'année sur les prénoms des élèves de la classe, pour rappeler que les prénoms commencent par une majuscule.

tous les élèves, ils sont même déclarés comme tels au moment du passage au décodage du titre (tous les élèves sont reconnus capables de le lire).

Le discours produit par l'enseignante est élaboré, quelle que soit sa fonction dans la conduite du dispositif: lancer une question, expliquer une notion, faire état de l'avancement. Les reprises systématiques des énoncés des élèves servent à expliciter les attentes (vis-à-vis de l'enseignante, mais aussi et surtout vis-à-vis de l'école et du savoir) et à objectiver le savoir.

Le cadrage est soutenu sur l'instruction des savoirs. Les définitions apportées (de l'album, du titre) sont précises et formulées dans un langage disciplinaire adéquat.

9.5 Bilan provisoire sur les résultats produits par la comparaison entre les deux cas retenus.

Comment deux cas emblématiques de pratiques d'enseignement fortement contrastées peuvent-ils servir à la présentation de résultats de recherche sur l'activité d'enseignement ?

Nous avons analysé dans chaque classe des activités scolaires collectives portant sur les mêmes objets, à partir des mêmes moyens d'enseignement. En nous appuyant sur ces points communs, nous pouvons examiner chaque situation par rapport à l'autre et utiliser le contraste entre les deux pour mettre en lumière les particularités de chacun.

En premier lieu, les différences apparaissent au niveau des résumés narrativisés. Suivant Ricoeur (1986), la narration est une reconfiguration de l'action apte à transcrire sa logique. Il en ressort du résumé narrativisé de Sabine un texte plus fluide et plus compréhensible que celui de Mariane. Si la logique de l'action de Sabine est plus facile à saisir et à retranscrire dans le récit du chercheur que celle de Mariane, il est fort probable que les élèves parviennent aussi mieux à saisir la logique d'action dans laquelle ils sont impliqués auprès de Sabine qu'auprès de Mariane. En cela leurs apprentissages pourraient bien être facilités.

Pour la suite du travail, les catégories de l'action conjointe en didactique comparée servent à démontrer, avec la neutralité que confère un modèle d'action, la différence de traitement que subit l'objet d'enseignement au cours des interactions didactiques et les différentes façons qu'ont les deux enseignantes d'assumer leur responsabilité dans la progression des apprentissages. Le contraste sert ainsi de révélateur (au sens photographique du terme), comme nous l'avons déjà indiqué dans la présentation méthodologique

Les catégories des gestes didactiques servent à « voir » les contrastes entre les deux cas à partir d'une définition vygotkienne du travail enseignant. Il ressort de l'articulation théorique que nous avons élaborée en convoquant par ailleurs les catégories des pratiques différenciatrices que les deux cas se révèlent mutuellement en positif/négatif. On peut théoriquement déduire comme principe, des nombreux travaux menés par RESEIDA (voir

notamment Rochex & Crinon, 2011), qu'une pratique qui présentifie les objets d'enseignement et guide les élèves dans la construction de significations partagées, par le dispositif mis en place, l'utilisation des supports et la construction des discours (Schneuwly, 2009b), parvient à contourner les dangers d'une différenciation des apprentissages et à fournir des conditions d'apprentissages plus favorables à tous les élèves. Les cas de Sabine et de Mariane illustrent de façon emblématique pour une part la conjugaison entre des gestes didactiques assumés et maîtrisés avec des pratiques et des dispositifs d'enseignement non (ou peu) différenciateurs d'apprentissage et pour l'autre part, une conjugaison de gestes didactiques peu maîtrisés avec des pratiques et des dispositifs d'enseignement différenciateurs d'apprentissage, susceptibles de générer des difficultés scolaires pour une partie des élèves. Lde notre travail ne réside pas tant dans le fait de dénoncer une fois de plus une pratique d'enseignement différenciatrice d'apprentissage, mais dans le fait que le contraste serve à décrire et à révéler en contre-point une autre activité d'enseignement possible, qui assume en acte la définition du travail enseignant que Schneuwly propose à partir des travaux de Vygotski et qui par ailleurs se conjugue avec des conditions qui profitent plus généralement à l'apprentissage de tous les élèves. Sur cette indication importante, nous poursuivons la présentation des résultats de recherche pour l'enseignement de la lecture.

10. Résultats des analyses comparées en français

Après avoir fourni le résumé narrativisé des leçons analysées en français dans les deux classes, puis une exemplification des analyses effectuées, sur de brefs extraits appartenant à chaque cas, nous en venons aux résultats des analyses comparées entre les deux classes. Elles mettent en lumière des contrastes sur le plan du découpage des leçons, et en fonction des différentes catégories d'analyse retenues : celles permettant de décrire l'action conjointe, celles des gestes didactiques fondamentaux que les enseignantes mettent en œuvre ainsi que celles des pratiques différenciatrices qu'elles génèrent ou parviennent à éviter.

10.1 Pratiques d'enseignement contrastées sur le plan du découpage des leçons

Les leçons observées dans les deux classes, portent sur la même méthode de lecture : les ressemblances sont à première vue évidentes. Le premier tableau synoptique comparatif met en parallèle le découpage de la première leçon consacrée à l'album *Pas si grave* dans chacune des deux classes. Le second met en parallèle la deuxième leçon de Mariane avec la troisième de Sabine. Ce choix résulte du fait que la deuxième leçon de Sabine (déchiffrage de douze mots) et la troisième de Mariane (repérage des mots intrus) présentent peu de parallélismes entre elles, alors que la deuxième de Mariane et la troisième de Sabine portent sur les mêmes choix de contenus.

Les tableaux synoptiques font ressortir les phases de travail en collectif, conduites sous le guidage de l'enseignante et celles de travail individuel ou en groupes, réalisées de façon autonome (plages en gris). Ils montrent un découpage et des phases d'activités similaires, dont nous avons montré plus haut qu'ils étaient calqués sur la méthodologie proposée avec l'album étudié, avec pour chaque enseignante une réduction du nombre de séances prévues. Sur l'ensemble des leçons, Sabine consacre sensiblement plus de temps pour chacune des phases de travail en collectif, ce qui est en partie compensé par le fait que chez Mariane, c'est le travail individuel qui prend un peu plus d'importance. Les ressemblances entre les deux situations ne sont pourtant que superficielles, et sur la base des analyses de chacun des cas, le contraste se révèle particulièrement frappant.

Tableau synoptique comparatif de la première leçon de lecture consacrée à l'album « pas si grave ! »

MAR / 3P / Pas si grave ! 1 ^{ère} séance			min	SAB / 3P / Pas si grave ! 1 ^{ère} séance		
ph	Activité, objectifs	FST		ph	Activité, objectifs	FST
1	Décrire la couverture de l'album • rappel de la notion de couverture • <u>décrire la couverture</u> (élem visibles) • <u>Faire des hypothèses sur l'histoire</u> • désigner, nommer les composantes textuelles • décrire la 4 ^{ème} de couverture	Col.	1	1	Décrire la couverture de l'album • notion d'album • <u>décrire la couverture</u> (élem visibles) • <u>Faire des hypothèses à partir de l'image</u> • désigner, nommer les composantes textuelles : titre • décoder les mots du titre • comprendre le sens du titre (pas si grave) • désigner, nommer les composantes textuelles : autres • décrire la 4 ^{ème} de couverture	Col.
			2			
			3			
			4			
			5			
			6			
			7			
			8			
			9			
			10			
			11			
			12			
			13			
2-3	Feuilletter librement l'album (+ pers.) Identifier les personnages de l'histoire • repérer, nommer les personnages	Ind.	14	2	Feuilleter librement l'album, observer les illustrations	Ind.
			15			
			16			
			17			
4	Lecture (p. 2) : indices textuels du dialogue compléter la liste des personnages	Col.	18	2	Feuilleter librement l'album, observer les illustrations	Ind.
			19			
			20			
			21			
5	Consignes de travail Travail individuel dans les brochures	Col.	22	3	Identifier les personnages de l'histoire • repérer, nommer les personnages • décoder « Grégoire » • repérer les personnages	Col.
			23			
			24			
			25			
			26			
			27			
			28			
			29			
			30			
			31			
			32			
			33			
			34			
			35			
			36			
			37			
			38			
39						
40						
41						
42						
43						
44						
45						
46						
47						
48						
49						
50						
51						
52						
53						
54						
55						
56						
57						
58						
59						
60						
5	Consignes de travail Travail individuel sur fiche (brochure)	Ind.	30	4	Rappel des composantes de la couverture • Fonction de l'illustration	Col.
			31			
			32			
			33			
			34			
			35			
			36			
			37			
			38			
			39			
			40			
			41			
			42			
			43			
			44			
			45			
			46			
47						
48						
49						
50						
51						
52						
53						
54						
55						
56						
57						
58						
59						
60						
5	Consignes de travail Travail individuel sur fiche (brochure)	Col.	34	5	Consignes de travail	Col.
			35			
			36			
			37			
			38			
			39			
			40			
			41			
			42			
			43			
			44			
			45			
			46			
			47			
			48			
			49			
			50			
51						
52						
53						
54						
55						
56						
57						
58						
59						
60						

Tableau synoptique comparatif entre la deuxième leçon de Mariane et la troisième leçon de Sabine

MAR / 3P / Pas si grave ! 2 ^{ème} séance			min	SAB / 3P / Pas si grave ! 3 ^{ème} séance		
ph	Activité, objectifs	FST		ph	Activité, objectifs	FST
1	Lecture personnelle (alb. p. 2) : consigne Lecture personnelle	Col.	1	1	Rappel des composantes de la couverture	Col.
			2			
			3			
2	Lecture en commun (p. 2) • décodage phrase par phrase • dialogue lu en public par 2 duos d'élèves	Col.	4	2	Lecture (alb. p. 2-3) : préparations • décoder, interpréter les illustrations • repérage et significations des signes de ponctuation (indices textuels du dialogue) • repérage des mots déjà déchiffrés (Grégoire, cheveu, sapin) • repérages et significations des majuscules	Col.
			5			
			6			
			7			
			8			
			9			
			10			
			11			
			12			
			13			
			3			
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
4	Consigne de travail sur fiche (brochure) Travail autonome	Ind.		30	4	Consigne de travail sur fiche (brochure) Travail autonome
			31			
			32			
			33			
			34			
			35			
			36			
			37			
			38			
			39			
			40			
			41			
			42			
			43			

Des moments de travail dans les brochures de français sont organisés durant les nombreuses plages consacrées au plan de travail (entre 20 et 60 minutes chaque jour de la semaine dans cette classe).

10.2 Pratiques d'enseignement contrastées sous l'éclairage des catégories de l'action conjointe en didactique comparée

L'objet du dispositif didactique étudié est un album de jeunesse qui permet d'alterner des phases de compréhension du texte et des phases de décodage des sons, et d'articuler ce travail avec une appropriation de l'objet culturel qu'est l'album. Une telle articulation vise l'atteinte des objectifs du plan d'études pour la compréhension de l'écrit et l'accès à la littérature. Nous examinons l'axe de l'action conjointe dans les deux cas contrastés à partir de trois questions:

1. Comment/quels objets sont-ils traités dans la leçon ? Cette question porte sur la mésogénèse.

2. Comment/qui gère la responsabilité de traiter les objets de savoir ? Cette question porte sur la topogénèse.
3. Comment fonctionne la progression des objets ? Cette question porte sur la chronogénèse.

10.2.1 Le traitement des objets

Les objets sélectionnés pour être traités au cours des premières leçons consacrées à la lecture de “Pas si grave !” sont les mêmes dans les deux classes, conformément aux indications méthodologiques : La couverture et ses composantes, l’identification des personnages, le décodage de l’écrit.

10.2.1.1 Les composantes de la couverture de l’album

Dans les deux classes, les enseignantes commencent par organiser le rappel des composantes de la couverture en comptant sur la restitution des notions traitées lors de la découverte du premier album de la Collection (“Poulette Crevette”). Dans les deux cas, ce sont elles qui font de rappel de la notion de page de couverture ou de première de couverture.

Démarrage de la leçon		
	SAB	MAR
1	on va pour l’instant s’occuper que de la page de couverture que je vous ai mise au tableau\ qu’est-ce que vous voyez sur cette page de couverture \	alors... ce côté là du livre ça s’appelle la 1^{ère} de couverture parce que c’est la 1 ^{ère} page de couverture couverture/ donc c’est quelque chose qui est plus épais hein/ on avait déjà vu ça avec Poulette Crevette et pis qui y’a 4 pages\ y’a... le 1 ^{er} côté/((ouvre le livre)) ce qui est derrière\ en général il y a rien\.. ((tourne l’album)) derrière le livre et puis aussi c’qui a à l’intérieur souvent y a rien ou des fois il y a une photo de l’auteur ou XX ici y a rien\ si on regarde la 1^{ère} de couverture et uniquement ça\ que voyez vous \..

La désignation de l’objet et la formulation de la consigne introduit la leçon de manière similaire dans les deux classes. Partant de la même question (“que voyez-vous ?”), les contributions des élèves sont attendues pour faire émerger les composantes graphiques et textuelles de la couverture. Par la suite, les objets ne seront pas traités de la même manière dans les deux classes.

Nous avons déjà montré, dans le chapitre précédent, que la désignation du *titre*, en première composante textuelle, se fonde sur des demandes professorales qui n’ont pas la même précision. Pour poursuivre avec le traitement de cette notion en particulier, on notera ces différences notoires entre les classes :

Traitement de la notion de <i>titre</i>		
	SAB	MAR
1	Demande initiale pour (faire) désigner la notion: comment ça s’appelle ce qui est marqué en grand/ sur les livres La demande comporte la définition de la notion.	Demande initiale pour (faire) désigner la notion: qu’est-ce que c’est qu’ça \ La demande est formulée sans indication sur la notion.
2	Validation de la réponse attendue fondée sur	Validation de la réponse attendue fondée sur

	<p>une définition généralisante et sur la répétition itérée du terme (5 reprises) :</p> <p>Le titre\ on a toujours sur la page de couverture\ on a/ le titre\ de l'histoire\ qui est capable de lire le titre\.. alors y'en a déjà certains qui sont capables de lire le titre/ par contre/ vous êtes TOUS capables si je fais ça.. ((met au stylo un signe sur le S de Pas)) ça veut dire qu'il ne chante pas\ vous êtes tous capables de lire le premier mot du titre\. dans votre tête/. dans votre tête/.</p>	<p>une répétition :</p> <p>Voilà/ bien\.. j'ai préparé une étiquette... oh mince... je l'ai mis à l'envers... merci Clara... bien alors en effet\ c'est le titre\ ((place l'étiquette "le titre" sur l'affiche au TN))... est-ce qu'il y a autre chose qu'on peut observer/</p>
3	<p>Le décodage des mots du titre constitue une tâche en soi, chacun doit être capable de lire certains mots. Le décodage fait l'objet d'un contrôle systématique en collectif. Le titre est encore relu « tous ensemble »</p>	<p>En amont (L47), une élève a indiqué que c'était écrit "pas si grave". Sa lecture a été naturalisée et a permis de lancer la recherche visant à (faire) désigner le titre. Il n'y a pas eu de travail collectif de décodage du titre</p>
4	<p>La compréhension du sens du titre fait l'objet d'une nouvelle tâche : rechercher d'autres manières de dire "pas si grave" :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ça fait rien - c'est pas trop sérieux - c'est pas trop important - c'est pas une catastrophe 	<p>La compréhension du sens du titre ne fait pas l'objet d'un traitement.</p>
5	<p>1^{er} rappel de la notion, au terme de la phase consacrée à la compréhension du titre :</p> <p>ENS : pas si grave\ c'est juste\ qu'est-ce que c'est/. pour l'histoire là\ c'est quoi\ ça a un nom\ ce qui est écrit en gros ça a un nom\ Colin/ COL : le titre ENS : le titre\ T-I-T-R-E\ ((épelle en écrivant à l'écran)) le titre\ d'accord/</p>	
6	<p>Étiquetage : pas d'étiquette ; en guise de validation le terme est répété et épilé au moment de l'écrire à l'écran à l'endroit du titre sur la couverture affichée</p>	<p>L'étiquette (prête) est fixée à l'endroit du titre, conformément aux indications méthodologiques, mais le mot qu'elle comporte n'est pas lu.</p>
7	<p>2^{ème} rappel du terme au moment d'énumérer toutes les composantes étudiées en fin de leçon. La définition vient à nouveau soutenir l'effort de mémorisation.</p> <p>ENS : ... et pis ce qui est marqué en gros qu'est-ce que c'est/ Fabienne/ FAB : le titre ENS : le titre\ et l'endroit où on fabrique le livre/ ça s'appelle Magnard\ Chloé/</p>	<p>Rappel du terme en cours d'énumération des composantes déjà identifiées :</p> <p>ENS : ... qu'est-ce que tu :.. pourrais dire d'autre\... tu peux regarder sur ton image c'est pareil\ on a trouvé le titre/ on a trouvé l'auteur/ qu'est-ce qu'on pourrait dire d'autre\... Adrian\ qu'est-ce qu'on pourrait dire d'autre\</p>
8	<p>3^{ème} rappel de la notion au moment d'énumérer une nouvelle fois les composantes de la couverture (au début de la troisième leçon consacrée à la lecture de l'album).</p> <p>ENS : le titre\ y'a le titre\ ... ENS : donc on voit un titre\ une illustration\ ((énumère les éléments avec ses doigts)) ... ENS : y'a le titre\ ((pointe à l'écran)) y'a l'illustration\ ((entoure à l'écran)) ou l'dessin\ y'a la maison d'édition /((pointe)) la collection/ ((pointe)) l'auteur/</p>	<p>Pas de nouveau rappel du lexique de la couverture.</p>

--	--

Ces différences entre classes, à propos de la désignation et du rappel de la notion de titre, se répètent pour les autres composantes de la couverture.

SAB Notion d'auteur	<p>ENS : la collection\ d'accord/ et on voit encore deux choses assez importantes/ quand même sur cette première page\ on voit des mots c'est c'que tu voulais dire/ c'était Veronika qui voulait dire\ oui ici\ VER : le nom de l'auteur\ ENS : qu'est-ce que c'est un auteur\ VER : un auteur c'est celui qui a fai- qui a inventé le livre\ ENS : qui a inventé l'histoire\ celui qui a écrit l'histoire\. l'auteur\ VER : Françoise Guillaumont ENS : elle s'appelle/ Françoise Guillaumont exactement/ vous avez déjà vu ce nom/ ELS : oui:: ENS : où ça Oriana\ ORI : dans le livre de Poulette Crevette\ ENS : exactement\ c'est le même auteur\.((s'empare d'un album de Poulette Crevette)) la dame qui a écrit l'histoire de Poulette Crevette elle a aussi écrit l'histoire de Pas si grave\, c'est la même\ d'accord/.</p>
MAR Notion d'auteur	<p>ENS : est-ce qu'il y a autre chose qu'on peut observer/ CHA : Euh en bas c'est marqué.. fran-çoise – gui-llau-mont/ ENS: Ouais/... c'est quoi à ton avis\ CHA : Un prénom/ ENS : Alors c'est le nom de qui\ Françoise Guillaumont\ CHA : De c'ui qui a écrit le livre/ ENS : Ouais\ pis on appelle comment cette personne là\.... Chut Agathe... comment est-ce qu'on appelle une personne qui écrit un livre\... c'est un/... CHA : XX ENS: Pardon/... il me semble que t'as dis quelque chose de juste/ mais j'ai pas entendu l'début\ CHA : Inventeur ENS : Alors non\ ce n'est pas un inventeur\ mais ça fini pareil... Lucas\ LUC : menteur/ ENS : Non... c'est vrai que des fois c'est pas des histoires vraies/ mais c'est quand même pas des menteu- des menteurs\.. Agathe\ AGA : Auteur ENS: Voilà\... Auteur\ ((place l'étiquette "l'auteur" sur l'affiche au TN))... Bien... Ensuite qu'est-ce qu'on peut dire d'autre de cette lère de couverture</p>

SAB Notion d'illustrateur	<p>ENS : et maint'nant on a un deuxième nom/..((désigne sur la couverture à l'écran)) prénom et nom de famille/ un deuxième prénom et nom de famille/ c'est Arnaud Célerier/ ça c'est pourquoi/ est-ce qu'on a mis le nom de ce monsieur là/.. AND : et ben c'est il a fait les images\ ENS : il a fait. les illustrations\ il a fait les dessins\ les images\ les ILLUstrations\ ((désigne le fond de la première de couverture affichée à l'écran)) c'est juste\ donc s'il a fait les ILLustrations\ c'est quoi comme un monsieur\... oui/ NOA : (je voulais dire) y'a aussi un aquarium\ ENS : Ouais ça on fait après\ d'accord/ on fait après\.. si il a fait les illustrations/ EL : c'est un illustrateur\ ENS : c'est un I-lus-tra-teur\ ((en inscrivant le mot à l'écran)) illustrateur\.. les illustrations c'est les dessins qu'on trouve dans le livre\ d'accord/ un illustrateur\ c'est juste\..</p>
MAR Notion d'illustrateur	<p>ENS : c'est quoi ça là en bas/ ((désigne l'éditeur) ADR : C'est ceux qui ont écrit ENS : Alors non:/... l'auteur/ celui qui a écrit/ son nom est là\ par contre là\ c'est celui qui a fait quoi\... Maya\ MAY : Euh... ENS : Valérie/ CHA : L'histoire ENS : Mmm c'est pas celui qui a fait l'histoire\ non c'est l'auteur qui a écrit l'histoire qui a</p>

	<p>inventé l'histoire\... Allan\ ALL : C'est celui qui parle dans l'histoire/ ENS : Non plus\... Elvio/ ELV : Euh moi j'sais lire c'qui... ((désigne l'illustrateur)) ENS : C'est écrit quoi là/ ELV : C'est écrit ar arnold ENS : Arnaud ELV : Arnaud... Ce-le-rier ENS : Ouais pis c'est qui ça\... on a deux : encore à mettre... oui Agathe\ AGA : Je peux aller aux toilettes/ ENS : J'aimerais qu'on finisse ça d'abord... alors.. tout à l'heure quelqu'un a parlé de celui qui fait les... dessins\ celui qui a fait les dessins alors là ((désigne le nom de l'illustrateur)) c'est justement Arnaud Célerier celui qui a fait les dessins c'est l'illustrateur\... alors là on va revoir pour qu'on puisse avoir tous/ un livre\ on en a déjà parlé de ça\ on a l'auteur\ qui écrit l'histoire/ l'illustrateur\ qui fait les dessins/ pis après/ pour que on puisse avoir un vrai livre comme ça\ il nous faut qui\... Maya\ </p>
--	---

Dans la classe de Sabine, l'enseignante fait opérer la distinction entre la couverture et l'illustration. Dans celle de Mariane, ces deux notions sont confondues.

Pour les élèves de Sabine la distinction entre les deux notions se réalise en plusieurs étapes et les rappels ne semblent pas superflus, car au moment de redire de quoi la couverture est faite, les élèves peinent toujours à faire la distinction entre « le garçon, le canard, etc. » et l'illustration sur laquelle ils sont représentés.

- 1) En phase de désignation des composantes de la couverture (1^{ère} étape), celle de l'illustration se fait simultanément à celle de l'illustrateur (voir l'extrait ci-dessus)
- 2) En phase de rappel des composantes (2^{ème} étape), l'enseignante interrompt une énumération des composantes de l'illustration pour rappeler la notion.

ENS	... alors rappelez-moi tout ça\... .. qu'est-ce qu'il y a sur la première page.. d'un album\ rapidement\ ça vous devez savoir maint'nant tous/ Mila qu'est-ce que tu vois\
MIL	un garçon\
ENS	un garçon donc un garçon avec le canard avec tout c'qu'y a autour/ tout ce qui est dessiné ça s'appelle comment\.. oui
MIL	l'extérieur/
ENS	non là on voit qu'il est à l'extérieur sur le dessin d'accord/ comment ça s'appelle le fait de dessiner sur euh. ((s'empare des albums de Poulette Crevette et de Pas si grave sur son pupitre)) sur la couverture ou à l'intérieur d'un livre/ y'a des dessins\ hein\ ça s'appelle comment/. oui
EL	une illustration \
ENS	I-LLU-STRA-TION \
MIL	ah
ENS	les illustrations \ donc sur une page de ti- sur une page de couverture d'un album \ y'a souvent souvent\ une illustration \ à quoi elle sert \.. pourquoi est-ce qu'on a un dessin\.. Laura tu crois que c'est pourquoi\

- 3) Elle enchaîne en ouvrant une parenthèse, sur la fonction de l'illustration (3^{ème} étape) : c'est pour montrer de quoi parle le livre, pour donner envie de le lire... Le lendemain encore, lorsque les élèves auront à décoder le mot *sapin*, on verra que l'enseignante les renverra encore à l'illustration (il y a des sapins représentés sur les illustrations de l'album), comme aide au décodage de l'écrit.

ENS	oui/ donc voilà/ ça ça nous aide aussi/ les images qui sont dans l'album ça nous aide aussi à nous aid- ça nous aide pardon\ ça nous aide à nous dire ce qui peut peut-être être écrit sur cette affiche\ d'accord/
-----	---

- 4) Lors de la troisième leçon, au moment de rappeler les composantes de la couverture travaillées la veille, l’enseignante invalide implicitement à deux reprises encore des réponses fondées sur une composante de l’illustration.

EL	y'a l'enfant/
ENS	y'a. ((entoure l'illustration)) un dessin\, une illustration \ et là tu vois un enfant\
	...
EL	le canard
ENS	oui mais ça on parle de dessin\ ((montre sur l'affiche)) c'est l'image\ c'est l'dessin\, y'a le titre\ ((pointe à l'écran)) y'a l' illustration \ ((entoure à l'écran)) ou l'dessin\

Par contraste avec toutes ces phases de travail, les élèves de la classe de Mariane n’ont pas traité la notion d’illustration. Mariane n’utilise pas ce terme et lui préfère celui « d’image » pour faire des hypothèses sur l’histoire à partir de la couverture puis pour identifier les personnages en feuilletant l’album. Ils entendent en outre que l’illustrateur est celui qui fait les dessins.

10.2.1.2 L’identification des personnages de l’histoire

Dans les deux classes, la phase d’identification des personnages suit celle de la désignation des composantes de la couverture. Dans les deux classes, les élèves sont invités à feuilleter librement leur album et à regarder les images, avant de se lancer dans la phase d’identification des personnages de l’histoire.

SAB	MAR
alors maint'ant vous allez pouvoir avoir le temps de feuilleter l'album\ vous allez observer les images/ ((feuillete l'album) regardez c'qui se passe/ et pis on va en discuter après\ allez-y\ regardez seulement tranquille\	\... alors... je vous laisse un petit moment pour... feuilleter le livre vous avez une mission en feuilletant ce livre essayer de trouver\ sans lire/ hein \juste en regardant les images\.. trouver TOUS/ les personnages qu'on va rencontrer au cours de cette histoire\... allez-y\
Temps accordé : 5 minutes	Temps accordé : 1minute et demi
ENS : vous avez eu le temps je suis sûre de regarder toutes les illustrations\ j'aimerais que vous me disiez qui vous avez vu comme personnages dans cette histoire\, qui est-ce qu'y avait comme personnages\, Yoann\	ENS : voilà alors dites-moi quels sont les personnages que vous avez repérés dans cette histoire\... Kenane\

Les élèves de Sabine obtiennent plus de temps que ceux de Mariane pour feuilleter leur album en observant les images. L’ambiance de classe est silencieuse et les élèves échangent quelques constats avec l’enseignante lorsque celle-ci passe près d’eux en circulant dans la classe.

Les élèves de Mariane ont pour tâche d’identifier – sans lire – tous les personnages de l’histoire, en feuilletant l’album. Le temps qui leur est accordé est très court (moins de deux minutes) ; le bruit des élèves qui discutent et font des constats à haute voix, semble donner le signal pour interrompre ce temps de découverte libre.

A partir de la consigne de repérer les personnages de l’histoire, une liste se met en place dans chaque classe.

Ordre et motif d’énonciation des personnages de l’histoire	
SAB	MAR
La maîtresse	Louise : Kenane tente de déchiffrer le mot et dis /louisse/
Le garçon : suspension de l’action en cours pour décoder son prénom, Grégoire	Une maîtresse
La maman : contrôle par les illustrations pour faire distinguer ce personnage de la maîtresse	Un garçon : E demande si quelqu’un a trouvé son nom, mais aucun élève ne parvient à répondre à la question.
Les pompiers	Un poisson rouge : E retient la proposition et la note au tableau mais en laissant entendre que ce n’est pas vraiment un personnage
Plein d’enfants : de qui permet de déduire que l’histoire se passe à l’école	Une petite fille : E déclare que la petite fille c’est Louise et elle ne note rien au tableau.
Le poisson : La proposition vient du moment que E déclare que les personnages de l’histoire ne sont pas forcément des humains	Un canard : E note la proposition mais conteste son statut de personnage
L’épisode s’achève apparemment du fait que les personnages correspondant aux étiquettes préparées (Grégoire, la maîtresse, les pompiers, le poisson) ont tous été relevés.	Le sapin de Noël : E invalide cette proposition car ce n’est pas un personnage
	Des pompiers
	Jeu de devinette pour trouver « encore un personnage » (la maman) et pour trouver le nom du garçon L’épisode s’achève avec les deux questions restées pour le moment sans réponse.
	Ens : bon alors on va continuer pis on verra si tout d’un coup vous allez arriver à trouver\

Dans la classe de Sabine, l’enseignante a préparé des étiquettes sur lesquelles sont écrits les mots correspondant aux personnages. Lorsqu’ils sont énoncés, ils sont affichés au tableau sans pour autant être décodés à ce moment-là ; le décodage de ces mots (et de 8 autres mots) a en effet été fixé comme objectif de la leçon du lendemain (leçon n° 2). Ils correspondent par ailleurs à un exercice de la brochure d’activité individuelle que les élèves auront à réaliser en phase de travail individuel, dans lequel ils doivent numéroter dans l’ordre d’apparition, quatre personnages de l’histoire : *Les pompiers, la maîtresse, Grégoire, le poisson* (cf annexe 3).

Les propositions des élève sont contrôlées à partir des illustrations. Ce contrôle permet de repérer les deux personnages féminins qui ne se ressemblent physiquement pas, la maîtresse et la maman. Pour décoder le prénom du garçon, deuxième personnage repéré par les élèves, L’enseignante ouvre une parenthèse afin de décoder collectivement le prénom de ce garçon. Cela se justifie sans doute du fait que sur l’étiquette préparée figure le mot *Grégoire* et non pas le mot *garçon*. Pour commencer, l’enseignante pointe le mot à décoder dans le texte, ensuite il est décodé en chœur graphème après graphème avec une attention particulière pour le graphème complexe –oi. Ce dernier est traité à l’aide d’une affiche du panneau de référence

des graphèmes complexes, sur laquelle le graphème –oi est associé à la représentation d'un oiseau et à l'écriture du mot "oiseau".

Dans la classe de Mariane, la première proposition énoncée suite à la demande de repérer – SANS LIRE – les personnages de l'histoire, donne la preuve que Kenane ne s'est pas contenté d'identifier les personnages à partir des images, mais qu'il est parvenu à décoder presque correctement le mot *Louise*. En validant cette proposition, en la notant au tableau, l'enseignante modifie la nature de la tâche initiale. Il ne s'agit pas seulement de repérer les personnages à partir des illustrations mais aussi à partir de l'écrit. Ensuite, elle demande le nom du garçon, or la réponse ne peut venir que de la lecture du texte. La proposition pour *une petite fille* n'est pas retenue : l'enseignante mentionne comme une évidence que la petite fille, c'est Louise. Les propositions des élèves ne font pas l'objet d'un contrôle à partir des illustrations, du coup personne ne viendra mentionner les enfants de l'école qui apparaissent pourtant sur la majorité des pages de l'album, mais qui dans le texte ne sont désignés que par le pronom « on ». Le personnage de la maman n'est pas identifié non plus, car il ne peut l'être qu'au travers d'une analyse des illustrations (et/ou de la situation énonciative du début de l'histoire) ; en effet, le mot *maman* n'est pas écrit dans l'histoire. Lorsque les élèves sont invités par l'enseignante à chercher le nom du garçon, Kenane, visiblement encouragé par son décodage du prénom Louise, au début de l'interaction, poursuit le décodage du texte. Au cours de l'interaction il obtient trois fois la parole et énonce les réponses suivantes : « Louise » « pris » et « allumette ». Il montre ainsi qu'il n'était pas à la recherche des personnages, ni du prénom *Grégoire*, mais qu'il décodait dans son coin une phrase de la page 5 de l'album : « Louise a pris des allumettes ». Notons encore que l'enseignante passe à côté de la réponse d'Agathe, qui propose *Igor* comme prénom pour le garçon, et elle la refuse. Cette proposition constitue pourtant un indice évident d'une lecture émergente tout à fait pertinente. Agathe a inféré un prénom (qu'elle connaît peut-être) à partir des lettres en désordre du mot *Grégoire* qu'elle est parvenue à reconnaître.

10.2.1.3 Le décodage de l'écrit

Le décodage de l'écrit est, dans les deux classes, l'objet d'apprentissage qui confronte la majorité des élèves à la plus grande incertitude (conformément à la progression des apprentissages de ces élèves de 3P(H)). Ils décodent en général les éléments des images, bénéficient d'un lexique suffisant pour désigner ce qu'ils voient sur les illustrations, mais ils ne reconnaissent encore pas tous les graphèmes, ni les simples, ni surtout les complexes et ils ne maîtrisent pas encore la fusion des syllabes et le décodage des mots.

Dans la classe de Sabine, le décodage du prénom du garçon, Grégoire a fait l'objet d'une suspension de la phase d'identification des personnages de l'histoire et d'un nouvel objectif à travailler collectivement.

Dans la classe de Mariane, la question est restée en suspens, jusqu'à ce qu'un élève lise le mot *Grégoire*, « naturellement », dans le texte de la page 2. Cette lecture correcte ne fait pas l'objet d'un accord commun ni d'un contrôle dans le texte.

<p>SAB</p>	<p>Après avoir feuilleté le livre et observé librement les illustrations (environ 5 minutes), l'enseignante demande d'établir la liste des personnages. La deuxième proposition est le garçon.</p> <p>ENS : le garçon/ est-ce que quelqu'un a trouvé son prénom dans l'histoire.. on va juste regarder la page là/ c'est le garçon/ ((affiche la première double-page de l'histoire à l'écran))j'veux juste qu'on essaie de lire le prénom\ ici\ . c'est son prénom\ il est ici\ ((désigne le mot à l'écran))... Alors qu'est-ce qu'y a au début/ regardez/. au tableau tout le monde/. première lettre c'est quoi\ ...</p> <p>Tous en chœur, les élèves déchiffrent une à une les lettres du mot Grégoire et en rassemblent les parties. L'enseignante rappelle que le graphème –oi a déjà été vu auparavant et elle brandit une fiche outil.</p> <p>Tout un travail est entrepris pour faire construire la certitude que le graphème –oi se prononce [wa] comme dans le mot oiseau. Il montre que la résistance est forte et que certains élèves ont à lutter véritablement pour admettre qu'un mot commençant par –oi ne « chante » ni comme un mot commençant par –o, ni comme un mot commençant pas –i ; ils doivent donc remettre en question une certitude qu'ils semblaient tout juste avoir construite et ça leur coûte.</p> <p>Après avoir travaillé sur ce graphème, le mot Grégoire est encore relu, puis répété</p> <p>ELS : Gré-goi-re \</p> <p>SAB : d'accord/ vous vous souviendrez/. Grégoire\ ça c'est le nom du garçon\ ok ben on aura appris plein de choses cet après-midi\ Grégoire\ donc comme personnages y'a la maîtresse/ y'a Grégoire\ y'a qui d'autre/..</p>
<p>MAR</p>	<p>Les élèves ont pour consigne de feuilleter le livre tout en listant les personnages de l'histoire à partir des illustrations (environ 1 minute).</p> <p>Le premier élève à se prononcer fait la preuve qu'il est presque parvenu à lire le prénom <i>Louise</i>.</p> <p>Le deuxième élève propose <i>un garçon</i> mais il ne parvient pas à répondre à la question de son prénom. La question reste donc en suspens. Après avoir listé tous les personnages, l'enseignante relance la question du prénom du garçon.</p> <p>ENS : comment il s'appelle ce garçon\... Agathe/ AGA : Igor ENS : non... ... personne a trouvé/\... bon alors on va continuer pis on verra si tout d'un coup vous allez arriver à trouver</p> <p>Sans tenir compte de l'intérêt de la réponse de l'élève (voir ci-dessus), la recherche est reportée à plus tard.</p> <p>Au moment d'étudier la première double-page, après avoir juste évoqué qu'il s'agit d'un dialogue, l'enseignante relance la recherche et un élève lui apporte la réponse attendue.</p> <p>ENS: si vous regardez bien cette page vous allez trouver 2 person- enfin vous allez trouver le prénom du garçon et vous allez trouver encore un personnage qu'on n'a pas encore cité... Elvio\ ELV : Ah le prénom du garçon c'est... Grégoire/</p> <p>Par la suite, le mot Grégoire sera juste lu dans le texte.</p>

Cet exemple est révélateur des différences de traitement du décodage de l'écrit par rapport au niveau des élèves (somme toute plutôt similaire d'une classe à l'autre). Dans la classe de Sabine, toute activité de décodage est réalisée en commun et reconnue comme une difficulté

majeure de l'activité de lecture, même si certains élèves parviennent déjà à lire des mots, des phrases ou même des textes.

ENS	alors y'en a déjà certains qui sont capables de lire le titre/ par contre/ vous êtes TOUS capables si je fais ça.. ((met au stylo un signe sur le S de Pas)) ça veut dire qu'il ne chante pas\ vous êtes tous capables de lire le premier mot du titre\ dans votre tête\ dans votre tête/. Emilie/
EMI	.. pa
ENS	ça ça fait pas\ donc vous êtes capables de lire pas/.. ensuite le deuxième mot vous êtes tous capable de le lire aussi/ Evan/
EVA	si
ENS	si/. pas. si/. et le mot là est effectivement plus difficile \ mais on va le lire ensemble/. Colin tu penses que c'est quoi/
COL	grave/
ENS	grave/ on va contrôler voir si c'est juste\ ça/.. g
ELs	((en chœur avec E)) g :.. r :.. a :.. v : ((les phonèmes sont prononcés bien distinctement tandis que l'enseignante pointe le graphème correspondant))
ENS	pis le e on sait qu'à la fin il chante presque pas\ on l'entend quasiment pas\ je mets aussi oh la la la attendez\ attendez\ c'est la première fois que j'ai fait ça alors il faut être un p'tit peu.. un p'tit peu cool avec votre maîtresse\ ((à propos de l'utilisation du tableau numérique)) alors G/R A\ ça fait/
ELs	((en chœur)) gra
ENS	v /
ELs	((en chœur)) grave\ pas si grave\
ENS	bravo/ on fait une fois tous ensemble/
ELs	((en chœur avec E)) pas si grave\

Pour étayer ce travail difficile, avant de lancer la phase de lecture (p. 2 de l'album), Sabine met en place toute une série de travaux préparatoires :

1. Le premier travail préparatoire consiste à décoder douze mots de l'histoire, dont quatre relatifs aux personnages identifiés à partir des illustrations. Ce décodage des mots permet de porter attention aux nombreux graphèmes complexes qu'ils comportent. Il se réalise sous la même forme que le décodage des mots du titre fourni ci-dessus en exemple. Les élèves sont reconnus d'emblée capables d'en reconnaître au moins quelque chose ; du temps leur est octroyé pour essayer de lire dans leur tête ; enfin la lecture fait l'objet d'un contrôle commun et d'une institutionnalisation.
2. Le deuxième travail préparatoire porte sur le décodage des illustrations, et en particulier pour les pages 2-3, sur la signification du phylactère représenté sur l'illustration en page 3 (début de l'histoire)

ENS	c'est une bulle/ une bulle de bande dessinée\ ça vous dit rien/ des bulles de bandes dessinée/ oui: ça ça veut dire quoi ce rond avec le trait qui vient là\ ça veut dire Colin\
COL	ça veut dire qu'y pense\
ENS	Si y'a un trait continu/ y pense pas/ il ((fait un geste de la main vers la bouche))
COL	il parle\
ENS	il parle/.. on dirait que Grégoire ((montre Grégoire)) est en train de parler ((suit le trait de la bulle)) de ces choses ((montre l'intérieur de la bulle)) qui sont là\ c'est-à-dire ((en montrant)) du sapin\ des boules\ des étoiles et des bougies\...

3. La troisième phase de travail préparatoire porte sur l'identification et la signification des signes de ponctuation, en particulier les tirets et les points d'interrogation comme marques de la forme dialogique du texte. Le repérage du début et de la fin de chaque tirade à l'aide des tirets, des majuscules, des points et des points d'interrogation.

4. Enfin, la préparation se termine avec le repérage des mots décodés au préalable, dans le texte à lire (Grégoire, cheveux, sapin)

Les élèves de Mariane sont directement confrontés aux incertitudes de la lecture. Les « lectures » demandées sont effectuées par des volontaires de deux types. Certains élèves savent déjà lire (comme certains élèves de Sabine) et c'est avec leurs contributions que le titre (pas si grave) et le prénom de garçon (Grégoire) sont « facilement » décodés. D'autres sont des élèves qui se lancent dans le décodage avec beaucoup d'incertitude. L'enseignante cherche à soutenir leur effort, à titre individuel, quitte à refaire deux fois le décodage du même mot. Dans l'extrait ci-dessous, elle aide Kenane à décoder le mot aujourd'hui (à 9 minutes du début de la leçon) et 5 minutes plus tard, elle refait le même travail avec Maya. Elle ne s'appuie pas sur ce que les élèves savent ou sur le rappel de ce qui vient d'être décodé. Elle fait avancer le décodage en lisant à la place des élèves.

Décodage du mot aujourd'hui avec KEN (9.19)	Décodage du mot aujourd'hui avec MAY (13.20)
KEN : ...	MAY : ... a:/
ENS : a et u tu sais le mariage que ça fait/... o\	ENS : o
KEN : o/.. XX	MAY : o :
ENS : le h on l'entend pas	ENS : auj
KEN : au/j..	MAY : ouj
ENS : aujourd'hui	ENS : aujourd
KEN : aujourd'hui	MAY : ajuou... rr.. d'hui/
	ENS : bien/..

Les différents travaux d'étayage réalisés en commun dans la classe de Sabine, n'ont pas lieu dans la classe de Mariane. Les points d'interrogation et les tirets sont bien repérés et nommés (conformément aux indications méthodologiques), mais sans servir véritablement à la construction de significations par rapport au texte, comme dans la classe de Sabine où il est bien précisé que chaque tiret signifie que quelqu'un parle et que chaque point d'interrogation signifie qu'une question est posée (à trois reprises dans le texte de la page 2).

Traitements différenciés des indices que la ponctuation fournit sur le texte : les tirets	
SAB	MAR
ENS : d'accord alors moi j'aimerais juste avant de commencer/ on observe tout ce qui n'est pas des lettres \. qu'est-ce que vous voyez de spécial\ on ne regarde pas les lettres/ on regarde les autres choses\ Alain ALA : euh les p'tits tirets \ ENS : y'a les p'tits tirets\ vous avez déjà vu ça\ ELs : ((en chœur)) oui: ENS : ah oui/... ((entoure au crayon rouge sur l'écran tous les tirets)) alors y'a des p'tits tirets\ ça sert à quoi ces tirets\ EL : ça sert pour que quand quelqu'un il parle \ ENS : exactement\ ça montre qu'il y a quelqu'un qui parle \ donc là y'a un tiret\ ((montre)) là aussi\ là aussi\ là aussi\ ça veut dire qu'à chaque fois qu'y a un tiret\ c'est quelqu'un d'autre qui parle \ Fabienne je sais que c'est long/. tu tu mets comme il faut\ j'sais que c'est long mais il faut vraiment être concentrée\ encore un p'tit moment\ d'accord Lucien/	ENS : \... donc ça c'est les pages 2 et 3\ si on observe le texte ((entoure le texte avec l'index))... est-ce qu'il y a quelque chose de particulier par rapport à ce qui est écrit normalement dans un livre réfléchissez bien y'a quelque chose qu'on a déjà vu avec Poulette Crevette aussi\... AMA : Ah oui ENS : Agathe\ AGA : Les points d'interrogation \ ENS : Oui alors à la fin/ d'accord/ mais il y a autre chose surtout aussi dans la ponctuation donc Agathe tu es tout à fait dans la bonne visée/ oui/ Lina\ LIN : Les tirets / ENS : Exact pourquoi est-ce qu'il y a des tirets\... ... pourquoi est-ce qu'on met des tirets\ dans une histoire de temps en temps\... Lina tu te souviens/ LIN : Euh parce que euh... parce que les gens ils parlent / ENS : Exact:\ comment on appelle cette partie de texte

<p>là ça veut dire ((montre le tiret et la ligne qui suit)) y'a quelqu'un qui dit ça/ après y'a quelqu'un quelqu'un d'autre qui parle/ quelqu'un d'autre qui parle/ ça change à chaque fois\ qu'est-ce que vous voyez d'autre\ oui/ EL. : un point d'interrogation/ ENS : bravo:/ ça vous avez déjà travaillé/ les points d'interrogation\ y'en a trois/ ((les entoure au crayon rouge)) ça veut dire quoi les points d'interrogation\ (...)) EL. : ça sert à poser une question\ ENS : donc ici ((entoure la première tirade)) il y a quelqu'un qui pose une question\ ((pointe le point d'interrogation)) ici ((pointe)) y'a quelqu'un qui pose une question\ et là aussi\</p>	<p>où les gens parlent ensemble vous vous souvenez/... c'est un... dialogue\... alors en effet/... c'est une histoire particulière parce que c'est toujours/... des gens qui parlent qui racontent l'histoire si vous regardez bien cette page vous allez trouver 2 person- enfin vous allez trouver le prénom du garçon et vous allez trouver encore un personnage qu'on n'a pas encore cité... Elvio\ ELV : Ah le prénom du garçon c'est... Grégoire/</p> <p>Le lendemain : ENS : Bien\ on avait dit que c'était quoi cet ce ce style de texte comme ça quand y a plein de tirets à chaque fois/ Agathe/ AGA : C'est la personne qui parle et... ENS : Oui:/ mais ça s'appelle comment ce genre de texte/ Amar/ AMA : C'est XX ENS : Mais comment ça s'appelle ce texte où y a différents personnages qui parlent\ je l'ai dit hier\.. Agathe tu te souviens/ AGA : Euh.. ENS : C'est un... ((écrit dialogue au TN)) dialogue\... ça veut dire que plusieurs personnes parlent\..</p>
--	--

Dans le cas de Sabine, les notions étudiées sont mises en relief dans le projet de lecture. Elles vont servir à soutenir l'effort de lecture et à mieux gérer l'incertitude des élèves.

Dans la classe de Mariane, les notions sont à mémoriser indépendamment de la lecture de l'album.

10.2.2 La partition topogénétique

Les techniques d'action topogénétiques sont déterminées à partir du processus mésogénétique (Ligozat & Leutenegger, 2008, entre autres). Nous étudions cas par cas la façon différenciée de gérer les responsabilités et les territoires de la part des deux enseignantes.

Dans le cas de Sabine, l'enseignante se met en position d'accompagnement des élèves, tout en assumant son hégémonie (Schneuwly, 2009b) dans le rapport à l'objet d'enseignement. Elle occupe un volume très important dans les interactions construites en collectif. Son discours est densifié du fait

- qu'elle répète systématiquement les énoncés des élèves : les propositions des élèves sont ainsi diffusées à tout le groupe, validées, institutionnalisées au fur et à mesure.
- qu'elle répète à moult reprises le lexique des notions à apprendre : on l'entend prononcer dix fois le mot *titre* durant la première leçon, puis cinq fois supplémentaires le lendemain ;
- qu'elle reformule certaines propositions pour les développer, les préciser : plutôt que celui qui a inventé le livre, l'auteur est celui qui a écrit l'histoire.
- qu'elle explique ce que les élèves ne peuvent vraisemblablement pas savoir : la maison d'édition est l'endroit où le livre est fabriqué, où on l'imprime sur des feuilles, où on attache les feuilles ensemble et où on met la doublure ;

- qu'elle prend à sa charge les réponses que les élèves ne pourraient pas tous produire en fonction de la progression actualisée de la classe : c'est elle qui lit le nom de l'auteur (Françoise Guillaumond), de l'illustrateur (Arnaud Célerier), de la maison d'édition (Magnard), même s'il ne fait aucun doute que certains élèves seraient tout à fait capables de le faire.

A travers ces multiples gestes discursifs, l'enseignante statue et conduit la construction de la référence avec une grande fermeté. La description des activités et l'analyse des interactions ne permettent pourtant pas de qualifier sa posture de surplombante. En effet les avancées dans la construction référentielle sont toujours déclenchées par les élèves à partir d'un questionnement large, et de relances précises, propres à chaque phase : que voit-on sur la couverture ? Que voit-on encore après avoir émis des hypothèses à partir de l'illustration ?

L'enseignante semble avoir absolument confiance dans le fait que les élèves produiront les désignations et dénominations suffisantes pour faire progresser les apprentissages en fonction de ses objectifs d'enseignement. Et une fois les principaux mouvements du processus de construction des savoirs opérés, elle prend la responsabilité de guider l'interaction en se basant sur les propositions des élèves. Le titre de l'album, en tant que composante de la couverture est nommé, c'est le moment d'en profiter pour le décoder, puis le titre est décodé, c'est le moment d'en saisir le sens, etc.

Nous avons déjà décrit la modulation des régulations produites pour opérer les passages d'un cran à l'autre du processus. Sabine ne valide pas de la même manière les éléments de description de la couverture qui sont relativement certains (il y a un garçon) que ceux qui sont hypothétiques (on dirait que le garçon est mouillé, peut-être). Nous avons vu qu'elle introduit alors l'usage de la locution « peut-être » jusqu'à ce que les élèves se l'approprient dans leurs énoncés.

Par phase, l'enseignante fait ce qui est attendu de la situation AVEC les élèves. Elle dirige par exemple le chœur de la classe qui décode les mots à haute voix tout en participant au concert. Sa voix ressort et produit du même coup une indication, une direction et une validation de l'opération menée.

Dans la classe de Mariane, l'enseignement est souvent conduit en position de surplomb. Les validations et invalidations produites au cours des séances observées sont centrées sur la personne enseignante. Elle statue sur les dimensions du savoir à construire, prend en charge la totalité du travail d'évaluation de la pertinence des propositions énoncées par les élèves. Nous en avons montré plusieurs exemples ci-dessus.

En occupant toute la place dans le processus de gestion de l'incertitude, l'enseignante ne permet pas aux élèves d'y prendre part. L'objet du dispositif n'est pas convoqué au titre de référence du savoir en jeu, ni les ressources. Plutôt que de faire appel à la mémoire didactique de la classe, à propos des éléments déjà « vus », l'enseignante l'édifie elle-même devant les élèves.

Paradoxalement, puisqu'elle prend toute la place dans la construction de la référence et la gestion de l'incertitude, l'enseignante occupe un volume discursif très restreint par rapport à l'autre situation analysée. Sans répétition, ni reformulation, ni explication, les validations se résument souvent à un mot : Exact, muhum,...

La mésogenèse est gérée par saccades, visiblement dans l'intention de faire avancer le temps didactique dès qu'une occasion se présente.. Ainsi le travail de description de l'illustration de la couverture à peine engagé est interrompu au prétexte d'une proposition répétitive. Les élèves ne peuvent pas participer à la construction de la référence parce que l'enseignante statue d'emblée sur le fait que le garçon est mouillé, qu'il transpire. Cet exemple n'en est qu'un parmi d'autres des saccades que le milieu subit de manière répétée. Et les occasions de le faire dévier sont multipliées du fait que l'enseignante n'opère pas de résistance sur les fréquentes bifurcations que les élèves produisent eux aussi au gré de leurs interventions. Ces dernières sont souvent menées à partir de demandes imprécises et subissent les effets aléatoires de propositions qui ne correspondent pas toujours à l'attente professorale ; au lieu de les suspendre, l'enseignante suit les déviations et y entraîne toute la classe, comme lorsqu'elle s'engage à aider Maya à déchiffrer les mots « que d'histoires ».

Malgré notre méfiance à l'égard des métaphores qui tentent de décrire l'action conjointe enseignant-élèves comme un jeu (Ducrey Monnier, 2013), nous ferons usage d'une telle métaphore pour conclure en quelques mots cette analyse des techniques d'enseignement de Mariane, en particulier durant la phase de désignation des composantes de la couverture (première leçon) : c'est celle d'une partie de billard¹⁶¹ menée par un néophyte qui n'aurait pas de maîtrise des déplacements des billes produits pas ses coups ; il ne parviendrait à contrôler ni les effets que la queue donne à la bille touchée, ni ceux que cette bille fait subir aux autres billes ; il ne maîtriserait pas la complexité des trajectoires résultant des éclatements naturels (résultante du choc entre deux billes) et de la réaction des bandes de la table. Si la bille entre, c'est par hasard et non par « réussite », qui dans le jargon du billard désigne un coup porté de manière réfléchi et avec maîtrise des différents effets de trajectoire à anticiper.

10.2.3 La progression des objets

La progression des objets fonctionne à partir des contributions des élèves et de l'enseignant. Les premières dépendent étroitement des deuxièmes. Dans la classe de Sabine, les demandes et les attentes professorales reflètent sa maîtrise didactique de l'objet et du dispositif. De par la clarté des demandes et des tâches, les propositions et les réponses des élèves ne sont jamais invalidées. L'enseignante peut confier dans le fait qu'à partir du guidage de l'action qu'elle opère, à travers son discours, et le dispositif qu'elle met en place, les élèves contribueront certainement à faire progresser les significations sur les objets traités. Le travail d'institutionnalisation des savoirs est continu et se réalise déjà à partir des demandes de l'enseignante.

¹⁶¹ Pour la terminologie liée à ce jeu, nous nous sommes référée à <http://fr.wikipedia.org/wiki/Billard> (consultation le 9 juillet 2013)

Dans la classe le Mariane, la progression des objets fonctionne de manière aléatoire, au hasard de contributions dépendantes de demandes professorales souvent imprécises et d'attentes que les élèves ne parviennent pas bien à décoder. Les deux instances sont prises dans un jeu de devinettes – des réponses et des attentes – qui conduisent à des invalidations fréquentes.

Par exemple :

Pour (faire) désigner le titre, parmi les composantes de la première de couverture, SAB formule une question précise :

ENS	.. comment ça s'appelle ce qui est marqué en grand/ sur les livres/
-----	---

La question déclenche un processus d'institutionnalisation et de généralisation des connaissances. En y apportant la réponse, les élèves disposent non seulement d'une notion liée à l'objet enseigné (la lecture) mais aussi de la définition qui accompagne cette notion et lui donne son sens par rapport à l'activité d'apprentissage (apprendre à lire).

Pour la même tâche, les demandes de MAR sont réitérées (48, 52, 74) à l'aide de déictiques de monstration qui ne fournissent pas d'indication sur la réponse attendue:

48	ENS	Aha/ ... c'est quoi alors cette partie de du livre/ pas si grave/... si on doit mettre un mot qui explique ce que c'est \ c'est quoi\
		...
52	ENS	Muhum alors je demande pas qu'on m'explique pourq- ce que ça veut dire dans l'histoire\ comment ça s'appelle cette chose là \ ((désigne le titre avec l'index))... on a eu la même chose avec Poulette Crevette\ une partie qui avait un nom particulier\
		...
74	ENS	Voilà c'est écrit que d'histoire\ mais ça répond pas à ma question\ qu'est-ce que c'est qu'ça \ ((désigne le titre)) personne/ n'a une idée/

Dans la classe de Sabine, les validations sont toujours explicites, assorties d'une répétition de l'énoncé ou d'une reformulation. La validation prend valeur de reconnaissance des attentes par rapport à la tâche, de déclaration d'avancée, de construction de la mémoire didactique et d'institutionnalisation¹⁶².

Dans la classe de Mariane, les validations prennent généralement la forme d'actes langagiers d'approbation ou de désapprobation des propositions/réponses.

Par exemple :

Les élèves de la classe de Sabine ont pour tâche d'interpréter l'illustration de la couverture. Ils formulent des hypothèses sur le fait que « le garçon a l'air tout mouillé ». Toutes les propositions sont validées par reprise et développement des arguments proposés:

29	CHL	parce qu'on court et on transpire
30	ENS	peut-être parce qu'il a couru qu'il a transpiré/ il a peut-être des gouttes parce qu'il a transpiré/ peut-être/ ou bien/. Andrée\
31	AND	il a peur
32	ENS	peut-être qu'il a peur/ peut-être qu'il se dit ouh là là.. peut-être qu'il a peur/ là on fait des hypothèses\ on observe l'image/ et pis on s'dit mais qu'est-ce que c'est ces gouttes\ est-ce qu'il est mouillé/ est-ce qu'il a transpiré/ est-ce qu'il a peur/ ou bien/

¹⁶² Ces gestes didactiques fondamentaux seront analysés en détail dans une prochaine section.

Les élèves de la classe de Mariane sont confrontés à la même tâche, ils formulent des hypothèses sur le fait « qu'il y a toutes ces gouttes sur le garçon », l'enseignante utilise l'approbation pour distribuer la parole aux élèves. Tout indique par ailleurs qu'elle cherche à imposer l'idée que ces gouttes sont le fait de la transpiration (26, 34) et se prononce en désaccord avec la proposition de Maya (40):

25	ALE	Parce que :: parce qu'il est lourd le sac
26	ENS	Ah/ ça pourrait être une idée ouais/ donc i' transpirerait\ Kenane \
27	KEN	J'allais dire qu'il transpirait\
28	ENS	D'accord\ Lina\
29	LIN	Euh ben parce qu'il a peur d'aller à l'école/
30	ENS	Ouais ::/ ça peut être ça/ Agathe/
31	AGA	Parce que XX
32	ENS	Ouais ::/ Claire\
33	CLA	Parce qu'il a les lacets ils sont pas bien attachés\
34	ENS	Ah ::/ c'est ça qui le fait transpirer/
35	CLA	Oui
36	ENS	Elvio\
37	ELV	euh euh il a chaud\
38	ENS	Ouais ::/ Maya\
39	MAY	il pleure\
40	ENS	.. ((examine l'illustration)) oui il a pas tellement les gouttes qui lui tombent des yeux/ mais ouais euh en effet peut être/ quand même/ Oscar\

10.2.4 Tableau récapitulatif de l'analyse comparée à partir des catégories de l'action conjointe

Axe d'analyse de l'action conjointe : récapitulatif des points essentiels	
Sabine	Mariane
Le traitement des objets (mésogenèse)	
La couverture et ses composantes	
3 phases de travail pour désigner et rappeler les composantes	Les notions sont désignées et nommées une fois, au cours d'un jeu de devinette
La désignation repose sur la mémorisation d'un lexique abordé lors de la lecture du 1 ^{er} album Répétitions multipliées des notions à mémoriser. Définitions claires de chaque notion	La désignation repose sur la mémorisation d'un lexique abordé lors de la lecture du 1 ^{er} album Le jeu de devinette conduit les élèves à privilégier (par contrat) le décodage de l'écrit et conduit E vers des effets Topaze. Les notions ne sont souvent pas définies.
L'illustration	
La notion est définie et clairement différenciée (au cours de 2 phases) de la couverture : c'est une composante de la couverture. L'illustration fonctionne comme un support à la lecture (aide pour décoder sapin et bateau, indication pour la lecture de la page 2, cheveux mouillés)	L'illustration semble vouloir être assimilée à la couverture
Identification des personnages	
Au départ de la phase, 5 minutes pour feuilleter et observer les images	Au départ de la phase, 1 minute pour feuilleter et repérer les personnages en regardant les images
Des étiquettes pour apprendre à décoder les mots relatifs aux personnages (cf. tâche individuelle dans la brochure)	Glissement du repérage par l'image au repérage dans l'écrit

Contrôle des propositions dans l'album (distinction par l'illustration entre la maman et la maîtresse)	Pas de contrôle dans l'album (la maman est désignée parce que « la maîtresse » n'est pas la réponse attendue).
Grégoire	
Suspension pour pointer le mot dans le texte et décoder le prénom tous ensemble, travail sur le graphème –oi. Affichage d'une étiquette (comme les autres personnages)	Devinette, jusqu'à la réponse d'un élève qui « sait » lire. Le mot n'est pas pointé dans le texte Il n'est pas décodé, contrôlé, relu.
Le décodage de l'écrit	
Une acquisition reconnue comme une difficulté majeure du processus de lecture, nécessitant des étayages de l'apprentissage et le ralentissement des élèves avancés en décodage.	Une acquisition qui semble considérée comme naturelle, certains élèves y sont déjà parvenus. La dynamique des objets repose largement sur eux.
Articulation code-sens	
L'articulation est conduite à toutes les phases de travail : décoder grave et comprendre le sens du mot ; désigner le titre et indiquer comment le mot s'écrit ; identifier les personnages et indiquer comment chaque mot s'écrivent ; préparer la lecture du texte et sa compréhension en décodant des mots du texte, ...	Le jeu de devinette et le contrat implicite de leçons portant sur la lecture font que élèves répondent aux demandes en privilégiant le décodage. Le décodage en soit n'est pourtant presque pas travaillé, sauf de cas en cas avec des élèves qui ont sollicité la parole mais sans parvenir au décodage attendu. Le décodage des mots semble considéré comme un allant de soi.
Graphèmes complexes	
Traitement approfondi, étayés et en collectif, des graphèmes –ai, -oi, -er, -on, -in, -et, -eu	Indications données par l'enseignante, en privé, aux élèves qui s'annoncent, mais qui peinent à décoder "que dans « histoires » et "Grégoire". : –oi ça fait [wa]
Signes de ponctuation	
Ils sont porteurs de signification et aide à la lecture	dénomination des termes tirets, points d'interrogation et la notion de dialogue, mais pas d'appréhension dans le texte et de travail sur le sens et l'usage de ces signes par rapport à l'histoire.
La répartition topogénétique	
Position d'accompagnement Hégémonie dans le rapport à l'enseignement, sans position de surplomb	Position en surplomb (ou à côté de l'action) Statue de son point de vue, sans mise en débat Edifie des pièces de mémoire didactique sans la participation des élèves
	Secousses fréquentes dans le dispositif.
La progression des objets de savoir (chronogénèse)	
La dynamique des objets fonctionne à partir de deux dimensions : 1) la maîtrise didactique de l'objet et de son découpage et 2) les contributions des élèves à des demandes/relances claires. E confie dans le fait qu'à partir de ses demandes, les élèves contribueront à faire progresser la référence sur les objets traités.	La dynamique des objets fonctionne au hasard des contributions des élèves ; or celles-ci dépendent de demandes imprécises et d'attentes implicites que les élèves ne parviennent pas à déceler.
Validation explicite, reformulation systématique qui remplissent la fonction de déclaration d'avancée et d'institutionnalisation des savoirs	Des approbations/désapprobations qui remplissent deux fonctions : 1) se déclarer d'accord/pas d'accord avec l'énoncé et 2) distribuer la paroles aux élèves
Aucune occurrence d'invalidation : les réponses des élèves correspondent aux demandes formulées clairement	Invalidations fréquentes, liées aux jeux de devinettes qui sont mis en place pour élucider les attentes de E

10.3 Pratiques d'enseignement contrastées sous l'éclairage des catégories de gestes didactiques fondamentaux

Nous avons présenté dans le cadre théorique, des catégories de gestes d'enseignement, modélisés en didactique à partir de la définition du travail enseignant issue de la conception vygotkienne de l'apprentissage (Schneuwly, 2008a, 2009a). Nous les avons reprises comme matrice pour comparer les pratiques d'enseignement des deux cas de l'étude sur les leçons en lecture. Comme nous en avons déjà amorcé l'explication dans le chapitre précédent, les pratiques des deux enseignantes se voient, sous l'éclairage des gestes didactiques (mais aussi des pratiques différenciatrices par la suite) comme les cas emblématiques d'une opposition. Autrement dit, ce qui se voit en positif chez l'une, se perçoit en négatif chez l'autre. Nous nous servons de ce contraste comme *faire valoir* de la maîtrise des gestes didactiques fondamentaux de l'une des deux enseignantes, puis de sa façon d'éviter les risques des pratiques différenciatrices.

10.3.1 Mettre en place des dispositifs

Au départ, on retrouve chez les deux enseignantes, le même moyen d'enseignement et des ressources très similaires. Pourtant les différences se révèlent très importantes, essentielles pensons-nous, pour essayer de mieux comprendre des effets différenciés provoqués sur les apprentissages des élèves.

Indiquer l'objet d'apprentissage et son élémentation en objet d'étude pour la leçon

Mariane assimile le dispositif d'enseignement à l'objet qu'il comporte, c'est-à-dire l'album. Faute de distinction entre dispositif et ressources, c'est l'objet enseigné lui-même qui se retrouve aussi assimilé à l'album (objet ressource du dispositif). La situation ne montre que l'album : rien n'indique qu'il s'agit d'un support de lecture, ni que l'objet d'enseignement est le décodage des mots et la compréhension du texte.

Sabine sépare distinctement les objectifs qu'elle a prévus de réaliser lors de la leçon de découverte de l'album, comme elle déploie par la suite, les phases successives de préparation à la lecture, la lecture proprement dite et surtout les phases de décodage des mots et des graphèmes, et celles de compréhension de l'histoire.

Le déploiement de ces phases et leurs articulations sont rendues intelligibles par les nouvelles recherches que l'enseignante propose, presque toujours à partir d'une avancée produite par un élève, et par des formes de validation différenciées.

Cette différence entre les deux enseignantes est tout à fait perceptible dans le découpage des leçons, c'est pourquoi nous reproduisons ci-dessous un extrait du tableau synoptique général. Il montre que le dispositif mis en place par chaque enseignante comporte des objectifs d'apprentissage différents. Le dispositif de Sabine introduit les élèves à la lecture du texte (page 2 de l'album) au travers d'une phase de préparation comportant plusieurs objectifs et contribuant à l'étayage de la construction des significations à partager à propos de la lecture : l'étayage comporte le support des illustrations (en particulier un phylactère qui campe la

situation énonciative du dialogue entre les deux personnes), la compréhension des signes de ponctuation pour marquer le début et la fin des phrases, ici dans le cas d'un dialogue entre deux personnes (tirets, points d'interrogation), le repérage des mots déjà connus.

Les élèves de Mariane relèvent les indices textuels du dialogue lors de la première séance indépendamment de l'entrée dans la lecture du texte qui a lieu le lendemain. Ce travail est vraisemblablement réalisé parce que les indications méthodologiques le préconisent (voir annexe 3, extrait du guide pédagogique). L'enseignante attend des élèves qu'ils mémorisent le terme de *dialogue* (conformément aux indications de la méthode) sans pour autant le rapporter à la lecture de cet album en particulier.

MAD : Introduction à la lecture (album p. 2)	SAB : Introduction à la lecture (album p. 2)
Activité, objectifs	Activité, objectifs
<p>Leçon 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> repérer les indices textuels du dialogue (album, p. 2) 	<p>Leçon 3</p> <p><u>Lecture (album p. 2-3) : préparations</u></p> <ul style="list-style-type: none"> décoder, interpréter les illustrations repérage et significations des signes de ponctuation (indices textuels du dialogue) repérage des mots déjà déchiffrés (Grégoire, cheveu, sapin) repérages et significations des majuscules <p><u>Lecture (album p. 2-3)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> décodage mot à mot distinction des tirades de Grégoire et de la maman intonation de la phrase interrogative lecture du dialogue par un duo d'élèves mise en scène du dialogue (toute la classe par duos d'élèves)
<p>Leçon 2 :</p> <p>Lecture en commun (album p. 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> décoder le texte phrase par phrase dialogue lu en public par 2 duos d'élèves 	

On le voit dans ce découpage, chez Mariane les élèves sont confrontés à la lecture comme un bloc compact, aux couches indéfinies et inséparables, alors que chez Sabine ils assistent en direct à l'élémentation (Astolfi, 2008 ; Schneuwly, 2009) de l'objet enseigné (la lecture) en une succession articulée d'objets d'étude. La lecture peut être saisie et comprise comme enjeu d'apprentissage dans toutes ses dimensions possibles : c'est une activité qui se réalise à partir d'un objet culturel (l'album) codifié (composantes significatives de la couverture), qui nécessite la maîtrise du code écrit (décodage) et des *signes* de ponctuation, qui peut être facilitée par des stratégies (déduction du paratexte, notamment des illustrations).

Un même moyen d'enseignement ne conduit pas les deux enseignantes à la mise en place d'un dispositif didactique équivalent.

Assumer la médiation entre l'objet enseigné et les élèves

Mariane délègue la fonction de présenter l'objet d'apprentissage aux ressources proposées par le moyen d'enseignement (album et brochure d'activité personnels, affiches, étiquettes) et confie sur la confrontation directe des élèves avec ces ressources pour qu'ils réalisent des apprentissages. Elle donne des *inputs* qu'elle estime nécessaires pour faire avancer le travail

dans la direction qu'elle souhaite, puis elle se met en retrait comme si elle craignait de parasiter la rencontre organisée entre les élèves et les ressources. La médiation enseignante semble vouloir être la plus ténue possible. Or, faute d'une médiation humaine, pour désigner l'objet du dispositif (l'album) et l'objet enseigné (la lecture), ces derniers en deviennent transparents (Margolinas & Laparra, 2011) et les difficultés d'apprentissage invisibles (Bautier *et al.* 2011). Pour les élèves comme pour l'enseignante, les enjeux d'apprentissages se situent derrière un écran translucide ; ce type d'écrans conçus pour laisser passer la lumière sans qu'on puisse pour autant voir ce qui se passe derrière, ils équipent les fenêtres dont on sait qu'elles dissimulent des gestes intimes, on apprend à ne pas les regarder, les voyeurs peuvent s'y attarder et chercher à deviner quelques contours juste évocateurs. Ni les enjeux d'apprentissage, ni les efforts, ni les difficultés ne se laissent entrevoir au travers d'un tel écran.

Sabine assume pleinement sa fonction de médiation, dans le dispositif, entre les élèves et les ressources prévues, elle habite et matérialise cette distance de sa forte présence, la comble avec son corps (des mains pour feuilleter, des doigts pour pointer, souligner, etc.) et avec sa voix (pour dire, répéter, affirmer,...).

Etayer la construction des apprentissages

La mise en place du dispositif révèle la préparation de l'enseignant et plus précisément sa visibilité didactique (Chopin, 2011) à propos des phénomènes d'hétérogénéisation qui vont nécessairement se produire dans la classe du fait de la confrontation des élèves à un nouvel objet d'apprentissage. Pour accroître cette visibilité, Sabine balise le parcours à effectuer et place des étais, sous forme de travaux préparatoires, permettant la construction commune des significations: le décodage des illustrations, la signification du phylactère, la pré-lecture de certains mots de l'histoire... Elle construit avec les élèves, l'échafaudage nécessaire pour bâtir les apprentissages en lecture et le balisage nécessaire à cette affaire incertaine et périlleuse que constitue pour les élèves la lecture d'un texte. Ce faisant, elle reconnaît publiquement – devant et avec les élève – les obstacles à surmonter et les efforts sollicités.

Les observations montrent par contraste comment la pratique de Mariane ne parvient à (faire) discerner et reconnaître ni les écarts entre les élèves, ni les difficultés d'apprentissage qu'ils rencontrent nécessairement.

Faire preuve de maîtrise didactique

Les gestes de Sabine font la preuve de sa maîtrise didactique de l'objet d'enseignement : L'articulation code-sens est magistralement réalisée, les illustrations sont étudiées pour leur rôle facilitateur, les ressources sont sous la main pour assurer la rencontre avec des graphèmes inconnus,...

Les gestes de Mariane montrent des incohérences didactiques à propos de l’articulation cognitive et conceptuelle dans les options prises, par exemple lorsqu’elle demande aux élèves d’identifier les mots intrus sans mettre à disposition le texte original et qu’elle fonde ce travail non pas sur l’analyse des lettres, des mots, et du sens qui diffèrent, mais sur la mémorisation d’un texte « lu » la veille pour la première fois.

10.3.2 Réguler le dispositif en gérant la dialectique entre nouveau et ancien

Selon l’approche vygotkienne, les techniques de guidage consistent à prendre en charge les processus mentaux encore immatures des élèves jusqu’à ce qu’ils puissent les mobiliser à leur tour de façon de plus en plus autonome. D’après nos observations, ce guidage repose sur un fort cadrage instructeur, sur un questionnement précis, sur un discours dense, sur la répétition des contenus à apprendre, sur l’explicitation des habiletés à mobiliser, sur le maintien des phases de construction, du problème posé à la réponse attendue. La gestion entre nouveau et ancien, entre ce que les élèves savent et ce qu’ils doivent apprendre, repose essentiellement sur des gestes d’enseignant qui invite les élèves à construire des significations sur l’objet avec lui. Après avoir posé un problème, une question, visant la construction d’une signification commune, la régulation consiste à relancer la construction, à conduire des interactions instructives, à gérer l’hétérogénéité didactique.

Poser un problème pour lancer la construction de significations communes par rapport à l’objet

Au départ, lors de l’étude de la couverture, les deux enseignantes lancent la recherche avec la même question large et ouverte : que voyez-vous sur la couverture de l’album ? Les élèves des deux classes commencent par y répondre de manière très similaire, en énonçant les éléments figurant sur l’illustration. Pour la suite, dans les deux classes, le dispositif est orienté par une nouvelle recherche, visant à énoncer des hypothèses à partir de cette illustration. Les deux enseignantes n’opèrent toutefois pas ce passage de la même façon.

Mariane saisit l’occasion d’une répétition – pour la deuxième fois, un élève dit qu’on voit *un garçon* – pour statuer que la liste est complète, puis elle énonce une certitude en disant qu’il y a des gouttes sur le garçon et lance les élèves à la recherche d’explications possibles. Par sa posture surplombante elle ne laisse pas les élèves participer à la construction de significations partagées.

Sabine attend l’énoncé d’une élève – *il est tout mouillé* – pour introduire la phase des hypothèses et marque le passage en introduisant systématiquement dans les interactions qu’elle produit le marqueur d’hypothèse *peut-être*.

MAR	EL : un garçon ENS : ouais on en a déjà parlé/... je crois qu’on a fait plus ou moins le tour/... si... hum\ vous observez donc ce garçon avec les gouttes\ à votre avis pourquoi est-ce qu’il y a toutes ces gouttes sur ce garçon qui a une idée il pourrait s’être passé quoi \.
-----	---

SAB	EL : Euh il est tout mouillé ENS : il a l'air tout mouillé/ comment tu sais/ EL : parc'qu'on voit des gouttes ENS: on voit des sortes de petites gouttes\ on voit des petites gouttes\ peut-être qu'il est mouillé/ peut-être/ quand est-ce qu'on a encore des p'tites gouttes comme ça\ ça peut arriver d'avoir des petites gouttes\ soit c'est parce qu'on est mouillé comme quand on a été à la piscine hier/ pourquoi est-ce qu'on peut aussi avoir des p'tites gouttes\
-----	--

Nous ne pensons pas que cet énoncé, déterminant pour la progression du dispositif, est dû au simple hasard de la situation. La façon dont Sabine pose les problèmes et interprète les réponses permet généralement d'aboutir à la production, par les élèves, des avancées significatives. Elle parvient généralement à rendre ses demandes accessibles aux élèves et à saisir dans leurs propositions les ingrédients d'une construction des savoirs à partager collectivement.

Les problèmes lancés par Mariane n'aboutissent pas à de telles avancées. A plusieurs occasions les avancées se réalisent du fait que l'enseignante impose ses certitudes (le garçon transpire) ou qu'elle traduise les énoncés d'un élève comme une évidence pour tous (c'est écrit « pas si grave »). Il arrive que Mariane perde une occasion de gérer la dialectique entre l'ancien et le nouveau à partir des parts de certitude que comportent les énoncés des élèves : Par exemple, lorsqu'elle les lance à la recherche du prénom du garçon, elle ne profite pas du fait qu'une élève lise *Igor* à la place de *Grégoire* pour relever l'identification pertinente des lettres du mot.

Relancer et maintenir le processus de construction des significations communes

Suite au démarrage commun à partir d'une même question large et ouverte, les deux enseignantes vont opérer des types de relances différenciées.

Chez Sabine, la même question– que voyez-vous (encore) sur la couverture – sert à relancer les élèves à chaque fois qu'un nouvel épisode se clôt. La recherche à mener pour répondre à cette question vise plusieurs objectifs bien distincts, il lui suffit de relancer, au terme de chaque phase, la même question large et ouverte et de faire confiance dans le fait que les élèves en viendront inmanquablement à relever non seulement les éléments de la couverture, mais aussi ses composantes, dont le titre de l'album. Le déclenchement de chaque nouvel épisode est ainsi produit par la réponse d'un élève à cette question ouverte que Sabine reformule et développe dans le sens des objectifs qu'elle s'est visiblement fixés lors de la mise en place du dispositif. Puis, au cœur de chaque épisode, les demandes de Sabine se précisent et constituent une forme de guidage dans la construction commune des significations. Les intonations lui servent en particulier à distinguer (et à faire distinguer) ces questions de guidage, qu'on pose pour conduire un raisonnement, et dont on devrait connaître la réponse, des véritables questions ouvertes, des recherches de significations à partager.

Modulation des questions fermées, dont la réponse doit être connue et qui servent essentiellement de guidage des apprentissages : - la maison d'édition c'est quoi la maison d'édition ça s'appelle Magnard ici\ ça sert à quoi cette maison d'édition\..
--

- qu'est-ce que c'est un auteur\
- comment ça s'appelle ce qui est marqué en grand sur les livres\
- oi comment ça chante\
- est-ce que ça PEUT être le mot sapin\
- pourquoi c'est pas batON\

Modulation des questions ouvertes qui servent à une véritable recherche de significations à partager :

- pourquoi est-ce que tu penses qu'il est gêné/
- un autre mot/ pour un p'tit aquarium/
- quelqu'un aurait une autre explication/ pour pas grave/ c'est pas grave/..

Le questionnement de Mariane repose aussi sur les répétitions de la question initiale, mais il ne se précise pas et se réduit par l'usage des déictiques. Pour répondre à l'attente professorale, les élèves doivent d'abord la détecter ; ils entrent dans un jeu de devinette qui fait dévier le dispositif, qui provoque des malentendus et dont la réponse arrive si tardivement que les élèves ne se souviennent plus de la question posée en amont. Questions/demandes et réponses sont ainsi délités en cours d'interaction.

MAR	<p>Une élève a répondu que le garçon de l'illustration a des gouttes sur lui parce que c'est écrit c'est pas si grave.</p> <p>ENS : aha/... c'est quoi alors cette partie du livre/ pas si grave/ si on doit mettre un mot qui explique ce que c'est\ c'est quoi\</p> <p>Le jeu de devinette se met en place, les malentendus se succèdent car les élèves cherchent encore à expliquer pourquoi le garçon a des gouttes, puis ils essaient de répondre à l'attente de l'enseignante en cherchant à lire d'autres mots sur la couverture.</p> <p>ENS : Voilà c'est écrit que d'histoire\ mais ça ne répond pas à ma question\ qu'est-ce que c'est que ça\ ((désigne le titre))</p> <p>Au total il faudra 33 tours de parole avant qu'un élève ne prononce la réponse attendue</p> <p>EL : le titre ENS : Voilà/ bien\.. j'ai préparé une étiquette... oh mince... je l'ai mis à l'envers... merci Claire... bien alors en effet\ c'est le titre\ ((place l'étiquette "le titre" sur l'affiche au TN))</p>
SAB	<p>Un élève répond qu'il voit un prénom et désigne le titre.</p> <p>ENS : non/ ça aurait pu être un prénom/ c'est juste/.. comment ça s'appelle ce qui est marqué en grand/ sur les livres/</p> <p>EL : le titre.</p> <p>ENS : Le titre\ on a toujours sur la page de couverture\ on a/ le titre\ de l'histoire\ qui est capable de lire le titre\.. alors y'en a déjà certains qui sont capables de lire le titre/ par contre/ vous êtes TOUS capables si je fais ça.. ((met au stylo un signe sur le S de Pas)) ça veut dire qu'il ne chante pas\ vous êtes tous capables de lire le premier mot du titre\. dans votre tête/. dans votre tête/.</p>

Chez Sabine la question est précise et la réponse immédiate. Le travail d'institutionnalisation peut s'entamer très tôt sur cet acquis, l'enseignante valide la réponse dans une interaction développée où elle répète 5 fois le mot titre.

La construction des significations bénéficie dans sa classe de l'étayage mis en place dans le dispositif, mais également d'une certaine stabilité dans le processus. Lorsqu'une question est posée, la réponse est stabilisée avant de passer à autre chose, même si les réponses des élèves n'y contribuent pas.

Lorsque les élèves de la classe de Mariane produisent un énoncé qui fait dévier le dispositif, qui ne contribue pas à répondre au problème actuel, l'enseignante n'opère pas de résistance et suit chacun d'eux dans des échanges en aparté. Elle prend ce qui vient d'eux sans opérer de hiérarchisation, ni montrer qu'un détour a été opéré. Dans l'illustration ci-dessus, c'est un détour par le décodage du nom de la collection (sans lien avec *le titre de l'album* à désigner) qui éloigne toute la classe de la désignation du titre. Les élèves doivent tenter de suivre des méandres inattendus, pris dans le cours des interactions, ce qui nécessite des habiletés d'inférence qu'ils n'ont probablement pas encore acquises. Ces déviations dans le dispositif sont fréquentes. Au final, ce sont les élèves qui guident la construction des significations, à partir de leurs contributions. Que celles-ci soient proches ou éloignées de la recherche en cours l'enseignante les suit.

Sabine suspend les apports qui font dévier le dispositif et les reprend pour relancer la construction de la référence au moment jugé opportun. Par exemple lorsqu'un élève désigne l'illustration de la 4^{ème} de couverture alors que la demande porte sur la désignation de l'illustrateur, Sabine suspend sa proposition ; et lorsqu'il s'agira de décrire cet élément, elle lui redonnera la parole. C'est donc elle qui ouvre le chemin de la construction référentielle et conduit les élèves sur le parcours.

Adopter et faire adopter le langage disciplinaire

La façon de poser le problème ou la question, puis de relancer les élèves marque des différences significatives de discours que nous avons relevées entre les deux situations étudiées. Pour valider des réponses, Sabine répète ce qui est à apprendre, les notions à construire, les mots à lire. Quantitativement les différences sont flagrantes. D'un côté, le discours instructeur contribue à sécuriser les apprentissages. De l'autre, en l'absence d'un tel discours, les apprentissages sont incertains et aléatoires. Durant la phase de description de la couverture et de synthèse de la première leçon, dans la classe de Sabine, le mot *titre*, relatif à une notion à construire a été prononcé 14 fois dont 11 par l'enseignante ; lorsqu'elle a écrit le mot titre à l'écran, elle en a profité pour l'épeler : t-i-t-r-e. Le mot *Grégoire*, relatif à un mot à déchiffrer a été prononcé 10 fois dont 7 par l'enseignante.

Pour la même phase de la première leçon, dans la classe de Mariane, les élèves ont pu entendre 1 fois le mot *titre* et 1 fois le mot *Grégoire*, prononcé chaque fois en guise de (bonne) réponse par un élève. L'enseignante a pour sa part prononcé une fois le mot *titre* pour valider la réponse, puis elle a placé l'étiquette correspondante au tableau, sans la lire.

Nous avons déjà évoqué le marqueur d’hypothèse *peut-être* que Sabine répète à plusieurs reprises dans sa relance pour marquer le passage à la phase de formulation des hypothèses. Les validations qu’elle produira à la suite seront systématiquement accompagnées de ce marqueur. Après quelques tours de parole, après le temps nécessaire à une intériorisation conceptuelle, les élèves vont se mettre à imiter l’enseignante et faire eux aussi usage de ce marqueur. C’est comme une véritable technique de guidage que la répétition sert aussi, l’exemple suivant le montre bien :

SAB	<p>ENS : on voit des sortes de petites gouttes\ on voit des petites gouttes\ peut-être qu'il est mouillé/ peut-être/ quand est-ce qu'on a encore des p'tites gouttes comme ça\ ça peut arriver d'avoir des petites gouttes\ soit c'est parce qu'on est mouillé comme quand on a été à la piscine hier/ pourquoi est-ce qu'on peut aussi avoir des p'tites gouttes\ Chloé\ CHL : parce qu'on transpire ENS : peut-être parce qu'il a couru qu'il a transpiré/ il a peut-être des gouttes parce qu'il a transpiré/ peut-être/ ou bien/. Andrée\ AND : il a peur ENS : peut-être qu'il a peur/ peut-être qu'il se dit ouh là là.. peut-être qu'il a peur/ là on fait des hypothèses\ on observe l'image/ et pis on s'dit mais qu'est-ce que c'est ces gouttes\ est-ce qu'il est mouillé/ est-ce qu'il a transpiré/ est-ce qu'il a peur/ ou bien/ EL : Euh, j'pense qu'il a quelque chose dans le sac de lourd/ ENS : peut-être/ qu'il transpire parce qu'il doit porter quelque chose de lourd dans son sac/ ben voilà/ peut-être/ Bahram\ BAH : euh.. ENS : une idée/ BAH : euh. non\ ENS : non Colin\ COL : peut-être qu'il gêne\ ENS : peut-être qu'il est gêné\ peut-être/ Donatien\ DON : peut-être que .. il.. peut-être qu'il a couru\ ENS : peut-être qu'il a couru\ et qu'ça l'a fait transpiré c'est ça que tu veux dire/ oui d'accord\ pourquoi est-ce que tu penses qu'il est gêné/</p>
-----	--

La densité du discours de Sabine, à l’opposé du laconisme de Mariane ne fournit pas seulement des comparaisons quantitatives, mais aussi qualitatives. Nous en avons montré des exemples ci-dessus à propos des interactions conduites par Sabine pour permettre aux élèves de participer à la définition des notions d’auteur et d’illustrateur, là où Mariane établit des jeux de devinette et finit par arrêter elle-même les réponses. Sabine reformule la définition apportée par une élève en apportant une précision. L’élève poursuit et s’autorise à lire le nom de l’auteur : Sabine valide la lecture en indiquant que c’est ainsi que s’appelle l’auteur, c’est son nom et son prénom, comme on retrouvera ailleurs le nom et le prénom de l’illustrateur. Ce qui importe ce n’est pas tant que les élèves décodent ces noms et prénoms (compliqué à lire de surcroît) mais qu’ils construisent une signification des notions d’auteur et d’illustrateur (d’illustration).

Le guidage de Sabine se fonde non seulement sur la précision et l’intonation du questionnement, sur la répétition des notions à apprendre, sur la construction commune de définition, mais aussi sur l’énonciation explicite des habiletés cognitives à mobiliser : se souvenir, déduire, contrôler, expliquer. Il s’agit d’une différence notable avec le cas de

Mariane où les élèves sont essentiellement focalisés sur la restitution.: se souvenir des composantes de la couverture vues lors de la lecture du premier album ; se souvenir des personnages vus en feuilletant le livre et les énoncer livre fermé ; se souvenir du texte lu la veille pour repérer les mots intrus dans le texte.

Institutionnaliser les certitudes qui se construisent

Le discours instructeur se met nécessairement en place dans les gestes spécifiques de contrôle des réponses, de validation et d'institutionnalisation des certitudes construites. Ils s'opèrent là encore de manière très contrastée entre les deux classes.

Chez Sabine, plusieurs types de validation sont produits :

La validation par répétition simple, sert à faire avancer l'énumération des éléments dont la signification ne pose pas de problème: sur la page de couverture on voit un enfant, l'enseignante valide : *un enfant, oui c'est juste*. La répétition sert aussi à valider les réponses apportées et dire qu'elles correspondent bien à l'attente formulée par l'enseignante.

La validation par reformulation, sert à préciser l'énoncé d'un élève ou à le développer : l'auteur c'est celui qui a inventé le livre, l'enseignante valide : *c'est celui qui a inventé l'histoire, qui a écrit l'histoire*.

La validation par contrôle, sert à la construction commune de la certitude : un élève a lu le mot grave : *grave, on va contrôler voir si c'est juste*. Et elle fait décoder le mot par les élèves en chœur selon une modalité de travail visiblement habituelle dans la classe. Le contrôle s'opère ici en référence au code alphabétique. Pour distinguer le personnage de *la maman* de celui de *la maîtresse*, le contrôle s'opère en référence aux illustrations de l'album. Pour valider la lecture du mot *sapin*, le contrôle repose en premier lieu sur l'album, afin d'instituer une stratégie de lecture (il y a des sapins dans l'album, j'en déduis que c'est le mot sapin même si je sais pas que –in « chante » [in]), et en dernière instance, sur le code alphabétique.

Toutes ces formes de validation servent l'institutionnalisation des savoirs qui se construisent. Cette dernière est caractérisée par sa continuité et sa régularité.

Dans la classe de Mariane, les validations sont sommaires et repose sur l'enseignante: Elle dit : *exact !* Il n'y a pas de contrôle à opérer, l'autorité enseignante est garante. Les élèves perdent par rapport à ceux de Sabine, non seulement des formes de validation variées, explicitant les enjeux de savoir et participant à la construction commune de la référence, mais ils ne bénéficient pas non plus d'institutionnalisation.

Le décodage des mots constitue pour la plupart des élèves des deux classes l'enjeu d'apprentissage principal des leçons observées, c'est à ce niveau que leur incertitude est la plus forte. Voici comment l'institutionnalisation s'y produit ou pas de manière différenciatrice pour les apprentissages en cours.

<p>SAB</p>	<p>ENS : Chut dans votre tête\ chut... ... tout le monde voit... Laura\ LAU : le sapin\ ENS : comment tu sais que ça pourrait être écrit sapin\ LAU : parce qu'y a le /s/ le /a/ le /p/ ENS : et toi tu as déduit que c'était/ LAU : sapin\ ENS : où est-ce que t'as vu un sapin\ LAU : euh ENS : est-ce que ça PEUT être le mot sapin\ EL : oui: ENS : oui pourquoi\, Colin\ COL: parce que /l/ /e/ ça fait le/ /s/ /a/ sa/ pis p ça fait /p/ pis /i/ /n/ ça fait /in\ ENS : Oui d'accord/ c'est juste/ pis si on sait pas tout ça\.. si on sait pas que ça ((entoure le in)) ça fait /in\ comment est-ce qu'on peut déduire qu'est marqué sapin\ on sait qu'ça fait /s/ /a/ /p/ c'est marqué sapin\ alors c'est tout à fait juste/ vous avez vu des sapins EL : oui: ENS : où ça\ EL : dans l'histoire\ ENS : ben dans l'histoire/. ((prend l'album)) dans l'histoire de pas si grave\ vous avez vu qu'y a un sapin\ EL : oui ENS : oui/ donc voilà/ ça ça nous aide aussi/ les images qui sont dans l'album ça nous aide aussi à nous aid- ça nous aide pardon\ ça nous aide à nous dire ce qui peut peut-être être écrit sur cette affiche\ d'accord/ EL : oui: ENS : Alors/ là tout à fait d'accord/ le /i/ et le /n/ ça chante\, /in\ on l'avait déjà affiché ((désigne l'affichage des principaux sons)) j'ai enlevé je vous la ressort ici/ ((montre l'affiche du graphème in avec le dessin d'un lapin et les mots un lapin)) comme dans\ ELS : lapin ENS : la-pin\.. ((en pointant les mots)) un. la-pin\ ça chante /in\ vous vous souviendrez de ça/ un la-pin\ et le sa-pin\ pis en plus c'est un mot qui s' ressemble\ les deux mots se ressemblent BEAUcoup\ si vous r'gardez\.. ((affiche les deux feuilles au tableau)) si vous r'gardez/ y'a quel le /l/ et le /s/ qui changent hein\ sinon ça fait ((en désignant les lettres de chaque mot)) /a/ /p/ /in\ /i/ et /n/ ((marque un lien entre le deux lettres))\.. ça chante /in\.. on en aura découvert des sons aujourd'hui hein\, ok/ on continue\...</p>
<p>MAR</p>	<p>LUC : ... c'est... ENS : c'est.. à.. LUC : c'est à... ENS : a et u ça chante/... [o] LUC : o ENS : c'est à... cause/ LUC : du sac à dos ENS : du/ LUC : du/...sa/...pin/ ENS : donc/ relis cette phrase/ LUC : c'est à cause du sapin ENS : bien\</p>

Mariane lit à la place de l'élève questionné et ne sollicite pas les autres élèves. Elle ne relève pas la « lecture » par l'élève des mots *sac à dos*, alors que si l'on se réfère à la stratégie de lecture que Sabine met en place, la réponse de Lucas n'est pas dénuée d'intérêt : le mot commence par *sa* et il y a un sac d'école sur l'illustration de la page à lire, mais après vérification par le code la proposition ne tiendrait plus.

Sabine montre le mot et octroie un moment de réflexion personnelle avant d’interroger une élève. La réponse est juste, mais la validation reste encore conditionnée à une explication et au contrôle. L’élève interrogée a acquis une certitude quant au décodage du début du mot, mais pas quant au graphème complexe final. L’enseignante explicite la stratégie probable de l’élève en l’institutionnalisant : déduire le mot du contexte, se servir de l’album pour s’aider à lire. Avant cela un autre élève est intervenu pour dire ce qu’il sait de plus : -in ça chante [in]. L’enseignante valide, mais elle semble vouloir d’abord institutionnaliser la stratégie adoptée par Laura, que tous les élèves peuvent s’approprier et qui peut être généralisée à d’autres mots, avant de reprendre la construction par la référence au code, qui constitue la dernière instance du contrôle. De là, la généralisation se poursuit, puisque les élèves apprennent à distinguer le mot sapin du mot lapin. Comme indice que cette généralisation est efficace, l’intervention bien plus tardive d’un élève, après le décodage de plusieurs autres mots :

Sabine	EL : Je voulais juste dire que raisin ça finit la même chose que lapin\ ENS : raisIN et lapin\ on entend la même chose et ça s’écrit la même chose aussi\ c’est juste\ on continue\ on a bien avancé\
--------	--

Notons encore que dans la classe de Mariane, la lecture se confond vraisemblablement avec la compréhension des mots : Si on parvient à décoder, alors on comprend, semble-t-il. Dès lors rien n’est entrepris pour traiter une éventuelle incertitude sur la signification du texte. Au contraire dans la classe de Sabine, l’articulation code-sens est toujours forte. Par exemple, le temps nécessaire est pris pour traiter la signification du titre (5 minutes).

Gérer l’hétérogénéité didactique : Rendre le problème accessible à tous les élèves

Les élèves de Mariane sont placés dans la situation paradoxale de devoir gérer leur incertitude en articulant les certitudes exhibées par le biais d’un élève autorisé, ou directement par l’enseignante elle-même, et en se confrontant à des problèmes qui leur sont souvent inaccessibles. Ainsi ils seraient probablement tous en mesure de prétendre que le garçon sur la couverture a des gouttes sur lui, qu’il est mouillé, mais c’est l’enseignante qui fait ce constat à leur place. En revanche, il est légitime pour eux de ne pas être en mesure de décoder les mots écrits, or l’enseignante attend d’eux qu’ils sachent lire le mot Grégoire. Sans revenir en détail sur ce qui a été analysé précédemment, nous voyons qu’elle naturalise le décodage et la lecture qu’effectuent « naturellement » ses meilleurs élèves, elle laisse entendre aux autres que la lecture est un phénomène naturel qui se réalise simplement, apparemment sans effort, sans conquête. Nous avons également décrit plus haut la façon dont Mariane lance les élèves en recherche sur des problèmes abordables – faire la liste des personnages à partir des illustrations, essayer de lire tout seul les mots déjà connus,... – mais oriente ensuite l’interaction en complexifiant le problème initial au point de le rendre inabordable – lire les prénoms des personnages, décoder le texte en entier sans repérer les mots connus.

Toutes les demandes que Sabine adresse à ses élèves sont formulées de manière à les rendre accessibles à tous les élèves, en fonction de la progression réalisée en cours de construction

commune des significations. Au nom de ce principe, elle interrompt parfois les élèves qui font progresser trop vite le dispositif, parce qu'ils savent déjà ce qui est à apprendre ici. Au nom de ce même principe, elle déclare aussi que tous les élèves sont capables de déchiffrer les deux premiers mots du titre (leçon 1, phase 1), qu'ils peuvent tous énoncer une idée à propos d'une illustration (leçon 3, phase 2). Elle laisse un temps de réflexion après de telles déclarations avant de donner la parole à un élève. C'est une garantie que fournit ainsi l'enseignante à tous les élèves, au motif de sécuriser les apprentissages et d'en reconnaître par là même toute la difficulté.

Si un élève parvient à décoder un mot (par exemple le mot *grave*) qui n'a manifestement pas encore été étudié, elle ne validera pas la réponse avant d'avoir fait contrôler l'exactitude de la réponse par tous les élèves. Ce faisant elle explicite pour les apprenants la façon de s'y prendre pour décoder un mot et pour devenir lecteur.

Dans les deux classes, les enseignantes lancent une recherche similaire pour savoir comment s'appelle le garçon, la régulation et la place octroyée aux élèves, en revanche est à nouveau fortement contrastée, comme nous l'avons montré plus haut avec des extraits du protocole.

Les deux enseignements sont marqués par une grande différence d'approche de l'hétérogénéité didactique. Sabine tient compte des différences inéluctables entre ses élèves face à un problème posé, certains parviennent à y répondre et d'autres pas (ou pas entièrement), elle va tout entreprendre pour que cette hétérogénéité serve de levier à la construction commune des significations et que les écarts ne se creusent pas entre ceux qui savent déjà et ceux qui apprennent, en toute légitimité. De son côté, Mariane ignore ces différences, c'est sans doute involontaire, et puisqu'elle favorise dans leur position les élèves qui savent sans qu'elle ait eu besoin de leur enseigner (certainement involontairement aussi), elle contribue avec leur concours à creuser les écarts cognitifs mais aussi motivationnels entre les élèves.

On l'a vu plus haut, lorsque Sabine prétend que les élèves sont tous capables de répondre à telle question, elle octroie un temps à la réflexion, chacun « dans sa tête », car tous sont capables, mais tous n'ont pas encore automatisé l'habileté à mobiliser avec la même performance, tous ne vont pas au même rythme. Or dans la classe de Mariane, le temps consacré à la recherche personnelle et au traitement intellectuel des problèmes semble être systématiquement octroyé à partir du plus haut degré de maîtrise. Du moins durant le temps de travail organisé en collectif et probablement du fait que dans sa classe, le temps de travail individuel est important et que c'est là sa façon de tenir compte des rythmes différenciés. Avec maîtrise, lire un mot se confond avec son décodage, avec sa vision même : on voit le mot *grave* et on le lit immédiatement, il n'est pas nécessaire de disposer de temps pour cela, ce d'autant plus que certains élèves le confirment dans leur réponses expertes. Mariane ne semble pas faire de différence entre « lire » à un niveau d'expert (comme certains élèves parviennent à le faire) et « lire » au niveau de lecteurs-débutants (voire de non-lecteurs).

10.3.3 Créer la mémoire didactique

La création de la mémoire didactique montre comment les objets d'études de la leçon, tels qu'ils sont découpés, doivent exister en tant qu'objet d'apprentissage, en dehors de cette leçon. La création de la mémoire didactique émerge du dispositif tel qu'il est mis en place et auquel les élèves participent en direct.

Rétablir les liens entre l'objet enseigné et les différents objets d'étude élémentés dans le dispositif

Le moyen d'enseignement que les enseignantes partagent fait reposer la création de la mémoire didactique sur une succession d'albums, écrits par le même auteur et sur une méthode routinière de « découverte » de l'album, de compréhension de l'histoire et de d'étude du code.

Ainsi les deux enseignantes convoquent au démarrage, l'album lu précédemment.

On constate que Mariane s'attend à ce que ses élèves (quelques-uns au moins) aient mémorisé de ce premier album (lu environ deux mois plus tôt et déjà rangé)¹⁶³, les notions de composantes de la couverture. On a déjà mentionné qu'elle ne répète pas ces notions, et n'y revient pas non plus au cours des leçons suivies. Le mot titre a été prononcé deux fois.

Tout comme l'institutionnalisation, le geste de création de la mémoire didactique est impossible à discerner dans cette situation.

Dans la classe de Sabine, les élèves sont aussi questionnés à partir de ce qu'ils savent déjà, en particulier de ce qu'ils ont mémorisé du travail réalisé sur l'album précédent¹⁶⁴. Mais la création de la mémoire didactique repose ici sur une forte institutionnalisation, dont on peut croire qu'elle s'est déjà produite lors du décodage de la précédente couverture. Dans la situation présente en tout cas, ces composantes sont répétées à moult reprises lors de leur désignation. Ensuite des liens sont tendus entre les objets d'étude issus du découpage des leçons. Par exemple, après avoir désigné le titre, deux épisodes s'enchaînent, l'un consacré à son déchiffrement, l'autre à sa compréhension, et pour clore ces parenthèses dans la désignation des composantes de la couverture, un premier rappel est effectué sur cette composante. A la fin de la première leçon, les élèves sont rassemblés sur le tapis pour en faire la synthèse et pour rappeler les composantes désignées en début de leçon. Les contributions des élèves montrent qu'ils confondent encore les composantes de l'illustration avec celles de la couverture, ce qui engage l'enseignante à revenir sur ce point. Pour aider les élèves dans le travail d'identification demandé, elle énumère les composantes, et montre en comptant sur les doigts qu'elle en attend six, ni plus ni moins (l'illustration, le titre, l'auteur, l'illustrateur, la maison d'édition et la collection). La recherche est ainsi limitée et la construction de la

¹⁶³ Selon planification de l'enseignement et entretien

¹⁶⁴ Nous savons de la planification et de l'entretien que la lecture s'est terminée deux semaines avant l'observation réalisée et qu'entre la fin du premier album et le démarrage du deuxième, il y a eu dix jours de vacances (automne).

mémoire sécurisée par un nombre défini d'éléments à retenir. L'enseignante finira encore cette première leçon avec deux actes importants en vue de construire la mémoire didactique : 1) Rassurer les élèves sur le fait que ces mots seront encore répétés et que leur mémorisation dépend de cela. 2) Référencer à l'album où figurent sur la première page après la couverture, les composantes explicites d'« auteur » et d'« illustrateur », comme support mémoriel. Le lendemain, la promesse de revenir aux composantes de la couverture est tenue. Avant de démarrer la lecture de la première page de l'album, les composantes sont encore énumérées (et comptées sur les doigts). La distinction entre illustration et couverture est à nouveau rappelée à partir de contributions d'élèves qui ne correspondent pas exactement à l'attente professorale : ils désignent *l'enfant*, puis *le canard* et non pas *l'illustration*. L'enseignante en profite pour spécifier son rôle dans la lecture, car si l'on prend le temps de lui donner une signification c'est bien parce que l'illustration « nous aide » à lire.

L'apprentissage ne va pas de soi, répéter, revenir, re-expliquer sont en revanche des allants de soi que Sabine reconnaît (et fait reconnaître) comme indispensables pour construire une référence commune et sécuriser les apprentissages. La construction d'une mémoire didactique fondée sur le rétablissement des liens ne peut se faire qu'à partir d'un découpage explicite. Elle est mise clairement en évidence dans la classe de Sabine où nous avons pu repérer une indication claire de l'objet enseigné et de son élémentation en objets d'étude pour chacune des leçons. Nous ne revenons pas ici sur les travaux préparatoires de balisage et d'étayage des apprentissages complexes à réaliser qui s'opèrent dans cette classe, si ce n'est pour insister sur l'articulation et la complémentarité des techniques de mise en place du dispositif et de création de la mémoire didactique. Ces deux techniques ont comme point commun essentiel de reposer sur la maîtrise didactique de l'objet enseigné, c'est à dire sur une maîtrise des caractéristiques essentielles de cet objet ET des processus d'apprentissage spécifiés par l'objet.

Convoquer le connu et construire du connu pour affronter l'incertitude

Le décodage des mots se réalise également dans la perspective de construire une mémoire didactique partagée. On décode les mots de l'album, selon l'habitude adoptée pour décoder (et contrôler le bon décodage) d'autres mots en classe, en séparant les phonèmes, en les associant à d'autres. Les fiches de graphèmes (oiseau, ballon, etc.) constitue un support que l'enseignante a sous la main et qu'elle met explicitement à disposition des élèves sur un panneau d'affichage. C'est un décodage qui se conduit dans une véritable perspective de généralisation. Les élèves ont appris à lire le mot sapin, mais aussi le mot lapin ; ils ont appris à lire le mot bateau, mais ils entendent déjà que « plein d'autres mots » se terminent ainsi, comme chapeau, gâteau, château...

Par ailleurs le processus d'apprentissage se sert explicitement de ce qui vient d'être étudié à la fois comme un tremplin pour aller plus loin et comme une assise pour consolider les fondements : le graphème –oi de *poisson* est reconnu (pointé comme reconnaissable), à celui de *Grégoire* ; le –ai de *mais* est associé à celui de *maîtresse*. Un mot est déchiffré à partir d'un autre et c'est la consolidation des deux qui en bénéficie. Par contraste, on constate que

Mariane aide à décoder deux fois de suite le mot *aujourd'hui* sans opérer aucun parallélisme entre les deux.

10.3.4 Tableau récapitulatif de l'analyse des gestes didactiques fondamentaux

Les observations réalisées et l'analyse comparative que nous avons développée, donnent à voir, à propos d'un même objet d'enseignement, fondé sur des moyens et des plans d'études partagés, des effectuations de gestes fortement contrastées. Il en ressort essentiellement de notre point de vue que la mobilisation de techniques d'*enseignement* relève d'une activité de transformation assumée en acte par son agent.

L'activité répond à un motif, nous l'avons défini ainsi à partir des travaux de Amigues (2003) et Bronckart (2001, 2003), dans la perspective vygotskienne. Selon la conception que nous adoptons, et en accord avec Schneuwly, l'activité enseignante a pour motif la transformation cognitive et conceptuelle réalisée par un apprentissage social. Les pratiques d'enseignement observées dans la classe de Sabine démontrent que l'enseignante se mobilise dans une telle activité d'enseignement et qu'elle répond à des motifs explicites d'apprentissage collectif.

Par contraste, l'action permet de réaliser un but en vue de répondre à un motif et elle se définit selon Amigues (2003) comme la mise en œuvre des prescriptions. Les pratiques d'enseignement observées dans la classe de Mariane se perçoivent comme contraintes et maintenues à l'étroit par les contingences et par l'organisation de l'activité et non par son motif de transformation intellectuelle : il s'agit de faire la classe, d'obtenir des élèves un comportement adéquat, de suivre le programme, d'utiliser les moyens d'enseignement proposé... elles ne laissent pas voir qu'elles ont pour finalité la réalisation des apprentissages des élèves.

Selon la théorie anthropologique du didactique, les techniques sont couplées aux tâches (Chevallard 1995, Bosch & Chevallard, 1999), elles en concrétisent la réalisation. Nos observations montrent que les techniques d'enseignement mises en œuvre dépendent, au travers de la préparation et de l'accomplissement¹⁶⁵ des tâches, d'une activité de transformation des modes de pensées (Schneuwly, 2009b). Les pratiques d'enseignement de Mariane ne laissent pas entrevoir cette technicité et ce n'est pas tant le fait que la pratique se soit routinisée, puis naturalisée (Chevallard, 1995), qui rende ces techniques imperceptibles. Elles semblent évanouies, car l'activité répondant au motif de transformation (d'apprentissage) n'est pas assumée.

Dans le tableau récapitulatif qui suit, nous essayons de mettre en évidence la relation entre gestes/tâches et techniques, en relation avec les effets qui sont produits par défaut de technicité.

¹⁶⁵ La distinction entre niveau de préparation et niveau d'accomplissement renvoie à un texte de Hannah Arendt (1958/2007).

Gestes Tâches	Techniques d'enseignement :	Ce qui se produit par défaut de technicité :
Mettre en place des dispositifs (niveau de préparation)	<p>Révéler l'objet enseigné par un processus d'élémentation des divers objets d'étude pour la leçon</p> <p>Faire distinguer les objectifs d'apprentissage</p> <p>Assumer dans le dispositif une médiation soutenue entre l'objet enseigné et les élèves</p> <p>Se donner une certaine visibilité didactique pour réduire l'hétérogénéité entre les élèves</p> <p>Baliser le parcours, étayer la construction commune de la référence et reconnaître par là même que l'apprentissage demande effort</p> <p>Avoir la maîtrise didactique de l'objet enseigné</p>	<p>Ce qui se produit par défaut de technicité :</p> <p>L'objet enseigné reste imperceptible, le découpage en réduit les dimensions essentielles.</p> <p>Objet et objectifs sont confondus</p> <p>La médiation est effacée, elle peut sembler interdite ; les élèves sont placés directement face aux ressources du dispositif</p> <p>Sans visibilité, les écarts entre les élèves ne se voient pas et risquent de se creuser</p> <p>Sans balise, sans étais, les élèves ne perçoivent pas les enjeux d'apprentissage et ne savent pas comment mobiliser leur force</p> <p>Sans maîtrise didactique la conduite des tâches peut être incohérente avec l'objet</p>
Réguler, guider la construction d'une signification commune, gérer la dialectique entre ancien et nouveau (niveau de l'accomplissement)	<p>Poser un problème large et ouvert. Avoir confiance dans le fait qu'avec le dispositif mis en place, les élèves contribueront à la construction de la certitude</p> <p>Relancer et maintenir la construction de la signification commune en s'appuyant sur les contributions des élèves</p> <p>Adopter et faire adopter le langage disciplinaire: produire et faire produire des interactions riches et développées ; expliciter les habiletés à mobiliser ; poser les questions à intérioriser pour conduire un raisonnement autonome</p> <p>Institutionnaliser les certitudes qui se construisent : valider les bonnes réponses en les répétant ; valider les réponses incomplètes, imprécises, par des reformulations de développement ou de contrôle.</p> <p>Gérer l'hétérogénéité didactique : rendre les problèmes et les questions accessibles aux élèves</p>	<p>Les questions fermées, formulées à l'aide de déictiques, lancent les élèves, et l'enseignante avec, dans des schémas de devinette long et infécond</p> <p>Par manque de confiance dans le potentiel des élèves, les phases sont précipitées les unes après les autres par l'enseignant et le temps nécessaire à la réflexion n'est pas octroyé</p> <p>Les rétroactions sont laconiques, les interactions pauvres et généralement conduites comme un long jeu de devinette des attentes professorales.</p> <p>Sans institutionnalisation la sécurité et la stabilité des apprentissages n'est absolument pas garanties. Les validations sommaires ne donne aucune occasion d'entendre et d'intégrer les mots correspondant aux notions à apprendre, aux mots à lire...</p> <p>Certaines questions ne sont accessibles qu'aux élèves qui savent déjà ce qui est à construire durant la leçon et l'enseignante n'en a visiblement pas conscience</p>
Créer une mémoire didactique commune (lien prép./acc)	<p>Rétablir les liens entre l'objet enseigné et les objets d'étude issu du son élémentation pour la leçon</p> <p>Convoquer du connu et construire du connu pour affronter l'incertitude des apprentissages</p>	<p>...</p>

10.4 Contraste sur le plan des pratiques différenciatrices

Les observations conduites dans la classe de Sabine produisent un contre-exemple des logiques de différenciation passives et actives dénoncées par RESEIDA (voir Rochex et Crinon, 2011) comme étant à l'origine des inégalités d'apprentissage qui se construisent à l'école même. Ces données nous intéressent particulièrement, parce qu'elles permettent de décrire ce que les chercheurs de RESEIDA ne peuvent pas montrer, du fait que leur objectif de recherche et leur ancrage sociologique les conduisent surtout à dénoncer des pratiques inégalitaires.

Par contraste avec le cas de Sabine, celui de Mariane coïncident en de nombreux aspects avec les pratiques différenciatrices dénoncées par RESEIDA et découlant notamment des doxas pédagogiques et didactiques qui circulent dans les milieux de l'enseignement (Crinon, Marin & Bautier, 2008). Il faut souligner aussi que ces pratiques « problématiques » sont souvent décrites dans les recherches scientifiques, notamment via les travaux de RESEIDA et que la fréquence de ces cas nous encourage à orienter aussi notre recherche vers la description de pratiques qui, par contraste aux précédentes, résistent aux doxas professionnelles et profitent mieux à tous les élèves.

Nous rappelons encore la raison du choix d'articuler cette perspective sociologique à la perspective didactique : Cette articulation nous permet de problématiser la relation médiée entre les gestes d'enseignement et les apprentissages des élèves. La description des cas contrastés est à mettre en perspective des situations contrastées dans lesquelles les élèves sont placés et qui sont plus ou moins favorables à leurs apprentissages et à leur réussite scolaire.

10.4.1 Sabine : Centration sur les enjeux de savoir

De façon à contenir les risques d'une centration sur le faire au détriment d'enjeux de savoir souvent difficiles à percevoir, l'enseignante use, en collaborant avec les élèves, de différentes techniques :

Elle désigne les objets d'apprentissage, les définit par leur(s) caractéristique(s) essentielle(s) et détermine clairement leurs composantes : le titre est ce qui est écrit en grand sur la page de couverture des livres ; la couverture d'un album comporte six composantes que l'enseignante rappelle et énumère à chaque fois, ainsi les élèves savent, après avoir énoncé l'illustration, le titre et le nom de l'auteur qu'il en reste encore trois à nommer.

Elle se sert d'outils pour appareiller le travail intellectuel à fournir : la couverture étudiée est affichée à l'écran, on peut y tracer des éléments, entourer le titre, écrire le mot à côté. Mais l'enseignante a aussi un album en main qu'elle feuillète régulièrement, dans lequel elle pointe telle illustration, tel mot. Elle a encore sous la main le premier album de la collection à brandir pour le rappel du connu. Enfin elle a sorti du panneau de référence, pour les avoir à disposition, les affiches des graphèmes que les élèves vont rencontrer dans le dispositif mis en place et qu'elle prévoit de traiter au fur et à mesure.

L'utilisation de ce panel d'outils s'associe aux gestes de pointage réalisés, l'index est presque constamment posé sur ces supports, il tapote, il souligne,...

Enfin, elle énonce explicitement les habiletés mentales à mobiliser et ce qui est à **faire pour apprendre** est nommé: tu as **déduis** tel mot ; on **contrôle** que c'est bien ça ; ça vous aidera à vous en **souvenir** ; on écoute ce qu'a **expliqué** Colin.

Voilà pour ce qui concerne le travail en collectif. Mais une partie du temps des leçons est aussi consacré à du travail autonome, à réaliser individuellement (fiches issues de la brochure) ou en groupes (jeu du *memory*). Un travail autonome sous-entend que les tâches confiées sont mises à la portée de tous les élèves. Pour cela, l'enseignante opère systématiquement le passage du travail conduit en collectif au travail autonome par une phase importante d'explication des consignes de travail. Elle marque ce passage en demandant aux élèves de se placer en cercle autour du matériel nécessaire. Pour ce qui concerne les consignes de travail relatives au matériel puisé dans la brochure de la collection *Que d'histoires*, l'enseignante lit la consigne, en soulignant toujours mot à mot ce qu'elle lit, puis elle explique avec des gestes ce qui différencie le fait de souligner, d'encadrer ou de colorier. Lorsqu'un élève lui demande pourquoi les phrases dites par Grégoire doivent être soulignées en bleu (sous entendu pas dans une autre couleur), elle tranche sur cet arbitraire en statuant sur le fait qu'une consigne doit être respectée. En cela elle prépare les élèves aux futures évaluations sommatives auxquelles ils auront à se soumettre.

10.4.2 Mariane : Centration sur le faire

Selon Rochex (2011), la centration sur le faire, au détriment des enjeux de savoir, s'opère notamment par négligence dans la manière de désigner l'objet de l'activité, d'énoncer les consignes, de réguler le travail en cours et d'instituer les savoirs. Nous avons déjà montré à différents niveaux, dans le cas de Mariane, l'imprécision qui qualifie les énoncés formulés par l'enseignante.

En voici un exemple lors du travail sur les composantes de la couverture. Agathe a lu le titre en espérant répondre adéquatement à la demande d'interpréter l'histoire à partir de la couverture de l'album. L'enseignante change alors implicitement la tâche et demande d'étiqueter les composantes textuelles de cette couverture. Lorsque Agathe obtient de nouveau la parole après un long échange privé entre Maya et l'enseignante à propos du décodage des mots *Que d'histoires*, elle montre qu'elle a bien interprété ce glissement vers le travail d'étiquetage et propose une des étiquettes possibles, *l'auteur*, mais ce n'est pas la bonne. Sans doute que Agathe n'aurait pas associé « *Pas si grave* » avec l'étiquette « *l'auteur* », si les composantes avaient été au moins relues une fois, mais la consigne repose sur l'énonciation de déictiques, et sur des mises en relation très distantes.

Ainsi les énoncés ne « parlent » pas des dimensions de l'objet, des enjeux de savoir et des habiletés cognitives ou métacognitives à mobiliser dans la situation d'apprentissage. Certains élèves parviennent, malgré leur imprécision, à élucider les dire – et surtout les non-dits – de l'enseignante. C'est qu'ils parviennent par exemple à traduire l'énoncé « quelles remarques

avez-vous à me faire ? » en « souvenez-vous du texte lu hier et identifiez les modifications apportées au texte original ».

Un tel effort d'élucidation est hors de portée de tous les élèves, en principe de la majorité d'entre eux. Ils devraient pourtant opérer eux-mêmes et en privé, des mises en relation qui ne sont pas explicitées, pas enseignées ou étayées. La différenciation passive (Rochex, 2011) qui en résulte complexifie les tâches au point de les placer hors de la portée d'une partie des élèves. A ce stade, nous ne pouvons considérer des élèves « lecteurs débutants » (c'est-à-dire qui apprennent à lire) comme étant faibles ou en difficulté. Mais l'orientation que l'enseignante donne aux transactions collectives, les malentendus qu'elle génère, par exemple en faisant subir de fréquentes bifurcations au dispositif et en décalant ses attentes des consignes formulées, auront tôt fait de les exclure toujours plus de la relation didactique et de générer des difficultés croissantes d'apprentissage.

Il faut ajouter à cela que le temps que l'enseignante octroie à la lecture personnelle est calibré par rapport à des lecteurs avancés et qu'elle ajoute explicitement en y mettant terme que « normalement tout le monde devrait avoir eu le temps de lire », remarque qui risque d'enfoncer les non-lecteurs dans des difficultés croissantes, qu'ils ne peuvent attribuer qu'à leur faiblesse.

Environ la moitié du temps consacré aux leçons est destiné à travailler individuellement dans un cahier d'activités personnel. Lors de la première leçon les consignes sont reprises par l'enseignante, sans être pourtant lues dans leur formulation exacte. A la deuxième leçon, ces consignes ne font plus l'objet d'une lecture ou d'une explication collective. L'enseignante inclut la lecture des consignes aux tâches du cahier d'activités. Elle vient apporter une aide individualisée aux élèves qui la sollicitent parce qu'ils ne parviennent pas encore à lire sans aide (ou à ceux qui par le dérangement qu'ils provoquent indiquent qu'ils ne sont pas concentrés sur la tâche). L'aide apportée à titre individuel est fortement différenciée selon les élèves. Pour Dylan, elle lit la consigne en suivant le texte du doigt ; pour Allan, elle laisse à l'élève décoder les quelques mots qu'il connaît ou dont il se souvient (jaune, les, par, Grégoire, maman), puis elle termine l'interaction en lui demandant d'expliquer ce qu'il doit faire.

Extrait du protocole : E lit la consigne à Dylan

ENS	Tu dois colorier quoi en jaune/..((suit la consigne qu'elle lit avec l'index)) Colorie en jaune les phrases dites par Grégoire\ ce que Grégoire dit tu le colories en jaune\. ((suit la consigne qu'elle lit avec l'index)) en rose celles dites par la maman\ ((enseignante se lève)).
-----	---

Extrait du protocole : E s'engage dans une interaction avec Allan, visant la lecture et la prise en charge autonome de la tâche :

ENS	((vers Allan, suit la consigne avec l'index)) colorie en/
ALL	Jaune/.. les/
ENS	Phrases/
ALL	Les phrases/
ENS	Dites
ALL	Dites.. par.. Grégoire\
ENS	En rose/

ALL	En rose
ENS	Celles/
ALL	Dites/ .. par/...
ENS	La/
ALL	La/.. maman\
ENS	Qu'est-ce que tu dois faire/ alors\
ALL	Colorier la phrase que la maman elle dit/
ENS	Ouais : / de quelle couleur/
ALL	Rose
ENS	Et puis/
ALL	En jaune/.. XX
ENS	Exact\

Le cahier d'activité propose pour commencer une tâche nécessitant le découpage et le collage d'étiquettes. Il s'agit de recomposer la page de couverture à partir d'étiquettes reproduisant des éléments textuels de la couverture (noms de la collection, du titre, de auteur, de l'illustrateur, de l'éditeur). L'importance est accordée à la position des éléments et l'effort, une fois écarté celui du découpage et du collage n'est que d'ordre visuel. La tâche ne requiert par de traitement au niveau de la lecture. Ce qui figure sur les étiquettes ce ne sont pas les mots « titre », « auteur », etc. que l'enseignante visait à (faire) désigner en situation collective, mais bien l'exacte reproduction de ce qui figure sur la couverture (« Pas si grave ! », « Françoise Guillaumond », etc.). Si elle avait consisté à écrire dans des cases vides, des éléments de la couverture de référence, la tâche aurait au moins eu pour bénéfice de contribuer à l'effort de décodage des mots. Mais elle comporte un brouillage de genre (Rochex, 2011) et oriente autant les élèves que l'enseignante dans ses régulations, sur les tâches du découpage (bien couper, ramasser les papiers) et du collage (bien coller, remettre les bouchons, faire attention à la colle qui coule). Cette première tâche ne contribue pas à l'apprentissage de la lecture tout en occupant à la fois beaucoup de temps et beaucoup d'attention. Le cahier d'activités propose par ailleurs d'autres tâches qui ne demandent qu'un travail très partiel de lecture des énoncés et les élèves peuvent les réaliser correctement en se contentant de quelques indices (Goigoux & Cèbe, 2006). L'effort de lecture est faible dans la mesure où la plupart des tâches se suffisent d'une comparaison visuelle. Les traces des élèves dans leur cahier, risquent pourtant d'être considérées, si elles sont justes, de preuve que l'élève a compris et réalisé les apprentissages attendus par les concepteurs de la méthode. L'enseignante les valide généralement d'un « vu », sans autre procédé discursif. Si elles sont erronées, elle utilise souvent la formule « je ne suis pas d'accord » et l'élève doit retourner « réfléchir » à sa place. Or ces exercices proposent peu d'alternatives. Si les réponses sont incorrectes, il ne reste bien souvent qu'une ou deux autres possibilités à choix, rendant la trace acceptable sans pour autant attester de la compréhension des élèves. Les élèves finissent toujours par y parvenir au bout de quelques passages au pupitre, mais savent-ils pour autant déchiffrer de mieux en mieux les textes qui leur sont soumis ?

10.4.3 Sabine : Un langage disciplinaire approprié et des modalités de cadrage visant à réduire les différences entre élève

Nous avons mis en évidence la densité langagière qui caractérise les interventions de l'enseignante, la systématique des répétitions et des reformulations enseignantes, les validations explicites, la recherche de précision et d'exactitude dans les réponses : on peut parler d'un livre dira-t-elle à propos de ce que les élèves ont trouvé sur leur pupitre, mais c'est plus précis de dire un album, qu'elle définit comme un livre spécifique, destiné aux enfants avec beaucoup d'images et où l'on raconte des histoires.

A l'inverse des tendances observées avec récurrence par les chercheurs de RESEIDA, l'enseignante opère ici un cadrage fort du discours instructeur. Ce qui détermine la validité d'une réponse ne dépend que de l'objet de savoir et n'a donc rien de subjectif. Les réponses des élèves qui doivent l'être (hypothèses fondées sur les illustrations, décodage d'un mot), font l'objet d'un contrôle systématique. On contrôle si le décodage est bon en le refaisant tous ensemble ; on contrôle si l'hypothèse est pertinente en pointant les illustrations dans l'album... Pour le décodage des mots, on peut prendre les risques d'une stratégie de lecture par inférence, ça peut aider, mais en dernière instance c'est toujours le code qui est examiné et qui fait foi pour valider ou invalider la réponse. L'arbitraire épistémologique est dévoilé et il constitue le garant d'un apprentissage qui peut dès lors être contrôlé, évalué et donc régulé et il fournit une stabilité à la construction des connaissances.

Nous avons constaté que l'enseignante n'autorise pas facilement les élèves à montrer qu'ils savent déjà ce qui est à apprendre et qu'elle cherche à réduire l'hétérogénéité dès lors qu'elle ne peut pas servir à féconder des apprentissages. Autoriser des élèves à exhiber des connaissances qui n'ont pas fait l'objet d'un enseignement scolaire n'aide pas ceux qui ne savent pas encore à apprendre. Cela consisterait à désavouer la légitimité institutionnelle du savoir supposé être appris à l'école, conformément à un plan d'études. Cela aurait aussi pour conséquence de rendre invisibles les efforts réalisés pour y parvenir. L'enseignante opte donc pour faire tout ce qui n'a pas encore été enseigné à la place des élèves (lire le nom de l'illustrateur par exemple). Ce faisant elle offre un cadre sécurisant à l'apprentissage.

Pour réduire l'hétérogénéité, l'enseignante opère de manière à diminuer les différences qui séparent les élèves dans leur rapport à l'objet d'enseignement:

- Après avoir lancé les élèves en recherche, elle octroie souvent un temps de réflexion, exige le silence, avant de donner la parole à l'un d'eux. Lever la main signifie avoir une réponse (pas forcément juste) et donc avoir mené une réflexion. Tous les élèves sont censés y parvenir, mais pas tous au même rythme. La parole ne sera pas forcément donnée à celui qui a levé la main en premier, mais au contraire, à l'un de ceux qui, lorsqu'il lève la main, donne comme indication qu'il a mis à profit le temps octroyé pour construire une réponse. Octroyer la parole à un élève est aussi pour l'enseignante un moyen soit de reconnaître ceux qui la demande souvent, soit de remobiliser, de vérifier la participation, ou d'exiger leur attention de la part des élèves visiblement momentanément absents.

- La prise en charge par l’enseignante des contenus que les élèves ne sont pas censés maîtriser avant leur enseignement est aussi un moyen de diminuer, dans ces moments collectifs, les différences entre élèves au niveau des apprentissages scolaires en cours (c’est elle qui lit les mots « Françoise Guillaumont »).
- En prolongement, toutes les questions posées, toutes les recherches lancées, sont rendues accessibles à tous les élèves, tous doivent pouvoir dire quelque chose. Ceci a plusieurs conséquences dans la régulation des apprentissages qui s’élaborent. Toutes les propositions sont examinées, y compris (ou en particulier) celles qui sont erronées. La prise de risque est encouragée explicitement ou implicitement: L’élève qui déchiffre *bâton* au lieu de *bateau* est félicitée, après que sa proposition ait été invalidée.

ENS	est-ce que c'est ba:TON\
ELs	oui: non oui:
ENS	pourquoi c'est pas batON\ c'est bien essayé\ d'accord/ c'est très bien essayé/ pourquoi c'est pas bâton\.. Donatien\
DON	parce que le /on/ c'est avec le /o/ et /n/
ENS	on a vu le /on// ((montre les affiches des mots poisson et ballon)) ici\ d'accord Oriana\ le- si tu veux écrire bâton/. il faut que là ((entoure la fin du mot bateau)) y'aient /o/ et /n/\ d'accord/ donc c'est pas bâton\..

- Les réponses aux questions et aux recherches lancées reposent sur des éléments connus qui sont systématiquement rappelés. On le voit dans l’exemple ci-dessus à propos du graphème –on. L’enseignante garantit à plusieurs reprises à ses élèves l’assurance qu’elle se forge envers eux et qu’elle leur tend en miroir : ils peuvent tous contribuer à l’élaboration des certitudes relatives au savoir et c’est ainsi qu’ils construisent leurs apprentissages.

10.4.4 Mariane : Un langage scolaire restreint et des modalités de cadrage qui contribuent à creuser les écarts entre élèves

L’analyse des usages langagiers donne à voir dans les pratique de Mariane deux traits caractéristiques fondamentaux du discours enseignant dans ces observation: d’une part, elle fait usage d’un registre langagier peu élaboré, d’autre part la reformulation est inexistante.

En se référant à la distinction bernsteinienne que convoquent Rochex & Crinon (2011), nous pouvons faire état de l’absence d’un code élaboré, prévisible, explicite, universaliste, propre aux classifications disciplinaires. Tout à l’inverse de ce code indispensable aux apprentissages, le langage est ici restreint et renvoie « à l’immédiateté d’une communication “positionnelle” où les rôles des uns et des autres sont fixés une fois pour toutes et ne sont ni discutés, ni explicités » (Crinon, 2011). Les énoncés de l’enseignante sont fournis sur un mode arbitraire et ne s’élèvent pas au niveau de l’étude et de la généralisation conceptuelle.

Par exemple, lorsque Kenane propose le mot « allumette » pour le prénom encore inconnu du garçon, l’enseignante invalide, sans reconnaître qu’il est parvenu à lire correctement ce mot dans le texte, au motif qu’allumette n’est pas un prénom. Pourtant, les lectures auxquelles

sont soumis les élèves, dans le cadre scolaire, regorgent de prénoms peu usuels de ce genre (Crevette, la poulette ; Camomille, la sorcière ; Atchouk, l'enfant du toit du monde, etc.)

Les validations professorales sont limitées à des actes de langages brefs, souvent sans discours et réduit à une interjection (« ouais », « huhum ») ou à un mot (« exact »). Il n'y a pas de reformulation qui vienne confirmer la validité ou l'invalidité du propos, préciser une dimension de la réponse émise ou mettre en relation certaines propositions avec d'autres. Le savoir est diffusé au travers des formulations (parfois maladroitement) des élèves et de celles, peu fréquentes et souvent imprécises de l'enseignante. L'absence de discours, s'avère d'autant plus déconcertante qu'il s'agit de leçons de français sensées reposer essentiellement sur la compréhension et la production de l'écrit et de l'oral.

L'enseignante n'assume pas un discours instructeur, diffusant des définitions et des caractéristiques d'un objet de savoir. Elle se retranche en quelque sorte derrière le support, derrière l'album, sans le convoquer au titre de référence, nous l'avons déjà précisé, mais comme s'il pouvait à lui seul, implicitement, garantir la confrontation des élèves avec un savoir qu'il « parlerait », tout en fournissant la caution d'apprentissage.

A l'absence de mise en mots du savoir, s'ajoute les malentendus que génère le décalage entre des consignes formulées sans précision et les attentes réelles de l'enseignant. Nous avons vu, lors de la désignation des composantes de la couverture que les interactions souffrent dans leur définition du fait que l'enseignante ne lit pas –et ne fait pas lire – ce qu'elle désigne presque systématiquement par des déictiques de monstration. Les élèves (certains) répondent à ses sollicitations en démontrant qu'ils parviennent à déchiffrer les inscriptions de la couverture alors que l'enseignante reste elle focalisée sur leur étiquetage. A aucun moment, une institution du savoir ne se produit oralement pour associer « *Pas si grave !* » à l'étiquette « *le titre* », « *Françoise Guillaumond* » à l'étiquette « *l'auteur* », etc. Seul l'affichage au tableau des étiquettes opère les associations entre les éléments, sans contribution langagière pour la soutenir.

Ainsi les leçons reposent sur un énorme paradoxe à propos du statut de la lecture. Lire (et dire le lire) sont minimisés dans les gestes de définition, de dévolution et d'institution des savoirs. Pour revenir à l'exemple qui précède, ni les étiquettes, ni le contenu leur correspondant sur la page de couverture, ne font l'objet d'une lecture de l'enseignante ou d'une lecture en commun, suivie d'une recherche d'adhésion référentielle de la part des élèves. En revanche, par la survalorisation systématique que l'enseignante donne aux réponses qui s'appuient sur la lecture, y compris celles qui contreviennent à ses consignes, elle donne le signal que la lecture est en fait un prérequis à la leçon plutôt que l'objet d'apprentissage.

Par ailleurs aucune tâche discursive (Grandaty, 2002) n'est organisée, ce qui rend la situation d'apprentissage menée en collectif ambiguë : sa dimension collective est effacée et les

interactions ne se construisent, malgré la communauté présente, que sur le mode dialogal entre l'enseignante et un élève à la fois. L'enseignante se préoccupe, en situation collective, d'aider Kenane, en privé, à déchiffrer le mot « aujourd'hui » et reproduit exactement la même interaction, à peine quelques minutes plus tard, en privé, avec Maya, sans faire référence à l'épisode précédent. C'est un mode de communication en aparté qu'elle généralise aux interactions conduites en groupe classe.

Le dispositif progresse de deux façons : d'une part à partir des arrêtés statués par l'enseignante, généralement au travers d'un discours bref, mais aussi à partir des propositions émises par certains élèves. Ce sont essentiellement ceux qui ont déjà réalisé les acquisitions sensées se produire dans la situation qui y contribuent. Trois situations différentes de progression conduite par des élèves « qui savent déjà » se sont présentées durant ces leçons de lecture :

- I. L'enseignante autorise un élève qui sait (ou le désigne) à prendre la parole, pariant sur le fait qu'il répondra précisément à ses attentes. C'est le cas par exemple lorsque Charly repère la forme du féminin sur le mot « mouillées ».
- II. L'enseignante autorise et valorise un élève qui répond à sa demande en surinterprétant la consigne de départ. C'est le cas par exemple lors de l'identification des personnages de l'histoire, supposée se réaliser à partir des illustrations. Du moment que l'enseignante accepte et valorise la réponse de Kenane, issue d'une lecture du texte au détriment de celle de Dylan qui ne repère pas le prénom du garçon, la nature de la tâche est implicitement modifiée et devient hors de la portée développementale des lecteurs débutants ; la méthode leur est pourtant destinée. Nous interprétons le fait des élèves qui surinterprètent les consignes qu'ils le font spécifiquement parce que ces dernières manquent de précision langagière (« qu'est-ce que c'est que ça » , « quelles remarques avez-vous à me faire », ...) . Ils pensent ainsi répondre adéquatement à l'attente professorale, lors d'une leçon de lecture, en parvenant à décoder des mots, des phrases. Le changement de nature que l'enseignante opère en réaction à la tâche initiale leur donne raison et les orientent vers un travail toujours plus inaccessible pour ceux qui ne savent pas encore lire (et qui ne sont pas pour autant en difficulté d'apprentissage !).
- III. En n'attribuant la parole qu'aux élèves qui la demande, l'enseignante ne se donne aucun moyen de vérifier la progression de tous les élèves, en particulier de ceux qui ne savent légitimement pas encore lire. Elle se laisse ainsi leurrer par les interventions de ces élèves qui démontrent en toute occasion qu'ils ont d'ores et déjà acquis les certitudes à construire sans avoir eu besoin d'une intervention enseignante. Elle ne peut pas réaliser qu'une hétérogénéité didactique (Chopin, 2011) s'est forcément constituée de par la position différenciée que chaque élève occupe durant la leçon sous l'effet des dispositifs mis en place, et encore moins en profiter pour en faire le levier d'une progression collective. Au contraire, les écarts se creusent entre ceux qui savent, qui sont davantage mis en confiance, sollicités fréquemment et peuvent prendre des risques féconds, et ceux

qui, dans la même situation, au même moment, sont systématiquement sollicités au-dessus de leurs possibilités, qui ne parviennent jamais à satisfaire l'attente professorale, ni même à la saisir (tant celle-ci est instable) ; ils ne se sentent jamais en position de demander la parole et ne l'obtiennent pas du fait de leur principal « défaut » : ils ne savent pas encore lire alors que d'autres y parviennent déjà.

10.4.5 Sabine : Un cadrage fort du discours instructeur articulé à un cadrage fort du discours régulateur

En travail autonome les élèves de Sabine se soumettent à des règles comportementales strictes, silence au travail individuel, rangement des découpes de papier, application au travail... L'enseignante opère là un cadrage fort du discours régulateur. Ainsi l'articulation entre ces deux types de cadrage montre une combinaison entre un cadrage fort du discours instructeur en phases de travail collectif et un cadrage tout aussi fort du discours régulateur en phases de travail autonome. En revanche, en phase de travail autonome, le discours instructeur est inexistant.

Lorsque les élèves sont occupés par le travail autonome, l'enseignante s'occupe à deux missions bien définies. La première consiste à aider concrètement les élèves à travailler de la façon autonome attendue. Dans ce cas, elle se mêle à eux, elle aide les plus lents à réaliser des travaux de découpage préparatoires, elle rappelle les consignes et régule leur travail ; on ne pourrait pas dire qu'elle régule individuellement mais plutôt collectivement à partir des problèmes qu'elle relève chez l'un ou l'autre. Par exemple lorsqu'elle aide un élève à découper des pièces, elle encourage tous les autres à faire comme elle, ou lorsqu'elle repère qu'un élève encadre au lieu de souligner, elle rappelle à tous ce qui est attendu. L'autre mission que l'enseignante se donne durant les phases de travail autonome, après avoir veillé à la bonne mise en route du travail, est de se retirer vers son pupitre avec un élève à la fois pour contrôler que le travail donné en devoir d'entraînement à la lecture a bien été fait. Elle le fait en guise d'évaluation des progrès réalisés et de reconnaissance du travail effectué à domicile. Elle le fait aussi pour situer chaque élève, mais aussi son groupe classe, dans les progrès réalisés en décodage et en lecture. Le travail donné en devoir est adapté au niveau de chaque élève, mais en cours d'année les différences de difficulté tendent à s'effacer¹⁶⁶.

10.4.6 Mariane : Un cadrage faible du discours instructeur

La faiblesse du discours instructeur a déjà été mentionnée dans le cas de Mariane : questionnement imprécis et instable, validation brève sans formulation discursive, lecture des consignes de travail renvoyées en privé, en sont les formes les plus saillantes. Le discours régulateur n'est pas très vigoureux non plus dans la situation observée et cette articulation peut mieux être analysée sur l'ensemble des données saisies que sur ces leçons spécifiques.

¹⁶⁶ Ces arguments ont été fournis lors d'un entretien au cours duquel l'enseignante a présenté la nature du travail en lecture au moment de l'observation et les progrès réalisés par les élèves depuis le début de l'année, sur la base de leurs cahiers de lectures de devoir.

Une remarque importante s'impose encore sur la formulation du discours instructeur : Il se produit, nous semble-t-il, comme si l'enseignante s'interdisait formellement de prononcer elle-même les mots – les notions et les concepts y relatifs – que les élèves seraient censés devoir dire eux-mêmes, au motif d'une construction réitérée par chaque individu du savoir en connaissances personnelles. Les exemples sont nombreux comme dans celui de la désignation de la couverture du livre par exemple : « C'est quelque chose qui est plus épais » ; si la définition est si lacunaire, c'est probablement pour ne pas dévoiler dès le début de la leçon les composantes de cette couverture et leur signification, qui sont les objets de la leçon. Ainsi, si l'enseignante faisait au début le rappel des composantes étudiées lors de la lecture de l'album précédent, elle ne permettrait plus aux élèves de les énoncer eux-mêmes.

10.4.7 Tableau récapitulatif de l'analyse des pratiques différenciatrices

Analyse croisée des pratiques différenciatrices : récapitulatif des points essentiels	
Centration faire/apprendre	
Par rapport au moyen d'enseignement : inclure les ressources et les indications dans la mise en place d'un dispositif d'apprentissage étayé et sécurisé	Par rapport au moyen d'enseignement : faire de qui est préconisé dans la méthodologie.
Centration sur les objets Désignation/définition des objets par leurs caractéristiques essentielles et dans une visée de généralisation. (exemple du titre et des graphèmes)	Décentration par rapport aux objets Par négligence/omission dans la façon de désigner/définir les objets
Centration sur l'effectuation des tâches 1) Toutes les tâches sont réalisées avant d'en entamer une nouvelle (suspension des propositions déviantes) 2) L'effectuation des tâches est soutenue par énumération : il reste 3 composantes à nommer, il reste 2 mots à repérer, ...	Décentration dans l'effectuation des tâches Par formulation de demande imprécise et incomplète : les élèves doivent deviner les attentes Par l'ouverture de nouvelles tâches lorsque les précédentes ne sont pas résolues.
Centration sur les enjeux d'apprentissage 1) Garantie par l'effectuation étayée des tâches 2) Explicitation des habiletés cognitives à mobiliser : déduire, contrôler, se souvenir, expliquer...	Décentration des enjeux Les enjeux de savoir, les habiletés cognitives à mobilisés sont tus. Ils font l'objet d'une élucidation de la part des (meilleures) élèves qui, seuls, contribuent à la résolution des tâches.
Fonction du travail individuel	
Un travail autonome, qui est mis à la portée de tous les élèves et qui devrait pouvoir être réalisé sans l'aide de l'enseignant (élèves au seuil supérieur de la ZPD)	Une organisation du travail qui permet à l'enseignante « d'aider » les plus faibles. (aider entre guillemets, car elle ne produit pas, en interactions individuelles, un discours instructeur, centré sur les enjeux d'apprentissages et applique le même type de questionnement en jeu de devinette que dans les phases en collectif)
Consignes sur les tâches à réaliser lues dans le support et longuement expliquées Le travail individuel est conduit dans la perspective des futures évaluations (strict respect des consignes)	Consignes incomplètes
Usages langagiers, modalités de cadrage et de classification des savoirs	
Densité du discours (code élaboré)	Pauvreté du discours (code restreint) Absence d'un code élaboré propre aux classifications disciplinaires
Validations et reformulations systématiques Validation qui renvoie au support et aux règles du savoir (en dernière instance il faut savoir que le -in de sapin se prononce [in]). Le savoir est dépersonnalisé	Validations sur le mode de la communication positionnelle (« exact ! », « ouais », « muhum ») Reformulation inexistante Les validations sont des déclarations d'opinion personnelle
Articulation des modalités de cadrage Cadrage fort du discours instructeur, en situation collective, articulé à un cadrage fort du discours régulateur en situation de travail autonome. Le travail autonome est dépourvu de discours instructeur.	Articulation des modalités de cadrage Cadrage faible du discours instructeur, en situations collectives et individuelles Cadrage fort du discours régulateur en situation individuelle

10.5 Conclusion des analyses de français

Les données contrastées que nous avons analysées mettent en lumière une conjugaison de gestes didactiques assumés et maîtrisés avec un évitement des pratiques différenciatrices susceptibles d'engendrer des difficultés d'apprentissage. A l'inverse nous avons également constaté une conjugaison de gestes didactiques absents ou peu maîtrisés avec des conduites différenciatrices préjudiciables aux apprentissages. Les moyens d'enseignement sont pourtant les mêmes et ils fournissent des indications suivies par les deux enseignantes.

Pour conclure l'analyse, nous résumons sous forme de tableaux les différences importantes au niveau de l'activité entre des deux classes.

L'objet enseigné	La lecture dans ses aspects multidimensionnels. Une activité complexe qui se réalise à partir d'un objet culturel codifié ; qui nécessite la maîtrise du code écrit (yc signes de ponctuation); qui peut être facilitée par des stratégies (fonction des illustrations) ; qui produit du sens.	La lecture comme une capacité qui s'acquière automatiquement
	Articulation constante entre code et sens : On désigne le titre et on épelle ce mot (t i t r e) On décode « grave » et on cherche à comprendre le sens du mot	Code et sens sont déconnectés. Le travail scolaire est fortement orienté sur le code. Le sens semble constituer une évidence pour qui sait décoder.
Objectifs d'apprentissage	Les objectifs d'apprentissages sont tous orientés vers l'objectivation et la facilitation du processus de lecture de l'album Par ex. étudier les indices textuels du dialogue pour repérer les différentes tirades (tirets), pour reconnaître qu'il repose sur des questions (3, points d'interrogations) et plus généralement pour identifier le début et la fin des phrases/des énonciations (majuscules et points)	Les différents objectifs qui se suivent ne se rattachent pas précisément à la lecture de l'album Par ex. repérer et nommer les indices textuels du dialogue pour se souvenir des termes (tiret, point d'interrogation, dialogue).
Médiation de l'enseignant	Une médiation soutenue par les gestes (mimer, pointer) et par la densité du discours (reformulation systématique, explications)	Une médiation (volontairement ?) éludée : le moins de médiation humaine possible entre les élèves et le support de lecture.
Régulation des apprentissages : L'objet révélé par le dispositif	La lecture est révélée comme un processus complexe, difficile et multidimensionnel	La lecture est traitée comme un processus automatique, naturel, qui se produit sans effort
Contribution des élèves	Paroles à tous les élèves pour construire la référence	Paroles en majorité aux élèves qui savent déjà lire pour répondre aux demandes de l'enseignante
Gestion du groupe classe	Les demandes sont précises et à la portée des élèves y compris de ceux qui ne savent pas encore (bien) décoder l'écrit. Tous les élèves	Les demandes sont imprécises et les élèves les interprètent en cherchant avant tout à décoder ce qu'ils peuvent. Ils rendent ainsi les tâches

	participent à l'interaction.	hors de portée de tous les élèves qui ne savent pas encore décoder l'écrit. Seuls les lecteurs participent. Comment les non-lecteurs profitent-ils de la leçon ?
Balisage, étayage	L'apprentissage, reconnu comme difficile, est balisé par des travaux préparatoires qui rendent les dimensions de la lecture perceptibles. Enseignement de stratégie de lecture reposant sur des travaux préparatoire : l'étude des illustrations, les déductions à partir du connu, etc.	Pas de balisage, ni d'étayage. Ce qui renforce le sentiment que la lecture se fait automatiquement un jour ou l'autre
L'instruction du savoir	Définitions précises à visée de généralisation, études des fonctions des composantes de l'album : Par ex. il y a toujours un titre sur la couverture des livres ; les illustrations des albums nous aident à lire ce qui est écrit.	Les termes sont nommés, désignés souvent sans les définitions et les fonctions qui leur donnent du sens.
L'institutionnalisation	L'album est le support à une activité de lecture multidimensionnelle. Le savoir se perçoit à travers cette activité sur un album particulier La mémorisation des notions repose sur de nombreuses répétitions.	Le savoir est difficile à percevoir : il y a des composantes à mémoriser, des mots à décoder, mais sans lien direct avec la lecture de l'album. L'activité langagière ne fournit pas un support à la mémorisation des notions.
Pratiques différenciatrices	Les élèves sont sollicités dans des tâches équivalentes quel que soit leur capacité initiale en lecture. Les écarts entre les élèves qui savent lire et ceux qui ne le savent pas ne risquent pas de croître. Car : les enjeux d'apprentissage sont explicités (et pas à deviner) le discours instructeur fournit de quoi supporter par le sens le travail de mémorisation des notions et des règles	Les non-lecteurs ne peuvent souvent pas participer à l'activité collective d'apprentissage : il se produit dès le départ de grands écarts entre ceux qui savent et sont encouragés à lire par rapport à ceux qui ne le savent pas.

11. Analyse de l'activité scolaire : en mathématiques

Le plan de la partie consacrée aux leçons de mathématiques, reprend celui portant sur les leçons de français avec la même intention première de décrire les données d'observation. Comme pour l'analyse de l'activité scolaire en français, nous présentons également une analyse détaillée d'un extrait de leçon.

11.1 Description des leçons analysées (MAR)

11.1.1 Les tableaux synoptiques (MAR)

MAR-Jeudi 22.11.12 : 10h35-10h40 (17 élèves ?)				
<i>Activités – objectifs (phases)</i>		<i>Min.</i>	<i>FST</i>	<i>Tâches, actions en cours</i>
1	Introduire un nouveau jeu de math	0.00	Coll.	Fournir quelques règles du jeu
		1.00	Coll.	Jouer une partie d'essai entre E et éls.
		5.30	Coll.	Diffuser les règles du jeu en commentant la partie
2	Consignes de travail	7.00	Coll.	Consigne pour préparer un jeu d'étiquettes individuel des nombres de 50-100
		8.00	Coll.	Consigne pour partie en duo : rappel des règles du jeu
3	Travail en autonomie	9.30	Ind.	Préparation des étiquettes : initiales et découpage
		21.15	Duo.	Début des parties entre duos de table
		~ 44.0		Fin des parties et suite du travail autonome en cours

MAR-Jeudi 29.11.12 : 10h35-10h40 (17 élèves ?)				
<i>Activités – objectifs (phases)</i>		<i>Min.</i>	<i>FST</i>	<i>Tâches, actions en cours</i>
1	Partie E-éls en améliorant le score	0.00	Coll.	Consigne pour une partie E-éls : moins de 44 quest.
		1.00	Coll.	Partie entre E et éls.
2	Récapituler les questions utiles	4.00	Coll.	Listes des questions utiles (inscrites au tableau)
3	Consignes de travail	8.00	Coll.	Consigne pour une dernière partie en duo : - de 12 Q.
		8.30	Coll.	Consignes pour suite du travail autonome en cours
4	Travail en autonomie	9.30	Duo	Formation des duos et mise au travail
		12.00 ~36.00		Parties en duos Puis suite du travail autonome en cours

11.1.2 Le résumé narrativisé (MAR)

Phase 1 (1ère leçon) : L'enseignante fournit quelques règles du jeu

E introduit un nouveau jeu qui consiste à deviner un nombre qu'elle a caché « entre 0 et 100 » en lui posant des questions. Elle ne peut répondre aux questions des élèves que par oui ou par non. La diffusion des règles du jeu se précisera au travers d'une partie d'essai jouée entre E et la classe.

Phase 2 (1ère leçon) : Jouer une partie d'essai, enseignante contre élèves

Les élèves commencent par énoncer des nombres-cibles. Ils ne posent pas de vraies questions. E répond par oui ou par non (des « non » en l'occurrence), conformément à ce qu'elle a annoncé. Les nombres cible ne dépassent pas le 10 en ce début de partie ($n = 6, 8, 10, 9$).

Agathe pose alors une question concernant la formulation des questions permettant de deviner le nombre caché. E ne se prononce pas et renvoie à l'élève (la classe) la décision de poser ou non cette question. Agathe décide qu'elle vaut la peine d'être posée : - est-ce qu'il y a deux chiffres ? La réponse de E, positive, a pour effet de lancer une nouvelle proposition avec un nombre-cible supérieur à 10 ($n = 30$).

La proposition suivante de LEN ($n = 8$) est en revanche en contradiction avec la réponse positive de E à la question de Agathe. CHA le fait remarquer sans demander la parole (8 n'a pas deux chiffres).

Les élèves continuent à énoncer des propositions qui correspondent à un nombre. Agathe relève une question qui a déjà été posée et dont la réponse était négative ($n = 100$). Charly repère à nouveau, à propos de cette question, qu'elle est en contradiction avec une certitude qui s'est construite en cours de partie: le nombre caché comporte deux chiffres, ça ne peut donc pas être 100.

Les élèves continuent à énoncer des nombres-cibles, les réponses de E sont toujours négatives. Lucas pose alors une première question sur le nombre : - c'est vers les 50 ? Sa question cherche à cibler la dizaine du nombre caché. La réponse positive de E met les élèves en compétition pour trouver le nombre caché « dans les 50 ».

Le nombre est trouvé ($n = 57$) après quelques essais. Lucas s'associe au gagnant du jeu en déclarant que c'est grâce à sa question que la réponse a été trouvée.

Phase 3 (1ère leçon) : Commentaires sur la partie introductive : diffuser les règles du jeu

On comprend dans cette phase que E cherchait à diffuser les règles du jeu à travers cette partie d'essai. Les règles sont maintenant complétées: pour gagner la partie il faut trouver le nombre en posant le moins de questions possible. Il faut donc poser des questions efficaces. E stipule que deux de ces questions ont été posées en cours de partie et demande aux élèves de les relever.

La proposition que Kenane formule maladroitement n'est pas retenue. Pourtant il désigne bien LA question de Lucas qui a fait avancer le jeu vers son dénouement.

La proposition de Valérie est validée (est-ce qu'il y a deux chiffres ?). Sans être répétée, ni reformulée, c'est une question considérée comme utile.

La proposition d'Allan (est-ce que c'est vers les 50 ?) est validée, également sans répétition, ni reformulation de la part de E. Kenane proteste car il avait fait cette proposition avant Allan, mais E affirme que sa question n'était pas la même. Elle fixe ainsi la formulation de la question "est-ce que c'est vers les cinquante ? ", ainsi que l'autre question retenue, portant sur le nombre de chiffres, comme celles devant être posées pour que le jeu avance en réduisant les possibilités, jusqu'à la découverte du nombre caché.

Phase 4 (1ère leçon) : Consignes de travail et rappel des règles du jeu

Au terme de cette entrée par une partie d'essai confrontant la classe à l'enseignante, E formule une explication sur le travail – individuel puis en duo – attendu pour la suite de la leçon:

- Pour commencer, chaque élève doit compléter son sachet individuel des nombres (cartes prédécoupées disponibles avec le moyen de math), lequel ne comporte actuellement que les étiquettes de 1 à 50. Pour éviter les pertes et les échanges, chaque étiquette individuelle doit être munie des trois premières lettres du prénom.
- Avec son voisin de table, on prend un des deux sachets préparés dont on étale les étiquettes à l'envers sur la table ; un des deux élèves tire au sort une étiquette, et répond aux questions posées par l'autre par oui ou par non
- Pour noter les coches, il faut encore aller chercher un papier de brouillon.
- On joue deux parties, en échangeant les rôles et celui qui a posé le moins de questions a gagné. Pour cette phase, le nombre de parties à jouer est limité, le but de cette leçon étant d'introduire ce nouveau jeu dans le plan de travail hebdomadaire.
- On s'arrête quand on a joué ces deux parties et on poursuit son travail personnel.

Phase 5 (1ère leçon) : Travail en autonomie

Pour la suite du travail de cette première leçon, le découpage des étiquettes et les parties en duos, l'enseignante occupe un rôle régulateur : veiller au bon découpage, réparer les étiquettes déchirées, faire ranger les chutes de papier, veiller à ce que les parties se déroulent sans faire trop de bruit, s'occuper à son pupitre de l'organisation de la classe (pour les moments à venir) et réguler au niveau individuel lorsqu'un problème de respect des règles se présente entre deux joueurs et qu'un élève vient la solliciter.

La préparation des étiquettes prend beaucoup de temps, entre 13 et 20 minutes selon les élèves durant cette leçon de 40 minutes. Le temps restant est consacré au jeu des élèves.

La première leçon a servi de lancement à un jeu de math du plan de travail que les élèves auront à jouer plusieurs fois durant la semaine, avec un adversaire différent. Une leçon de clôture du jeu a lieu une semaine plus tard.

Phase 1 (2ème leçon) : Partie du jeu, enseignante conte élèves

La leçon démarre avec une partie du jeu en collectif : l'enseignante a caché un nombre qu'elle fait deviner aux élèves. La partie commence avec les deux questions retenues au terme de la première partie jouée une semaine auparavant.

LIN	Est-ce qu'il y a deux chiffres/
ENS	Oui\
	...
ADR	Est-ce que c'est dans les 20/
ENS	Non...

Le groupe classe trouve la réponse au bout de 12 questions et l'enseignante se déclare satisfaite par les progrès réalisés, par rapport aux quarante questions de la partie initiale.

On voit dans cette partie à quel point les deux questions retenues à la fin de la partie introductive se sont cristallisées en une procédure. En d’autres termes pour jouer à ce jeu, il suffit d’enchaîner dans le bon ordre deux types d’informations : le nombre de chiffre(s) et la dizaine (sans qu’elle soit nommée ainsi). A aucun moment ces questions ne sont examinées sous l’angle de leur signification par rapport au jeu lui même et surtout par rapport à l’objet, il suffit juste de les poser pour trouver le nombre et améliorer son score comme semble le prouver cette nouvelle partie où le nombre des questions est passé de 40 à 12.

Phase 2 (2ème leçon) : Récapituler les questions

L’enseignante engage pour clore la leçon et le jeu, une ultime phase de récapitulation des questions « utiles pour ce jeu ». Les propositions des élèves sont toujours calquées sur le même schéma procédural, mais ils peinent à les formuler en questions. Or, puisqu’il s’agit de les écrire au tableau leur formulation prend toute son importance comme le montre cet extrait :

ENS	Bon\... ... quelles sont les questions qui nous sont utiles pour ce jeu/ si je dois les écrire\... Agathe\
AGA	Deux chiffres/
ENS	Alors la question ce sera sur euh / ...
AGA	Les chiffres\... ...
MAY	Combien de chiffres/
ENS	Hum hum... donc mais sauf que si tu me dis combien il y a de chiffres je peux pas te répondre oui ou non\
MAY	Ben alors on dit trois deux un
ENS	Ce sera quoi ta question\...
MAY	Trois/\... nombres/
ENS	C’est une question ça/
MAY	Est-ce qu’il y a\
ENS	Est-ce qu’il y a qu’il y a quoi\
MAY	Trois chiffres/

La construction de la référence dévie sur la formulation d’une question à laquelle on peut répondre par oui ou par non, plutôt que sur le traitement des indications qu’elle apporte sur le nombre caché et sur l’objet d’apprentissage.

Deux nouvelles questions viennent s’ajouter, que l’enseignante accepte et note au tableau, sans discussion. Au bout du compte les questions notées sont les suivantes :

est-ce qu’il y a 3 chiffres ?
est-ce que c’est dans les 90 ?
70
est-ce que c’est en dessous de ... ?
est-ce que c’est plus que... ?

L’enseignante conclut avec le traitement de la question simple « est-ce que c’est... ? » :

ENS	... Je crois qu’on a fait plus ou moins le tour\ c’est en effet les questions qui sont utiles\ est-ce que c’est utile de dire est-ce que c’est 18/
ELS.	Non ::
ENS	Pourquoi\
MAY	Parce qu’il y a plusieurs choses\

ENS	((lève la main pour montrer qu’on ne prend pas la parole sans lever la main))... Lucas pourquoi c’est pas très utile/
LUC	Parce qu’on va avoir toute la journée enfin on va avoir beaucoup de question à poser/

La tonalité donnée à la question, invite les élèves à répondre par la négative. Ils prononcent en chœur un long « nooon ». La question est jugée inefficace car elle ne permet pas d’avancer dans le jeu. Elle n’est pas notée au tableau. Pourtant, la question est utile, nécessaire même, pour trouver le nombre, une fois l’intervalle dans lequel il se trouve suffisamment resserré, surtout pour des élèves qui n’auraient retenu pour opérer ce resserré, à partir des échanges réalisés dans la classe, que la question « est-ce que c’est vers... ». Dans les dernières parties qui seront encore jouées entre duos d’élèves, la question « est-ce que c’est... » restera la formulation privilégiée des élèves, et ceci malgré le fait que la question n’ait été ni retenue comme efficace, ni notée au tableau.

Phase 3 (2ème leçon) : Consignes de travail

Des consignes de travail sont données pour toute la dernière période de la matinée, soit environ 45 minutes de travail autonome. Il s’agit d’une énumération des tâches individuelles que les élèves peuvent plus ou moins choisir, selon leur niveau de progression, dans les brochures et les fichiers de math et de français. Ces 45 minutes de travail autonome comprennent l’exigence de jouer une dernière partie du jeu “Questions, réponses” contre un partenaire à choix.

Phase 4 (2^{ème} leçon) : Travail en autonomie

Les élèves choisissent leur partenaire et s’installent pour jouer une ultime partie. L’enseignante leur lance à tous pour défi de parvenir à trouver le nombre en moins de 12 questions. Quand ils ont fini, ils poursuivent leur travail individuel en cours conformément aux consignes.

11.1.3 Quelques bribes de jeux entre les élèves de la classe de Mariane

En complément de la description du déroulement de l’activité, nous rapportons encore quelques bribes des parties entre élèves qui ont été observées durant la première leçon (au démarrage du jeu) et durant la deuxième leçon observée (lors de la conclusion du jeu). Dans cette classe, le jeu est cristallisé dans la procédure déclenchée par les deux questions retenues et instituées au terme de la partie introductive jouée par la classe contre l’enseignante. Les élèves se différencient par une stratégie plus ou moins systématique reposant sur l’ordre des nombres, comme le montrent ces exemples issus de la première leçon.

Lucienne contre Dylan (leçon 1, 22 novembre)	
LUCI : – est-ce qu’il y deux chiffres ?	DYL : – oui
LUCI : – est-ce que c’est avec les 20 ?	DYL : – non
LUCI : – avec les 30 (puis 40, 50, 60) ?	DYL : – non
LUCI : – avec les 60 ?	DYL : – oui
LUCI : – est-ce que c’est 66 (puis 65, 64) ?	DYL : – non
LUCI : – 63 ?	DYL : – oui

Lucienne commence par une des deux questions retenues. Puis formule à sa manière la deuxième question formant la procédure établie (est-ce que c’est vers les) en « est-ce que c’est avec les... ». Elle opère à partir du 20 avec le systématisme du comptage de 10 en 10 qui lui évite des allers retours. Une fois la dizaine identifiée elle compte de 1 en 1 en partant d’une position presque centrale (66), en opérant une tentative de réduction des intervalles. « Par chance » le chiffre ne se trouve pas dans la première dizaine, auquel cas, sa stratégie n’aurait pas payé.

Contrairement à Lucienne, Lucas se perd dans un comptage désordonné.

Lucas contre Elvio (Leçon 1, 22 novembre)	
LUC : – est-ce que ça a deux chiffres ?	ELV : – Oui
LUC : – est-ce que c’est vers les 20 ?	ELV : – Non
LUC : – vers les 40 (puis 60, 80, 100, 50, 60) ?	ELV : – Non
LUC : – j’ai tout dit là /	ELV : – pas du tout
LUC : – j’ai dit tous les numéros, vers les 20, vers les 30-	
	ELV ((l’interrompt)) : – t’as pas dit vers les 30
LUC : – alors c’est vers les 30 ?	ELV : – oui
LUC : – 38 ?	ELV : – Non
LUC : – 39 ?	ELV : – Oui

Les parties n’évoluent pratiquement pas entre la première leçon et la leçon de clôture qui se déroule une semaine plus tard. La procédure a définitivement figé le jeu. La chance devient un critère de réussite, comme le montre l’extrait suivant, car si Dylan n’avait pas sauté (par hasard) de 30 à 90, il aurait dû poser plus de questions (peut-être a-t-il entrevu le nombre caché ?). Pour définir le nombre dans la dizaine, il commence stratégiquement par le milieu ($n = 95$), mais la question ciblée n’est pas utile dans ce cas de figure, il vaudrait mieux demander si c’est plus petit ou plus grand que 95 pour resserrer l’intervalle, or cette question ne fait pas partie de la procédure établie.

Dylan contre Lenny (leçon 2, 29 novembre) : 7 questions	
DYL : – est-ce que c’est vers les 20 ?	LEN : – non
DYL : – est-ce que c’est vers les 30 ?	LEN : – non
DYL : – est-ce que c’est vers les 90 ?	LEN : – oui
DYL : – 95 ?	LEN : – non
DYL : – 91 ?	LEN : – non
DYL : – 92 ?	LEN : – non
DYL : – 93 ?	LEN : – oui

La dernière partie jouée par Lucas montre pour finir qu’il n’est pas parvenu à améliorer l’efficacité de son questionnement entre la leçon initiale et la terminale. Sa première question n’a pas de sens, mais la cristallisation de la procédure fait qu’Adrian l’interprète comme « est-ce que le nombre a deux chiffres » :

Lucas contre Adrian (leçon 2, 29 novembre) : 17 questions
--

LUC : – est-ce que c’est vers les 2 chiffres ?	ADR : – oui
LUC : – est-ce que c’est vers les 20 ?	ADR : – non
LUC : – vers les 30 ?	ADR : – oui
LUC : – 31 ? (30, 37, 38, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 30, 31 32)	ADR : – non
LUC : – 33 ?	ADR : – oui

L’activité « Questions, réponses » s’achève ainsi, sur des questions qui sont restées figées depuis la première partie jouée entre la classe et l’enseignante. Une partie des élèves relève le défi de trouver le nombre en moins de 12 questions, mais c’est le hasard qui les conduit à ce résultat plutôt que la qualité des questions qu’ils posent dans l’objectif de cibler un nombre. Or le passage des 40 questions initiales (première partie de la classe contre l’enseignante) à l’objectif atteint par plusieurs élèves (la plupart peut-être) de se situer en dessous de 12 questions, semble servir de preuve à l’enseignante que l’activité a bel et bien abouti à des apprentissages effectifs. Elle ne cherche pas à relever le résultat individuel de ses élèves. Ce détachement aux résultats des parties donne comme signal que ce n’est qu’un jeu et que l’enjeu de gagner (relatif à une part de chance, comme le montre nos extraits) ne revêt pas beaucoup d’importance pour les apprentissages. La stratégie s’efface devant des règles sociales du jeu : jouer fair-play, chercher à gagner, mais accepter de perdre.

11.2 Description des leçons analysées (SAB)

11.2.1 Les tableaux synoptiques (SAB)

SAB-Mardi 22.01.13 : 10h35-11h15 (23 élèves)				
<i>Activités – objectifs (phases)</i>		<i>Min.</i>	<i>FST</i>	<i>Tâches, actions en cours</i>
1	Introduire un nouveau jeu de math	0.00	Coll.	Fournir les règles du jeu
		2.00	Coll.	Formation des duos et mise au travail
2	Parties entre duos	2.00	Duos	Parties entre duos. Enseignante observe, prend note
3	Enumérer les questions posées	19.00	Coll.	Liste des questions posées en cours de partie. Inscrire les questions permettant de circonscrire un nombre.
4	1 ^{er} essai d’une partie E-éls	28.00	Coll.	Une partie de mise en situation du jeu entre E et la classe.
5	Usage du support écrit pour le jeu	33.00	Coll	Reconnaître que le support écrit pourrait aider à se souvenir des questions déjà posées
6	2 ^{eme} essai d’une partie E-éls	35.00 > 40.0	Coll	Eprouver l’efficacité du système de notation : - pour se souvenir des questions-réponses posées - pour circonscrire le nombre caché

SAB-Mercredi 23.01.13 : 9h05-10h00 avec interruption (23 élèves)				
<i>Activités – objectifs (phases)</i>		<i>Min.</i>	<i>FST</i>	<i>Tâches, actions en cours</i>
1	Rappel des questions posées	0.00	Coll.	Lire et comprendre le sens des questions inscrites au tableau
2	Une partie sous contrôle	2.00	Coll.	Deux élèves jouent sous le contrôle de la classe. E. prend en charge le système de notation
3	Analyses des	4.00	Coll.	Analyser les questions posées et leurs effets sur la

	questions posés			circonscription du nombre caché
4	3 ^{ème} essai d'une partie E-éls	15.00	Coll.	Analyser les questions posées par rapport à la réduction des possibles
5	Parties d'essais en duos	22.00	Duos	Partie entre duos. E joue avec un élève (nombre impair d'élèves).
6	Bilan	35.00 > 38.0	Coll	Tendance des scores

11.2.2 Le résumé narrativisé (SAB)

Phase 1 (1ère leçon) : Consignes de travail et fournir les règles du jeu

E introduit un nouveau jeu de math: elle précise son nom, “Questions, réponses”, et indique qu’il se joue à deux. Elle fournit en complément une règle scolaire valable pour les situations de jeu collectif: un des deux adversaires assume le rôle de gardien du silence (il doit veiller, par contrat, à ce que le jeu se déroule en chuchotant).

Une fois le contrat entendu, E introduit les règles du jeu : Un des adversaire tire un nombre au hasard dans la boîte des étiquettes comportant les nombres de 1 à 100; l'autre lui pose des questions auxquelles il ne peut répondre que par oui ou non; le but du jeu est de découvrir le nombre caché en posant le moins de questions possible.

Une fois ces règles comprises, E indique l'usage attendu du cahier de brouillon dont elle a demandé aux élèves de se munir: l'adversaire qui pose les questions peut l'utiliser pour noter « ce qu'il a envie ». L'autre adversaire coche toutes les questions qui lui ont été posées pour pouvoir les compter à la fin du jeu.

Pour s'assurer que les règles du jeu ont bien été comprises, E simule brièvement un début de partie et demande aux élèves de lui poser des questions pour trouver le nombre qu'elle cache. La première question posée porte sur le premier chiffre du nombre caché : « Est-ce que ça commence par un cinq ? ». E répète la question, répond par la négative et fait une coche. Elle accompagne ce qu'elle fait d'un discours puis relance les élèves. La deuxième question est du même type que la première. E y répond sur le même principe, en répétant la question, en disant que la réponse est négative et en indiquant qu'elle fait une coche. Par un « etcetera », elle interrompt cette mise en situation collective du jeu. E ajoute encore que lorsque le nombre caché est trouvé, les partenaires changent de rôle.

Les duos sont formés par E¹⁶⁷ et les parties sont lancées.

Phase 2 (1ère leçon) : Les élèves jouent des parties croisées en duo

Tandis que les élèves jouent en duo, l’enseignante circule parmi eux, carnet en main et elle prend des notes. Elle n’intervient pas dans les parties, à moins d’une entorse aux règles de comportement et de jeu établies au début. Au bout d’une vingtaine de minutes, elle interrompt les parties et rassemble les élèves au tableau.

¹⁶⁷ Nous savons par entretien que les duos sont expressément formés d’élèves considérés comme hétérogènes en math.

Phase 3 (1ère leçon) : Enumérer les questions posées

Le travail de construction commune de la référence démarre ici, à partir des premières parties entre élèves et de ce que l'enseignante a pu observer dans leur jeu. La construction est clairement découpée par deux objets d'étude que l'enseignante a prévu de traiter à partir des observations du travail des élèves. Le premier porte sur les questions posées pour trouver le nombre et le deuxième sur l'usage d'un support de mémoire, consécutif d'une indication fournie au démarrage : « celui qui pose les questions, peut noter des choses dans son cahier de brouillon, ce qu'il a envie ».

L'enseignante démarre cette phase en demandant le nombre de questions qui ont été posées pour trouver le nombre caché. Les élèves restent discrets, annoncent des résultats plutôt bas, jusqu'à ce que l'enseignante déclare avoir vu beaucoup plus de traits dans les cahiers que ce que les élèves prétendent. Pourtant ce n'est pas tant le nombre de questions qui l'intéresse, que les questions qui ont été effectivement posées. Elle note au fur et à mesure les propositions des élèves au tableau : « Est-ce que ça commence par... ? », « Est-ce que ça finit par... ? ». A nouveau, elle s'étonne de ces réponses en annonçant qu'elle avait entendu une autre question de manière beaucoup plus fréquente. La troisième question, celle qu'elle attend, est énoncée : « Est-ce que c'est ? »

Pour compléter l'énumération des questions, elle va encore désigner un duo auprès duquel elle a entendu une autre question durant les parties : Sami propose la question « est-ce que c'est en dessous ou en dessus ? ». L'enseignante lui demande une explication, puis une reformulation qu'elle sollicite de la part de la classe. Eddy propose « est-ce que c'est plus petit ? », Carine « est-ce que c'est moins que ? ». Les questions complémentaires suivent « est-ce que c'est plus grand que ? » et « est-ce que c'est plus que ? » et sont notées au tableau. Ce temps de développement à partir d'une question, semble permettre à César de tenter la formulation d'une question encore inédite : « est-ce que c'est entre ... et ... ? ». La question, jugée pertinente par le groupe, est notée au tableau.

La phase d'énumération des questions se termine sur un apport d'un élève qui refait son année dans la classe ; il évoque les dizaines et les unités, sans parvenir à formuler une explication suffisante, l'enseignante l'interrompt en annonçant que ces notions seront travaillées plus tard. Les questions sont inscrites au tableau, sans examen de leur efficacité pour trouver un nombre caché.

Au tableau noir :

est-ce que ça commence par... ?
est-ce que ça finit par... ?
est-ce que c'est... ?
est-ce que c'est plus petit que... ? (est-ce que c'est moins que)
est-ce que c'est plus grand que... ? (est-ce que c'est plus que)
est-ce que c'est entre... et ... ?

Phase 4 (1ère leçon) : 1er essai d’une partie du jeu entre l’enseignante et la classe : mise en situation

L’enseignante enchaîne avec une phase de mise en situation du jeu. Elle cache un nombre et le fait deviner aux élèves. Les élèves posent leurs questions, toutes les formulations inscrites au tableau sont tentées. L’enseignante interrompt la partie à deux reprises.

La première se produit à propos d’une contradiction et porte sur la difficulté de se souvenir de toutes les informations apportées par le jeu des questions-réponses.

ENS	Qu’est-ce qu’elle vient de dire\.. qu’est-ce qu’elle vient de dire Romano/ elle vient de demander si c’est plus que cinquante-neuf\ est-ce que c’est facile de se souvenir de ce qui a été dit\
ELS.	Oui.. non.. non oui très facile
ENS	Alors dis-moi ce qu’y a déjà été posé comme question\.. est ce que vous vous souvenez des questions que vous avez posées\
ELS.	Non non

L’enseignante ne va pas plus loin pour le moment et laisse la partie se poursuivre.

Elle interrompt une deuxième fois la partie suite à la proposition de Kevin. Sa question est encore inédite, mais elle l’invalidé implicitement pour son manque de précision.

ENS	Tu as dis est-ce que c’est VERS\ septante-neuf \ ça veut dire quoi VERS \ septante-neuf\
KEV	Ben par exemple est-ce que c’est entre septante-neuf ou huitante ou huitante et un
ENS	Est-ce que c’est précis comme question\ vers septante-neuf\

Phase 5 (1ère leçon) : Commentaires sur la partie : faire usage d’un support de mémoire

La partie entre l’enseignante et la classe qui vient de se terminer permet de traiter en synthèse une autre règle stratégique du jeu. Il faut reconnaître que ce n’est pas facile de trouver un nombre et qu’ « on [pourrait] faire [quelque chose, pour que ce soit plus facile de garder en mémoire les réponses aux questions qui ont déjà été posées. » L’idée de garder une trace écrite émerge : L’enseignante mentionne qu’elle a vu, lors des observations qu’elle menait tandis que les élèves réalisaient des parties en duos, des élèves qui avaient su tirer parti de leur cahier de brouillon pour y inscrire autre chose que des coches. Elle propose alors une nouvelle partie « enseignante contre classe », en ajoutant un système de notation des questions posées, un support de mémorisation jugé utile au jeu qu’elle inscrit au fur et à mesure au tableau.

Phase 6 (1ère leçon) : 2ème essai : une partie pour éprouver l’efficacité du système de notation

Une nouvelle partie commence avec le défi de poser moins de questions que dans la partie antérieure (24). Dans le déroulement de cette partie, l’enseignante n’inscrit pas que des coches au tableau, mais elle y ajoute un support mémoriel : Elle traduit les questions posée en annotations et les inscrit en deux colonnes selon que la réponse apportées est positive ou négative. Les traces que l’enseignante a inscrites au tableau sont reproduites dans le cadre ci-dessous, en respectant l’ordre des questions posées :

Questions posées	Inscriptions au tableau noir	
	OUI	NON
Est-ce que c'est 100 ?		100
Est-ce que ça commence par trois ?		3 – 7 – 4 – 8 –
Est-ce que ça finit par 0 ?		– 0 9 –
Est-ce que c'est 22 ?		22 6 – 5 – 11
Est-ce que ça finit par 6 ?	– 6	
Est-ce que c'est 16 ?	16	

Ce système d'annotation permet à l'enseignante de soulever à trois reprises des contradictions dans les questions posées par les élèves. A la première occasion, l'élève se reprend juste à temps, mais l'enseignante suspend le jeu pour pointer l'intérêt des traces dans l'économie des questions :

EL	Est-ce que ça commence par un tro-.. non\ ... par un quatre\
ENS	AH/ vous avez vu/ si j'avais pas noté elle aurait reposé la même question/ là tu as bien regardé (désigne l'annotation 3 — au TN) tu voulais dire est-ce que ça commence par trois/ t'as vu qu'on avait déjà posé/ donc t'as changé/ ça nous fera une question en moins\ c'est d'jà bien\ ... redis-moi/

A la deuxième, comme à la troisième occasion, l'enseignante désigne la trace au tableau pour relever que la question posée aurait pu être économisée :

ENS	Non Romain\ ça peut pas être 66\ pourquoi/... .. pourquoi/... regarde tout ce qui a été proposé/ ((passe le doigt le long de la liste et s'arrête devant l'annotation 6 —))
ROM	Parce qu'y a pas six\
ENS	J'avais dit non pour commence par six\... donc c'est pas possible que ce soit 66/ parce que pour ceux-là j'ai toujours dit non\ ((désigne la colonne des « non »)) et là j'ai dit oui/ ((désigne la colonne des « oui »))... oui ça finit pas six/... donc.. y'a plus 36 possibilités/

Cette toute dernière indication porte en plus sur le fait que les inscriptions du tableau permettent non seulement de mémoriser les questions posées, mais aussi d'envisager la construction de la réponse : Il ne reste en effet à ce stade plus que trois possibilités : 6, 16, 26. Elle permet donc à Romain de cibler le bon nombre : « est-ce que c'est seize ? » et à l'enseignante de conclure la partie en revenant sur les questions les plus plébiscitées – « est-ce que ça commence par ... ? » et « est-ce que ça finit par ... ? ». Les questions sont laissées au tableau afin de retester leur utilisation le lendemain matin.

Phase 1 (2ème leçon) : relecture des questions posées la veille, inscrites au tableau

Le travail est repris le lendemain. Les questions ont été réécrites au tableau. Les élèves commencent par la lecture et le rappel des questions formulées la veille.

Phase 2 (2ème leçon) : Une partie entre deux élèves sous le contrôle de la classe

Le travail se poursuit avec une partie publique entre deux élèves désignés (Sami et Carine¹⁶⁸). Les élèves ont pour tâche d’aider à améliorer les questions posées par Carine.

Pendant la partie, l’enseignante fixe au tableau la mémoire des questions-réponses selon le système de notations éprouvé la veille. Carine pose cinq questions, en essayant vraisemblablement d’utiliser les questions plébiscitées la veille (« est-ce que ça commence par ... ? » et « est-ce que ça finit par ... ? »), avant de basculer vers les questions cibles (est-ce que c’est ?). Après ces cinq questions, conduisant toutes à une réponse négative, la partie est interrompue par l’enseignante.

Phase 3 (2ème leçon) : Analyser les questions posées

Chaque couple de question-réponse permet d’éliminer des possibilités parmi les cent nombres qui peuvent être cachés. La phase suivante guide les élèves dans ce travail de déduction et de réduction des possibilités.

A partir de la première question posée par Carine, Tom peut inférer que le nombre caché ne commence pas par deux. Pour concrétiser cet énoncé l’enseignante lui demande de nommer les nombres éliminés suite à cette information et le guide dans le comptage d’une série de nombre de vingt à vingt-neuf.

ENS	...tu dis elle a enlevé tout ce qui commence par deux\ donc on sait que ça va pas être quoi\.. on sait qu’ça va pas être/
TOM	Vingt
ENS	Vingt/on sait qu’ça va pas être\
TOM	Vingt et un
ENS	Vingt et un / on sait qu’ça va pas être\
TOM	Vingt-trois
ENS	Pourquoi tu vas pas dans l’ordre\.. tu comprends/... .. vas-y Tom/\.. j’entends rien
TOM	Vingt-trois vingt-quatre vingt-cinq vingt-six vingt-sept vingt-huit vingt-neuf

A partir de la deuxième question posée par Carine, Salomé a l’occasion d’énumérer certains nombres qui se terminent par deux. En les notant au tableau, l’enseignante les remet dans l’ordre croissant : 2, 12, 22, 32, 42, 52, 62, 72, 82 92. Elle veut prouver ainsi que si les deux premières questions posées par Carine permettent d’éliminer de nombreuses possibilités, celles qui portent sur un nombre précis (est-ce que c’est trente), ne permettent d’en éliminer qu’une possibilité à la fois.

Phase 4 (2ème leçon) : Nouvel essai d’une partie entre l’enseignante et les élèves : analyse des questions posées

En démarrage d’une nouvelle partie, entre l’enseignante et la classe, Sabine revient sur la règle d’action de ce jeu qui consiste à poser des questions permettant d’éliminer un grand nombre de possibilités afin de cerner le nombre caché avec le moins de questions possible, puis elle invite les élèves à lui poser des questions. A la différence des parties antérieures qu’elle a jouées contre le groupe-classe, celle-ci est systématiquement interrompue par le

¹⁶⁸ Selon entretien, ces deux élèves ont été choisis pour leur grande hétérogénéité en math.

travail d’analyse engagé dans les phases précédentes. Ainsi à chaque proposition des élèves il sera fait état du nombre de possibilités éliminées et des intervalles encore possibles.

ENS	Alors Félicien demande est-ce que c’est entre/ vingt-cinq et cent\ alors ((note au TN)) entre / vingt-cinq et cent\.. moi j’dis oui/ ça veut dire ça va éliminer quoi/ ((désigne Stéphanie))
STE	Toutes les réponses qui commencent par vingt/
ENS	Vous êtes d’accord les autres / ça va éliminer tout ce qui commence par vingt/
ELS	Non non
ENS	Non.. ça va éliminer quoi/ s’il pose la question est-ce que c’est entre vingt-cinq et cent et moi je dis oui\ ça élimine quoi\ Romain
ROM	Euh.. de zéro...
ENS	Jusqu’où... .. ((désigne Félicien))
FEL	Jusqu’à vingt-cinq/
ENS	Donc combien il en a enlevé d’un coup là/
EL	beaucoup

La partie en jeu ne permet pas encore à tous les élèves de dépasser la question type portant sur un nombre précis.

La question de Carine « est-ce que c’est 26 ? » montre qu’elle a été attentive à l’échange précédent, elle semble donc avoir compris que le nombre caché ne se situait pas entre 1 et 25. Au lieu de lui répondre par oui ou par non, l’enseignante lui demande le nombre de possibilités qu’elle pourra éliminer avec cette question. Carine répond correctement et l’enseignante poursuit en lui demandant de formuler une autre question lui permettant d’éliminer plus de possibilités. Carine propose « est-ce que ça finit par six ? ».

A la proposition suivante de Richard « est-ce que c’est 42 ? », l’enseignante soupire et renouvelle la demande qu’elle venait d’adresser à Carine. Elle décide d’interrompre la partie et de renvoyer les élèves à des parties entre eux, en leur rappelant une règle d’action qu’ils devraient tous avoir saisi des échanges conduits (même si la question de Richard prouve que ce n’est pas encore le cas): Poser des questions qui permettent d’enlever **plus qu’une** possibilité. Elle désigne le tableau où sont inscrites les questions possibles. Avant de mettre les élèves au travail, elle donne encore la parole à Sami (qui a la main levée depuis longtemps).

ENS	on termine juste avec Sami / ((qui a la main levée depuis longtemps)) qu’est-ce que tu aurais posé comme question/
SAM	Parce que moi j’aurais dit est-ce que c’est.. plus... grand.. que... en fait plus petit que quar- que cinquante\
ENS	Si c’est plus petit que cinquante/ moi je t’aurais répondu non/ donc ça veut dire qu’est-ce qui te reste ((fait un geste d’écart avec les mains))
SAM	Ça aurait enlevé vingt-cinq\
ENS	T’en enlèves encore vingt-cinq/ donc ça veut dire qu’il va te rester les nombres de 50 jusqu’à 100\ tu sais que c’est entre 50 et 100\

La proposition de ce dernier correspond sans doute à l’attente de l’enseignante, c’est une question qu’il avait proposée la veille et utilisée dans son jeu contre Félicien. A ce stade de l’avancée du dispositif, de la construction de la certitude qui se forge sur des questions plus efficaces que d’autres, et de l’avancée du temps (nous sommes à 20 minutes du début du travail en collectif), l’enseignante n’insiste pas sur cette proposition de Sami autrement qu’en la validant et en faisant remarquer que la question permet d’éliminer 25 possibilités de

réponses et de resserrer l'intervalle dans lequel se situe le nombre caché. Elle la juge peut-être encore hors de portée de certains élèves, notamment ceux qui posent des questions portant sur un seul nombre.

Phase 5 (2ème leçon) : travail en autonomie : Parties du jeu entre duos d'élèves

Les élèves jouent en duos, avec un adversaire désigné par l'enseignante pour que les parties mettent face à face deux élèves de niveaux différents¹⁶⁹. Puisque le nombre d'élèves est impair, l'enseignante joue une partie avec Jamie, un élève considéré comme faible en mathématiques¹⁷⁰.

Phase 6 (2ème leçon) : Bilan sur la tendance des scores

Au terme de cette partie, l'enseignante interroge les élèves à tour de rôle pour savoir si leur score a été amélioré depuis la veille. Elle note pour chaque élève, l'évolution entre le nombre des questions posées la veille et celles posées ce jour (elle note + – ou =, sur sa liste des duos formés pour la dernière partie). De nombreux élèves annoncent qu'ils ne sont par parvenus à améliorer leur score. Certains déclarent avoir fait usage des questions qui permettent d'éliminer beaucoup de possibilités, d'autres n'arrivent pas à se prononcer sur cette demande. La leçon est close par l'annonce que le travail se poursuivra encore la semaine prochaine¹⁷¹.

11.2.3 Quelques bribes de jeux entre les élèves de la classe de Sabine

Dans la classe de Sabine, les premières parties entre élèves ouvrent sur des questionnements plus diversifiés que dans celle de Mariane, quoique déjà orientés par la question posée en exemple lors de l'établissement des règles du jeu (est-ce que ça commence par). Ils fournissent des indices de construction d'apprentissage que la mise en place d'une procédure stabilisée ne permet pas de percevoir, ni pour la chercheuse, ni pour l'enseignante elle-même. Et dans le dispositif observé, l'enseignante mène une véritable investigation des indices d'apprentissage, pour pouvoir les intégrer dans son enseignement. Il est probable qu'elle ait entendu quelques bribes que nous avons recueillies, dont certaines rendent tangibles le problème d'écriture numérique que le jeu pose aux élèves :

– est-ce que la deuxième lettre c'est un huit ?
– est-ce que y'a un numéro et ça finit par neuf ?
– est-ce que ça commence par 2, le 23 ?

Dans ces parties initiales, les questions portent très souvent sur un nombre précis et les parties peinent à se terminer. Les adversaires s'entraident pour faire avancer le jeu, quitte à enfreindre les règles du jeu qui stipulent qu'on ne répond que par oui ou par non. Le « jeu » d'apprentissage prend ainsi le dessus sur le gain de la partie, ce d'autant plus que

¹⁶⁹ Selon les entretiens

¹⁷⁰ Selon les entretiens

¹⁷¹ Selon l'entretien (avant observation de cette fiche du moyen de math), l'enseignante avait prévu de consacrer deux fois 40 minutes sur une semaine pour réaliser cette fiche et il n'a pas été possible d'observer les leçons qui ont suivi, la semaine suivante, ni le rituel qu'elle a proposé de mettre en place, en faisant régulièrement deviner un nombre à ses élèves, au cours des prochaines semaines.

l'enseignante a expressément formé des duos d'élèves de niveaux différenciés¹⁷². Les interactions en duos tendent à l'explication, comme le montre cet extrait où Eddy doit aider Camille pour faire avancer le jeu (à 19 tours de parole du début de leur partie) :

	...
CAM	100/
EDD	non
CAM un peu plus bas
EDD Faut qu'tu réfléchisses
CAM	((Camille ne dit rien))
EDD	tu peux proposer un chiffre de moins que cent\ tu sais tu proposes ça commence par un un/ donc ce s'ra dans les 10/. ça commence par un deux/ c'est dans les vingt/ mais t'as d'jà dit\ Ça commence par un quatre / c'est dans les quarante/ j'peux te dire ça\
CAM	c'est dans les cinq/
EDD	ouais ça commence par un cinq\
CAM	50/
EDD	euh non\
CAM	euh ça commence par 5 /.. alors c'est ... 49/
EDD	cinquante/-neuf/
CAM	quarante\ -neuf\
EDD	ben ça commence par un cinq\ ça commence pas par un quatre\ ça commence par un cinq\
CAM	c'est 41/
EDD	41 ça commence pas par un cinq/
CAM	euh cinquante et un j'veux dire\

Les élèves entre eux profitent ainsi de leurs différences. Sami a trouvé dès le départ la meilleure des questions possibles et montre tout au long des observations qu'il a déjà réalisé les apprentissages visés par cette tâche. Dans sa partie croisée avec Félicien, il permet à ce dernier d'éprouver un questionnement inédit, même s'il montre qu'il ne le maîtrise pas encore :

Partie 1 : Félicien cache le nombre

SAM	Est-ce que c'est en dessous de cinquante\
FEL	j'peux pas te dire\
SAM	tu peux dire oui ou non/
FEL	non
SAM	d'accord donc c'est en d'ssus de cinquante/.. est-ce que c'est.. en dessus de soixante\
FEL	oui
	...

Partie 2 : Sami cache le nombre

SAM	c'est bon/
FEL	quinze/
SAM	non
FEL	trois/
SAM	non
FEL	est-ce que c'est en dessous de... de trente/
SAM	oui
FEL	cinquante/
SAM	n- t'as dit en d'ssus/
	...

¹⁷² Selon entretien

Nous ne disposons pas d’extraits des parties qui se sont déroulées entre élèves au terme de la deuxième leçon puis plus tard encore, dans la classe de Sabine. Nous savons en revanche qu’au terme de la deuxième leçon, l’enseignante s’est enquée, auprès de chaque élève, de la progression du score réalisée entre la première et la deuxième partie ; elle a noté pour chacun d’eux si le nombre de questions posées pour découvrir le nombre caché a été supérieur ou inférieur au premier score, avant de conclure en annonçant que le travail reprendrait la semaine suivante.

11.3 Analyse détaillée d’un court extrait : A l’introduction du jeu de math « Questions, réponses » (MAR)

Ce chapitre a pour objectif d’explicitier la façon dont les analyses plurielles ont été conduites à partir d’un extrait du corpus pour chaque enseignante correspondant à l’introduction du nouveau jeu de math. Cette analyse permet de montrer que dès le début de la leçon les options prises par les enseignantes ne les conduisent pas vers une action conjointe comparable, ni vers des gestes didactiques similaires et qu’elles ne risquent pas de la même manière de générer des apprentissages différenciés entre les élèves.

11.3.1 Situation de l’extrait dans le corpus (MAR)

L’extrait analysé (2211-A_01, L1-121) concerne l’introduction du jeu de math issu du moyen d’enseignement qui s’intitule « Questions, réponses ». Pour une analyse plus détaillée de la tâche, nous renvoyons au chapitre d’analyse des objets d’enseignement. Nous présentons ci-dessous le protocole d’interaction correspondant à cet extrait.

1	ENS	j’ai caché un nombre et vous devez deviner lequel en me posant des questions\... évidemment après avoir levé la main \ .. je ne peux répondre que oui/ .. ou non \ je ne peux répondre rien d’autres\.. à vous de deviner quel est ce nombre\..... chaque fois / que vous me posez une question je ferai une coche et puis on verra combien de questions vous devez poser avant de deviner le nombre\ c’est un nombre qui est entre zéro et cent\
2	ELS	Waaaaaaaaah
5	EL	Le six/
6	ENS	Non\ ... Valérie\
7	VAL	dix/
8	ENS	Non\ ... Lina\
9	LIN	Le huit /
10	ENS	Non \ Kenane\
11	KEN	Euuh... le... neuf /
12	ENS	Non\ Agathe\
13	AGA	On peut poser des questions par exemple est-ce que ça a deux chiffres/
14	ENS	... A toi de décider... je réponds oui ou non
15	AGA	Alors est-ce qu’il a deux chiffres/
16	ENS	Oui\ Adrian
17	ADR	Euuh 30
19	ENS	Non\ Lenny
22	LEN	Est-ce que c’est un 8\

Chapitre 11 – Analyse de l'activité scolaire : en mathématiques

23	CHA	Deux nombres
24	ENS	Non\ Charly
25	CHA	21 /
26	ENS	Non\ Maya
...		... (Les élèves continuent à énoncer des questions correspondant à des nombres)
43	EL	Euuh 90 /
44	ENS	Non\ Elvio
45	ELV	100/
46	EL	On a déjà dit /
47	ENS	Non\
48	CHA	En plus c'est à trois chiffres
...		... (Les élèves continue à énoncer des questions correspondant à des nombres)
88	ENS	Lucas\
89	LUC	C'est vers les 50/
90	ENS	Oui\
91	LUC	Oui ((exclamations)) c'est vers les 50
92	ENS	Charly\
93	CHA	59/
...		...
107	ELI	57\
108	ENS	Bravo\ ((montre le papier))
109	ELS	Mais j'aurais voulu le dire/ 57/ ((exclamations))
110	LUC	Ouais c'est grâce à moi parce que j'ai dit c'est vers les 50/
111	ENS	5 10 15 20 25 30 35 40/ questions\ c'est beaucoup \ pour pouvoir trouver le nombre\ vous devrez vraiment poser le moins de questions possibles\essayez donc de trouver des questions qui sont.. les plus ... efficaces \ pour deviner le nombre\.. on a eu deux exemples de questions très efficaces \... .. qui peut me redire les deux questions qui nous ont beaucoup aidés\... oui\ Kenane\
112	KEN	Euh la question de Lucas c'était cinquante ?
113	ENS	C'était pas cette question là non\... .. Valérie\
114	VAL	Euh d'Agathe\ c'était est-ce qu'il y a deux chiffres/
115	ENS	Exact ça c'est une question qui peut être très utile \ Allan\ une autre questions
116	ALL	Il a dit Lucas est-ce que c'est vers les 50 /
117	ENS	Exact...ça se sont
118	KEN	mais j'avais dit
119	ENS	Non t'as dis cinquante\
120	KEN	J'ai dis vers le cinquante\
121	ENS	Hen hen t'as pas dis VERS le cinquante\.. En effet, ça ce sont des questions qui sont utiles qui sont efficaces parce qu'autrement si on doit deviner les nombres 1 à 1 et bien on a 100 possibilités donc c'est long on va pas refaire tous ensemble mais vous allez faire par deux

11.3.2 Analyse de l'extrait sous l'éclairage des catégories de l'action conjointe en didactique comparée (MAR)

Cet axe d'analyse est exploré de la même manière que dans l'analyse des leçons en français, à partir des catégories de l'action conjointe proposées par Schubauer-Leoni *et al.* (2007b), puis reprises notamment par Ligozat & Leutenegger, (2008)¹⁷³.

L'extrait issu de cette leçon en mathématiques, nous permet de mettre en évidence des catégories descriptives de la construction de la référence qui ne se laissent pas déceler aussi facilement dans les leçons de français. La mésogenèse se laisse appréhender au cours des interactions par le jeu des questions/réponses du jeu et par les règles du jeu que l'enseignante pose.

La présentation de la tâche ne repose dans un premier temps que sur des règles définitives, sans révéler de règles stratégiques (Sensevy *et al.*, 2000).

La partie d'essai, organisée entre l'enseignante et les élèves, vise à orienter l'action des élèves (adversaire collectif qui pose des questions) vers la dénomination de règles d'action et de traits pertinents. Les premières relèvent de stratégies de jeu alors que les secondes relèvent des caractéristiques essentielles de l'objet « nombre ». En d'autres termes, lorsque Agathe pose la question de savoir si le nombre caché comporte deux chiffres, elle fournit une règle d'action – stratégique pour le jeu – dans le sens où cette question permet de faire progresser le jeu vers la découverte du nombre caché, mais elle fournit aussi une caractéristique essentielle au sujet des nombres : ceux-ci sont composés, dans le système décimal, de plusieurs chiffres qui, par leur valeur positionnelle, ordonnent la suite des nombres. Affirmer que le nombre caché comporte deux chiffres permet de cibler la réponse dans l'intervalle des nombres de 10 à 99, ce qui pour le jeu en cours permet déjà d'éliminer l'intervalle des nombres de 1 à 9 et le 100.

La question de Lucas fonctionne de la même manière : elle permet de désigner une règle d'action consistant à rechercher le nombre caché en découpant l'intervalle 1-100 par dizaines et désigne par la même occasion une caractéristique des nombres dans le système décimal.

Dans la partie d'essai donnée à voir dans l'extrait, ces désignations de règles d'action et de traits pertinents sont assurées par les élèves confrontés au jeu. L'enseignant « adversaire » ne répond que par oui ou par non et laisse le jeu progresser jusqu'à son dénouement grâce aux contributions des élèves. Celles-ci orientent le jeu et le font progresser, malgré quelques contradictions qui n'échappent pas à la vigilance d'un élève en particulier, Charly. A deux reprises, il prend la parole sans autorisation, pour relever que le 8 et le 100 sont des propositions contradictoires avec le fait que le nombre caché comporte 2 chiffres. Pour le déroulement du jeu, la contribution d'Agathe, permet aux élèves de s'orienter vers des propositions de nombres supérieurs à dix et celle de Lucas dirige toutes les questions

¹⁷³ Voir en amont dans la présentation des méthodes d'analyse retenues

suivantes dans l'intervalle 50-59 jusqu'au dénouement du jeu. Lorsque le nombre est trouvé, Lucas se déclare tout à fait conscient d'avoir contribué de façon déterminante au dénouement du jeu.

Lorsque la partie d'essai se termine, avec la découverte du nombre caché, l'enseignante complète les règles du jeu. Elle commence par énumérer les coches correspondant au nombre de questions posées en précisant une règle définitoire essentielle du jeu : il faut poser le moins de questions possible. Et elle enchaîne directement avec une autre règle, stratégique celle-ci : il faut poser des questions utiles, efficaces. Elle statue sur les (seules) questions utiles – il s'agit de fait des deux seules véritables questions qui ont été posées durant la partie – et les fait reconnaître et reformuler par des élèves. Elle invalide la proposition de Kenane, qui reconnaît bien que la question de Lucas est l'une de ces questions utiles, mais la formule maladroitement ; au lieu de dire « c'est vers cinquante », il dit « c'est cinquante ». L'invalidation n'est toutefois pas assortie d'une explication sur la différence entre ces deux questions et les effets qu'elles produisent dans le déroulement du jeu.

On comprend que cette partie d'essai a permis à l'enseignante de poser les règles du jeu pour que les élèves puissent jouer des parties en duos, durant des phases de travail en autonomie, en connaissance des règles du jeu et des règles stratégiques permettant son dénouement. D'un point de vue topogénétique, cette entrée en matière demande que l'enseignante occupe une position particulière entre l'adversaire d'une partie et l'enseignante qui régule la partie. Elle doit sortir du jeu pour répondre à la question hors-jeu d'Agathe sur le type de questions que l'on peut poser et revenir en tant qu'adversaire répondre par oui/non aux questions posées. La partie avance sous la responsabilité des élèves jusqu'à son dénouement. A partir de là, l'enseignante occupe une position surplombante contribuant à la mise en place d'une procédure pour mener les parties, puisqu'elle statue sur les deux questions « utiles » qui ont été posées.

11.3.3 Analyse de l'extrait sous l'éclairage des catégories des gestes didactiques fondamentaux (MAR)

Le dispositif est mis en place au travers d'une partie d'essai. Les règles du jeu fournies au départ ne sont pas celles du jeu original puisque la partie oppose un adversaire singulier, l'enseignant, à un adversaire collectif, la classe. Lorsque l'enseignante déclare que le nombre à trouver se situe entre 0 et 100, les élèves s'exclament et semblent indiquer par là que le nouveau jeu les confronte à des nombres d'une grandeur encore jamais traitée jusque là¹⁷⁴.

Le jeu est prévu pour que les élèves expérimentent l'effet des questions posées sur la résolution de la partie. En jouant ensemble contre l'enseignante, ils opèrent sur cet extrait une forme d'autorégulation collective dans le dispositif. Certains d'entre eux fournissent des

¹⁷⁴ Cette hypothèse est soutenue par le fait qu'avant de se lancer dans les parties en duos, les élèves doivent encore compléter leur jeu d'étiquettes individuelles des nombres de 51 à 100.

indices de leurs connaissances par rapport au nombre caché, mais aussi par rapport à l'objet. Puisqu'il a retenu comme information que le nombre comporte deux chiffres, Adrian acquiert suffisamment de certitude pour proposer un nombre bien supérieur à 10 (le 30 ?), alors que jusque là les demandes avaient porté sur le 6, le 8, le 10 et le 9. Sur sa lancée, les autres élèves suivent son orientation (sauf Lenny). Charly montre à deux reprises qu'il s'est construit une connaissance lui permettant de contester deux propositions (le 8 et le 100 sont des nombres qui ne comportent pas deux chiffres). En les mentionnant (même sans avoir obtenu droit à la parole), il contribue à diffuser cette dimension du savoir à la classe.

Au moment où la partie se termine, l'enseignante reprend la main sur le dispositif mis en œuvre au travers de la tâche du moyen d'enseignement ; elle complète les règles qu'il n'y avait pas lieu de formuler pour une partie d'essai avec toute la classe : le jeu se joue à deux, en deux parties au moins, le gagnant est celui des deux qui trouve le nombre en posant le moins de questions. Elle aurait pu en rester là et laisser le soin aux élèves d'expérimenter les effets des questions posées sur le déroulement du jeu, mais elle fixe une procédure (et non pas un savoir) de jeu reposant sur deux questions qui ont été posées durant la partie et qui ont contribué à réduire l'incertitude sur le nombre caché.

11.3.4 Analyse de l'extrait sous l'éclairage des catégories de pratiques différenciatrices (MAR)

L'extrait analysé montre que les options prises lors de l'introduction du jeu contribuent à l'éloignement des enjeux de savoir et à une centration des élèves sur l'effectuation d'une tâche au travers d'une simple procédure. En resituant cette leçon dans le contexte d'une introduction de tâche (jeu) inscrite au plan de travail personnalisé de chaque élève, on comprend que l'enseignante fournisse ici des règles suffisantes pour que les élèves puissent jouer des parties sans qu'elle ait à intervenir. L'orientation des élèves se fait vers l'effectuation d'un jeu sans explicitation des enjeux d'apprentissage.

Dans la partie d'essai, les règles du jeu sont détournées et les enjeux de la tâche avec. Les adversaires sont tous les élèves et le vainqueur celui qui le premier trouvera le nombre que l'enseignante a caché. Si certains élèves donnent des indices qu'ils captent dans la situation des éléments essentiels de l'objet de savoir et bien qu'ils contribuent à les diffuser à toute la classe, on ne sait rien de ce que les autres élèves en ont saisi :

- Agathe indique que le nombres de chiffres composant le nombre caché est une caractéristique de l'objet nombre utile pour le jeu de devinette.
- Adrian semble indiquer qu'il a saisi le sens de la proposition d'Agathe (le 30 comporte bien deux chiffres)
- Lenny lance une proposition en contradiction (le 8 ne comporte pas deux chiffres, par ailleurs cette proposition a déjà été effectuée). Mais cette contradiction permet-elle pour autant de dire qu'il n'a pas saisi l'élément de certitude qui s'est construit et diffusé avec la proposition de Agathe ? Peut-être qu'il voulait exprimer cette proposition depuis longtemps et qu'il attendait son tour de parole. On ne le sait pas. Ce qui se voit pourtant

dans la situation observée, c’est que ce jeu ne peut pas être joué par un adversaire collectif, car il ne peut pas mettre en place une stratégie commune face à l’adversaire.

- Lucas indique que le chiffre de la dizaine composant le nombre est une caractéristique de l’objet nombre utile pour le jeu de devinette.
- Les élèves qui font les propositions suivantes, en s’approchant du 57, semblent indiquer qu’ils ont saisi le sens de cette proposition. Mais qu’en est-il des autres ?

11.4 Analyse détaillée d’un court extrait : A l’introduction du jeu de math « Questions, réponses » (SAB)

11.4.1 Situation de l’extrait dans le corpus (SAB)

L’extrait analysé (2201-A_02, L1-11) correspond à l’introduction du jeu “Questions, réponses” telle qu’elle est conduite dans la classe de Sabine. Nous présentons ci-dessous le protocole d’interaction correspondant à cet extrait.

1	ENS	Le jeu auquel nous allons jouer ce matin s’appelle question réponse\ ça se joue à deux\... ((un élève chuchote ah oui)) c’est pas oui tu te tais et tu écoutes\ le prochain qui touche son crayon\.. retourne à sa place\... .. c’est un jeu qui se joue à deux\y’a un enfant qui va venir chercher une étiquette dans la boîte/ dans cette boîte il y a les étiquettes des nombres qui vont de 1 jusqu’à 100\.. pendant c’temps/ l’autre enfant/ va aller chercher une pincette du gardien du silence ce sera le gardien du silence\ ensuite on se retrouve et on joue à deux\ ça va jusque là/
2	ELS	Oui
3	ENS	Je joue... avec Nina\... donc moi je tire une carte et Nina va devoir retrouver le nombre que j’ai tiré\.. elle va me poser des questions et moi je peux répondre que par oui ou par non\... et le but c’est qu’elle trouve le nombre que j’ai caché\ en posant le moins de questions possible\ ça va/
4	ELS	Oui
5	ENS	Alors\.. c’est pour ça qu’on a le crayon et le cahier de brouillon\ celui qui pose les questions\ peut noter des choses dans son cahier de brouillon ce qu’il a envie\ celui qui donne les réponses\ marque/ fait un trait pour chaque question qui a été posée\.. Jamie est-ce que tu vas arrêter avec ce lacet et est-ce que tu peux écouter les consignes\ c’est bon maint’nant\.. Alors \ ((s’adresse à Nina)) j’ai caché un nombre\ ... Nina \ ou n’importe qui / est-ce que quelqu’un a une question à me poser\ .. Kevin\
6	KEV	Est-ce qu’il commence par un cinq /
7	ENS	Est-ce qu’il commence par un cinq/ la réponse est non\ et je fais une coche\... oui ((donne la parole à Eddy)
8	ED	Est-ce qu’il commence par un deux /
9	ENS	Est-ce qu’il commence par un deux \ la réponse est non\ et je fais une coche\ etcetera \ vous avez compris /
10	ELS	Oui
11	ENS	Alors à chaque fois que vous répondez à une question vous mettez une coche\ jusqu’à ce que votre copain a trouvé le nombre qui est caché\ et ensuite on change \... vous avez compris /

11.4.2 Analyse de l'extrait sous l'éclairage des catégories de l'action conjointe en didactique comparée (SAB)

La phase de présentation du nouveau jeu de math que l'enseignante introduit est focalisée uniquement sur la définition des règles définitoires du jeu ; aucune règle d'action (stratégique) n'est formulée à ce stade. Des indices mésogénétiques sont fournis par le nom du jeu – « Questions, réponses » - et par le fait que la boîte comporte les étiquettes de nombres de 1 à 100. Les rôles de chaque adversaire sont définis et le but du jeu est fourni : « trouver un nombre caché en posant le moins de questions possible ».

L'enseignante stabilise les règles du jeu qu'elle a définies en mettant les élèves en situation de jeu. Ils posent à deux reprises un type de question susceptible de constituer une règle d'action dans le jeu (poser une question concernant le premier chiffre du nombre caché), mais elle ne la diffuse pas comme telle ; elle s'en sert pour indiquer comment elle met en œuvre les règles du jeu dans la partie : elle répond à la question, elle fait une coche.

Dans cette phase introductive, l'enseignante indique encore que le cahier de brouillon doit être utilisé par les adversaires qui cachent le nombre pour faire les coches correspondant aux questions posées. Elle laisse entendre qu'il pourrait aussi avoir une autre utilisation pour ceux qui posent les questions car ils peuvent noter « ce qu'ils ont envie ».

11.4.3 Analyse de l'extrait sous l'éclairage des catégories de gestes didactiques fondamentaux (SAB)

L'enseignante organise cette phase introductive uniquement pour la mise en place du dispositif. Les règles du jeu sont présentées et exemplifiées par une mise en situation dans laquelle l'enseignante montre et dit comment elles doivent être mises en œuvre. Les indications sur l'usage du support laisse entendre dès le départ que l'enseignante prévoit d'inclure dans le dispositif un système de notation utile à la recherche du nombre caché et à la formulation des questions. Il n'y a dans cet extrait, pas d'autres gestes didactiques à relever. La régulation des apprentissages, l'institutionnalisation et la création de la mémoire didactique s'opèreront dans les phases ultérieures et sur la base des parties que les élèves vont réaliser.

11.4.4 Analyse de l'extrait sous l'éclairage des catégories de pratiques différenciatrices (SAB)

L'enseignante commence par un cadrage des comportements attendus d'une part lorsqu'elle présente les règles d'un jeu (et plus généralement lorsqu'elle formule une consigne ou une explication) et d'autre part lorsque le travail scolaire s'organise autour d'un jeu à deux (ce qui est fréquent dans la méthodologie de math en vigueur) et qui doit être mené à voix basse.

On constatera que l'enseignante veille à expliciter ses attentes dans une mise en situation qui lui sert à faire, à montrer et à dire ce qui est attendu des élèves. En cela elle contribue à éviter des apprentissages différenciés entre les élèves.

Il s'opère ainsi dans cet extrait à la fois un fort cadrage régulateur (portant sur les comportements) articulé à un fort cadrage instructeur (portant sur les attentes par rapport à la tâche d'apprentissage).

12. Résultats des analyses comparées en mathématiques

Après avoir fourni le résumé narrativisé des leçons analysées dans les deux classes, puis une exemplification des analyses sur de brefs extraits appartenant à chaque cas, nous en venons aux résultats des analyses comparées entre les deux classes. Comme dans le cas du français, elles mettent en lumière des contrastes sur le plan du découpage des leçons, et en fonction des différentes catégories d'analyse retenues.

12.1 Enseignement contrasté sur le plan du découpage des leçons

L'étude porte sur deux leçons consacrées au jeu "Questions, réponses" chez les deux enseignantes. Sans concertation, elles consacrent toutes les deux un temps d'enseignement comparable pour chaque leçon observée.

Les tableaux synoptiques ci-dessous fournissent comparativement le découpage des minutes consacrées en activités et tâches et indique les formes sociales de travail retenues. Les plages de travail en autonomie sont grisées pour être mises en évidence.

Tableau synoptique de la leçon introductive :

Mariane (4H)			Sabine (4H)						
phase	Activité Tâches, actions en cours	FST		phase	Activité Tâches, actions en cours	FST			
1	Fournir quelques règles du jeu	Coll.	1	1	Fournir les règles du jeu.	Coll.			
2	Jouer une partie d'essai E-éls.	Coll.	2	2	Activité des élèves : jouent plusieurs parties en inversant les rôles. L'enseignante circule dans les groupes à la recherche d'éléments didactiques à reprendre	Duo			
			3						
			4						
			5						
			6						
			6						
3	Commenter la partie	Coll.	7						
4	Consignes de travail	Coll.	8						
5	Travail en autonomie Préparation des étiquettes	Ind.	9	3	Enumérer les questions posées	Coll.			
			10						
			11						
			12						
			13						
			14						
			15						
			16						
			17						
			18						
			19						
			20						
			21						
			21						
Min	Activité des élèves : jouent plusieurs parties en inversant les rôles	Duo	22	4	1 ^{er} essai d'une partie E-éls : mise en situation du jeu	Coll.			
			23						
			24						
			25						
			26						
			27						
			27						
Max			28	5	Commentaires sur la partie : faire usage d'un support écrit	Coll.			
			29						
			30						
			31						
			32						
			33						
			34						
			35						
			36				6	2 ^{ème} essai d'une partie E-éls : Eprouver l'efficacité du système de notations	Coll.
			37						
38									
39									
7	Rangement	Ind.	40						
			41						
			42						
			43						
			44						
			45						

Tableau synoptique de la deuxième leçon collective consacrée au jeu.

Mariane (4H)			Sabine (4H)						
phase	Activité Tâches, actions en cours	FST		phase	Activité Tâches, actions en cours	FST			
1	Partie E-éls.	Coll.	1	1	Relecture des questions inscrites au TN	Coll.			
			2						
			3	2	Une partie en duo sous le contrôle de la classe				
			4						
2	Récapituler les questions utiles		5	3	Analyser les questions posées				
			6						
			7						
			8						
3	Consignes de travail		9						
4	Travail autonome Parties croisées en duo puis suite du travail individuel	Duo, Ind.	10	4	Nouvel essai d'une partie E-éls : Analyser les effets des questions sur la réduction des possibles				
			11						
			12						
			13						
			14						
			15						
			16						
			17						
			18						
			19						
			20						
			21						
			22						
			23				5	Travail en autonomie : Parties du jeu entre duos. Enseignante « joue » contre Jamie	duo
			24						
			25						
26									
27									
28									
29									
30									
31	6	Bilan de chaque élève sur la tendance des scores	Coll.						
32									
33									
34									
	Fin de toutes les parties et suite du travail individuel		35						
				36					
			37						
			38						
			39						
			40						

12.2 Pratiques d'enseignement contrastées sous l'éclairage des catégories de l'action conjointe en didactique comparée

Rappelons que l'objet du dispositif didactique étudié en mathématiques est un jeu issu des moyens d'enseignement officiel. Selon le niveau développemental des élèves de ce degré, le jeu permet de travailler sur les caractéristiques des nombres : celles précisant leur position dans la suite ordonnée des nombres de 1 à 100 et celles liées à l'écriture de position. Les concepteurs du jeu prévoient que la synthèse des parties entre élèves conduise l'enseignant à institutionnaliser les notions d'unité et de dizaine (voir annexe 4).

Nous examinons l'axe de l'action conjointe dans les deux cas contrastés à partir de trois questions que nous avons déjà posées pour l'analyse des leçons de français:

4. Comment/quels objets sont-ils traités dans la leçon ? Cette question porte sur la mésogénèse.
5. Comment/qui gère la responsabilité de traiter les objets de savoir ? Cette question porte sur la topogénèse.
6. Comment fonctionne la progression des objets ? Cette question porte sur la chronogénèse.

12.2.1 Le traitement des objets

Le jeu “Questions, réponses” repose sur un principe de découpage des collections numériques qui est encore hors de portée développementale d’élèves de 3P(H). A leur niveau, en revanche, il peut être intéressant de le détourner pour analyser les caractéristiques des nombres par rapport à l’écriture de position. Il peut servir à introduire ou à consolider les notions d’unités, de dizaines, de centaines, qui sont au programme d’étude de ce degré et à travailler sur les intervalles numériques. C’est dans ce sens qu’est orienté le projet d’enseignement de Sabine. Celui de Mariane, nous a paru fortement influencé par le contexte organisationnel de sa classe et du plan de travail hebdomadaire qu’elle met en place. Son projet d’enseignement est focalisé d’avantage sur l’organisation du travail autonome des élèves plutôt que sur les objets de savoir.

Poser des questions sur les nombres

Dans la classe de Mariane, les élèves jouent en grande partie au jeu sans poser de véritables questions sur le nombre. L’énonciation de nombres-cibles suffit pratiquement au déroulement du jeu.

Le passage à l’écriture des questions, au tableau, oblige à poser de vraies questions. Or chez Mariane, ce passage ne s’opère qu’à la conclusion de l’activité lors de la dernière leçon consacrée au jeu.

L’extrait suivant montre que la formulation de la question portant sur le nombre de chiffres est difficile à conduire. Par ailleurs, le travail de synthèse se focalise sur la formulation d’une question à laquelle on peut répondre par oui ou par non, sans conduire à une analyse qui montrerait que la question « est-ce que le nombre comporte deux chiffres » est plus utile que celle qui a été retenue, par rapport à l’intervalle donné des nombres de 1 à 100.

ENS	... quelles sont les questions qui nous sont utiles pour ce jeu/ si je dois écrire \... Agathe\
AGA	deux chiffres/
ENS	alors la question ce sera sur euh/...
AGA	les chiffres\... ...
MAY	combien de chiffres/
ENS	hum hum... donc mais sauf que si tu me dis combien il y a de chiffres je peux pas te répondre par oui ou non\
MAY	ben alors on dit trois deux un
ENS	ce sera quoi ta question\...
MAY	trois/... nombres
ENS	c’est une question ça/
MAY	est-ce qu’il y a\

ENS	est-ce qu'il y a... .. qu'il y a quoi\
MAY	trois chiffres /
ENS	ouais/... une autre questions utile\ Agathe/

Durant cette même phase, deux formulations possibles sont considérées comme équivalentes pour cibler la dizaine. Or, ce qui est approximativement le cas en terme linguistique ne l'est en revanche pas en termes mathématiques.

AGA	Est-ce que c'est dans les nonante/ j'sais pas
ENS	((note au TN)) mmhum... une autre question qui peut être utile Letizia
LET	Est-ce que c'est ... vers 70/
ENS	Ouais c'est pareil au lieu de 90 on aura 70/ etcetera/ est-ce qu'il a d'autres questions/

Dans la classe de Sabine, l'écriture des questions au tableau s'effectue simultanément à leur énonciation par les élèves. Les parties entre élèves qui ont servi d'amorce à l'activité se sont souvent déroulées avec le même type de questions que celui qui s'est aussi généralisé dans la classe de Mariane, formulées simplement à l'aide d'un nombre-cible. Mais l'écriture au tableau a nécessité dès le début de l'interaction collective, une formulation par une question portant sur un nombre.

ENS	... je j'veux savoir ce que vous avez posé comme questions/... Carine\
CAR	est-ce que c'est/..
ENS	est-ce que c'est\.. par exemple/
CAR	Huit/
ENS	Est-ce que c'est huit\ ((note au TN)) est-ce que c'est deux\. ...

La question permettant de cibler (implicitement) l'intervalle de la dizaine dans laquelle se situe le nombre caché est formulée dans les deux classes à partir des contributions des élèves. Dans la classe de Sabine la question est validée comme telle parce que l'enseignante semble la considérer comme correcte par rapport à l'objet : « Est-ce que ça commence par... ? » amène à une réponse qui donne une indication précise sur le nombre caché par rapport à l'écriture de numération.

Dans la classe de Mariane, la question est retenue dans la formulation de Lucas, sans reformulation de l'enseignante : c'est vers les 50 ? Dans le langage mathématique cette question n'apporte pas d'indication précise sur le nombre caché (48 c'est vers les 50 ? 47 aussi ? 59 l'est-il encore ?).

Il faut encore faire remarquer que lorsque les élèves de Sabine proposent des questions possibles pour le jeu, l'enseignante n'accepte pas la formulation de KEV, « est-ce que c'est vers 79 ? ». Elle fait reconnaître collectivement que cette question n'est pas suffisamment précise.

Sabine conduit aussi les élèves à reformuler les questions dans un langage approprié à l'objet nombre et plus généralement à la discipline des mathématiques. La question « est-ce que c'est en dessous de... ? » est retraduite par « est-ce que c'est plus petit que... ? » et par « est-ce que c'est moins que... ? »

Analyser les questions

Le dispositif mis en place par Sabine comporte une large phase d'analyse des questions posées. Au préalable toutes les questions posées au cours des parties entre duos sont relevées et inscrites au tableau, sans évaluer leur intérêt par rapport au jeu. On sent que les élèves hésitent à proposer la question « est-ce que c'est... ? », comme s'ils craignaient qu'elle ne corresponde pas aux attentes professorales. C'est donc l'enseignante qui doit rappeler aux élèves qu'elle a entendu très souvent cette question-là en observant les parties entre élèves.

Les questions sont posées et inscrites au TN (leçon 1 phase 3), elles sont ensuite diffusées au cours d'une mise en situation du jeu (leçon 1 phase 4) ; le lendemain est sont relues (leçon 2, phase 1) puis elle font l'objet d'une analyse systématique sur les intervalles (ou les positions uniques) qu'elles permettent d'éliminer (leçon 2 phase 3).

RIC	Est-ce que c'est quarante-deux/
ENS	((souple)) ... Richard\ en demandant est-ce que c'est quarante-deux\ tu enlèves combien de possibilités\
RIC une /
ENS	Une\ le but là ((désigne le tableau avec les annotations)) on est en train de faire quoi\.. on est en train d'essayer d'enlever plus qu'UNE / tu comprends/...

D'autres questions sont formulées qui permettent d'éliminer plus de possibilités :

ENS	... tu dis elle a enlevé tout ce qui commence par deux\ donc on sait que ça va pas être quoi\.. on sait qu'ça va pas être/
TOM	Vingt
ENS	Vingt/on sait qu'ça va pas être\ ((note au TN))
TOM	Vingt et un
ENS	Vingt et un / on sait qu'ça va pas être\
TOM	Vingt-trois
ENS	Pourquoi tu vas pas dans l'ordre\.. tu comprends/... ... vas-y Tom\.. j'entends rien
TOM	Vingt-trois vingt-quatre vingt-cinq vingt-six vingt-sept vingt-huit vingt-neuf

Dans la classe de Mariane, le dispositif mis en place ne prévoit pas d'analyser les questions par rapport au jeu ou par rapport à l'objet nombre. A la fin de la synthèse (leçon 2, phase 3) l'attention est portée toutefois sur la question « est-ce que c'est... » :

Ens	... est-ce que c'est utile de dire est-ce que c'est 18/
éls	Non ((ensemble))
Ens	Pourquoi\
May	Parce qu'il y a plusieurs choses\
Ens	((lève la main pour montrer qu'on ne prend pas la parole sans lever la main)) ... Lucas pourquoi c'est pas très utile/
Luc	Parce qu'on va avoir toute la journée enfin on va avoir beaucoup de questions à poser /
Ens	Combien y a de nombres\ qui pourraient être possibles si on fait comme ça /
Luc	100
Ens	Voilà/ on peut en poser jusqu'à 100 questions à part si on a de la chance pis qu'on tombe sur le bon tout de suite\ en effet\ voilà des questions qui sont utiles\ ...

Avec l'intonation donnée à la demande, les élèves répondent en chœur par la négative. Or la question posée est considérée dans l'absolu et non pas relativement à la stratégie du jeu. Dans le déroulement d'une partie, cette question est pourtant nécessaire pour trouver le nombre, une fois l'intervalle dans lequel il se trouve suffisamment resserré, surtout pour des élèves qui n'auraient retenu à partir des échanges réalisés dans la classe, que la question « est-ce que

c'est vers... » afin d'opérer ce resserrement. L'explication fournie est orientée sur le jeu (de chance) et non pas sur le fait que cette question ne permet pas de cibler un intervalle de nombre à éliminer mais juste une position unique.

L'écriture de position

Cette dimension de l'objet est traitée dans la classe de Sabine, pas dans celle de Mariane. L'enseignante l'a prévue au départ de son dispositif, comme en témoigne l'indication qu'elle fournit d'entrée de jeu sur l'usage possible du cahier de brouillon. C'est l'enseignante qui assume la notation des informations fournies pas les questions et les réponses. Elle diffuse ainsi le principe d'écriture de position du système numérique décimal.

Les nombres commençant pas 6 s'inscrivent 6 __ ; les nombres se terminant par 0 s'inscrivent __ 0.

Ce système de notation relatif aux questions/réponses constitue à la base un support de mémoire permettant de ne pas poser deux fois la même question, mais il devient aussi un véritable support conceptuel :

FEL	Est-ce que/ ça finit par un six
ENS	oui/ ... ((chuchotements parmi les élèves : c'est seize, c'est seize)) Romain\
ROM	66/
ENS	((regarde le TN puis s'adresse aux él.)) alors est-ce que- qui pense que Romain dit juste\
éls	non, non
ENS	non Romain\ ça peut pas être 66\ pourquoi/... ... pourquoi/... regarde tout ce qui a été proposé/ ((passe le doigt le long de la liste est s'arrête devant l'annotation 6—))
TOM	Parce qu'y a pas six\
ENS	J'avais dit non pour commence par six\... donc c'est pas possible que ce soit 66/ ...

12.2.2 La partition topogénétique

La mésogenèse se répercute sur la partition topogénétique et inversément. Deux différences flagrantes peuvent être constatées entre les deux cas : La première concerne les façons différenciées dont les enseignantes habitent leur rôle dans les parties du jeu qu'elles mettent en place collectivement. La deuxième différence concerne les rôles différenciés attribués aux élèves dans les deux classes.

Dans la classe de Mariane, deux types de parties sont mis en place :

Celles qui se jouent dans les duos d'élèves conformément aux règles du jeu fournies par le moyen d'enseignement. Notre présence en classe nous a permis d'observer ces parties lorsqu'elles ont été jouées juste après la présentation des règles, lors de la leçon d'introduction, puis juste après le moment de synthèse, à la fin de la leçon de clôture. Entre deux les élèves ont joué plusieurs parties en duos, que nous n'avons pas observées.

Un autre type de partie est celui qui confronte l'enseignante à toute la classe. Les règles du jeu ne sont pas les mêmes dans ce cas. Dans ces parties hors-jeu en quelque sorte, Mariane assume un rôle d'adversaire, en particulier lors de la première partie. Elle répond par oui ou par non jusqu'au dénouement. Le jeu reste présent, mais il est détourné par des règles

adaptées à cette situation particulière où un des adversaires est collectif. Les élèves interprètent alors que le gain du jeu repose sur la découverte du nombre et que le gagnant est le premier des élèves qui trouvera le nombre caché. L'optimisation par le nombre de questions posées ne constitue plus l'enjeu de la partie. Lorsqu'elle redevient « enseignante » au terme de la partie, Mariane statue en position de surplomb sur les deux « bonnes questions » de la partie qui s'est jouée. Elle conduit ainsi les élèves à jouer le (vrai) jeu entre eux en mettant en œuvre une procédure qui découle des attentes qu'elle a ainsi exprimées.

Sabine pour sa part, ne joue pas le rôle de l'adversaire, ce qui permet sans doute à ses élèves de percevoir qu'ils ne sont pas pris dans un jeu (avec un enjeu de gain de la partie), mais dans un travail de réflexion commune. C'est l'analyse des questions qui sert à statuer des effets qu'elles produisent sur les positions des nombres qu'elles permettent d'éliminer et sur les resserrements des intervalles.

Mariane semble s'interdire tout discours explicatif à contenu notionnel, comme s'il ne devait émaner que des élèves. Les avancées des parties collectives, comme le rappel des questions utiles en phase de synthèse, ne reposent que sur quelques élèves (Charly, Agathe, Lucas, et dans une moindre mesure Maya), en l'occurrence les meilleurs de la classe (conformément aux indications de l'enseignante).

Sabine semble veiller d'avantage à questionner tous les élèves, notamment Carine qui ne produit généralement pas d'avancées importantes : par exemple elle repose souvent la question est-ce que c'est ... ? alors que la construction de la référence porte sur la recherche de questions qui permettent d'éliminer plus qu'une possibilité. Ce questionnement de tous les élèves, permet mieux de voir qui est en avance par rapport au groupe classe – par exemple Sami a compris que la meilleure question pour démarrer le jeu est « est-ce que c'est en dessous/dessus de 50 ? » – et qui ne parvient pas encore à formuler une question qui permet d'éliminer beaucoup de possibilités : Carine et Richard par exemple ne parviennent pas encore à mettre en place une stratégie de formulation de questions.

12.2.3 La progression des objets

Mariane présente un nouveau jeu de math placé dans le plan de travail hebdomadaire qui vient d'être introduit. Le plan de travail est un dispositif qui offre de larges plages scolaires de travail individualisé durant lesquelles les élèves "choisissent" l'ordre dans lequel ils souhaitent réaliser leur programme de travail. Le dispositif est prévu pour permettre à chaque élève d'avancer selon son propre rythme de travail et à l'enseignante d'interagir individuellement avec les élèves, en particulier avec ceux qui en ont le plus besoin¹⁷⁵. Nous ne détaillerons pas plus en avant ce dispositif de travail dans lequel le travail autonome

¹⁷⁵ Ce sont là des principes du plan de travail et non pas des notes d'entretiens avec l'enseignante.

prédomine, mais cette introduction nous semble minimalement nécessaire pour analyser certains choix de l'enseignante.

Les phases collectives sont brèves relativement au temps consacré au travail autonome, individuel ou en duo. Lors de la première leçon, elles visent à fournir les règles du jeu avec les indications suffisantes pour que les élèves puissent ensuite jouer en autonomie plusieurs parties durant la semaine, conformément au plan de travail.

Au lieu de fournir les règles au travers d'un discours (ce qu'elle fera toutefois plus tard en formulant les consignes de travail), l'enseignante réalise une partie d'essai collective avec les élèves. Elle prend le rôle d'un adversaire – celui qui cache le nombre, répond aux questions par oui ou non et coche le nombre de questions posées –, tandis que les élèves assument collectivement le rôle de l'autre adversaire – celui qui doit trouver le nombre caché en posant des questions).

Cette partie singulière ne correspond pas aux règles du jeu véritable, en particulier du fait qu'un des adversaires est un collectif et qu'il ne peut donc pas mettre en œuvre une stratégie contre son adversaire. Dans cette partie, deux questions contribuent à orienter l'adversaire collectif vers une cible de plus en plus certaine :

- Est-ce qu'il a deux chiffres ?

Ils apprennent, avec la réponse positive à cette question, que le nombre caché se situe entre 10 et 99, ce qui élimine l'intervalle 1-9 et le nombre 100.

- C'est vers les 50 ?

Ils apprennent, avec la réponse positive à cette question, que le nombre caché se situe dans l'intervalle 50-59.

En faisant reconnaître que ces deux questions-là ont été utiles au jeu et ont conduit au dénouement de la partie, l'enseignante met en place, probablement sans le vouloir/sans s'en rendre compte, une procédure de jeu. En effet, les parties qui se jouent entre élèves à partir de ce démarrage sont figées par la procédure, telle qu'elle a été institutionnalisée. De même que la deuxième et dernière partie entre l'enseignante et les élèves, celle qui clôt le plan de travail, empruntera exactement le même schéma de questions :

Alors Lina quelle est ta question/	
Est-ce qu'il y a deux chiffres	1 ^{ère} question
...	((régulation comportement))
Est-ce que c'est dans les 20/	2 ^{ème} question
...	La même question est reprise avec 60, 40, 60
Est-ce que c'est vers les 10/	Variante de la deuxième question, considérée comme identique
...	
Est-ce que c'est 90/	3 ^{ème} type de question : entraîne une protestation de la part de certains élèves
...	
Est-ce que c'est vers les 70/	
...	
Est-ce que le numéro c'est 73	

Deuxième et dernière partie entre l'enseignante et les élèves

La première partie entre enseignante et élèves s'est soldée avec quarante questions, la deuxième avec douze questions. Cela semble constituer pour l'enseignante une preuve que la confrontation répétée des élèves au jeu a bien contribué à améliorer leurs scores (et donc à rendre les apprentissages tangibles). Pour clore le jeu, elle demande aux élèves de réaliser une dernière partie entre eux, avec pour défi de trouver le nombre en posant moins de 12 questions.

ENS	J'aimerais que vous arriviez tous à trouver le nombre en 12 questions maximum\ vous faites une partie.. et quand cette partie est terminée vous faites votre travail en cours.
-----	--

L'analyse montre que les parties entre élèves n'évoluent pas entre les deux leçons, car elles sont figées dans une procédure qui ne permet pas de faire évoluer les dimensions de l'objet (des questions efficaces pour resserrer un intervalle ou circonscrire un nombre).

Par ailleurs, dans cette classe, la part de travail en collectif doit servir le travail autonome, le rendre réalisable.

Dans la classe de Sabine c'est l'inverse. Les élèves jouent des parties du jeu pour servir un travail de construction de l'objet de savoir en collectif. Les règles du jeu sont fournies au départ pour permettre aux élèves d'entrer dans le dispositif par le jeu et à l'enseignante d'observer ces parties. Celles-ci servent de fondement à la construction de la référence en collectif : le découpage de l'activité en collectif correspond aux quatre visées suivantes :

- i. Relever toutes les questions que les élèves sont capables de poser relativement à un nombre, sans les évaluer, dans un premier temps. Ici, c'est la formulation outillée de questions, dans le langage disciplinaire adéquat qui est l'objet de l'institutionnalisation. Le tableau ci-dessous indique comment et dans quel ordre elles émergent et sont notées au tableau :

CES : est-ce que ça commence par un... sept.. ou par un cinq\	Type de question donné en exemple durant la présentation des règles du jeu : la correspondance aux attentes professorale est assurée. [est-ce que ça commence par... ?]
CEL : est-ce que ça finit/	Contre-question de la première [est-ce que ça finit par... ?]
CAR : est-ce que c'est/	Q énoncée après que E ait déclaré avoir peu entendu les questions énoncées précédemment et qu'elle veut savoir quelles questions ont été posées durant les parties. Après la réponse de CAR, E déclare qu'elle a entendu énormément d'enfants qui posaient cette question. [est-ce que c'est ... ?]
SAM : est-ce que c'est en dessous ou en dessus/	Q énoncée à la demande explicite de E qui dit avoir entendu un autre genre de questions dans le groupe de FEL et de SAM. Cette question est reformulée avant d'être notée : [est-ce que c'est plus petit/grand que ? est-ce que c'est moins/plus que ?]
CES : est-ce que c'est entre cinquante et pis quarante/	Q qui émerge probablement de l'interaction sur la formulation des questions plus grand/plus petit que. [est-ce que c'est entre ... et ... ?]
KEV : est-ce que c'est une	Q formulée par un él qui refait l'année. Il ne parvient pas à

unité ou une dizaine ?	expliquer les notions de dizaines et d'unités. Après une interaction entre KEV, CES et E, E pose que la dizaine est un groupe de dix, promet d'y revenir plus tard dans le programme de math et n'inscrit pas la question
------------------------	---

- ii. La deuxième visée est de diffuser la variété des questions possibles dans une mise en situation du jeu des élèves face à l'enseignante. Le tableau ci-dessous montre en particulier comment les élèves introduisent les questions de la liste au fur et à mesure dans la partie, sans recherche stratégique. Notamment CAR et SAM réintroduisent la même question qu'ils ont énoncée dans la phase précédente :

CAR : est-ce que c'est cent/	CAR pose le même type de question que celle qu'elle a énoncée dans la phase 1.
NOL : est-ce que ça commence par un cinq\ SAL : est-ce que ça commence par quatre\	Premier type de question de la liste inscrite au TN ; exemple de question fourni durant la présentation des règles du jeu
TOM : est-ce que ça finit par un neuf\ CAM : est-ce que ça finit par un quatre	Deuxième type de question de la liste inscrite au TN
RIC : est-ce que c'est nonante-huit.	
SAR : est-ce que c'est entre cinquante et quarante/	La question est posée dans la même formulation que dans la phase précédente par un autre élève
KEV : est-ce que ça commence par un cinq/	Répétition de la première question
TIM : est-ce que c'est soixante\	
SAM : est-ce que c'est en dessous de quarante\	SAM pose le même type de question que celle qu'il a énoncée dans la phase 1. Il donne l'indice qu'il a pris en compte que le nombre ne commence ni par 5, ni par 4.
LIS : est-ce que c'est deux\	
...	

- iii. La troisième visée est de constater le problème de mémorisation des informations recueillies au fur et à mesure dans le jeu des questions-réponses.
- iv. La quatrième visée est d'introduire et de mettre à l'épreuve un système de notation, support de mémoire des informations recueillies.

Les mises en situation du jeu entre l'enseignante et le collectif n'ont pas la même fonction que dans l'autre classe. Elles ne visent pas véritablement à découvrir le nombre et à diminuer le score. Elles servent plutôt à :

- désigner des règles d'actions (une variété de questions possibles) dans le jeu mais surtout des traits pertinents par rapport à l'objet : ces questions fournissent toujours une caractéristique du nombre caché ;
- relever des contradictions, en premier lieu par rapport au jeu car les répétitions sont immanquables sans support mémoriel,
- puis relever des contradictions par rapport à l'objet qui sont repérables grâce au système de notation mis à l'épreuve (le nombre caché ne peut pas être le 66 puisqu'on a noté 6__ dans la colonne des "non")

La progression des savoirs repose sur l'orientation donnée par l'analyse des questions et l'institutionnalisation d'un questionnement à propos des nombres et de l'écriture numérique.

La deuxième leçon (le lendemain) repose sur une “vraie” partie entre deux élèves, mais ils sont mis sous l’observation de toute la classe. Les élèves de la classe ont pour tâche d’analyser les questions posées par CAR et de chercher à les améliorer. L’enseignante prend en charge le système de notation et guide les analyses avec une question déterminante dans cette phase : combien de possibilités cette question permet-elle d’éliminer ? C’est une règle d’action qui est ainsi diffusée. Elle véhicule en arrière-plan des pièces de construction de la signification des nombres qui constitue un enjeu d’apprentissage, en particulier l’écriture de position.

A l’opposé, les élèves de l’autre classe ont appris à poser quelques questions stéréotypées, peu précises par rapport à la discipline et sans questionnement sur les enjeux d’apprentissage liés aux nombres.

Il faut encore noter que dans la classe de Mariane, le jeu prévu par le moyen, mettant deux élèves face à face pour deviner un nombre est resté « vivant ». Dans la classe de Sabine, il n’a servi que de ressources provisoires et très ponctuellement pour questionner les nombres et élaborer un système de numération.

12.2.4 Tableau récapitulatif de l’analyse comparée à partir des catégories de l’action conjointe

Axe d’analyse de l’action conjointe: récapitulatif des points essentiels	
Mariane	Sabine
Le traitement des objets (mésogenèse)	
Poser des questions sur des nombres	
La partie initiale (et les suivantes) repose sur des énoncés de nombre (le dix-huit) plutôt que sur des questions	La formulation des questions est centrale. Les éls sont repris s’ils ne posent pas une vraie question.
La partie initiale diffuse une formulation de question qui s’inscrit dans les jeux puis dans la synthèse (inscription au TN) : est-ce que c’est dans les... La procédure est mise en place au hasard des contributions des élèves et restent figées dans les formulations (imprécises) qu’ils ont faites.	La formulation des questions doit être précise : - Est-ce que c’est vers les... est une formulation jugée imprécise et n’est pas validée Les élèves traduisent la proposition – est-ce que c’est en dessous de ? par une formulation appropriée au domaine numérique : est-ce que c’est plus petit que ou est-ce que c’est moins que.
La formulation des questions pose problème au passage à l’écrit (noter les questions au TN), cela se produit lors de la synthèse. Certaines formulations de questions sont considérées comme identiques alors qu’elles ne le sont pas. Est-ce que c’est dans les 70 ? ≠ est-ce que c’est dans les 90 ? (pas la même dizaine) Est-ce que le nombre comporte 2 chiffres ≠ est-ce que le nombre comporte 1 ou 3 chiffres (le	Les questions sont inscrites dès le départ au TN ce qui obligent les éls à poser des questions, que E reformule (fait reformuler) si nécessaire pour qu’elles acquièrent la précision relative à l’objet.

nombres de possibilités éliminées par l'une ou l'autre de ces questions n'est pas le même)	
Les questions posées (selon un certain ordre) constituent une procédure d'effectuation du jeu.	Les questions posées (puis analysées) mettent en évidence les caractéristiques du nombre ordinal et de l'écriture de position du système numérique décimal.
Analyser les questions	
Il n'y a pas de travail d'analyse explicitement conduit. E statue sur les questions utiles et inutiles (est-ce que c'est...)	La deuxième leçon est presque entièrement consacrée à l'analyse des questions. Comment permettent-elles de réduire les intervalles des possibles ?
L'écriture de position	
Non traitée	Un objet introduit dès le départ dans le dispositif Support mémoriel et conceptuel pour le jeu fondé sur la l'écriture de position.
La partition topogénétique	
Dans les parties collectives, E joue le rôle de l'adversaire.	Dans les parties collectives, E assume toujours le rôle d'enseignante qui guide l'analyse des questions posées
E statue sur les deux « bonnes » questions à poser pour effectuer le jeu.	Les questions sont analysées par rapport aux nombres qu'elles permettent d'éliminer
La progression des objets de savoirs	
<p>Deux types de parties sont réalisés :</p> <p>Partie entre E et els :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) permet de diffuser les règles du jeu au cours d'une partie de mise en situation 2) permet de vérifier la progression de la classe après plusieurs parties entre els. <p>Parties entre élèves :</p> <p>Le jeu prévu dans le moyen, réalisé en duos par les élèves, est considéré comme autoporteurs d'apprentissage.</p>	<p>Trois types de parties sont réalisés :</p> <p>Parties entre els :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) permet de relever les questions qui sont effectivement posées et les stratégies utilisées 2) permet d'expérimenter de nouvelles questions, de nouvelles stratégies <p>Parties entre E et els.</p> <p>Elles sont conduites pour :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) diffuser des questions variées 2) expérimenter un système de notation 3) analyser les questions (combien de possibilités elles permettent d'éliminer ?) <p>Partie entre deux els, sous observation de la classe, conduite pour :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) analyser les questions posées et chercher à les améliorer pour diminuer le nombre de Q.
Dans les parties E-éls, le score permet de fixer un seuil d'évaluation. L'amélioration du score semble être un indice des apprentissages réalisés	Dans les parties E-éls, la découverte du nombre et le score passent au deuxième plan. L'analyse des questions et le système de notation passe au premier plan
E cherche à multiplier les occasions de jouer en autonomie (au travers du plan de travail de la semaine) : pour que les els soient le plus autonomes possibles elle introduit (probablement sans s'en rendre compte) une simple procédure de jeu	Le jeu du ME est détourné. La plupart des parties se « jouent » collectivement entre E et els et servent à élaborer des significations communes sur le nombre et sur l'écriture de position.
La procédure a figé le jeu et le processus d'apprentissage, il n'y a pas d'évolution des savoirs entre les leçons (sinon la stabilisation de la procédure)	Les apprentissages complexes sont en cours d'élaboration. Au terme de la deuxième leçon on n'est qu'au début du processus.

12.3 Pratiques d'enseignement contrastées par rapport aux catégories de gestes didactiques fondamentaux

12.3.1 Mettre en place le dispositif

Comment le dispositif est-il mis en place dans les deux classes ?

La tâche d'apprentissage n'est pas conditionnée de la même manière par les deux enseignantes. Dans le dispositif mis en place par Mariane, elle est présentée dans l'action seulement, en faisant, en jouant, plutôt que par une définition verbale précise. Les règles du jeu ne sont pas dites de manière complète, mais présentées au cours d'une partie de mise en situation du jeu. Dans le dispositif mis en place par Sabine, les élèves sont lancés dans le jeu après avoir entendu les règles (définitives) du jeu ; elle se sert ensuite de leurs productions pour leur faire construire des significations communes. Ce conditionnement contrasté du dispositif a des conséquences sur les objectifs d'apprentissage et sur la perception des enjeux d'apprentissage.

Dans la classe de Mariane, la partie introductive sert de modèle aux parties qui vont se jouer par la suite entre duos d'élèves. La définition des objectifs et des enjeux d'apprentissage repose donc sur les contingences de cette partie singulière. La mise en scène d'une partie de jeu qui oppose l'enseignante au reste de la classe place les élèves à la recherche d'un nombre caché : c'est un jeu de loto à l'envers qui se joue en quelque sorte. Le défi que comporte la tâche tient au fait que les nombres sont élevés, le nombre caché est « entre 0 et 100 ! » Les enjeux d'apprentissages se fondent sur les événements contingents de cette partie, à partir des contributions des élèves. Ainsi les deux questions qui ont fait progresser le jeu sont cristallisées sous la forme d'une procédure.

Dans la classe de Sabine, la définition des règles du jeu a placé les élèves à la recherche de questions permettant de circonscrire un nombre. Lorsqu'elle demande aux élèves de lui poser une question pour modéliser le travail attendu d'un des deux adversaires, elle commence par répéter la question posée – elle regarde discrètement l'étiquette avec le nombre caché, signale ainsi qu'elle examine la question en regard du nombre –, elle répond (par non) puis elle fait une coche sur le cahier de brouillon. Quant à l'autre adversaire, elle ne dévoile pas d'indication sur la manière de formuler les questions. Les deux questions posées durant la présentation des règles, sont des exemples qui correspondent aux attentes de l'enseignante (par rapport au savoir étudié), mais elles ne ferment pas la recherche d'autres questions possibles. Sabine fait confiance au fait que les élèves sauront en formuler d'autres dans les parties en duos et compte sur cela pour pêcher les pièces nécessaires à la construction commune des significations relatives au jeu et à l'objet.

Les élèves des deux classes ne recherchent donc pas la même chose, les uns cherchent un nombre, les autres cherchent des questions.

La suite des observations montre encore que le dispositif de Mariane s'assimile au jeu lui-même alors que pour Sabine le jeu n'est qu'une matérialisation du dispositif permettant de travailler sur le nombre et d'élémenter cet objet en deux objets d'études spécifiques pour les leçons. Le premier concerne les questions et leur effet sur la découverte du nombre caché : il s'agit de traiter de la réduction des possibilités en cernant des intervalles (plus petit, plus grand que) et en travaillant sur certaines propriétés chiffrées. Alors que les élèves ne connaissent pas encore le concept de dizaine (dans l'autre classe non plus), la question « est-ce que le nombre commence par ... ? » conduit à se le forger progressivement. Le deuxième objet d'étude concerne le système de notation : il ne s'agit pas seulement d'un support mémoriel, utile pour le jeu, mais du système d'écriture des nombres lui-même, utilisé pour réduire le nombre de questions et appréhender globalement le système décimal. Le fait que l'enseignante mentionne dès le départ que le cahier de brouillon peut servir à autre chose qu'à cocher le nombre de questions, indique que son intention de traiter la notation est présente dès le lancement du dispositif.

Comment les enseignantes assument-elle la médiation entre le dispositif, l'objet et les élèves ?

Mariane fait démarrer la partie introductive dans laquelle elle joue le rôle d'un adversaire (celui qui cache le nombre et répond aux questions posées), puis laisse aux élèves la responsabilité de faire progresser à la fois le jeu et la construction de la référence jusqu'à son dénouement.

Dans la partie de mise en situation du jeu, les élèves parviennent collectivement à réduire l'incertitude du problème posé et à énoncer des questions qui conduisent à la découverte du nombre caché. A la fin de la partie, ils sont à même de reconnaître et de répéter les questions les plus efficaces qui ont été posées. En les validant, l'enseignante contribue à mettre en place une procédure du jeu qui repose sur ces deux questions, dans leur formulation par les élèves. Dans ce dispositif, l'enseignante semble vouloir éluder toute médiation entre le jeu et les élèves. L'enseignement des savoirs est confié au jeu prévu par le moyen d'enseignement. Il suffirait selon le dispositif mis en œuvre de jouer au jeu pour apprendre. Il s'agit donc de mettre les élèves en situation de jeu le plus rapidement, le plus directement et le plus souvent possible (le moyen d'enseignement suggère de réaliser de nombreuses parties avant d'organiser une synthèse). L'enseignante parie sur les occasions de jouer fournies aux élèves par le plan de travail de la semaine. La procédure qui est mise en place, volontairement ou pas par l'enseignante, a l'avantage de rendre le jeu réalisable en autonomie, selon les conditions de travail requises pour le plan de travail. Le fait que les scores s'améliorent entre la partie initiale et la partie terminale jouée à enseignante-contre-classe semble fournir la preuve que les élèves ont bel et bien progressé durant la semaine.

Sabine met en place un autre dispositif ; elle détourne le jeu du moyen. Les élèves ne jouent qu'une série de parties en duos, en suivant les règles du jeu, au démarrage du dispositif. Ces

parties constituent un terrain d'investigation pour l'enseignante et lui fournissent matière à énumérer toutes les questions posées en situation de jeu réelle et à faire émerger des utilisations éventuelles du cahier de brouillon comme support au jeu. La construction de significations partagées ne repose pas sur le jeu autonome des élèves et la confrontation au dispositif, mais sur les interactions collectives qui sont conduites pour relever puis analyser les questions posées durant les parties initiales, puis pour tester un support mémoriel et conceptuel du jeu.

12.3.2 Réguler, guider la construction de la signification commune, gérer la dialectique entre ancien et nouveau

Comment les enseignantes régulent-elles la construction des significations sur l'objet de savoir ?

La mise en place du dispositif et la médiation enseignante, qu'elle soit éludée ou assumée, caractérise par la suite toute la construction de la signification sur l'objet de savoir et la régulation des apprentissages durant les leçons.

Révéler l'objet enseigné et les enjeux d'apprentissage

L'objet enseigné n'est pas le même dans les deux situations, nous l'avons montré déjà dans les différentes manières de mettre en place le dispositif. Dans la classe de Sabine, il est dévoilé par deux objectifs que l'enseignante a prévus de mener : poser puis analyser des questions permettant de cerner un nombre et utiliser un système d'écriture propre aux nombres. La régulation du travail dans la construction de la référence repose chez elle sur une maîtrise didactique de l'objet plutôt que sur le jeu proposé par le moyen d'enseignement. Au contraire, dans la classe de Mariane, la construction des significations à propos de l'objet repose sur une procédure pour mener le jeu. Par contraste, les élèves de Mariane sont placés face à un jeu, ils doivent trouver un nombre, alors que ceux de Sabine sont placés face à un problème, ils doivent trouver comment (avec des questions, avec des annotations) trouver un nombre caché.

(Re)lancer et maintenir la construction de la référence en s'appuyant sur les contributions des élèves

Les pratiques observées dans la classe de Mariane ne laissent pas entrevoir de techniques de relance et de maintien dans la construction des significations. Celles-ci reposent, le temps d'une partie d'essai, sur quelques (bons) élèves¹⁷⁶. Une fois la partie de mise en situation terminée (le nombre a été trouvé), l'enseignante statue sur les deux questions utiles qui ont été posées dans la partie. Nous pensons que cette manière d'opérer a pour avantage, dans le dispositif mis en place, de confronter le plus vite possible les élèves au jeu, à l'aide d'une procédure qui marche. Mais cela se fait au détriment d'une réflexion commune. Les

¹⁷⁶ La majorité des interactions qui font progresser le dispositif repose sur 4 élèves considérés par l'enseignante comme de bons élèves : Charly, Agathe, Lucas et Maya

propositions ne sont pas mises en discussion et rien n'est entrepris pour faire adhérer les élèves à des significations partagées.

Dans la classe de Sabine, les leçons reposent essentiellement sur des interactions collectives et le jeu n'offre qu'une situation dans le dispositif pour éprouver les enjeux de savoir, pour produire des questions et des traces éventuelles dans le cahier de brouillon. Comme dans la classe de Mariane, seules les questions formulées par les élèves sont considérées, mais avec une différence fondamentale, c'est que ce sont toutes les questions des élèves, qui ont été produites (et entendues par l'enseignante) durant le jeu introductif et pas seulement celles qui sont posées au cours d'une partie particulière. Plutôt que de (faire) reconnaître deux questions efficaces, Sabine inscrit toutes les questions énoncées avant d'entreprendre l'analyse de leur efficacité quitte à relancer les élèves à partir de l'investigation qu'elle a réalisée pendant qu'ils jouaient.

ENS	... mais c'est marrant parce que moi j'ai entendu très peu d'enfants qui disaient ça\... je j' veux savoir ce que vous avez posé comme questions/\... Carine\
CAR	Est-ce que c'est/
...	
ENS	... Qu'est-ce que vous avez posé comme autre genre de question\... y'avait le groupe de FEL et SAM qui avait ce genre de questions\ j'ai entendu nulle part ailleurs\ je crois\... alors
SAM	Est-ce que c'est en dessous ou en dessus /

Les parties que les deux enseignantes jouent contre leur classe ne reflètent qu'en partie les conditions réelles du jeu prévu entre deux adversaires. L'adversaire pluriel ne peut pas faire preuve d'une stratégie commune pour gagner face à l'enseignante et les élèves ne peuvent pas réagir directement aux réponses, mais doivent attendre d'avoir la parole. Dans la partie initiale que Mariane joue contre sa classe l'intention est de montrer comment jouer « pour de vrai ». De ce conditionnement particulier, les élèves sont conduits, par contingence et non par nécessité (par chance aussi), à deux questions procédurales.

Sabine met en situation plusieurs parties contre sa classe, non pas dans l'intention de jouer, mais dans celles de diffuser les questions relevées, de reconnaître (et de faire reconnaître) les contradictions entre questions et réponses, d'analyser (et de faire analyser) l'efficacité des questions, d'éprouver (et de faire éprouver) le système d'annotation.

Les deux enseignantes se différencient encore par une autre manière d'habiter leur rôle d'enseignante durant les parties du jeu qu'elles « jouent » contre les élèves : Mariane maintient dans la partie son statut d'adversaire et n'interrompt pas la partie par des actes de régulation ; ses élèves (Charly en particulier) relèvent les contractions (les autres le comprennent-ils ?) et font progresser le jeu (Agathe et Lucas). En revanche, Sabine maintient son statut d'enseignante et interrompt la partie chaque fois qu'un élément mérite d'être discuté en vue de réduire l'incertitude des élèves.

Se donner une visibilité didactique en observant les productions des élèves

La phase autonome de jeu introductif qu’organise Sabine, dans un but d’investigation, s’avère très fructueuse en terme d’hétérogénéité didactique (Chopin, 2011) et nourrit abondamment la phase d’énumération des questions possibles. Les élèves s’expriment à partir de leur exploration initiale et l’enseignante peut attester de ce qu’elle a vu et entendu, notamment pour faire émerger les questions possibles, mais aussi pour savoir combien de questions ont été posée dans les parties:

ENS	Combien de questions avez-vous posé pour trouver le nombre caché\ à peu près\.... Lisa\
LIS	douze
ELS	Cinq, huit, sept, dix, sept
...	...
ENS	C’est marrant parce que moi en tournant je voyais beaucoup plus de traits que ça\...

Extrait à propos du nombre de questions posées durant les parties

ENS	Qu’est-ce que vous avez posé comme autre genre de question\... y’avait le groupe de Félicien et Sami qui avait ce genre de question\ j’ai entendu nulle part ailleurs\ je crois\... alors ((donne la parole à Sami))
SAM	Est-ce que c’est en dessous ou en dessus/

Extrait à propos d’un type de question inédit.

Cette phase de jeu sous observation permet aussi de faire émerger des élèves l’usage d’un système d’annotation, car à partir de l’indication donnée au départ (on peut noter ce qu’on veut dans le cahier de brouillon, pas seulement des coches), quelques-uns ont exploité cette possibilité. Par exemple, alors que Salomé part chercher une étiquette, Sarah note des colonnes « vrai » et « faux » dans son cahier. Voici un extrait de leur interaction et du cahier de Sarah :

SAR	voilà\ maint’nant j’vais écrire vrai ou faux
SAL	vas-y à toi\
SAR	alors\.. est-ce que ça commence par un cinq\
SAL	faux
SAR	est-ce que est-ce que y’a un numéro et ça finit pas neuf\
SAL	ça finit par neuf/ ((Salomé regarde l’étiquette))... non
SAR	attend j’avais dit quoi en premier\ ça commence par un quatre/ ouais\
SAL	non non ça commence par un cinq/ t’as dit
SAR	((Sarah écrit 5 dans la colonne « faux »)) euh et j’avais dit quoi en deuxième\
SAL	euh est-ce que ça est-ce que ça finit par un neuf
SAR	((Sarah écrit 9 sous le cinq dans la colonne « faux »)) après euh, après est-ce que ça commence par un quatre/
SAL	vrai ça commence par un quatre/
SAR	((Sarah écrit 4 dans la colonne « vrai »))



Annotations de Sarah dans son cahier de brouillon

faux	vrai
5	4
9	
40	
49	

L'enseignante mentionnera ces explorations au moment d'initier le travail sur le système d'annotation.

ENS	... moi j'ai vu des élèves qui avaient trouvé une solution/ pour rendre la chose un peu plus facile\ qu'est-ce qu'on aurait pu faire/ pour que ce soit plus facile de garder en mémoire les questions les réponses aux questions qui ont déjà été posées \..
-----	--

Baliser le parcours, reconnaître les difficultés

Le découpage de l'objet en objectifs pour la leçon contribue à baliser le parcours et à dévoiler les enjeux d'apprentissages. Les leçons de Sabine sont scandées par différentes phases de construction commune des significations et de mise à l'épreuve dans les parties commentées que l'enseignante joue contre la classe. A partir de la visibilité didactique qu'elle s'est donnée, Sabine s'occupe d'abord de lister les questions possibles sans juger de leur efficacité ; elle freine la construction des significations que les élèves pourraient (voudraient) sans doute accélérer, de sorte à ne pas figer de procédure relative au jeu. Les élèves semblent hésiter à poser la question portant sur un seul nombre, mais elle les y conduit, parce qu'ils l'ont utilisée dans leurs parties. La phase d'analyse des questions permettra plus tard de considérer le faible resserrement des possibles qu'elle permet par rapport à d'autres questions.

Le cahier de brouillon est un médiateur extérieur qui est pris au service de la construction partagée de signification. L'enseignante encourage dès le début son exploration. Elle traite ensuite de l'intérêt d'un système de notation comme support de mémoire et comme support conceptuel à la formulation de questions efficaces.

Signe d'une médiation pleinement assumée, Sabine montre parfois qu'elle se décourage lorsque les élèves ne parviennent pas à la hauteur de ses attentes. C'est le cas dans cet extrait, où presque 20 minutes après le début de la deuxième leçon, consacrée à l'analyse des questions, elle soupire longuement sur la proposition de Richard : sa question ne permet d'éliminer qu'une réponse alors que l'enjeu est d'en éliminer au moins plusieurs :

ENS	... on prend encore une/ ((désigne Richard qui a la main levée))
RIC	est-ce que c'est quarante-deux /
ENS	((soupire))... Richard\, en demandant est-ce que c'est quarante-deux\, tu enlèves combien de possibilités\

RIC une/
ENS	UNE \ le but là ((désigne le tableau)) on est en train d'faire quoi\... on en train d'essayer d'en enlever plus qu'UNE / tu comprends/ si tu dis quarante-deux ben j'te dis non/ t'es bien avancé/ ça t'enlèves que l'quarante-deux/ d'accord/\... vous allez vous entraîner/\.. en fait c'était le soixante-sept\

Visiblement découragée, Sabine interrompt la partie, passe à autre chose ; elle montre et fait reconnaître, dans la médiation, que le savoir est long et ardu à conquérir, autant pour les élèves que pour elle, car elle est engagée avec sur le même chemin.

Le fait que pour sa part, Mariane réduise le jeu à une procédure et élude toute médiation avec ses élèves donne une impression de facilité dans le travail qui ne se voit pas ainsi chez Sabine. A la différence que cette dernière reconnaît et désigne l'apprentissage pour ce qu'il est, dans le sens vygotkien du terme, c'est-à-dire un lieu de lutte, de rupture et de remaniement difficile à traverser.

Instruire le savoir

L'objet enseigné et le dispositif mis en place n'étant pas les mêmes dans les deux classes, l'instruction du savoir en diffère aussi considérablement.

Les élèves de Mariane sont engagés dans un jeu au cours duquel l'enseignant-adversaire ne répond que par oui ou par non. Les premières questions posées n'en sont pas: le six, le huit, dix... Mariane n'interrompt pas la partie pour demander une autre formulation et les parties se jouent en collectif et en autonomie sur ce défaut d'énoncés. La formulation exacte des questions souffre d'emblée du manque de précision des demandes de l'enseignante car celles-ci sont posées dans l'action et au travers d'interactions familières.

Par ailleurs, Mariane ne reformule pas les propositions des élèves ; elle les maintient et les fait divulguer dans leurs propres mots. C'est ainsi que la formulation « c'est vers les cinquante ? » est instituée durant la leçon, malgré son imprécision à la fois pour le jeu et vis-à-vis de l'objet de savoir. « C'est vers les cinquante » fournit un intervalle imprécis et aléatoire, qui ne stabilise aucune information numérique généralisable sur un nombre : admettons que 48 c'est vers les 50, est-ce que 47 répond encore à ce critère ? 48 c'est vers les 50, sans pour autant avoir le même nombre de dizaines. 59 c'est plutôt vers les 60, ...

Une question du même type, formulée dans la classe de Sabine (c'est vers septante-neuf ?) est d'ailleurs invalidée pour manque de précision.

Chez Mariane, la contingence du jeu a aussi renforcé la cristallisation des questions : Le fait que la question inédite de Lucas (c'est vers les 50 ?) ait obtenu d'emblée une réponse positive, a empêché toute autre formulation portant sur l'intervalle d'une dizaine. Au terme de la première partie introductive, l'enseignante demande de **redire** les deux questions qui ont aidé à la découverte du nombre. En voici l'extrait :

ENS	... qui peut me redire les questions qui nous ont beaucoup aidés\... oui\ Kenane\
KEN	Euh la question de Lucas c'était cinquante ?
ENS	C'était pas cette question là non\... .. Valérie\
VAL	Euh d'Agathe\ c'était est-ce qu'il y a deux chiffres/
ENS	Exact...ça se sont

KEN	mais j'avais dit
ENS	Non t'as dis cinquante\
KEN	J'ai dis vers le cinquante\
ENS	Hen hen t'as pas dis VERS le cinquante\..

La réponse de Kenane ne correspond pas à l'attente professorale. Il a pourtant bien repéré que la question de Lucas était plus efficace et il le dit sans parvenir à la reformuler. En invalidant sa réponse par un « c'était pas cette question-là », l'enseignante laisse entendre que la question de Lucas n'était pas utile alors que ce qu'elle invalide est la formulation de Kenane « c'était cinquante ». Le cadrage qu'elle opère sur la formulation de la question prend le dessus sur l'intérêt de la réponse à propos des enjeux de savoir. Cette transaction avec Kenane est à mettre en rapport avec le fait que l'enseignante ne reformule pas les propositions des élèves. Elles sont ainsi véhiculées dans le processus de construction de la référence, telles quelles, dans les propres mots des élèves, pour autant que l'enseignante les ait acceptées. Il n'y a pas d'hétéroreformulations enseignantes (Marin, 2011) qui permettent de diffuser des propositions d'élèves en améliorant leur forme, en y ajoutant des informations et en pointant les enjeux de savoirs.

Dans la classe de Sabine, le problème est focalisé sur la recherche de questions et non pas sur celle d'un nombre : Lorsque l'enseignante demande d'énoncer les questions posées durant le jeu, les élèves ne peuvent poser que des questions, qui sont toujours formulées à partir de l'introduction *est-ce que... ?*

Sabine à l'inverse de Mariane reformule quasi systématiquement les énoncés des élèves avant de valider la réponse ou la corrige si nécessaire, toujours en fonction de l'enjeu de savoir, comme dans cet extrait où « c'est en dessous » est reformulé en termes mathématiques.

SAM	Est-ce que c'est en dessous ou en dessus/
ENS	((en notant au TN)) est-ce que c'est/..
SAM	En dessous
ENS	Qu'est-ce que tu entends par en-dessous\
SAM	Si c'est par exemple cinquante ben tout c'qui est quarante-neuf quarante-huit et ben on peut.. c'est en dessous de cinquante\
ENS	Comment est-ce qu'on peut dire autrement \
SAM	euh
ENS	Est-ce que c'est vraiment en dessous \
SAM	Non
ENS	C'est comment/
EDD	C'est... plus petit
ENS	Si tu avais levé la main ça aurait été parfait\ Eddy.. d'accord/.. donc qu'est ce qu'on aurait pu poser comme question\
SAM	Est-ce que c'est plus petit/
ENS	Est-ce que c'est plus petit que cinquante/ c'est c'que tu voulais dire en disant en dessous\ tu es d'accord/ tu comprends que c'est à mon avis peut-être mieux de dire plus petit que/ est-ce que tu disais en dessous parce qu'on a travaillé l'échelle/
SAM	Non
ENS	Non même pas/.. alors ((note au TN)) plus petit est-ce que c'est plus petit que /.. qu'est-ce qu'on pourrait faire comme autre question alors/.. Félicien\
FEL	Est-ce que c'est plus grand/
ENS	((note au TN)) Est-ce que c'est plus grand que/.. d'accord/... Carine/
CAR	Est-ce que c'est... moins que.. cinq/

ENS	Est-ce que c'est moins que.. moins que cinq/
CAR	Est-ce que c'est moins que cinq ou plus que cinq \
ENS	Voilà/ est-ce que c'est la même chose\ (désigne au TN les questions « plus grand que », « plus petit que »)

Chez Sabine, la formulation des questions a toute son importance à la fois pour l'enjeu de savoir et pour le jeu. Les questions sont tout de suite mises par écrit et formulées en fonction de leur écriture. L'enseignante exige alors que la formulation soit précise dans le jeu aussi :

CAR	Cent/
ENS	Pardon\
SAM	Est-ce que c'est cent/
ENS	Ah voilà/ ça c'est une question\ est-ce que c'est cent\.. la réponse est non\ ((fait une coche au TN)) on continue\ Nolween\

Chez Mariane, en revanche la formulation écrite des questions ne se pose qu'en fin d'activité sans lien avec l'enjeu de savoir ce qui produit un glissement vers la formulation d'une question à laquelle on peut répondre par oui ou par non, sans traitement mathématique.

AGA	Deux chiffres/
ENS	Alors la question ce sera sur euh / ...
AGA	Les chiffres\... ...
MAY	Combien de chiffres/
ENS	Hum hum... donc mais sauf que si tu me dis combien il y a de chiffres je peux pas te répondre oui ou non\
MAY	Ben alors on dit trois deux un
ENS	Ce sera quoi ta question\...
MAY	Trois/... nombres/
ENS	C'est une question ça/
MAY	Est-ce qu'il y a\
ENS	Est-ce qu'il y a qu'il y a quoi\
MAY	Trois chiffres/

Comment les enseignantes institutionnalisent-elles les savoirs qui se construisent ?

Les questions posées et la manière de les construire ne guident pas les élèves vers les mêmes significations par rapport à l'objet « nombre ». Chez Mariane on a vu que le jeu prime sur les enjeux de savoir relatifs au nombre et que la réduction du nombre de questions posées pour le découvrir constitue l'indice des apprentissages réalisés, conformément aux indications du moyen d'enseignement. Une procédure a été mise en place à l'aide de deux questions, sans examiner leur effet sur la construction de la référence en mathématique ; elle constitue l'objet de l'institutionnalisation du jeu et non des savoirs qu'ils sont sensés pourvoir. Nous retenons des échanges entendus par la suite dans les duos d'élèves, que les deux questions relevées dans cette phase de démarrage vont aussi se cristalliser dans leur jeu et empêcher que d'autres questions « utiles » n'émergent. Les parties vont pratiquement toutes correspondre à un schéma qui consiste à demander d'abord si le nombre a deux chiffres puis s'il « est dans les... ». L'ordre des questions, bien que pertinent en soi, correspond à celui qui s'est établi par le hasard des interventions lors de la première séance, plutôt que sur des questions portant les caractéristiques des nombres et leur situation dans un intervalle portées au niveau de

l'étude (Bautier, 2006). Le pilotage de l'enseignement a conduit les élèves vers l'application d'une simple procédure et risque de les éloigner des enjeux de savoirs.

On a vu aussi que chez Sabine, c'est la maîtrise didactique de l'objet qui guide la mise en place du dispositif et la gestion des apprentissages. Le jeu est pris comme prétexte à l'apprentissage des notions sur la numération de position que les questions permettent de situer et d'inscrire. Après les avoir toutes listées, les questions sont analysées dans cette perspective. Toutes les questions ont leur rôle à jouer soit pour cerner l'intervalle, soit pour dire le nombre caché. Toutes les questions sont analysées en y répondant dans la perspective de réduire les possibilités. Si la question « est-ce que ça commence par deux ? » reçoit une réponse négative, cela veut dire que le nombre caché n'est ni 20, ni 21, ni 22, ... ni 29.

Au bout du compte la liste des questions diffère sensiblement entre les deux classes, mais c'est surtout sur la signification du nombre et le travail cognitif que les élèves des deux classes subissent d'énormes différences.

Questions notées au TN dans la classe de Sabine	Questions notées au TN dans la classe de Mariane
<ul style="list-style-type: none"> - est-ce que ça commence par... ? - est-ce que ça finit par... ? - est-ce que c'est... ? - est-ce que c'est plus petit que... ? (est-ce que c'est moins que) - est-ce que c'est plus grand que... ? (est-ce que c'est plus que) - est-ce que c'est entre... et ... ? 	<ul style="list-style-type: none"> - est-ce qu'il y a 3 chiffres ? - est-ce que c'est dans les 90 ? 70 - est-ce que c'est en dessous de ... ? - est-ce que c'est plus que... ?

Dans la classe de Sabine, les élèves ont été conduits à poser des questions précises concernant la numération et les intervalles entre les nombres. L'enseignante les a reformulées et notées au tableau, certaines d'entre elles n'ont pas été retenues après leur examen. Elles ont ensuite été analysées lors de parties collectives entre classe et enseignante. L'enseignante y est intervenue à chaque fois pour relever et (faire relever) les contradictions produites, pour analyser (et faire analyser) le jeu des questions-réponses et le principe d'annotation, sur la construction des significations numériques.

Tandis que Mariane réduit la construction de la référence par une procédure, à la fois du jeu et du savoir à construire, Sabine maintient l'incertitude sur les possibles du jeu.

12.3.3 Créer la mémoire didactique

Comment les enseignantes construisent-elles la mémoire didactique de la classe ?

L'activité analysée se déroule dans les deux classes alors que la notion de dizaine n'a pas encore été étudiée. Dans les deux cas pourtant, des élèves importent la notion dans leurs énoncés.

Dans la classe de Sabine, c'est un élève redoublant l'année qui propose de formuler une question en intégrant le mot dizaine, mais il ne parvient pas à formuler une explication acceptable et l'exemple qu'il fournit trahit l'obstacle que génèrent ces notions. L'unité désigne une quantité inférieure à la dizaine, même si son chiffre peut être supérieur à celui de la dizaine.

Kev	Euh est-ce que c'est une unité ou une dizaine/
Ens	Qu'est-ce que c'est les unités et les dizaines\ parce que nous ça on n'a encore pas vu\ toi t'as vu l'année passée explique nous c'que c'est\
Kev	Ben en fait les unités c'est les chiffres les plus petits par exemple dès qu'y a cinquante-deux\ l'unité c'est le deux et la dizaine c'est le cinq\

A partir de cette explication non généralisable, l'enseignante s'empare de deux craies de couleurs différentes et interroge la classe. Eddy parvient à une explication plus correcte et l'enseignante peut conclure provisoirement sur une définition de la dizaine correspondant à « un groupe de dix » :

ENS	Vous pouvez r'garder ici les les enfants/ d'accord/ là ((encadre le 2 de 12)) Kevin dit qu'c'est des.. unités\ ((met un u sur l'encadrement)) et pis ici c'est les dizaines\ ((prend une craie d'une autre couleur)) c'est quoi/ les dizaines/ Kevin\ tu sais/
KEV	C'est les chiffres par exemple là y'a.. 12 le 1 c'est les unités et le deux il est plus grand que le un\.. deux fois plus grand que le un\... j'sais pas comment dire mais là le chiffre il est plus grand que le deux/
ENS	Tu dis quoi ici/
KEV	Non non par exemple un et deux\ le deux c'est plus grand/
ENS	De quoi tu parles un et deux\
KEV	Par exemple on a le un/ vingt et un/ le deux c'est la dizaine et le un c'est l'unité\
ENS	Le deux c'est la dizaine d'accord/ et le un c'est l'unité\ ((note 21 au TN et entoure les deux chiffres de couleurs différentes))
KEV	oui
ENS	Tout à fait/ y'a rien à voir avec le plus grand et le plus petit
KEV	Ouais mais..
ENS	C'est pas facile à expliquer\ Eddy ((qui lève la main))
EDD	Mais si on dit les dizaines c'est par exemple dix vingt trente quarante/ tandis qu'les unités si c'est une unité c'est un deux trois quatre cinq/ pis les dizaines c'est dix vingt trente quarante cinquante
ENS	dix vingt trente quarante cinquante/ on compte de combien en combien/
EDD	De dix en dix
ENS	On compte de dix en dix donc les dizaines qu'est-ce que c'est\
EDD	C'est les dix
ENS	C'est les paquets/
EDD	De dix
ENS	De dix\ c'est des groupes de dix\.. donc les dizaines c'est des groupes de dix/ donc dans vingt et un\ ((désigne au TN)) y'a deux groupes de dix/ et pis y'a un tout seul\ ça on travaillera encore plus tard\

Durant l'échange, l'enseignante reconnaît que « c'est pas facile à expliquer ». Cette notion de dizaine est en lien avec le jeu de « questions, réponses » qui peut y conduire (les indications dans le moyen propose aux enseignants de mener une synthèse du jeu et « d'institutionnaliser les mots dizaine et unité », Corome math 1P, p. 166). Sabine cherche à prendre la mesure de ce que les élèves savent déjà à partir d'une de leur contribution, mais visiblement sans vouloir y consacrer du temps pour le moment. Elle conclut provisoirement sur une définition et annonce que le travail sera poursuivi plus tard.

Dans la classe de Mariane, l'évocation de la dizaine est aussi tentée par une élève, lors de la phase de synthèse où les questions sont notées au tableau. Mais l'enseignante n'en tient pas compte et déclare cette question comme similaire à une précédente déjà posée et inscrite au tableau.

ENS	Muhum/... Autre question/ qui vous vient à l'esprit/... Agathe/
AGA	Euh.. est-ce que c'est dans les\ par exemple euh\ par exemple ... dans les dizaines/ voilà/
ENS	Alors ça on a dit\ est-ce que c'est dans les 90\ dans les 70\ etcetera\

La différence de traitement notionnel entre les deux classes n'est pas relatif qu'à la création de la mémoire didactique, mais elle fournit une illustration des liens que les enseignantes tissent entre la situation présente et ce qui se présente aux élèves à la fois en amont et en aval de cette situation particulière.

Sabine bénéficie et fait bénéficier ses élèves de sa maîtrise didactique de l'objet, non seulement dans la mise en place du dispositif et l'élémentation de l'objet, mais aussi dans les liens qu'elle peut d'ores et déjà annoncer, avec la contribution des élèves, avec des situations d'apprentissages passées et futures. A plusieurs reprises, elle annonce aux élèves que d'autres occasions se présenteront soit de revoir ces questions, soit de s'entraîner encore.

Les élèves de Mariane sont placés dans une situation d'apprentissages qui ne montre pas de signe de tissage avec d'autres situation en mathématique. Le tissage temporel s'opère par l'organisation du travail, notamment au travers du plan de travail hebdomadaire, mais pas par rapport à une progression des apprentissages. Le jeu est introduit parce qu'il figure au plan de travail et que les élèves doivent pouvoir le réaliser de façon autonome dans les jours qui suivent. Il se termine aussi avec le passage à un nouveau plan de travail. L'organisation semble prendre le dessus sur le tissage didactique, bien que nous n'ayons pas d'observation sur l'ensemble de la semaine pour corroborer cette hypothèse.

Gérer le collectif et l'hétérogénéité didactique

La différence entre les deux classes est importante en regard de la gestion du collectif. Au niveau du temps passé et de l'importance accordée chez l'une comme chez l'autre à une construction en collectif *versus* une gestion en autonomie des apprentissages.

Pour Mariane, les apprentissages semblent être une affaire personnelle. Afin de les réaliser, elle organise et multiplie la rencontre entre les élèves et le dispositif, confiant dans sa capacité à garantir de tels apprentissages. Le temps de travail autonome est pratiquement inversement proportionnel à celui du temps de travail en collectif chez Sabine.

Elle réduit au minimum le temps de travail en collectif et même lorsque les élèves sont réunis autour d'elle pour un moment d'échange apparemment collectif, le mode de travail reste personnalisé entre elle et un élève en particulier. La deuxième et dernière partie que l'enseignante joue contre la classe, lors de la leçon de synthèse présente un extrait révélateur de cette modalité de travail au singulier. En effet, lors de cette partie, l'enseignante qui joue le

rôle de l'adversaire faisant deviner un nombre, interrompt le jeu à deux reprises pour relever deux propositions contradictoires :

LET	C'est vers le euh 60/
ENS	Non et cette question a déjà été posée \.. Valérie\
VAL	Est-ce que c'est vers les 10/
	...
VAL	Est-ce que c'est 13/
ENS	Non\ tu m'a posé une question tout à l'heure \ c'était quoi ta question\
VAL	Ah ouais
ENS	C'était quoi ta question\
VAL	Est-ce que c'est vers les 10\
ENS	Hum hum\.. 13 c'est pas vers les 10/
VAL	oui
ENS	Et bien alors\ il faut écouter mes réponses/

La première contradiction émane de Letizia qui répète une question déjà formulée : à sa réponse négative, l'enseignante ajoute que cette question a déjà été posée, sans autre commentaire. Le problème de répétition des questions n'est pas traité.

La deuxième reprise de l'enseignante, à propos d'une contradiction, s'adresse à Valérie : le nombre 13 ne peut pas être celui qui est caché puisqu'une réponse négative à été donnée à la question « c'est vers les 10 ? ». Ce qu'elle fait relever dans cette contradiction ne semble pourtant pas tant situé dans le registre du savoir que dans celui du comportement : C'est Valérie elle-même qui avait demandé (presque 20 tours de parole en amont) si c'était « dans les 10 » et qui, malgré la réponse négative, propose le 13. L'enseignante invalide sa proposition en lui fait remarquer qu'il « faut écouter ses réponses ». Le problème de Valérie semble ainsi connoté comme un défaut d'attention. Ce qui différencie cet échange du précédent avec Letizia c'est que Valérie est impliquée dans les deux questions articulant la contradiction, alors que Letizia n'a simplement pas prêté attention à ce qu'un *autre* élève a dit. Cet extrait fournit une indication sur la conduite en collectif, où le groupe classe est considéré comme une somme d'individus interagissant avec l'enseignante. Les occasions d'échange ne semblent offertes, même en collectif, que dans une relation entre l'enseignant et un élève au singulier.

Mariane conduit ses interactions en s'appuyant sur un petit nombre d'élèves, de bons élèves, comme l'ensemble des observations nous le montre, qui lèvent la main pour demander la parole. Elle semble considérer ces élèves comme des relais, capables grâce à leur longueur d'avance sur les autres, d'énoncer le savoir qu'elle semble s'interdire de dire elle-même.

On a vu que Sabine prend appui sur les productions initiales de tous les élèves pour construire une référence commune. Elle construit une véritable hétérogénéité didactique (Chopin, 2011) sur laquelle fonder ses interventions. Au contraire de Mariane, elle octroie la parole plus généralement à tous les élèves et elle utilise leur force et leur faiblesse tantôt pour accélérer, tantôt pour freiner la construction de la référence. Quand elle donne la parole à Sami, dans l'extrait suivant, c'est en espérant probablement faire accélérer la construction. Car elle s'adresse à l'auteur de la proposition formulée la veille : est-ce que c'est plus grand / plus

petit que ? qui n'a pas encore émergé parmi les propositions pour éliminer le plus de nombres possibles.

ENS	est-ce que/ en cinq questions/ on aurait pu en éliminer plus\ Sami\
SAM	euh
ENS	((s'adressant à la classe)) comment est-ce qu'elle aurait pu faire pour en éliminer plus\

Nous avons déjà évoqué le fait que les parties où les enseignantes jouent contre leur classe ne sauraient offrir les mêmes conditions que dans un jeu entre deux élèves. Chez Mariane, la partie introductive sert à fournir dans l'action les règles du jeu et la partie conclusive à faire la liste des questions posées. La première et la deuxième partie se soldent par des scores (40 questions pour la première partie contre 12 pour la deuxième) qui semblent indiquer que le travail autonome réalisé entre les deux parties a servi à améliorer la stratégie du jeu.

Chez Sabine, les mises en situation de parties entre l'enseignante et la classe sont nombreuses au cours des leçons observées et soutiennent le travail d'analyse réalisé en collectif.

Le joueur pluriel confronté à l'enseignante n'opère pas une partie stratégiquement efficace, mais il rend possible, par le collectif, une certaine réduction des écarts entre les élèves par rapport à leur niveau initial : il s'agit d'un jeu pour apprendre et pas pour gagner contre l'enseignante.

12.3.4 Tableau récapitulatif de l'analyse des gestes didactiques fondamentaux

SAB	MAR
Mettre en place le dispositif	
Le dispositif est mis en place à partir des règles du jeu, en focalisant sur l'examen des questions posées.	Le dispositif est mis en place à partir d'une partie introductive qui sert de modèle et qui fige le jeu dans une procédure.
Le dispositif repose sur la recherche de questions efficaces.	Le dispositif repose sur la recherche d'un nombre.
La forte médiation de E transforme le jeu en terrain d'investigation ; E détourne le jeu du moyen d'enseignement pour le transformer en une situation d'analyse du nombre et de son écriture.	E semble confier dans le fait que la confrontation la plus directe et la plus fréquente possible au jeu permet la réalisation du processus d'apprentissage. Dans ce sens, le dispositif est conforme aux indications des moyens d'enseignement.
Le dispositif se déroule essentiellement au travers d'une activité collective consistant à analyser des questions à partir d'un système d'écriture des nombres.	Le dispositif repose sur le travail autonome : jouer souvent pour développer des apprentissages.
Réguler, institutionnaliser	
L'objet est révélé au travers de deux objectifs explicites : analyser des questions utiliser un système d'écriture numérique.	Le déroulement du dispositif dépend des contingences d'une partie du jeu.
Dans ce dispositif, les élèves sont confrontés à un problème : comment circonscrire un nombre caché ?	Dans ce dispositif, les élèves sont confrontés à un jeu : trouver un nombre caché.
E accroît sa visibilité didactique en observant les parties entre élèves : elles connaît les questions que les élèves ont effectivement posées.	E n'investigue pas les parties entre élèves pour leur contenu didactique.

Reconnaître par le balisage et le découpage que le processus d'apprentissage est complexe	Réduire l'apprentissage à une procédure : faire sans questionner
Instruction des savoirs à l'aide d'un langage disciplinaire adéquat. La formulation des questions traduit des caractéristiques de l'objet.	L'usage du langage est restreint. Les questions ne sont pas appropriées à l'objet étudié.
L'analyse des questions permet d'institutionnaliser des caractéristiques propres aux nombres à propos des intervalles et de l'écriture de position.	Validation et consolidation d'une procédure qui ne fait pas office d'institutionnalisation des savoirs à propos du nombre.
Les interactions collectives sont au service d'une institutionnalisation des savoirs	Les interactions collectives sont au service du développement de capacités d'écoute et de collaboration
Créer la mémoire didactique	
Traitement de la notion de dizaine : E tient compte d'un énoncé d'élève et tente de le faire définir avant de promettre d'y revenir	Le traitement de la notion de dizaine, à partir d'un énoncé d'élève est évacué.
Le « jeu » est introduit dans un rituel : faire souvent deviner un nombre pour parvenir à poser des questions de plus en plus efficaces.	Le jeu est clôt à la fin du plan de travail par une synthèse collective.

12.4 Contraste sur le plan des pratiques différenciatrices

Après avoir examiné les gestes didactiques professoraux, nous consacrons les paragraphes suivant à l'analyse de pratiques d'enseignement susceptibles de générer des difficultés d'apprentissage. Dès lors que nous présumons que les apprentissages dépendent étroitement de l'enseignement dispensé, les techniques mises en œuvre par les deux enseignantes ne peuvent que produire des apprentissages différenciés du côté des élèves. Bien que l'apprentissage s'avère un processus difficile à observer, à décrire et à analyser, nous tenterons de montrer un potentiel d'apprentissages différencié pour les élèves de chaque classe en nous appuyant sur les catégories d'analyse élaborées par l'approche relationnelle et contextuelle de la production des inégalités scolaires. Ces dernières nous permettent de mettre en évidence des pratiques différenciatrices à l'origine des difficultés scolaires que rencontrent certains élèves.

12.4.1 Faire vs Apprendre

Nous avons déjà montré avec l'analyse du dispositif mis en place que les élèves ne sont pas soumis au même objet d'étude, ni aux mêmes exigences cognitives. Les uns cherchent un nombre, les autres des questions à formuler sur les nombres ; les uns sont orientés vers l'application d'une procédure donnée, les autres vers l'analyse des nombres. Les enjeux de savoir ne peuvent donc pas être perçus de la même façon. Tout semble indiquer que Mariane ne les perçoit pas réellement et qu'elle est donc dans l'impossibilité de les expliciter. Elle s'appuie exclusivement sur le moyen d'enseignement et le jeu qu'il propose, et respecte rigoureusement les indications fournies. Chez Sabine, c'est le découpage des leçons qui favorise, par élémentation de l'objet enseigné en objets d'études, l'explicitation des enjeux de savoirs. Ils sont rendus perceptibles au travers des principales étapes objectivées du travail :

- poser des questions relatives à un nombre

- éprouver un système d'écriture numérique
 - o pour mémoriser les questions-réponses
 - o pour s'aider à trouver le nombre caché
- analyser l'effet des questions sur la réduction des possibilités.

Le nombre est toujours l'objet enseigné au centre de ce travail.

Pour les élèves des classes respectives, le traitement des savoirs n'est pas le même.

Les élèves de Mariane jouent à un jeu dont les enjeux d'apprentissage ne sont pas dévoilés. Ils sont conduits dans le dispositif à mémoriser des questions types et à les appliquer dans une procédure de jeu. Ils placent en toute logique l'enjeu de l'activité dans le gain du jeu et au gré des coups de chance dont ils bénéficient, car la procédure est la même pour tous et le hasard en devient déterminant. Par son détachement des scores individuels, l'enseignante leur montre qu'au fond ce qui compte, c'est de jouer, pas tant de gagner. Avec la chance, même les plus faibles (Dylan, par exemple, 7 questions) peuvent obtenir de meilleurs scores que les meilleurs élèves (Lucas, par exemple, 17 questions). Ils donnent ainsi, et gagnent aussi, la sensation de progresser ; mais sans percevoir que cette progression ne repose que sur de très faibles enjeux de savoir.

Les élèves de Sabine au contraire ont eu à reconnaître que ce n'était pas un jeu de hasard, car les questions posées permettent d'éliminer plus ou moins de possibilités :

ENS	maintenant les enfants/ le but/ parce que Félicien il disait hier/ c'est d'la chance\ c'est avoir d'la chance/ on tombe dessus / ((désigne l'étiquette qu'elle cache)) on a d'la chance\ et Sami il disait non/ c'est pas une question de chance\ pourquoi c'est pas une question de chance\ ((s'adressant à Sami))
SAM	Parce que on peut en éliminer le plus
ENS	On va essayer d'en éliminer le plus possible\ comment on pourrait faire pour en éliminer le plus possible\

Les élèves de Sabine jouent à un jeu par prétexte, pour discuter, puis éprouver des questions et un système de notation relatifs au nombre. L'objet enseigné est présent en permanence, au travers de toutes les étapes entreprises. Les parties de jeu entre élèves n'aboutissent que difficilement et à la fin des deux leçons, les scores sont encore élevés, plusieurs élèves le reconnaissent eux-mêmes lors du bilan lorsque l'enseignante les interroge un à un sur l'amélioration de leur score.

ENS	et pis Kevin/
KEV	beaucoup
ENS	beaucoup beaucoup quoi/
KEV	euh de questions
ENS	t'as posé beaucoup de questions/
KEV	oui :
ENS	t'as pas utilisé ce qu'on avait mis au tableau/
KEV	oui j'ai utilisé est-ce que c'est avant ou est-ce que c'est plus petit
ENS	muhum/ d'accord/ c'est pas grave/ on va encore s'entraîner la semaine prochaine/

Plutôt que d'être masqués derrière un jeu, les enjeux de savoir sont reconnus et présentés avec leurs écueils, au travers du découpage de l'objet. Des entraînements auront encore lieu. L'enseignante estime (entretien après la 2^{ème} leçon) que c'est une activité (jeu détourné pour rendre le questionnement collectif) qui pourrait bien faire l'objet d'un rituel, pendant un certain temps et permettre ainsi aux élèves de s'approprier le questionnement, le système de notation, ainsi que son usage.

Sabine rend également les enjeux d'apprentissage tangibles en formulant explicitement les habiletés cognitives attendues dans les situations. Il est question de trouver moyen de **se souvenir** de ce qui a été dit, d'**utiliser** les questions inscrites au tableau, d'analyser les questions (de compter **combien de possibilités elles éliminent**), d'évaluer le questionnement d'une élève (d'**améliorer** ses questions pour découvrir le nombre caché), de **préciser** un énoncé. Les élèves de Mariane ne dispose pas d'un tel lexique cognitif qui disent en quoi consistent les apprentissages et les attentes scolaires et les aiderait à focaliser leur attention. Il leur revient la responsabilité de décoder à la fois les enjeux de savoir et les attentes scolaires, sans guidage et sans explicitation. Les exigences envers eux en sont d'autant plus élevées que pour les élèves de Sabine.

12.4.2 La classification des savoirs

Les leçons observées et le jeu du dispositif mis en place se situent en mathématiques, les élèves des deux classes semblent en être tout à fait conscients. Il est question de nombres. La modalité « jeu de math » contribue d'ailleurs probablement à situer la discipline, aux yeux des élèves et des enseignantes, tant ils sont fréquents et communs dans l'enseignement des mathématiques, au travers des moyens utilisés.

Au delà de cette évidence, la classification des savoirs n'y est pas opérée avec la même rigueur de part et d'autre. On observe chez Mariane deux importants glissements disciplinaires qui brouillent (Rochex, 2011) les apprentissages et défocalisent autant les élèves que l'enseignante des enjeux de savoir en mathématiques.

Premièrement, elle prend l'option, conforme à l'indication méthodologique, de faire découper un jeu d'étiquettes pour chaque élève¹⁷⁷. Entre la partie introductive et celles que les élèves réalisent entre eux, un long moment est ainsi consacré à ce travail manuel, sans lien avec l'enjeu mathématique de l'étude du nombre, pour inscrire des initiales au dos de chaque pièce et détacher les pièces prédécoupées. La séparation des étiquettes sur le papier cartonné n'est pas aisée et prend beaucoup de temps : selon les élèves, ce travail occupe environ 15 minutes des 40 de la première leçon.

Il faut parvenir à détacher le centre du cadre. Un élève commence par trouser la feuille à l'emplacement d'une pièce puis pousse du doigt, tapote la feuille avec son crayon et avec sa tête. Il « grignote » ainsi petit à petit ses étiquettes les unes après les autres. Un autre est plus

¹⁷⁷ Plus précisément, elle fait compléter le jeu, car les élèves disposent déjà de leur set individuel d'étiquettes de 1 à 50 et il faut maintenant le compléter avec les 50 étiquettes restantes.

efficace, il plie les bords puis les lignes les unes après les autres. L’enseignante circule, sollicite régulièrement le silence, aide un élève à détacher ses pièces. Ses interventions portent exclusivement sur cette tâche préparatoire : « Il faut d’abord plier... Ce sera plus facile de détacher... Sans déchirer ». Elle prend publiquement la parole : « N’oubliez pas de bien plier les bandes avant de les séparer... pour pas que ça se déchire ». Les déchirures se produisent quand même : elle va chercher du scotch et recolle les morceaux.

Ce long travail préparatoire n’était pas indispensable pour cette activité. Peut-être que d’autres occasions se présenteront ultérieurement, nécessitant l’utilisation d’un jeu individuel d’étiquettes portant les nombres de 1 à 100, on ne peut pas mesurer ici l’éventuelle économie de temps pour la suite, mais juste en douter¹⁷⁸. Pour ce qui est de mener des parties de « Questions, réponses », les élèves n’ont pas besoin d’un jeu d’étiquettes individuel. D’ailleurs Sabine ne l’a pas envisagé de cette façon et elle a fourni d’emblée un seul jeu d’étiquettes déjà prêt pour toute la classe. De plus, il n’y a pas que les élèves qui occupent la moitié de leur temps d’apprentissage à une tâche secondaire et entièrement détachée des enjeux d’apprentissage, l’enseignante y place aussi toute son énergie et se laisse envahir par la préoccupation organisationnelle, au détriment des interventions liées au savoir en jeu. Comme nous l’avons mentionné en amont, l’enseignante semble avoir pour objectif de confronter le plus rapidement et le plus directement possible ses élèves au dispositif prévu par le moyen d’enseignement, elle veille donc à ce travail préparatoire plutôt qu’aux parties du jeu entre les élèves.

Le deuxième glissement disciplinaire se produit chez Mariane à l’occasion de la synthèse sur les questions à poser dans le jeu. La mise à l’écrit de ces questions conduit l’enseignante (et entraîne les élèves avec) à se focaliser sur la formulation des questions à laquelle on peut répondre par oui ou par non et sur leur stabilisation, au détriment du questionnement notionnel relatif aux nombres qu’elles engendrent. En voici deux extraits :

ENS	Alors la question ce sera sur euh / ...
AGA	Les chiffres\... ..
MAY	Combien de chiffres/
ENS	Hum hum... donc mais sauf que si tu me dis combien il y a de chiffres je peux pas te répondre oui ou non\
MAY	Ben alors on dit trois deux un

La question retenue et qui ressort de cet échange est une exemplification dans laquelle le nombre trois n’est fourni qu’à titre de conclusion possible d’une phrase généralisable avec d’autres nombres : est-ce qu’il y a trois chiffres ? La phrase est inscrite au tableau selon

¹⁷⁸ Le moyen d’enseignement renvoie à la fiche prédécoupée des nombres de 0 à 100 (ou de 0 à 52) pour d’autres activités : nous en avons repéré trois, « Myriade », « On veut des noms ! », et « L’échelle ». Il s’agit, pour les trois activités de « jeux » à conduire par groupes de 2 ou de 3 élèves. « Questions-réponses » repose sur le tirage d’un nombre par partie, un jeu de 100 étiquettes est donc amplement suffisant pour la dizaine de duos constituant généralement une classe (pour rappeler, la classe de Mariane comporte 17 élèves). « Myriade » repose sur le tirage au sort de deux nombres par duo, un jeu est donc aussi suffisant pour toute la classe. Pour l’échelle, un jeu complet est nécessaire pour chaque groupe de trois élèves ; si toute la classe réalise le jeu au même moment il faudrait donc disposer de 6 à 7 jeux d’étiquettes.

l'habitude qui porte l'enseignante à ne pas reformuler ce que dit un élève (ni à l'oral, ni à l'écrit). Or pour resserrer au mieux les intervalles dans ce jeu de nombres de 1 à 100, il vaudrait mieux demander si ce nombre a deux chiffres. Les possibilités que la réponse soit positive sont grandes et dans le cas d'une réponse négative le resserrement opéré en une seule question est important (il ne peut s'agir alors que d'un nombre de 1 à 9 ou le 100).

AGA	Est-ce que... est-ce que c'est dans les nonante/ j'sais pas/
ENS	Huhum ((note « est-ce que c'est dans les 90 ? » au tableau))... une autre question qui peut-être utile/ Letizia
MAY	Est-ce que c'est ... vers 70 ?
ENS	Ouais c'est pareil au lieu de 90 on aura 70/ etcetera/ ((note 70 juste en dessous de 90)).. est-ce qu'il y a d'autres questions/

L'enseignante considère que les deux questions, pourtant fort différentes relativement à un nombre caché, sont identiques. Elles diffèrent en deux points qui semblent lui échapper et échappent ainsi aux élèves : la situation du nombre dans une dizaine précise (car 90 n'est pas « pareil » que 70) et la précision de la question (car 69, c'est « vers » 70). Eloignée de l'enjeu mathématique lié à l'objet, l'enseignante cherche la stabilisation d'une formulation de question, sans en traiter la signification en mathématiques.

Au contraire des élèves de Mariane, ceux de Sabine bénéficient d'une meilleure reconnaissance du savoir en jeu et n'ont pas à subir les perturbations d'un brouillage disciplinaire.

12.4.3 L'usage du langage et les modalités de cadrage

Le discours de Sabine est fortement instructeur. Son langage correspond à la précision requise par l'objet et la discipline. Elle développe des interactions qui visent le développement notionnel, comme dans cet extrait où il s'agit de traduire « c'est en dessous de » par une formule numérique, « c'est plus petit que ou c'est moins que » :

SAM	Est-ce que c'est en dessous ou en dessus/
ENS	((en notant au TN)) est-ce que c'est/..
SAM	En dessous
ENS	Qu'est-ce que tu entends par en-dessous\
SAM	Si c'est par exemple cinquante ben tout c'est qui est quarante-neuf quarante-huit et ben on peut.. c'est en dessous de cinquante\
ENS	Comment est-ce qu'on peut dire autrement \
SAM	euh
ENS	Est-ce que c'est vraiment en dessous \
SAM	Non
ENS	C'est comment/
EDD	C'est... plus petit
	...
CAR	Est-ce que c'est... moins que.. cinq/

L'explication est très présente dans les consignes et les demandes qu'elle formule, comme dans l'exemple ci-dessous :

ENS	... Est-ce que c'est précis comme question\ vers huitante-neuf\
-----	---

SAM	non
ENS	Alors précise/ ça veut dire quoi vers septante neuf\ ça veut dire juste à côté/ ça veut dire quoi/

Les énoncés des élèves, qui font l'objet d'une institutionnalisation sont systématiquement reformulés avec ou sans précision.

CAR	Est-ce que c'est/
ENS	Est-ce que c'est/. puis vous disiez/ est-ce que c'est trente-deux/ est-ce que c'est vingt-huit/ est-ce que c'est quarante-quatre/ d'accord\.. Ensuite ici ((désigne la deuxième ligne au TN)) oui/
EL.	Est-ce que ça commence par/
ENS	Est-ce que ça commence par deux/ est-ce que ça commence par quatre/ d'accord/ ((désigne Stéphanie))
STE	Est-ce que ça finit par
ENS	Est-ce que ça finit par un/ est-ce que ça finit par trois/ensuite ((désigne Félicien))
FEL	Est-ce que c'est plus petit que.. cinq
ENS	Est-ce que c'est plus petit que cinq\ par exemple ((désigne Salomé))

Ce discours instructeur, conduit en collectif, ne se laisse quasi jamais interrompre par les remarques comportementales. Si elles se produisent toutefois, elles sont brèves, presque brutales et montrent que l'enseignante ne tolère pas de décentration, comme dans ces deux extraits :

ENS	alors/ on va mettre deux enfants qui vont jouer ici devant/ je veux voir personne avec le pull dans la bouche ou quoi que ce soit dans la bouche hein/ d'accord/ alors... Carine tu vas jouer avec Sami\ vous vous mettez ici devant debout/
-----	---

ENS	Non\ moi j'ai vu des élèves qui avaient trouvé une solution/ pour rendre la chose un peu plus facile\ qu'est-ce qu'on aurait pu faire/ pour que ce soit plus facile de garder en mémoire les questions les réponses aux questions qui ont déjà été posées \.. Caroline on pourrait faire comment\.... Toi t'aimes bien tes pantoufles hein\ maint'nant est-ce que tu peux les mettre comme il faut et t'asseoir en tailleur\ Comment on aurait pu faire/\.. pour se souvenir de TOUTES les questions et surtout de toutes les réponses qui ont été posées pour pas poser deux fois la même chose/...
-----	--

Le discours scolaire de Sabine repose également sur l'explicitation des enjeux d'apprentissages que nous avons déjà soulevée ci-dessus.

Mariane tient au niveau instructeur un langage pauvre, dont nous avons déjà montré des exemples. Elle semble en fait s'interdire tout discours explicatif, comme s'il ne devait émaner que de la bouche des élèves. Elle ne reformule jamais leurs propositions et institue celles qu'elle valide, sommairement, d'un mot qu'elle utilise fréquemment : « exact ».

ENS	essayez donc de trouver des questions qui sont.. les plus ... efficaces \ pour deviner le nombre\.. on a eu deux exemples de questions très efficaces \... .. qui peut me redire les deux questions qui nous ont beaucoup aidés\... oui\ Kenane\
KEN	euh la question de Lucas c'était cinquante ?
ENS	C'était pas cette question là non\... .. Valérie\
VAL	Euh d'Agathe\ c'était est-ce qu'il y a deux chiffres/
ENS	Exact ça c'est une question qui peut être très utile \ Allan\ une autre question
ALL	Il a dit Lucas est-ce que c'est vers les 50 /
ENS	Exact ...ça se sont
KEN	mais j'avais dit
ENS	Non t'as dis cinquante\

Mariane est confrontée par la situation même à la nécessité d'un discours plus régulateur qu'instructeur, pour deux raisons que nous pouvons mettre en évidence :

La première nous semble liée à la faiblesse du cadrage instructeur. Par contraste avec l'autre classe, les élèves tendent à se dissiper par manque de focalisation sur l'objet de savoir et d'explicitation des attentes scolaires. Ainsi lors de la deuxième partie réalisée en collectif, l'enseignante doit interrompre la partie à plusieurs reprises pour réguler les comportements. Il faut tenir compte ici du fait que le jeu n'est fondé que sur une procédure donnée et que les élèves ont déjà dû s'y soumettre à plusieurs reprises entre la première leçon et le plan de travail hebdomadaire. Un élève réagit au fait qu'une de ses camarades pose (encore une fois) une question inefficace et qui ne fait pas progresser le jeu (est-ce que c'est 90 ?). Au lieu de la considérer au niveau de l'objet, d'en analyser la portée sur l'élimination des possibles (de conduire le travail qui a été mené dans ce sens, dans la classe de Sabine), l'enseignante s'entient à un discours régulateur ; son intervention traduit l'idée que chaque élève a droit à la parole, même en se trompant, et au respect des autres.

ENS	toi tu te tais\.. à part quand je te donne la parole tu connais la règle /
	...
ENS	ça me dérange ces enfants là qui discutent \
	...
LET	Est-ce que c'est 90/
EL.	Oh mais quoi/ elle dit toujours ça\
ENS	Est-ce que t'as le droit de réagir comme ça/
EL.	Non
ENS	Bon alors tu fais dans ta tête si tu veux mais je veux pas entendre ce genre de remarque /

La deuxième raison qui oblige Mariane à produire un discours régulateur éloigné des enjeux de savoirs liés aux tâches, est liée, d'après nos observations, aux longues périodes de travail autonome qu'elle met en place, sous deux contraintes organisationnelles, d'une part le respect du rythme de travail de chaque élève et d'autre part la « liberté » relative de choisir le travail à réaliser dans un vaste panel de possibilités. Dans l'ensemble de nos données, nous avons à maintes reprises pu relever ce type de lancement d'une phase autonome où « le travail en cours » est à poursuivre (et donc à redéfinir à chaque fois), une fois l'activité en cours terminée.

ENS	J'aimerais que vous arriviez tous à trouver le nombre en 12 questions maximum\ vous faites une partie .. et quand cette partie est terminée vous faites votre travail en cours\ travail en cours ça veut dire c'qu'il y a dans les casiers/ et si vraiment y'a rien dans les casiers/ dans c'cas on prend le bilan/ ou le diplôme/ voire la brochure rose de calcul/ ou encore les mots en farandoles mais c'est du travail y'a pas d'activité libre aujourd'hui\
-----	--

Le travail en autonomie est fréquent et très peu cadré dans cette classe. Les élèves ont à se déplacer pour chercher du matériel et des ressources, ils ne sont pas tous occupés aux mêmes tâches. Ils se dérangent mutuellement et le niveau sonore augmente régulièrement, scandé par les « chuts » sonores de l'enseignante. Celle-ci utilise l'essentiel des parts de ce travail autonome pour réguler le travail personnel des élèves ; ces derniers font souvent la queue à son pupitre pour bénéficier d'une interaction individuelle avec elle. Lorsqu'ils sont à leur place, en mode de travail autonome, ils sont supposés travailler, selon leur possibilité, à l'une

ou l'autre des multiples tâches du « travail en cours ». On ne sait pas si l'enseignante perçoit ou pas qu'ils sont souvent « ailleurs », en train de discuter ou de tripoter leur gomme en silence, en tout cas, elle n'intervient que pour solliciter le silence lorsque le niveau sonore devient insupportable et exiger explicitement que les élèves respectent les règles de comportement en classe (rappel à un panneau affiché dans la classe) et fassent leur « métier d'élève », ce qu'elle entend visiblement par travailler de façon autonome, en étant livré en quelque sorte à soi-même.

12.4.4 Tableau récapitulatif de l'analyse des pratiques différenciatrices

Centration faire / apprendre	
Les enjeux d'apprentissage sont explicités par les étapes objectivées du savoir : poser des questions qui resserrent les intervalles dans lesquels les nombres sont situés utiliser un système d'écriture	Les enjeux d'apprentissage ne sont pas explicités, pas perçus (ni perceptibles). Le jeu masque les enjeux d'apprentissages sur le nombre.
Dispositif fondé sur la logique du questionnement	Dispositif fondé sur la logique d'effectuation du jeu.
Explicitation des habiletés cognitives à mobiliser dans les énoncés de E : se souvenir, utiliser, analyser, améliorer, contrôler	Les habiletés cognitives à mobiliser ne sont pas dévoilées.
Classification des savoirs	
Toutes les étapes de l'activité sont focalisées sur l'objet d'enseignement : le nombre	Deux importants bouillages se produisent : la préparation d'un jeu d'étiquettes individuel (travail strictement manuel) occupe une bonne partie de la 1ère leçon. La phase de synthèse focalise sur la formulation de questions auxquelles on peut répondre par oui/non et pas sur des formulations précises par rapport à l'objet.
Usage du langage	
Discours instructeur dense fondé sur des validations, des reformulations, des explications.	Absence de discours instructeur, de reformulation et de validation explicative. Les élèves sont dissipés (notamment par l'imprécision des énoncés et par l'absence d'un discours instructeur), ce qui rend le discours régulateur nécessaire.

12.5 Conclusion des analyses en mathématiques

Les analyses comparatives que nous avons réalisées portent sur des contenus de leçons qui auraient pu montrer de grandes similitudes, parce que les conditions en amont sont similaires (comme dans le cas du français d'ailleurs) :

- Les plans d'étude sont officiellement partagés (depuis peu).
- Le moyen d'enseignement est le même depuis longtemps, et c'est le même jeu qui est observé, à la même période de l'année scolaire.
- Le temps légal (Chopin, 2011) d'enseignement est quasi identique.

- les deux classes accueillent, en milieu urbain, une bonne part d'élèves issus de milieux socio-économiques plutôt défavorisés et de l'immigration récente.

Pourtant les élèves des deux classes ne vivent pas les mêmes leçons et ne partagent pas les mêmes opportunités d'apprentissages. Elles se différencient notablement de par la maîtrise des techniques d'enseignement que les enseignantes mobilisent dans la mise en place du dispositif et dans la régulation des apprentissages. Elles se distinguent aussi considérablement du fait qu'une des deux enseignantes ne parvient pas à éviter les pratiques différenciatrices à l'origine des difficultés d'apprentissage construites à l'école, tandis que l'autre ne les occasionne pas, sans qu'elles en aient nécessairement conscience ni l'une, ni l'autre.

Pour conclure, nous résumons sous forme de tableau les principaux résultats de nos analyses comparatives en mathématiques :

L'objet enseigné	C'est le nombre. La maîtrise didactique est évidente, elle se manifeste dans le découpage de la leçon, la médiation et la régulation.	C'est un jeu. L'enseignante agit sans maîtrise didactique apparente de l'objet, elle s'en remet au moyen et au jeu dont il est issu.
Les objectifs d'apprentissage	Poser puis analyser des questions relatives aux nombres. Utiliser un système d'écriture des nombres.	Appliquer une procédure donnée.
La médiation enseignante	La médiation enseignante est pleinement assumée, le jeu n'est qu'un prétexte pour traiter le problème. L'enseignante s'engage et se décourage avec les élèves Elle reconnaît les difficultés que représentent les apprentissages en cours	La médiation entre les élèves et le savoir à construire est éludée. L'enseignante prévoit de confronter les élèves le plus rapidement et le plus souvent possible avec le dispositif-jeu. Elle suit scrupuleusement les indications du moyen d'enseignement
La régulation des apprentissages La révélation de l'objet	L'objet enseigné est révélé dans l'interaction par le processus d'élémentation. Le découpage en étape aide à percevoir les enjeux d'apprentissage	L'objet enseigné est dissimulé par le jeu
Le problème posé	Le problème posé consiste à chercher les moyens de trouver un nombre caché (questionnement et annotation).	Le problème posé consiste à chercher un nombre.
La mise à contribution des élèves	Les questions et les propositions des élèves sont systématiquement mises en débat	Rien n'est entrepris pour faire adhérer les élèves à la construction commune de la référence. Les « forts » semblent être considérés comme les relais du savoir car ils disent et divulguent ce qui est attendu dans des mots d'élèves.
La gestion du groupe classe	L'essentiel du temps est passé en collectif Tous les élèves sont mis à contribution dans la construction de la référence ; les plus lents font naturellement ralentir le processus	L'essentiel du temps est passé en travail autonome (duo pour le jeu puis travail individuel en cours) La construction de la référence repose sur 3-4 élèves, les meilleurs de la classe.

	et permettent de le stabiliser.	
Les interventions enseignantes	L'enseignante joue contre la classe pour contrôler la construction de la référence; elle interrompt le jeu pour analyser les questions et les contradictions.	L'enseignante joue contre la classe pour dévoiler les règles du jeu dans l'action.
La visibilité didactique	L'enseignante observe les parties des élèves et se donne les moyens d'investiguer les indices de leurs apprentissages et de les réinvestir en collectif.	L'enseignante ne porte d'intérêt qu'à l'organisation du jeu et pas au contenu des parties.
L'instruction du savoir	Le savoir est instruit, le langage disciplinaire est précis. Il s'opère par la reformulation des propositions des élèves qui correspondent aux attentes fixées par l'objet. Les questions-réponses, sont examinées quant à leurs effets numériques.	L'instruction des savoirs est pauvre et confuse. Il s'opère par l'exhibition professorale d'une procédure. Les questions-réponses sont figées en procédure.
L'institutionnalisation	Le jeu est l'occasion de traiter le nombre et son écriture (un cahier est nécessaire pour écrire). Les élèves ont eu à reconnaître que ce n'était pas un jeu de hasard. L'amélioration du score n'est pas recherchée en soi; elle est toutefois valorisée comme un signe de progression.	Le jeu masque tout le reste. Altéré par la procédure, le gain au jeu repose sur la chance. L'amélioration du score constitue la preuve des apprentissages réalisés; or les observations montrent que ce n'est pas le cas, car il s'est produit avec l'application d'une procédure. Les scores finaux dépendent <i>in fine</i> de la chance et l'enseignante s'y désintéresse.
La mémoire didactique	Des occasions de s'entraîner et d'y revenir sont promises à la suite des leçons; les difficultés et le temps d'apprentissage sont reconnus. La notion de dizaine est traitée provisoirement et promise pour la suite.	Les leçons sont organisées en fonction d'un plan de travail intégrant ce jeu et pas par rapport à des enjeux didactiques. La notion de dizaine est évacuée sans considération par rapport à l'objet.
La réalisation des apprentissages	Au départ, le même type de questionnement, que ce soit en duo autonome chez Sabine ou en jeu collectif contre l'enseignante chez Mariane. La question privilégiée porte sur un nombre précis et c'est celle qui est la moins efficace pour le jeu. Les élèves semblent en être au même point avec une grande hétérogénéité entre ceux pour qui l'incertitude est complète et ceux qui ont d'ores et déjà acquis les apprentissages sollicités dans la tâche.	
	La première partie ouvre le champ des questions possibles.	La première partie fige deux questions en procédure.
	A la fin des deux leçons les incertitudes sont encore grandes, les parties n'aboutissent pas encore, l'objet complexe est en construction.	A la fin des deux leçons, la procédure est acquise pour tous et le jeu est rangé.
Les pratiques différenciatrices Explicitation des enjeux de savoir	Les enjeux de savoir scolaire sont explicités au travers du découpage de l'objet en objets d'étude pour les leçons. Les attentes scolaires sont explicitées par l'énonciation des habiletés attendues.	Les enjeux de savoirs sont tus. Les élèves ne peuvent que tenter de les décoder en privé. Les attentes scolaires ne repose que sur le comportement, en particulier l'autonomie dans l'organisation et la réalisation du travail personnel.

Classification des savoirs	L'objet et la discipline sont stables tout au long des leçons.	Des glissements disciplinaires se produisent et brouillent les enjeux : une longue activité manuelle interrompt la première leçon et la deuxième est orientée sur la formulation de questions en soi. Ces deux phases ne focalisent en rien sur l'objet et ses enjeux.
Langage et modalité de cadrage	Le langage instructeur est riche et permanent. Le cadrage régulateur est bref (quasi brutal) et peu nécessaire.	Le langage instructeur est très faible, négligé et confus. Le cadrage régulateur est souvent nécessaire.

CINQUIEME PARTIE : DISCUSSIONS DES RESULTATS

13. Discussion des résultats (1) : Des caractéristiques professionnelles en contraste

Nous avons opté pour une démarche comparatiste confrontant deux disciplines d'enseignement, deux dispositifs issus des moyens d'enseignement officiels en français et en mathématiques, mis en œuvre au travers de deux pratiques d'enseignement contrastées.

Les choix des méthodes et des catégories d'analyses ont découlé du projet de mieux comprendre l'activité d'enseignement du généraliste des degrés primaires, qui assure en principe l'enseignement de toutes les disciplines du programme, en particulier des deux disciplines dites et considérées comme principales, les mathématiques et le français.

Les axes de comparaison que nous avons suivis nous ont permis de relever pour chaque objet disciplinaire examiné, des différences remarquables entre les deux cas d'étude, à propos des conduites d'action conjointe, des gestes et techniques didactiques et des pratiques d'enseignement différenciatrices et potentiellement génératrices de difficultés scolaires.

Le présent chapitre vise à articuler les résultats obtenus : Les analyses présentent pour chaque enseignante des caractéristiques professionnelles communes aux deux disciplines enseignées. Que l'on examine le cas de Mariane ou de Sabine, ces caractéristiques sont en revanche fortement contrastées. Le contraste était perceptible dès les premières observations, c'est d'ailleurs ce qui a motivé leur sélection. Il prend grâce à l'analyse plurielle une forme scientifique soutenue par les cadrages théoriques et méthodologiques employés.

13.1 Caractéristiques professionnelles en contraste à propos des processus d'action conjointe

13.1.1 Le traitement des objets (mésogène)

Qu'il s'agisse de l'enseignement du français ou des mathématiques, la façon de traiter les objets relève de traits caractéristiques qui différencient essentiellement la pratique de Mariane de celle de Sabine.

Dans la classe de Mariane, les objets d'enseignement des dispositifs sont traversés plutôt que traités. Les contenus notionnels ne sont pas répétés ni reformulés, mais diffusés par la réponse ou la proposition (brève, parfois imprécise ou maladroite) d'un élève.

Ex. en français – La définition du *titre* n'est pas donnée ; le mot est énoncé, il correspond à l'attente de l'enseignante qui l'a désigné avec un « ça, ... c'est le titre ».

Ex. en mathématiques – La formulation de la question « c'est vers les 50 » est statué pour préciser un intervalle de dizaine alors qu'en mathématiques ce type de question ne permet pas d'indiquer une position ou un intervalle. Il n'y a pas d'analyse des questions formalisé et explicité durant les leçons.

La construction de la référence repose sur un travail de mémorisation des contenus, plutôt que sur une appropriation réfléchie. Ce travail de mémorisation semble considéré comme un processus personnel et il n'est pas étayé par des répétitions ou des reformulations des notions et des procédures à restituer.

Ex. en français – Le travail consiste à mémoriser le lexique de la couverture ou le texte lu la veille.

Ex. en mathématiques – Le travail consiste à restituer les « bonnes questions » d'une procédure qui marche pour réaliser le jeu.

Dans la classe de Sabine, les objets d'enseignement sont étudiés, selon le découpage du dispositif, en fonction de caractéristiques essentielles de l'objet, et dans une perspective de généralisation. L'enseignante accorde de l'importance à la mémorisation du lexique et des notions et elle étaye ce processus de nombreuses répétitions.

Ex. en français – Le mot *titre* est répété au moins une dizaine de fois ; il est précisé à deux reprises par l'enseignante qu'il désigne ce qu'il y a toujours d'écrit en grand sur la couverture des livres.

Ex. en mathématiques – La question « est-ce que c'est trente-huit ? » ne permet d'éliminer qu'une possibilité parmi les 100, tandis que la question « est-ce que ça commence par deux ? », permet d'en éliminer 10 : le 20, le 21, ..., le 29. Toutes les questions sont évaluées dans la perspective d'éliminer des possibilités.

13.1.2 La partition topogénétique

La partition topogénétique constitue un autre trait caractéristique qui distingue les pratiques des deux enseignantes.

Mariane occupe généralement deux topos à l'opposé l'un de l'autre. D'une part, elle lance les élèves en recherche, puis elle se met en retrait de la classe ; le processus de construction de la référence et de la signification des objets est principalement confié aux élèves ; elle produit dans ces moment-là des validations implicites qui servent à distribuer la parole entre les élèves. D'autre part, elle évalue la pertinence de certaines propositions et impose ses points de vue et ses interprétations avec un fort surplomb topogénétique, sans générer de débat avec (ou entre) ses élèves. Ces deux positions ne favorisent pas une construction commune de la référence, ni entre les élèves, ni avec la participation enseignante.

Ex. en français – Après avoir laissé les élèves exprimer quelques idées, l'enseignante impose son interprétation de l'illustration de couverture selon laquelle le garçon transpirerait et elle n'est pas d'accord avec l'idée qu'il pleurerait ; elle statue sur le fait que le personnage représenté au début de l'histoire est la maman ; ...

Ex. en mathématiques – Après avoir confronté les élèves à une partie du jeu des questions-réponses sur le nombre, elle détermine que deux questions sont efficaces et statue sur leur formulation. Elle statue plus tard que dire « c'est dans les 90 ? » c'est la même question que

« c'est vers les 70 ? », c'est aussi la même question, selon elle, si l'on utilise la notion de dizaine.

Le positionnement topogénétique de Sabine est constant dans les situations de travail collectives que nous avons analysées : L'enseignante s'implique avec ses élèves dans la construction de la référence. Elle assume sa place hégémonique dans le processus d'institutionnalisation et dans son rapport au dispositif et aux objets d'enseignement. C'est elle qui dirige l'action, mais sans occuper pour autant une position topogénétique surplombante dans la construction commune de la référence. Elle accompagne les élèves dans ce processus en leur laissant le rôle d'introduire eux-mêmes dans le dispositif toutes les pièces utiles à cette construction à partir des recherches et des questions qu'elle leur propose.

Ex. en français – Elle peut valider toutes les propositions des élèves, parce qu'ils répondent en conformité à des questions formulées précisément, en fonction d'un découpage préparé pour considérer la lecture dans toutes ses dimensions et en rapport au support de l'étude (l'album).

Ex. en mathématiques – Elle tire de son investigation des parties jouée entre élèves, toutes les questions qu'ils ont effectivement posées pour les étudier (analyser) en collectif, ainsi que des tentatives d'utilisation du cahier de brouillon comme un support de mémoire dans le jeu.

13.1.3 La progression des objets de savoir (chronogénèse)

Dans le cas de Mariane, l'avancement des savoirs fonctionne au hasard des contributions des élèves. Ils sont conduits à interpréter des intentions professorales souvent pas ou peu explicitées. La progression des dispositifs est ainsi marquée, dans leur conduite, par les contingences des situations.

Ex. en français – Les élèves ne parviennent pas à interpréter la demande de l'enseignante de désigner les composantes de l'album. Ils essaient de répondre aux attentes en décodant ce qu'ils peuvent dans le texte, parfois au prix de longs détournements dans lesquels l'enseignante se laisse entraîner : une élève décode difficilement le nom de la collection "Que d'histoires" alors que le problème posé porte sur la désignation du titre de l'album.

Ex. en mathématiques – Par hasard, la question « est-ce que c'est vers 50 ? » conduit à une réponse positive. Cette « bonne » question va se cristalliser dans cette formulation et ceci malgré son imprécision.

Des glissements se produisent à propos des objets et des tâches :

Ex. en français – L'identification des personnages de l'histoire à partir des illustrations se transforme en repérage des personnages dans le texte, fondée sur la maîtrise de la lecture de l'écrit.

Ex. en mathématiques – Le jeu est transformé en un jeu de chance dans lequel gagne celui qui le premier énonce le nombre caché.

Dans le cas de Sabine, et que l'on considère les leçons de français ou de mathématiques, le processus chronogénétique découle d'un prédécoupage de l'objet d'enseignement et des leçons, en objets d'étude que l'enseignante montre avoir prévus et qu'elle rend identifiables au travers de questions/demandes explicites et précises. Chaque phase repose sur une tâche bien définie et se solde par une réponse à la question ou au problème posé, avant le passage à la suivante.

Ex. en français – Le découpage de l'objet, par élémentation, présente pour chaque phase une tâche orientée sur les dimensions plurielles de la lecture : identifier les composantes de la couverture, décoder l'illustration, décoder le titre, comprendre le sens du titre,...

Ex. en mathématiques – l'élémentation prévoit une progression des tâches à réaliser à partir du jeu en duo : établir la liste des questions posées, poser ces questions en situation collective, analyser les questions. L'intention de traiter le système de notation au cours d'une phase de la leçon est présente dès le départ (ENS : - ceux qui posent des questions peuvent noter ce qu'ils ont envie dans le cahier de brouillon).

Pour un temps légal d'enseignement quasi équivalent, les élèves de Sabine étudient beaucoup plus de dimensions des objets de savoir que ceux de Mariane.

Ex. en français – Ils étudient en plus : la distinction entre l'illustration et la couverture, ils décodent ensemble le titre de l'album et le prénom du garçon, puis 12 mots de l'histoire (dont 4 correspondant aux personnages qu'ils ont identifiés à partir des illustrations), en parallèle, ils étudient plusieurs graphèmes complexes.

Ex. en mathématiques – Ils analysent toutes les questions posées et ils expérimentent un système de notation des nombres, comme support mémoriel et notionnel concernant la position des nombres et les intervalles entre les nombres.

13.2 Caractéristiques professionnelles en contraste à propos des gestes/techniques didactiques

Les gestes fondamentaux et les techniques didactiques associées se réalisent de façon similaire par chaque enseignante que ce soit en français ou en math, mais à ce niveau aussi les deux pratiques sont fortement contrastées.

13.2.1 La mise en place des dispositifs

Dans les pratiques que Mariane donne à voir, ce geste est réduit ou raccourci à une confrontation la plus directe possible des élèves au support prévu par le moyen d'enseignement. L'enseignante organise cette rencontre et se met à l'écart de cette relation une fois qu'elle semble établie ; elle devient transparente en quelque sorte par rapport aux objets et n'intervient en général dans les interactions que dans le cas où des comportements doivent être régulés. Le dispositif d'enseignement et le support (l'album en français, le jeu en math) tendent à être assimilés l'un à l'autre. L'objet d'enseignement, intégré au support, n'est pas perceptible.

Ex. en français – Les élèves sont placés face à l’album, ils en décodent les éléments comme ils le peuvent surtout en cherchant à décoder ce qu’il y a d’écrit (contrat d’une leçon de lecture) ; il peinent à reconnaître la demande professorale de nommer les composantes (surtout) textuelles de la couverture.

Ex. en mathématiques – La mise en situation de départ doit assurer le bon fonctionnement des multiples occasions de jeux qui seront fournies par la suite dans le plan de travail hebdomadaire.

Les pratiques de Sabine laissent entrevoir un déploiement de techniques de mise en place des dispositifs d’enseignement, que ce soit en mathématiques ou en français. Ce déploiement de techniques « se voit » par défaut (ou en creux) au travers des pratiques d’enseignement de Mariane.

1. Sabine : L’objet d’enseignement du dispositif est révélé et élémenté au travers d’un découpage en tâches précises, permettant de distinguer pour chacune d’elle un objectif d’apprentissage. Le dispositif avance phase après phase, par l’effectuation de la tâche qui lui correspond. Il arrive que des parenthèses s’ouvrent et se referment dans une phase, mais elles sont aussi associées à un objectif identifiable. On ne passe pas d’une phase à l’autre avant d’avoir réalisé la tâche associée à chaque phase. Les élèves peuvent ainsi percevoir à travers la leçon, le découpage de l’objet à apprendre au travers d’une série de tâches et d’objectifs qui sont mis à leur portée.

Ex. en français – La description de la couverture comporte plusieurs phases qui déterminent le déroulement du dispositif : 1) décrire ce qu’il y a d’observable sur la couverture ; 2) décoder l’illustration ; 3) désigner les composantes textuelles. La phase de désignation des composantes textuelles ouvre une parenthèse sur une phase 3-1) de décodage du titre et 3-2) de compréhension du titre. Etc.

Ex. en mathématiques – Le découpage de la leçon dépend de l’intention professorale de traiter en collectif deux aspects stratégiques du jeu en lien avec l’objet de savoir : Analyser les questions qui sont posées et éprouver un système de notation numérique.

Mariane : L’objet d’enseignement n’est pas dévoilé et reste imperceptible. Les élèves (l’enseignante aussi ?) voient les supports d’apprentissage (un album, un jeu) sans percevoir les enjeux d’apprentissage qu’ils contiennent. Les objets supports du dispositif s’assimilent aux tâches et aux objectifs d’apprentissage.

Ex. en français – L’album à découvrir est placé devant les dimensions de la lecture et il les cache.

Ex. en mathématiques – Le jeu de math est placé devant les questions mathématiques qu’il pose ; on apprend à jouer.

2. Sabine : Le découpage du dispositif en phases d’action, en tâches abordables, en objectifs atteignables constitue une technique de balisage des parcours d’apprentissage et d’étayage de la construction des significations à propos de l’objet traité. Cette technique permet de sécuriser les apprentissages, de reconnaître les efforts qu’ils exigent et de marquer les étapes accomplies au fur et à mesure.

Ex. en français – Pour le décodage du titre, l’enseignante sait (et le déclare) que tous les élèves sont capables de décoder les deux premiers mots (*pas* et *si*) ; elle reconnaît que le décodage du mot grave est plus difficile mais il va être réalisé collectivement à partir des graphèmes connus.

Ex. en mathématiques – L’enseignante prend l’initiative de traiter un système de notation des informations apportées par les questions-réponses. C’est une phase complémentaire au jeu qui permet d’éviter de poser deux fois la même question mais aussi de guider le processus d’apprentissage avec un médiateur des dimensions travaillées.

Mariane : Par défaut de déploiement du dispositif en séries de tâches et d’objectifs atteignables, le parcours est aléatoire, et il subit des glissements inattendus. Il n’est pas sécurisé, pas étayé. Les apprentissages sont considérés et reconnus comme des acquisitions naturelles qui ne nécessitent pas d’effort.

Ex. en français – le décodage du titre et du prénom Grégoire, en réponse à des demandes de l’enseignante semble considéré comme un processus naturel.

Ex. en mathématiques – c’est une procédure toute faite qui sécurise la réalisation de la tâche et non pas la connaissance que les élèves doivent se forger de l’efficacité différenciée des questions posées.

3. Sabine : Dans ce déploiement de techniques de mise en place du dispositif, observables dans les pratiques, on constate aussi que l’enseignante assume à tout moment une médiation soutenue entre les élèves et l’objet enseigné, au travers d’un support (un album, un jeu). Elle est physiquement très présente, avec son corps et sa voix, avec des gestes continuels de pointage (au premier sens du terme, pointer, souligner avec les doigts) et un flux de paroles abondant.

Mariane : Tout ce qui pourrait perturber la relation directe des élèves aux supports d’apprentissage semble devoir être évité. L’enseignante élude la médiation, peut-être pour éviter tout risque de troubler et de déranger cette relation, telle qu’elle a été

conçue par les concepteurs des moyens d'enseignement officiels. Elle cherche à ce que les élèves soient confrontés rapidement et longuement avec les ressources et avec les tâches autonomes prévues dans les moyens d'enseignement. De manière générale les temps de travail en collectif sont beaucoup plus courts que dans l'autre classe, au profit de plages de temps plus généreuses pour le travail autonome des élèves (individuel en français ou en duo en mathématiques).

Ex. en français – l'enseignante semble considérer que les étiquettes désignant les composantes de la couverture « parlent » d'elles-mêmes et qu'il n'est pas nécessaire de les lire (voir de les décoder). Le temps légal de travail en collectif est 1/3 plus court que dans l'autre classe en faveur du temps de travail individuel à réaliser dans les brochures.

Ex. en mathématiques – La phase initiale en collectif permet de fournir rapidement les règles suffisantes (y compris des règles stratégiques) pour permettre une rapide et fréquente mise au travail des élèves en autonomie. Le temps légal de travail en collectif est plus de deux fois plus court que dans l'autre classe.

4. Sabine : Autre point marquant de la mise en place des dispositifs c'est la visibilité didactique (Chopin, 2011) que se donne l'enseignante en amont et en cours de mise en place des dispositifs d'enseignement.

Ex. en français – Pour la lecture, nous savons du projet d'enseignement en lecture qui se réalise dans la classe, que l'enseignante connaît les capacités actualisées de chaque élève, semaine après semaine, puisqu'elle vérifie individuellement le décodage d'une liste de mots ou d'un texte donnés en devoir (nous avons pu observer ces interactions individuelles). Elle sait que certains élèves savent globalement décoder l'écrit et le comprendre, mais elle sait aussi à titre individuel où se situent assez précisément les faiblesses de certains. Pour vérifier que l'association du graphème –oi au phonème [wa] se réalise, tout indique qu'elle interroge plutôt des élèves fragiles en lecture que ceux qui sauront d'emblée répondre selon ses attentes. Ces élèves lui montrent que cette association ne leur est d'aucune évidence.

Ex. en mathématiques – La visibilité didactique de l'enseignement est améliorée du fait que l'enseignante organise des parties entre élèves notamment dans le but d'investiguer les processus qu'ils mettent en place et de s'en servir pour les phases suivantes d'apprentissage, hors du jeu. Elle circule entre les duos de joueurs, tend l'oreille et prend des notes.

Mariane : Aucune disposition n'est visiblement prise dans la mise en place du dispositif (en situation ou en amont) pour augmenter la visibilité didactique et la

connaissance des écarts entre les élèves. Il semble naturel que les élèves n'aient pas tous les mêmes capacités, que certains savent déjà lire et faire ce qui est attendu alors que d'autres ont encore besoin d'aide. Les premiers contribuent à produire et à diffuser dans leurs mots et à leurs façons ce que l'enseignante semble vouloir s'interdire de dire et de faire elle-même.

5. Sabine : Les pratiques d'enseignement montrent qu'elle met en place ses dispositifs avec une maîtrise didactique de l'objet et de son découpage, sans se montrer soumise aux indications fournies dans les moyens d'enseignement.

Ex. en français – Elle prévoit de travailler sur la signification du phylactère représenté sur l'illustration (notamment en s'appuyant sur l'univers des bandes dessinées que les enfants connaissent – “Max et Lili”, “Titeuf”, etc.) pour introduire la situation dialogique sur laquelle repose l'album. La méthode n'indique rien sur le phylactère, mais suggère juste d'introduire le terme de dialogue.

Ex. en mathématiques – le dispositif mis en place repose en partie sur un système de notation que le moyen ne prévoit pas d'utiliser. C'est pourtant un médiateur puissant pour mémoriser les questions (éviter de les répéter) et surtout pour analyser leurs effet sur les resserrement des intervalles. Par ailleurs nous avons montré que le jeu du moyen est détourné pour servir de tâche d'analyse des “questions-réponses”.

Mariane : Les dispositifs mis en œuvre ne montrent pas de signe d'une maîtrise didactique des objets et parfois des incohérences se produisent. Par ce manque probable de maîtrise didactique des objets d'enseignement, le dispositif reste « collé » aux indications des moyens.

Ex. en français – le moyen prévoit une phase de repérage de mots intrus dans un texte proche de celui de la page 2 de l'album (le mot oui est remplacé par non par exemple). L'enseignante organise cette phase de travail, conformément aux propositions du moyen, sans que les élèves n'aient recours au texte original, ils doivent donc procéder par mémorisation d'un texte à peine décodé, plutôt qu'à l'analyse des lettres, des mots et du sens qui changent.

Ex. en mathématiques – Ce sont les occasions multiples de jouer qui priment sur l'analyse des questions posées. En cela le dispositif mis en place octroie peu de place à la construction commune de significations sur les questions posées pour découvrir un nombre, mais obéit aux indications des moyens.

13.2.2 La régulation et l'institutionnalisation

Dans les pratiques de Mariane, le dispositif avance en fonction des contributions des élèves ; elles sont dépendantes du hasard de ces contributions. Ce sont eux qui sont au devant et qui le font avancer. Les interactions se déroulent selon le principe d'un jeu de devinette des attentes

professorales et les désapprobations sont fréquentes. La régulation est souvent produite par les élèves eux-mêmes plutôt que par l'enseignante. Les propositions des élèves, leurs réponses ne sont pas répétées ; elles restent diffusées dans leurs mots et la reformulation est inexistante. Par l'examen des protocoles d'interaction (partition écrite de ce qui se dit – et s'observe – dans les vidéo) on voit que le volume de paroles est faible, les énoncés sont brefs. Qu'ils proviennent de l'enseignante ou des élèves, ils sont essentiellement constitués d'un ou de quelques mots.

Ex. en français – la désignation des composantes de la couverture se fait au prix d'un long jeu de devinettes, les questions portent sur des déictiques (c'est quoi ça ?), probablement pour ne pas l'assortir d'indices sur la réponse attendue, et lorsque la réponse est enfin trouvée, elle n'est ni répétée, ni définie, ni contrôlée. L'enseignante dit « exact ! ». Le lexique des mots de la couverture repose sur la mémorisation, d'un album à l'autre, de quelques mots qui ont été énoncés une ou deux fois dans les mots d'un élève.

Ex. en mathématiques – Au terme de la partie d'essai, l'enseignante ne reformule pas les « bonnes » questions des élèves, elle les fait juste reconnaître et répéter par les élèves.

Dans les dispositifs que Sabine met en place, l'orientation de l'action est donnée en amont par un découpage et des enchaînements qui ont été prévus. L'enseignante peut avoir confiance qu'à partir de ses demandes (précisément situées dans une phase d'action, avec un objectif), les élèves pourront contribuer à la construction de significations partagées sur l'objet. L'enseignante prend les éléments qu'ils apportent et elle les répète systématiquement, en signe de validation double et de diffusion à la classe – de la réponse à la question et de la réponse à son attente. La répétition est souvent assortie d'une reformulation qui précise, développe, éventuellement rectifie la réponse donnée par l'élève. Les interactions sont élaborées, instructives et contribuent à rendre l'institutionnalisation des savoirs continue et régulière.

Ex. en français – Les personnages de l'histoire sont identifiés, énoncés par les élèves et listé au tableau. L'enseignante valide et fait développer des constats : s'il y a des enfants – pleins d'enfants – c'est que l'histoire se passe probablement à l'école, oui ou non ?

Ex. en mathématiques – la question « est-ce que ça commence par deux ? » est analysée en fonction de sa réponse négative : cela signifie que le nombre caché n'est pas dans l'intervalle 20-29 et qu'elle permet « d'éliminer dix possibilités ».

Une autre technique de régulation mise en œuvre dans la pratique de Sabine peut être mise en évidence. C'est sa gestion de l'hétérogénéité didactique. Nous avons vu en amont que l'enseignante prend les dispositions nécessaires pour avoir une bonne visibilité didactique et qu'elle connaît les forces et les faiblesses de ses élèves (individuellement et comme groupe classe). Elle se sert de cela dans les interactions comme d'un levier au travail de construction collectif. D'abord en veillant à ce que toutes les tâches qu'elle propose soient par principe

accessibles aux élèves. Puis en utilisant les forces et les faiblesses pour ralentir ou accélérer la construction commune.

Au contraire dans la classe de Mariane, nous avons montré que ceux qui ont déjà acquis les connaissances censées se construire par l'effectuation des tâches contribuent à faire croire – à l'enseignante et aux autres élèves – que l'apprentissage découle d'un développement naturel et qu'il devrait précéder la leçon dans laquelle il serait à démontrer.

Dans la classe de Sabine, il se produit dans les interactions collectives une véritable institutionnalisation des savoirs : Les situations sont très nombreuses en français et en mathématiques. Par exemple ce qui est écrit en grand sur les couvertures des livres, c'est le titre ; le graphème –in se prononce /in/ dans sapin, lapin, raisin... ; si le nombre ne commence pas par 6, ça ne peut pas être 66 ; etc.

A l'inverse dans la classe de Mariane, les interactions collectives sont au service des capacités d'écoute, d'acceptation de l'autre et de collaboration et elles ne font pas office d'institutionnalisation des savoirs.

Ex. en français – L'interprétation des illustrations est conduite sur le mode d'un échange d'opinion et pas sur la confrontation à l'image.

Ex. en mathématiques – Le jeu en collectif est traité sur le mode d'une collaboration respectueuse sans critiquer l'autre (alors que la question que cet autre pose mériterait effectivement d'être critiquée par rapport à l'avancement du jeu et des connaissances).

13.2.3 Créer la mémoire didactique

La création de la mémoire didactique est par définition en lien avec le processus d'élémentation du dispositif. Les leçons de Sabine reviennent régulièrement sur des rappels et des synthèses des certitudes qui se construisent phase après phase.

Ex. en français – L'enseignante fait identifier et nommer le titre à partir d'une définition (ce qu'il y a toujours d'écrit en grand sur la page de couverture des livres). Il est ensuite décodé avant de revenir sur le rappel de la notion ; la suite consiste à chercher à comprendre le sens du titre, puis encore une fois sur le rappel de la notion.

Ex. en mathématiques – L'enseignante donne la piste d'une utilisation du cahier ; elle exploite les essais des élèves et met en place un système de notation qui se propage comme support de l'analyse des "questions, réponses".

L'incertitude des apprentissages est toujours affrontée à partir du connu.

En français – Dans le mot sapin, les élèves savent déjà décoder *sap*. Quelles stratégies élaborer à partir de là, si l'on ne sait pas encore que –in se prononce [in] ? – observer les images, constater qu'il y a souvent des sapins représentés.

En mathématiques – Si la réponse à la question « est-ce que le nombre commence par deux ? » est non alors on peut écarter tous les nombres que les élèves savent compter entre 20 et 29.

Les pratiques de Mariane ne donnent pas à voir de geste de création de la mémoire didactique. En général c'est l'enseignante elle-même qui édifie les pièces de la mémoire didactique, elle n'est pas construite par les élèves.

13.3 Caractéristiques professionnelles en contraste à propos des pratiques différenciatrices

Les analyses croisées des leçons, selon les trois catégories de pratiques différenciatrices, montrent à nouveau que l'objet d'enseignement ne modifie pas essentiellement la logique de chaque enseignante, qu'elle enseigne les mathématiques ou le français. Mais à ce niveau encore les pratiques de chaque enseignante sont bien différenciées.

13.3.1 Centration sur les enjeux d'apprentissage ou sur l'effectuation des tâches

De par la façon dont Sabine met en place ses dispositifs didactiques, la centration s'opère sur des tâches d'apprentissages successives au travers desquels l'objet du dispositif est déployé et rendu perceptible dans ses différentes dimensions. L'enseignante inclut les indications, les ressources et les supports des moyens d'enseignement dans le dispositif qu'ELLE met en place.

En français – L'album est un support de lecture pour s'approprier un lexique généralisable à d'autres livres, pour décoder des mots du texte (et d'autres avec : sapin – lapin), pour reconnaître de nouveaux graphèmes, etc., ...

En mathématiques – le jeu de math n'est qu'un prétexte pour analyser les questions par rapport à une position ou un intervalle numérique et pour introduire et traiter l'écriture de position.

Les pratiques de Mariane montrent qu'elle semble s'acquitter du programme et des indications méthodologiques. Elle est centrée sur l'effectuation du programme et des indications des moyens, comme les élèves sont centrés sur l'effectuation seule de la tâche : découvrir l'album, jouer au jeu.

Les objets d'enseignement ne sont pas véritablement traités, mais plutôt traversés par omission ou par négligence (involontaire sans doute) dans la façon de désigner les objets et les enjeux d'apprentissage.

En français – Il y est précisé par exemple de « montrer l'étiquette Auteur » (p. 68), « d'utiliser le mot "dialogue" » (p. 69) ce que l'enseignante fait sans autre indication, en particulier langagière.

En mathématiques – Il est indiqué que « la mise en commun [...] peut s'organiser après de nombreuses parties et amène une discussion au sujet des questions posées » (p. 166).

Les élèves de Sabine sont confrontés à des tâches qui s'enchaînent les unes après les autres. Les propositions déviantes sont suspendues jusqu'à la résolution du problème posé. Cette résolution est étayée, notamment avec des gestes d'énumération (deux composantes de la couverture ont été rappelées, il en reste encore trois à mentionner).

Les élèves de Mariane sont souvent confrontés à des tâches qui s'emboîtent les unes dans les autres et qui ne se ferment pas : La tâche engagée consiste à désigner le titre, mais on dévie le courant pour décoder les mots désignant la collection (Que d'histoires !).

La centration sur les enjeux d'apprentissage est facilitée pour les élèves de Sabine, du fait qu'elle explicite les habiletés cognitives à mobiliser pour effectuer la tâche :

En français – L'enseignante guide les élèves à **déduire** de l'illustration que le mot écrit est "sapin"; elle fait **contrôler** que le mot grave a bien été décodé ; elle indique qu'il faudra **se souvenir** du lexique de la couverture.

En mathématiques – Un élève doit **expliquer** ce qu'est une dizaine ; les élèves ont pour tâche de **vérifier** combien de possibilités ont été écartées grâce à chaque question.

Les élèves de Mariane ne bénéficient pas de ce support métacognitif.

Pour les élèves de Sabine la centration sur les savoirs et les enjeux d'apprentissage est aussi facilitée du fait qu'il n'y a pas de brouillage (Crinon, 2011) dans les tâches données.

Les élèves de Mariane en revanche sont détournés des enjeux de savoir en mathématiques du fait qu'ils se retrouvent à appliquer une procédure plutôt qu'à réfléchir à des questions efficaces, mais aussi du fait qu'ils doivent chacun préparer un jeu d'étiquettes de nombres de 1 à 100 avec leur initiales inscrites au dos : une tâche sans enjeu mathématiques qui occupe une grande partie du temps de la leçon et qui n'est pas indispensable au jeu (un seul jeu d'étiquettes pour la classe suffit).

13.3.2 Des fonctions différenciées du travail individuel

Dans la classe de Sabine, le travail à réaliser en autonomie (individuellement ou en duos) est mis à la portée des élèves, notamment grâce à de longs moments d'explication et de lecture des consignes. En cours de travail en autonomie, les dimensions de l'objet ne sont pas traitées. En effet, le discours instructeur est réservé aux phases de travail en collectif. Lorsque l'enseignante régule le travail individuel, elle n'opère qu'un discours de régulation sur le « faire » (découper efficacement en suivant les bandes ; colorier une phrase ce n'est pas la même chose que colorier un mot...). Mais la régulation du travail individuel est aussi collective, les erreurs individuelles, les indices de consignes non respectées (un élève colorie le mot au lieu de la phrase) sont relayées à l'ensemble de la classe.

En français – Les tâches de la brochure sont lues en commun, l'enseignante montre (en faisant) la distinction entre souligner une phrase et encadrer un mot. Mais en amont, la partie collective a servi d'appui aux exercices individuels. Le titre "pas si grave" a fait l'objet d'un

long travail de compréhension du sens, peut-être parce qu'un exercice de la brochure consiste à « inventer un autre titre pour cette histoire ». Quatre des personnages de l'histoire sont désignés par une étiquette lorsqu'ils sont identifiés, à partir des illustrations ; ces personnages se retrouvent à numéroter dans leur ordre d'apparition dans l'histoire, dans un exercice de la brochure.

En mathématiques – Les règles du jeu sont fournies pour permettre aux élèves d'effectuer d'emblée quelques parties en duo, sans l'aide de l'enseignante.

Dans la classe de Mariane, le temps dévolu aux tâches en autonomie est important relativement au temps de travail passé en collectif. Il sert pour l'enseignante à interagir individuellement avec les élèves en fonction de leur besoin. Le travail est lancé à partir d'explications (souvent lacunaires) qui tendent à travestir la tâche du moyen.

En français – L'enseignante n'a pas lu, ni présenté collectivement, les consignes des tâches à effectuer dans la brochure individuelle ; elle inclut ce travail de décodage et de compréhension des consignes dans les tâches à réaliser. Elle va auprès des élèves qui sollicitent son aide et produit des régulations fortement différenciées entre les eux, transformant ainsi les tâches confiées dans leur portée cognitive, selon les élèves ; par exemple pour Dylan elle lit la consigne alors que pour Allan, elle l'aide à décoder et à comprendre la consigne.

En mathématiques – Le lancement dans la tâche des élèves se fait après une mise en situation du jeu qui a transformé le problème original : les élèves ne jouent plus au jeu prévu et ils mettent en œuvre une procédure établie, correspondant aux attentes de l'enseignante.

13.3.3 Différences importantes dans les usages langagiers

Les pratiques de Sabine montrent un discours dense, fondé sur un code élaboré. Nous rappelons que selon Crinon (2011) un code élaboré n'est pas qu'un langage riche, mais une utilisation du langage permettant de développer des significations complexes, de réfléchir, de comprendre le monde de manière décentrée de son point de vue personnel. La validité des propositions ne repose pas sur l'enseignante mais sur le savoir et sur ses supports.

En français – C'est à partir de l'illustration que « la maman » est distinguée de « la maîtresse ». Le mot sapin, peut-être décodé par une stratégie de déduction des illustrations, et, en dernière instance, parce que le graphème –in se prononce [in].

En mathématiques – les analyses des questions reposent sur les propriétés des nombres.

A l'inverse, le discours de Mariane tient au discours restreint de la communication positionnelle. La vérité repose sur ce que l'enseignante déclare comme « exact ».

En français – l'enseignante impose son interprétation de l'image, par exemple le garçon ne pleure pas, sinon on verrait des gouttes couler de ses yeux.

En mathématiques – l'enseignante déclare que la question « est-ce que c'est ? » n'est pas une bonne question (alors qu'elle est indispensable au moins pour finaliser le jeu)

Dans les pratiques de Sabine, les propositions des élèves sont toujours validées par la répétition et/ou par la reformulation des énoncés. Les reformulations permettent de préciser la réponse, de développer la notion.

En français – l’enseignante valide en répétant la réponse d’un élève, puis elle reformule en précisant la notion d’auteur : C’est celui « qui a inventé l’histoire (répétition), celui qui a écrit l’histoire (reformulation de précision). »

En mathématiques – l’enseignante valide une (bonne) réponse qui prétend qu’en posant la question « est-ce que c’est trente ? » on élimine « une » possibilité et elle ajoute « une seule possibilité ».

Les discours de Mariane sont à l’inverse caractérisés par une absence de répétition et de reformulation.

13.4 Retour critique sur les cadres théoriques mobilisés pour l'analyse

Au terme de cette présentation des analyses, nous aimerions discuter de l'intérêt que nous avons trouvé à articuler, comme nous l'avons fait, trois cadres théoriques permettant l'analyse des pratiques d'enseignement pour étudier et mieux comprendre le travail de l'enseignant généraliste, en prise avec des objets disciplinaires différents. Ces cadrages essaient tous, à partir de conceptions et d'épistémologies peut-être différentes, de capter les processus d'enseignement et d'apprentissage. Il en ressort par conséquent un effet de répétition et de redite dans le travail d'analyse. Il nous a semblé toutefois que chaque axe d'étude permettait d'alimenter l'analyse en apports complémentaires que nous allons préciser. Notre appréhension des phénomènes qui se produisent dans l'institution sociale complexe que nous avons étudiée s'en trouve ainsi élargie.

13.4.1 Les apports du cadrage de l'action conjointe

Le premier axe d'analyse – premier dans le sens chronologique mais aussi dans le sens de principal – s'appuie sur le modèle de l'action conjointe. Celui-ci étudie la façon dont les objets d'enseignement se construisent et se diffusent en suivant un triplet de genèses indissociables : La construction des objets de savoir relève du processus mésogénétique, la répartition des responsabilités entre enseignant et élèves relève du processus topogénétique et la progression du savoir relève du processus chronogénétique.

Les phénomènes de diffusion des savoirs dans la classe sont considérés sous l'angle d'un modèle qui conçoit que la construction de la référence relève d'une action conjointe de l'enseignant et de ses élèves. Ainsi, les élèves participent avec l'enseignant à la dénomination/désignation des objets du dispositif et des traits pertinents, à l'élaboration des règles d'action et au repérage des contradictions. Leur action conjointe est une nécessité de la relation scolaire.

L'intérêt principal de cet axe d'analyse réside selon nous dans la force du comparatisme pour éclairer les phénomènes didactiques. C'est pour le moment, à notre connaissance, le seul modèle disponible permettant d'interroger les objets des différentes disciplines enseignées à l'école, en particulier par les généralistes des degrés de l'enseignement primaire.

Ce modèle nous a permis de démontrer, en relief/en creux et surtout grâce au contraste entre les deux classes étudiées que les objets des dispositifs ne sont pas les mêmes, bien que les leçons portent à chaque fois sur les mêmes supports des moyens d'enseignement officiels. L'analyse que nous avons réalisée s'est faite à partir de la question de la transposition didactique opérée par les enseignantes. Le travail de la classe, qu'il aboutisse ou pas à une progression effective des savoirs et à leur institutionnalisation se laisse toujours appréhender comme le résultat d'une transposition didactique dont l'enseignant est responsable vis-à-vis

de ses élèves. Dans cette perspective, nous relevons l'intérêt de la proposition de Leutenegger (2011) à faire des questions de transposition didactique le cœur du champ de recherche en didactique comparée.

Le modèle nous a permis par ailleurs de montrer la différence importante de répartition topogénétique et de conduite chronogénétique entre les deux enseignantes : Il se produit dans les cas analysés une double conjugaison de phénomènes : Dans un cas, le surplomb topogénétique conduisant l'enseignante à statuer de la pertinence des énoncés se conjugue avec une conduite mésogénétique lâche (faiblesse de référence et de l'indication) et une absence d'institutionnalisation : la progression des savoirs n'est pas réalisée en public, mais laissée dans la sphère privée de chaque élève. Dans l'autre cas au contraire, la position d'accompagnement de l'enseignante dans le collectif de la classe se conjugue avec une conduite serrée de la mésogenèse et une institutionnalisation en continu des savoirs. La progression des savoirs est perceptible tout au long de l'action.

Le modèle de l'action conjointe s'utilise en principe dans le cadre d'une approche clinique expérimentale (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002 ; Leutenegger, 2009) visant à réduire l'incertitude des interprétations du chercheur en combinant les données d'observation dans les classes avec des entretiens ante et post avec l'enseignant (et parfois avec des élèves). Or nous l'avons utilisé sans chercher à éclairer les intentions déclarées de l'enseignant par le biais d'entretiens. Tout intention d'enseignement nous semble en effet devoir être perceptible pour les élèves, au travers des références et des indications produites dans le processus mésogénétique et au travers de l'institutionnalisation dans le processus chronogénétique. L'avantage de la catégorie « mettre en place le dispositif » est précisément de révéler cette intention par la transposition didactique interne réalisée dans la mise en place du dispositif. Cette catégorie appartient au deuxième axe d'analyse que nous avons suivi.

13.4.2 Les apports d'un cadrage focalisé sur le travail de l'enseignant dans une perspective vygotkienne

Rappelons pour commencer les raisons qui nous ont fait compléter les apports du cadrage de l'action conjointe avec ceux du modèle des gestes fondamentaux présenté par Schneuwly (2009b). Elles sont avant tout liées à des précautions épistémologiques par rapport à la conception de l'apprentissage et du rôle de l'enseignant qui pourrait se trouver véhiculée dans le modèle de l'action conjointe, de par son élaboration en didactique des mathématiques et sous influence des théories constructivistes.

Les catégories de gestes didactiques que nous avons repris de Schneuwly (ibid.) proviennent d'un modèle qui ne découle pas d'observations, mais d'une définition théorique, vygotkienne, du travail enseignant. Celle-ci considère l'enseignant comme un adulte responsable et chargé d'un travail de transformation des modes de penser des élèves.

Pour Schneuwly (2009a), c'est l'étude de la transposition interne, de l'objet à enseigner à l'objet enseigné, qui renvoie au triplet de genèse repris depuis Chevallard (1992).

« La transposition interne de l'objet à enseigner à l'objet enseigné s'opère par la mise en texte de l'objet d'enseignement en fonction de contraintes d'avancement dans le temps et de [la] redéfinition continuelle des places. L'objet d'enseignement doit apparaître comme un objet à deux faces, à la fois nouveau pour être enjeu d'apprentissage, et en même temps ancien pour pouvoir être relié à ce qui est déjà là, déjà connu. Cette contradiction entre nouveau et ancien constitue le véritable moteur de la transposition didactique au niveau interne ; il en gouverne le déroulement » (Schneuwly, 2009b, p. 23).

Selon l'auteur, la gestion du rapport entre nouveau et ancien, durant le temps fictif de l'enseignement, définit la topogenèse et la chronogenèse, conformément au concept vygotkien de zone de proche développement (ZPD). Quant à la mésogenèse, l'auteur lui donne un degré d'importance supérieure aux deux autres procès. Elle caractérise la mise en scène du savoir, le dispositif didactique que l'enseignant met en place « pour permettre à l'élève de rencontrer et d'étudier l'objet d'enseignement ou l'une de ses dimensions » (Schneuwly, 2009a, p. 34).

Mettre en place le dispositif didactique et créer la mémoire didactique sont deux gestes complémentaires traitant de la transposition didactique, c'est-à-dire de la façon dont les objets sont élémentés, apprêtés pour pouvoir être appris, et de la mise en scène du savoir. Ils prennent en étau la régulation et l'institutionnalisation réalisées dans la situation d'apprentissage à laquelle participent les élèves.

En observant l'action en cours, on décèle à travers le dispositif mis en place ce qui relève des options de l'enseignant (notamment par rapport aux indications des moyens d'enseignement), de ses intentions, de sa préparation, et de sa conception de l'apprentissage. Ces deux catégories complètent d'une certaine manière par un amont et par un aval ce que les catégories de l'action conjointe permettent de montrer par rapport à l'action en cours pendant la leçon.

Avec ces catégories, la notion de milieu est substituée par celle de dispositif. Ce dernier comporte l'avantage par rapport à celui de milieu, d'être nécessairement associé à une activité humaine finalisée. Nous avons retenu la définition de Agamben (2007) qui désigne par « dispositif tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et des discours des êtres vivants » (op. cit. p. 31). La mise en place d'un dispositif est un geste qui engage donc un agent. Un enseignant qui met en place un dispositif prend des options, assume un engagement. S'il ne prend pas en charge le geste fondamental de la mise en place du dispositif, il risque alors de subir un dispositif d'un autre niveau (par forcément didactique). Au sens d'Agamben, un moyen d'enseignement, une prescription professionnelle,

l'école même, constituent des dispositifs emboîtés qui « visent à travers une série de pratiques et de discours, de savoirs et d'exercices, à la création de corps dociles mais libres qui assument leur identité et leur liberté de sujet dans le processus même de leur assujettissement » (op. cit. p. 42).

La mise en place du dispositif, comme un geste assumé par l'une des deux enseignante du corpus, et par opposition à l'autre, exprime *in situ* une transposition didactique des savoirs pensée, prévue dans une certaine visée développementale. Ce geste est nécessairement relié à celui de la création de la mémoire didactique qui exprime (toujours *in situ*) comment les pièces découpées du dispositif se reconstituent en nouveaux éléments de savoir, en s'articulant à des éléments anciens. Par contraste avec cette pratique qui donne à voir la mise en place des dispositifs didactiques et la construction d'une mémoire collective, l'autre pratique expose des dispositifs qui sont subis, selon les indications des moyens d'enseignement, et qui ne permettent pas d'aboutir à la construction d'une mémoire didactique.

13.4.3 Les apports du cadrage socio-didactique focalisé sur les pratiques différenciatrices

Les catégories des pratiques différenciatrices ne sont pas issues d'un champ didactique, contrairement aux deux premières, mais proviennent notamment des apports théoriques en sociolinguistique.

L'intérêt principal de cet axe d'analyse est de permettre de caractériser l'activité d'enseignement à partir des pratiques langagières. Or, dans la perspective vygotskienne, interactionniste, le langage est l'instrument fondamental de la pensée. Le langage ne sert pas qu'à instruire le savoir mais aussi à expliciter les techniques intellectuelles à mobiliser pour se l'approprier.

Les deux cas de l'étude fournissent un contraste frappant et systématique concernant la densité *vs.* le laconisme des énoncés, l'usage d'un discours élaboré *vs.* restreint, le fait que les techniques intellectuelles à produire et les attentes scolaires soient explicitées *vs.* tues.

Cet axe d'analyse fournit des catégories d'appréhension des pratiques d'enseignement qui nous permettent d'articuler les gestes didactiques avec les opportunités d'apprentissages qu'ils ouvrent (ou pas) selon qu'ils focalisent sur des enjeux d'apprentissage (ou pas) et qu'ils font usage d'un langage disciplinaire approprié (ou pas).

14. Discussion des résultats (2) : Différents principes ordonnateurs des pratiques d’enseignement

Les analyses que nous avons menées nous conduisent à considérer que les deux enseignantes de l’étude obéissent chacune à un principe différent d’administration de leur enseignement.

Avant de présenter ces résultats, nous rappelons que les deux pratiques retenues, parmi d’autres, au départ de l’étude, l’ont été pour le fort contraste qu’elles donnaient à voir d’emblée. Ce choix n’était pas neutre car notre regard de chercheur-formateur est nécessairement orienté par les théories que nous professons sur l’enseignement et l’apprentissage. Les deux pratiques mises en comparaison donnaient d’emblée à voir un fort contraste entre une organisation de l’enseignement orientée sur le travail en collectif et une autre organisation orientée sur le travail individuel. La première correspond aux principes d’un enseignement qui vise la réduction des inégalités d’apprentissage, alors que la deuxième relève des risques de pratiques différenciatrices d’apprentissage.

La recherche ne vise pas à faire un procès, mais à documenter l’activité enseignante pour mieux la comprendre, grâce au contraste et sur la base des faits observés : Nous avons tenté de montrer comment ces pratiques se différencient dans la manière de traiter les objets, dans des gestes didactiques plus ou moins assumés et dans les pratiques différenciatrices d’apprentissage qui sont engendrées ou évitées. Nous poursuivons le travail en essayant de montrer comment chaque enseignante se conforme à des principes ordonnateurs des pratiques différents et à des conceptions différentes de l’apprentissage. Avant d’opérer la distinction à partir des deux cas de l’étude, nous présentons les conceptions de l’enseignement et de l’apprentissage qui sont véhiculées par les documents qui prescrivent le travail de l’enseignant.

14.1 Des conceptions de l’enseignement et de l’apprentissage véhiculées par les documents prescriptifs

14.1.1 Un projet d’école aux attentes multiples

Le nouveau plan d’études romand (2010), commun aux deux cas d’étude, inscrit à l’égard de l’école des exigences formatives toujours plus vastes, « donne une nouvelle actualité à la distinction classique entre instruction et éducation » (Astolfi, 2008, p. 16) et, selon l’auteur cité, tend à noyer les savoirs disciplinaires au sein de multiples objectifs, parfois divergents. Le plan d’études met désormais en exergue l’éducation au développement durable et à la citoyenneté : Ces deux domaines éducatifs précèdent dans la présentation générale, celle des domaines disciplinaires. Ces derniers sont associés à un vaste programme de formation générale et de développement des capacités transversales. Tous les liens possibles entre ces trois pôles sont indiqués et doivent être favorisés dans l’enseignement de chaque discipline.

Autant pour l’enseignement du français que des mathématiques, les textes du plan d’études traduisent un projet d’école qui répond avant tout à de nouvelles urgences sociétales : communiquer dans une démocratie et adopter une posture scientifique pour débattre de l’action de l’homme sur son environnement, c’est ce qui ressort en partie des commentaires

généraux associé aux domaines disciplinaires : « Apprendre à communiquer et communiquer [c’est] permettre à chaque élève d’accéder [...] aux informations et connaissances lui permettant de comprendre le monde et de s’exprimer en tant qu’individu et citoyen » (CIIP, 2010, Langues, p. 6). « Dans une société fortement marquée par le progrès scientifiques et technologiques, il est important que chacun possède des outils de base lui permettant de comprendre les enjeux des choix effectués par la communauté, de suivre un débat sur le sujet et d’en saisir les enjeux principaux » (CIIP, 2010, Mathématiques et Sciences de la nature, p. 7).

14.1.2 Une conception individuelle et autonome de l’apprentissage

Le plan d’études et des moyens d’enseignement traduisent une conception individuelle de l’apprentissage, selon certains indices que nous avons pu relever :

Le plan d’études dicte à plusieurs reprises une progression des apprentissages en français fondée sur la compréhension *individuelle* des textes de différents genres (CIIP, 2010, L1 11-12, p. 26, 28).

L’élève est au centre des préoccupations et son cheminement personnel doit être respecté : c’est ce qu’exprime la méthodologie de math (Ging, Sauthier & Stierli, 1997 p. 7).

Les méthodes d’enseignement, en math et en français fournissent chacune de multiples supports de travail individuels (des étiquettes de nombres pour chaque élève ; des cahiers d’activité individuels).

La conception d’une construction individuelle des savoirs traduit de notre point de vue, à deux niveaux différents, une tradition philosophique dominante dans notre société¹⁷⁹ et une tension entre des missions contradictoires attribuées à l’école : conduire des enseignements et dresser des bilans à visées d’orientation. L’évaluation scolaire et le déterminisme social qui en résulte ne peut être en effet porté qu’à titre individuel.

Le développement de l’autonomie ne figure pas au rang des capacités transversales du nouveau plan d’études, mais comme une dimension des stratégies d’apprentissage. Cela ne signifie sans doute pas que la figure idéal-typique de la pédagogie de l’autonomie (Lahire 2005) se soit atténuée. Au contraire, nous interprétons cet effacement apparent, à partir de la thèse de Dürler (2013), comme l’indice que l’autonomie s’est transformée en une caractéristique obligatoire, naturalisée, et prise désormais comme un prérequis à la réalisation des apprentissages. D’après l’auteure, l’autonomie n’est plus suffisante et l’école attend désormais de ses élèves qu’ils soient engagés. Les enseignants se soumettent à cette exigence en mettant en place différents dispositifs d’engagement personnel des élèves ; le dispositif du plan de travail en fait partie.

¹⁷⁹ Héritée de la philosophie kantienne et renforcée dans le courant réformé du protestantisme. Voir plus loin la discussion à partir de Radford

14.1.3 Conception du rôle de l'enseignant : un organisateur

Le plan d'études est un texte prescriptif, mais il n'explique pas grand chose à propos de l'activité de l'enseignant et de ses responsabilités. Celles qui lui incombent apparaissent de façon dépersonnalisée dans un texte fixant les missions de l'école en général. Les objectifs d'apprentissages et les capacités transversales prescrits se traduisent en responsabilités reportées sur l'élève. C'est lui qui doit, « dans des situations diverses [, ...] manifester une ouverture à la diversité... » (CIIP, 2010, Capacités transversales, p. 7), c'est lui qui « pose et résout des problèmes pour construire et structurer des représentations des nombres naturels » (CIIP, 2010, MSN, p. 16), etc. Le plan d'études ne mentionne pas en quoi et comment l'enseignant devrait intervenir. Il lui attribue un rôle d'organisateur des situations dans lesquelles confronter l'élève à ses responsabilités et lui confie la mission d'assurer les « conditions cadre matérielles et organisationnelles » (CIIP, 2010, MSN, p.10 ; Langues, p. 13 ; etc.) nécessaires aux apprentissages disciplinaires.

Les deux moyens d'enseignements que nous avons examinés relativement aux leçons étudiées en détail, renforcent le rôle d'organisateur dévolu à l'enseignant, au détriment d'une forme d'intervention ou de médiation entre le savoir et les élèves. Les indications méthodologiques qu'ils comportent dictent précisément ce qu'il a à faire, à quel moment et selon quelle organisation sociale. Par exemple en français, le guide pédagogique indique : avant la leçon, préparer les étiquettes... ; séance 1, montrer l'étiquette « auteur »... ; inviter les enfants à feuilleter l'album... ; dire la consigne « à vos avis, que se passe-t-il dans l'histoire »... (Guillaumond, Agostini, Cauvas & Petit, sans date, p. 68). En mathématiques, le livre du maître (Ging, Sauthier & Stierli, 1997) décrit l'organisation et indique pour toutes les fiches-activités, le nombre d'élèves, le matériel, la consigne à lire, la mise en œuvre à réaliser, et selon l'activité, les variables, le comportement attendu des élèves. Les indications ne focalisent pas, ni dans l'une, ni dans l'autre des méthodes, sur les dimensions didactiques des objets d'enseignement. Le livre du maître en math renvoie les enseignants à des « pages théoriques » (par exemple aux pages 111 et 113, module 2 des problèmes pour approcher le nombre et lui donner du sens) qui correspondent à la brochure de Gagnebin, Guignard et Jaquet (1998). Mais les enseignants en font-ils usage dès lors que l'organisation complexe du travail individualisé d'un groupe d'élèves est ce qui prédomine ?

Les indications des moyens laisseraient parfois entendre que l'intervention de l'enseignant pourrait être nuisible aux apprentissages des élèves :

En mathématiques – Le Moyen d'enseignement en mathématiques (1997) ainsi que le plan d'études (2010) restent fidèles à travers le temps, aux orientations prises dès la fin des années 70 dans l'enseignement des mathématiques. Plutôt que d'enseigner les nombres en en faisant répéter la suite et l'écriture dans un ordre immuable (Briand, 1999), les élèves sont placés face à un problème. Selon l'auteur cité (Briand, 1999, p. 45), un aboutissement des travaux de Piaget et du renouveau des contenus mathématiques a conduit les acteurs de l'enseignement

« à conclure que l’activité des sujets et leur développement *naturel*¹⁸⁰ conduisaient aux appropriations fondamentalement visées, à condition que l’on n’y fasse pas obstacle par une didactique normative intempestive ». C’est l’origine des « jeux de math » et des situations *adidactiques* (Brousseau, 1998) dans lesquels les objectifs didactiques ne sont pas dévoilés *a priori* ; l’élève peut ainsi prendre des décisions, mettre en œuvre des stratégies et évaluer leur efficacité (Briand & Chevalier, 1995). Le travail de groupe, plaçant face à face des sujets dont les niveaux de développement naturel correspondent, prolonge la vision constructiviste avec la dimension socio-constructiviste néo-piagétienne. La recherche en didactique a produit des ingénieries didactiques, pour démontrer que la confrontation des élèves à des moyens appropriés suffisait à garantir les apprentissages. Adhérant à la conception psycho-génétique de l’apprentissage issue des travaux de Piaget, Brousseau (1986) avait pourtant lui-même cherché à prémunir le « risque de soulager le maître de toute responsabilité didactique » (ibid., p. 49). L’avertissement était peut-être trop évident pour être entendu et a conduit autant les didacticiens et les méthodologues que les enseignants à considérer les tâches comme auto-porteuses d’apprentissages (Rochex, 2011), minimisant ainsi le rôle médiateur de l’enseignant dans les apprentissages.

La méthodologie de math, fondée sur la résolution de problèmes, entraîne le principe de non intervention. Elle se traduit en « conséquences sur l’enseignement » (Ging, Sauthier & Stierli, 1997, p.10 à 29) dont le non respect conduirait à dégrader la qualité des apprentissages¹⁸¹. La responsabilité de construire des apprentissages est une prérogative des élèves. En voici deux extraits issus des activités-fiches du Moyen pour les 3P et les 4P : « Si aucune solution n’est apparue, l’activité reste ouverte. La recherche de la solution est alors à la charge des élèves » (Le bloc de glace¹⁸², méthodologie 1P, p. 285) ; « Si cette solution n’est pas découverte, demander aux élèves de poursuivre la recherche à leur guise et organiser régulièrement une mise en commun... » (Mettre sur la paille¹⁸³, méthodologie 1P, p. 119). Les activités de math sont souvent fondées sur des jeux, c’est alors le gain de la partie qui fournit la preuve des acquisitions réalisées et justifie une mise en commun basée sur l’énonciation des bonnes stratégies par les gagnants. Ainsi que le relèvent Crinon *et al.*. (2008), la vision constructiviste (et socio-constructiviste) qui gouverne cette représentation de la construction des savoirs conduit généralement au rappel, par quelques élèves, de connaissances préexistantes, plutôt qu’à une véritable construction commune des connaissances.

Le principe conduisant l’enseignant à taire les savoirs prolonge celui de la non-intervention.

¹⁸⁰ C’est nous qui soulignons, en contraste avec le développement artificiel dont Vygotski confie la mission à l’institution scolaire.

¹⁸¹ Par exemple : « Toute modification de la consigne ou des règles par l’enseignant engendrera d’autres démarches de la part des élèves, ne couronnant pas nécessairement à développer la compétence visée » (Ging, Sauthier & Stierli, 1997, p. 16)

¹⁸² La mise en œuvre de cette fiche-activité a été observée dans la classe de Mariane au cours de la semaine d’observation initiale. Elle faisait partie du plan de travail en cours et à son terme la fiche a été rangée malgré le fait que certains élèves n’étaient pas encore parvenus à résoudre le problème.

¹⁸³ La mise en œuvre de cette fiche-activité a été observé dans la classe de Mariane au cours de la semaine d’observation initiale et a donné lieu à une communication scientifique sur l’ambiguïté de la notion de jeu (Ducrey, 2013).

Sous prétexte de *dévoluer* la responsabilité d’apprendre aux élèves, qui ne peuvent le faire que *proprio motu* (Sensevy, 2011), l’enseignant doit nécessairement faire preuve de *réticence didactique* (Sensevy & Quilio, 2005). La pratique enseignante a traduit ce principe en une doxa qui veut que *les connaissances viennent des élèves* (Crinon et al., 2008) et que les enseignants les taisent, au risque d’empêcher la construction des apprentissages. Ce sont les mots des élèves qui comptent, au risque d’un dysfonctionnement de l’institutionnalisation, comme le montrent Margolinas et Laparra (2011).

Issus de la réflexion sur l’enseignement des mathématiques, ces principes de non intervention et de réticence semblent avoir migré dans l’enseignement des autres disciplines que les généralistes assument.

En français – Le moyen d’enseignement renvoie dans l’organisation de la classe à une vision socio-constructiviste de l’apprentissage dans laquelle l’enseignant ne devrait pas non plus intervenir. Sa mission est d’assurer la logistique conformément aux indications détaillées fournies par les concepteurs et profiter du travail entre pairs pour « se consacrer aux enfants qui en ont davantage besoin » (guide pédagogique, p. 13). Le moyen d’enseignement encourage explicitement une pédagogie différenciée grâce à une multitude de supports de travail. Dans le canton de Vaud, elle est renforcée par une directive institutionnelle¹⁸⁴, au risque des effets de la différenciation active sur la construction des inégalités scolaires (Rochex, 2011) et de la mise en place de contrats didactiques différenciels (Schubauer-Leoni, 1988) qui défavorisent les élèves les plus faibles. Au risque encore de focaliser davantage l’enseignant sur l’organisation complexe du travail individualisé de chaque élève plutôt que sur la médiation des savoirs et sur la construction de significations partagée en collectif. Le principe du travail autonome conduit à proposer des tâches simplistes, dont les enjeux d’apprentissage sont faibles: C’est le cas d’une tâche observée visant à reconstituer le puzzle de la couverture d’un album (cahier d’activité, p. 48), pour laquelle la simple reconnaissance visuelle suffit ; c’est le cas aussi parce que les tâches n’offrent souvent pas suffisamment d’options possibles, si c’est pas l’une, avec chance c’est l’autre (par exemple cahier d’activité p. 49, entourer une des trois phrases).

La méthode formule des objectifs qui ne facilitent pas la perception par l’enseignant des enjeux cognitifs et conceptuels relatifs aux objets d’apprentissage que représentent le livre et la lecture débutante, ce d’autant plus qu’il en dicte la mise en œuvre. Sans manquer de zèle, l’enseignant peut se rassurer d’avoir fait « découvrir la forme du dialogue » – l’objectif – (Guillaumond, Agostini, Cauvas & Petit, sans date, p. 68) en « amenant les élèves à s’exprimer sur la succession de phrases introduites par des tirets et les retours à la ligne » – la mise en œuvre dictée (ibid., p. 69).

¹⁸⁴ Voir Annexe 2 : Projet de différenciation DGEO

14.1.4 Des interprétations différenciées de l’enseignement prescrit

Le plan d’études est par principe un document de référence qui définit et contraint le mandat de tous les enseignants romands¹⁸⁵. Par tradition cependant chaque canton préserve ses prérogatives en matière de prescription de l’enseignement et édicte en parallèle des directives concernant les dispositions légales et réglementaires de sa mise en application. Le cadre général de l’évaluation (DFJC Vaud, 2013) régleme les pratiques d’évaluation dans le canton de Vaud ; il présente les objectifs du nouveau plan d’études comme une palette dans laquelle l’enseignant doit sélectionner les contenus de son évaluation (et de son enseignement)¹⁸⁶. Les moyens sont officiels, donc édités, commandés, distribués dans les établissements scolaires, assortis d’indications départementales sur leur exploitation. Nous avons pris acte, par le discours des deux enseignantes, que ces indications n’avaient pas le même caractère dans le canton de Vaud, où les moyens sont présentés comme des ressources à choix et que le travail des enseignants ne subit pas d’inspection, que dans le canton du Valais, où les indications sont à caractère obligatoire et que le travail des enseignants est inspecté.

De par leur caractère plus ou moins contraignant, les documents prescriptifs font l’objet d’une interprétation de la part des enseignants et les deux cas analysés permettent de mesurer son importance. Nous l’avons montré dans les options différenciées que les enseignantes font à partir des indications méthodologiques. Nous poursuivons en soutenant que les pratiques d’enseignement de Mariane sont administrées en conformité aux prescriptions et aux conceptions de l’apprentissage qu’elles tendent à véhiculer.

14.2 Mariane : des pratiques d’enseignement qui se conforment aux prescriptions

Les observations réalisées dans la classe de Mariane affichent des pratiques d’enseignement en adéquation avec les documents prescriptifs (plan d’études et moyens d’enseignement) et avec la conception plutôt individualiste de l’apprentissage qu’ils traduisent.

14.2.1 L’apprentissage est une affaire privée, rythme et engagement personnels sont à respecter

Cette pratique d’enseignement laisse apparaître une conception constructiviste et individualiste de l’apprentissage. Le développement est pris comme un processus naturel qui se produit dans l’action, au rythme et selon les intérêts différenciés de chacun. Ce rythme doit être respecté, ce qui justifie l’organisation d’un travail majoritairement individuel à travers le dispositif du « plan de travail »¹⁸⁷. Les pratiques d’enseignement en mathématiques et en

¹⁸⁵ Cf. mode d’emploi du site en ligne, présentation orale...

¹⁸⁶ Dans la mesure où le CGE traite à la fois d’évaluation formative (régulation des apprentissages) et d’évaluation sommative (bilan de progression permettant l’orientation des élèves), et qu’il repose sur une loi n’autorisant à évaluer le travail des élèves qu’en fonction des enseignements reçus et des apprentissages réalisés en classe, le choix proposé constitue de fait un choix des contenus d’enseignement.

¹⁸⁷ Ce dispositif a été largement prescrit dès la mise en œuvre des réformes scolaires des années 90 comme une modalité d’enseignement visant tout à la fois le développement de l’autonomie et la gestion de l’hétérogénéité grandissante des classes.

français, s’organisent autour de ce dispositif. Chaque jour, au moins une plage variant entre 20 et 60 minutes lui est destinée¹⁸⁸. Grâce à la large palette des possibles qu’offre cette modalité de travail autonome, l’enseignement ainsi pourvu renvoie chaque élève à des occasions de développer, conformément au plan d’études, ses stratégies d’apprentissage: « gérer son matériel, son temps et organiser son travail [, et à] développer son autonomie » (CIIP, 2010, Capacités transversales, Stratégies d’apprentissage, p. 9). S’engager dans ce dispositif relève de la responsabilité de l’élève, le rôle de l’enseignant est d’en assumer l’organisation complexe (la préparation de multiples ressources différenciées, le suivi de ce que chaque élève a fait, ...) et de « se consacrer aux enfants qui en ont davantage besoin » (QdH, guide pédagogique, p. 13).

Les moments collectifs sont organisés en fonction du travail autonome, conformément aux indications fournies dans les moyens d’enseignement, pour introduire l’activité (un nouveau jeu, un nouvel album) et pour faire une mise en commun à la suite du travail autonome (par exemple discuter des questions posées, selon les indications de la fiche Questions, réponses). Nos analyses montrent que les moments collectifs ne servent pas de lieux d’apprentissage en commun ; car l’apprentissage semble être conçu comme appartenant à la sphère privée de chaque élève. Cette conception d’un apprentissage privatisé justifie que l’enseignante s’adresse à un élève à la fois même lorsque la classe est réunie. Par exemple, le mot *aujourd’hui* est décodés au cours de deux interactions « privatisées » entre l’enseignante et un élève, durant la même phase d’activité, comme si ce travail ne s’inscrivait pas au cours des interactions dans une mémoire collective.

14.2.2 Développer des capacités transversales et contribuer à la formation générale de l’élève

Les moments collectifs sont conduits, quels que soient l’objet et la discipline, non pas comme des occasions de construire une référence commune (puisque la construction du savoir est conçue comme une affaire privée) mais surtout comme des occasions de développer les nombreuses capacités transversales à acquérir selon le plan d’études : « échanger des points de vue » (PER, Capacités transversales, Collaboration, p. 7) ; développer la capacité à communiquer et « adopter une attitude réceptive » (PER, Capacités transversales, Communication, p. 8) ; « justifier sa position en donnant ses raisons et ses arguments » (PER, Capacités transversales, Stratégies d’apprentissage, p. 9) ; « exprimer ses idées » (PER, Capacités transversales, Pensée créatrice, p. 10) ; « comparer son opinion à celles des autres » (PER, Capacités transversales, Démarches réflexives, p. 11).

¹⁸⁸ Les plages consacrées au « travail en cours » durant la semaine d’observation :

- le 17 janvier de 11h00 à 11h50 (D : clip 02 + E : clip 01)
- le 18 janvier de 9h40 à 10h00 (H : clip 01)
- le 19 janvier de 14h00 à 14h30 (J : clip 01)
- le 20 janvier de 9h40 à 10h00 (L : clip 02)
- le 20 janvier de 14h00 à 15h00 (N : clip 02)

Par exemple en français, les interactions menées sur l'illustration de la couverture de l'album sont de l'ordre de l'échange de points de vue. En mathématiques, la mise en commun conduite à la suite des recherches autonomes (conformément aux indications du moyen d'enseignement) donne à voir un exemple de cadrage régulateur sur le comportement qui se fait au détriment du cadrage instructeur sur l'objet d'apprentissage : Un élève réagit au fait qu'une de ses camarades pose (encore une fois) une question inefficace et qui ne fait pas progresser le jeu (est-ce que c'est 90 ?) ; au lieu de la considérer au niveau de l'objet, d'en analyser la portée sur l'élimination des possibles, l'enseignante régule sur le droit à la parole, et au respect des autres (même lorsqu'ils se trompent).

L'enseignante organise aussi ces moments d'échange en collectif pour donner la parole aux élèves, en particulier ceux qui ont résolu la tâche dans les meilleurs délais ou gagné au jeu¹⁸⁹. C'est l'occasion de faire énoncer le savoir dans les mots des élèves, et de viser semble-t-il un objectif qui traverse tout le programme de formation générale défini dans le PER : « Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes... en identifiant ses réussites et ses difficultés, [...] en exprimant et en partageant ses préférences, ses goûts, ses champs d'intérêt et ses compétences, [...] » (PER, Formation générale, p. 44, 48, 52).

14.2.3 Des options pour organiser une rencontre directe entre les élèves et le savoir

Les moyens d'enseignement portent à conditionner l'apprentissage au travers de rencontres directes de l'élève avec les objets de savoir, à l'occasion de tâches spécifiquement conçues à cet effet. Les observations et les analyses montrent que l'enseignante assume son mandat d'organisatrice de telles rencontres, le plus directement possible. En mathématiques, elle multiplie les occasions de jouer des parties du jeu Questions, réponses. En français, elle force la rencontre des élèves avec l'album et se fait transparente : elle intervient pour organiser le travail collectif mais ni pour pointer les objets de savoir, ni pour guider la construction des significations à propos de l'objet de savoir. Elle semble vouloir éluder des formes de médiation entre les élèves et le support d'étude, et elle ne tient pas de discours sur les savoirs, comme si elle craignait de parasiter la relation élève-savoir par des interventions inopportunes. Elle conçoit son rôle avec pour tâches de faire le programme, d'utiliser les moyens, de suivre les indications, d'appliquer les prescriptions du plan d'études, en tenant compte des possibilités de ses élèves.

14.2.4 Les élèves construisent le savoir

L'enseignante semble obtenir des preuves que les élèves construisent le savoir sans intervention de sa part. Ils (certains) parviennent à deviner le nombre caché en posant les bonnes questions, ils (certains) sont capables de lire le livre tout seul. Cela contribue visiblement à la conforter dans les options (plus ou moins conscientes et volontaires) qu'elle prend dans son enseignement et dans sa conception constructiviste. L'écart entre les élèves est

¹⁸⁹ C'est surtout le cas pour une autre activité observée et analysée en cours de recherche (Bloc de glace), mais qui n'a pas été retenue pour l'écriture de la thèse

normalisé en regard d’un développement naturel qui se produit nécessairement à des rythmes différenciés.

14.2.5 Des risques de générer des pratiques différenciatrices ?

Les pratiques différenciatrices d’apprentissage sont à considérer à deux niveaux différents : d’une part, dans la même classe, parce que les élèves ne sont pas soumis aux mêmes contraintes ni aux mêmes occasions d’apprendre. Mais plus globalement et sur le long terme, les élèves des deux classes ne poursuivront pas leur scolarité avec le même capital notionnel et motivationnel, qu’ils aient fréquenté la classe de Mariane ou celle de Sabine. Sur la base d’observations réalisées dans la classe de Mariane, nous constatons que le respect de certaines prescriptions risque de conduire à des pratiques différenciatrices susceptibles de générer des difficultés d’apprentissage.

Le rythme de chacun est respecté : les élèves ne consacrent pas des temps équivalents aux tâches d’apprentissage. Ce qui ralentit les plus lents sont souvent des tâches secondaires (préparer les étiquettes), déconnectées de l’enjeu de savoir, auxquelles ces élèves consacrent plus de temps que les autres.

L’engagement repose sur l’élève : les élèves n’en assument pas tous la responsabilité au même degré. Par ailleurs, durant les temps de travail autonome, l’enseignante se rend disponible pour les élèves qui en ont besoin. Or ce sont souvent les plus avancés qui sollicitent son aide et en bénéficient.

L’apprentissage est une affaire privée : Les élèves sont soumis à des contrats et à des tâches qui n’ont pas les mêmes portées en termes d’apprentissage. L’ajustement opéré envers les élèves simplifie les tâches des plus élèves les plus faibles.

Les élèves sont censés construire le savoir : au détriment de l’institutionnalisation (nécessairement commune) des savoirs.

L’enseignement est organisé sans médiation assumée par l’enseignante : c’est à chaque élève que revient le soin d’opérer comme il le peut l’élucidation des significations et des enjeux d’apprentissage.

Le développement des capacités transversales prend le dessus sur les savoirs disciplinaires et les masque (même aux yeux de l’enseignante).

14.3 Sabine : des pratiques d’enseignement illustrant une conception de l’apprentissage comme une activité sociale

Ce qui nous semble constituer le principe ordonnateur des pratiques d’enseignement de Sabine est la conception de l’apprentissage qu’elle met en évidence comme une activité sociale.

Selon la théorie de Vygotski¹⁹⁰, le développement psychique repose sur la médiation humaine et symbolique. Dans le cadre du développement artificiel réalisé par l’école, l’apprentissage est le moteur du développement. Pour Vygotski, les disciplines et les concepts scientifiques qui se développent à l’école, grâce à la collaboration de l’enseignant, ont pour objectifs de contribuer à la prise de conscience et à la volition nécessaire au développement des fonctions psychiques. L’enseignant collabore avec les élèves, il leur propose des occasions de l’imiter jusqu’à l’atteinte d’un degré d’autonomie cognitive suffisant leur permettant de faire tout seuls ce qu’ils ne pouvaient auparavant faire qu’avec son guidage. C’est ainsi que Vygotski définit la zone proximale de développement (ZPD), comme une zone séparant le seuil de ce que les élèves peuvent accomplir tout seuls et celui de ce qu’ils peuvent accomplir avec la collaboration de l’enseignant. Cette zone est celle où les apprentissages sont les plus efficaces pour provoquer le développement des fonctions psychiques. Mais Vygotski considère aussi cette zone comme celle de la confrontation des concepts scientifiques et des concepts spontanés des élèves ; c’est donc une zone de tensions, de contradictions et de remaniements (Brossard, 1999).

Les techniques mises en œuvre par Sabine, quel que soit de l’objet enseigné, fournissent à travers les analyses, l’illustration dans la praxéologie, de quelques principes découlant de la conception historico-culturelle de l’apprentissage issue des travaux de Vygotski et de son incidence sur le travail de l’enseignant (Scheuwly, 2008, 2009a).

- Collaborer avec les élèves
- Assumer la médiation humaine et symbolique nécessaire à l’activité d’apprentissage
- Sécuriser les apprentissages
- Contribuer au développement des concepts scientifiques
- Distinguer le travail guidé du travail autonome

L’intérêt de cette praxéologie réside en particulier dans le fait, que la théorie psychologique de Vygotski, élaborée autour de *l’enfant*, prend ici la tournure du collectif *des élèves*.

14.3.1 Collaborer avec les élèves

Ce principe consiste pour l’enseignante à s’investir dans l’activité des élèves comme si elle avait elle aussi à construire des certitudes pourtant déjà acquises depuis longtemps.

L’enseignante *est* avec ses élèves, et leur montre comment *être pour apprendre*, comment *faire pour apprendre*.

En français – Cet *être avec* est discernable dans les leçons de français, lorsque l’enseignante participe au chœur de la classe qui déchiffre un mot (“on refait une fois tous ensemble”), lorsqu’elle remonte à ses expériences pour aller chercher celles de ses élèves, car les concepts scientifiques ne peuvent se fonder que sur la base des concepts spontanés qui se développent dans l’expérience (“à moi on m’a souvent dit « c’est pas si grave »” ; “il m’est arrivé de

¹⁹⁰ Voir le chapitre sur le positionnement épistémologique pour plus de détails

trouver une couverture laide et d’avoir pourtant beaucoup aimé l’histoire”). A partir de cette posture d’être pour apprendre, les élèves ont l’occasion d’imiter leur enseignante, de faire comme elle, d’être comme elle. A force d’entendre répéter et rerépéter à chaque formulation d’hypothèses, la locution *peut-être* (13 occurrences de la part de l’enseignante), les élèves vont en faire usage à leur tour (2 occurrences de la part des élèves).

En mathématiques – L’enseignante collabore avec les élèves par le détournement du jeu proposé dans le moyen d’enseignement en séance de construction collective des savoirs. Elle ne le met pas en œuvre comme un jeu entre élèves qui génèrerait en soi des apprentissages (conformément au moyen), mais comme un prétexte à faire analyser les questions posées. Elle n’est pas un adversaire dans les parties qu’elle met en situation, et elle contribue à faire progresser les élèves en guidant l’analyse des questions et de leur efficacité pour cerner le nombre caché. Le gain n’a pas d’importance contre elle, ce n’est pas un jeu, mais une occasion d’apprendre ensemble.

Cette intense collaboration avec les élèves, dans les deux disciplines, est en lien avec les techniques de régulation que nous avons mises en évidence: lancer le problème en ayant confiance dans le fait que les élèves pourront contribuer à la construction de la certitude, conduire des interactions instructives, institutionnaliser au fur et à mesure les certitudes qui se construisent, construire une mémoire didactique. Elle peut se révéler contraire à l’esprit des documents prescriptifs qui cantonne l’enseignant à un rôle d’organisateur, distant de la relation élève-savoir.

Ce principe de collaboration active est le reflet d’une activité d’enseignement sensible en acte au seuil inférieur de la ZPD, celui correspondant au plus grand degré d’incertitude pour les élèves par rapport à l’objet enseigné. A ce moment-là, ceux-ci doivent pouvoir collaborer avec l’enseignant et travailler ensemble sur un thème, car lorsqu’il aura « expliqué, transmis des connaissances, questionné, corrigé, [...] obligé [les] élèves à expliquer [eux-mêmes] ; [lorsque] tout ce travail sur les concepts, tout le processus de leur formation [aura] été effectué en détail par [les élèves] en collaboration avec l’adulte, [...alors ils pourront] résoudre [le problème] par imitation, avec l’aide du maître, bien qu’à ce moment-là, cette collaboration [...] appartienne au passé » (Vygotski, 1934/1997, p. 365).

Sabine donne effectivement à ses élèves l’occasion et la tâche d’imiter les processus mentaux qu’elle met en œuvre, de faire comme elle, d’être comme elle pour apprendre.

14.3.2 Assumer la médiation matérielle et symbolique nécessaire à l’activité d’apprentissage

Ce principe reconnaît comme essentielle l’intervention de l’enseignant auprès des élèves. L’enseignante accompagne les élèves et assume la médiation matérielle et symbolique entre eux et les objets de savoirs. Elle est présente avec son corps, avec sa voix, pour pointer les éléments pertinents, et pour guider l’activité intellectuelle

En français – Sachant que le mot *Grégoire* devra être déchiffré, et qu’il comporte un graphème complexe, l’enseignante a sous la main une affiche (extraite d’un panneau) du graphème –oi qu’elle brandit au moment voulu ; celle-ci exemplifie le graphème –oi, avec le

mot *oiseau* et un dessin représentatif. L'enseignante assume ici en personne, par un choix opéré en amont, en préparation de la leçon, d'introduire cette médiation matérielle.

En mathématiques – L'utilisation du cahier de brouillon, pour garder traces des questions-réponses, exprime la visée conceptuelle de l'apprentissage de l'écriture numérique des nombres. Pour aider les élèves à analyser les questions qu'ils énoncent et à formuler « des questions qui éliminent plus qu'une possibilité », l'enseignante s'appuie sur une échelle numérique, hachure les intervalles éliminés par la question en fonction de la réponse. C'est elle qui produit la trace des informations à retenir que les élèves n'arrivent encore pas à produire par eux-mêmes.

	<p>ENS : essaie d'en enlever le plus/ possible\ JAM: XX plus grand que 30/ ENS : Est-ce que c'est plus grand que 30/ et moi je te dis oui/ qu'est-ce qu'on enlève alors\ si c'est plus grand que 30\ JAM : on enlève 21/ ENS : continue/ JAM: 22 23 24 25 26 27 28 29 ENS : Et voilà\ t'as enlevé tout ça/ ((hachure un tronçon sur la ligne)) donc tu sais/ que c'est plus que trente/ et tu sais que c'est moins de cinquante\ donc on sait qu'il est ici ((montre la plage encore non hachurée))\.. qu'est-ce qu'on pose comme autre question\ JAM : Est-ce que c'est plus grand que quarante ENS : Est-ce que c'est plus grand que quarante/.. OUI/ donc on enlève/..</p>
--	---

Extrait d'une interaction individuelle entre ENS et JAM (les élèves jouent en duos, ils sont en nombre impair)

Le principe de médiation est au cœur de la théorie vygotskienne : il doit exister un lien, en personne et en ressource entre les élèves et le savoir, c'est là que se joue le rôle de l'enseignant, dans un processus de double sémiotisation (Schneuwly, 2001, 2008) L'enseignant pointe sur les éléments matériels du dispositif, ce sur quoi les élèves doivent porter leur attention pour être en adéquation avec son projet d'enseignement. Par ailleurs l'enseignant guide, il assume les habiletés mentales encore immatures des élèves, rend l'imitation de son activité intellectuelle possible jusqu'à l'autonomisation.

14.3.3 Sécuriser les apprentissages

Alors que les deux principes précédents rendent palpable la ZPD dans sa définition externe des seuils d'autonomie des élèves, ce troisième principe est centré sur sa définition interne. L'enseignante prend de nombreuses précautions qui la montre consciente et attentive aux luttes que les élèves ont à mener en traversant la ZPD, à la conquête de certitudes et d'autonomie cognitive et qui donne lieu autant à des techniques préparatoires qu'à des techniques de régulation en situation : L'étayage de la construction référentielle, la reconnaissance publique des obstacles à passer comme des avancées produites et la gestion de l'hétérogénéité didactique.

En français – L'enseignante a balisé le parcours d'apprentissage et construit collectivement un échafaudage bien visible avant de se lancer dans la lecture proprement dite. Des mots ont été

déchiffrés, les illustrations sont étudiées par rapport au texte (le mot sapin, le dessin d’un sapin dans un phylactère). Il s’agit d’ « aides » expressément nommées (“ça aide”) en reconnaissance de la difficulté du travail qui attend les élèves. La répétition des notions, des explications, des mots déchiffrés contribue à montrer que les apprentissages n’ont rien d’automatiques, qu’ils s’acquièrent par l’effort, la persévérance. Lorsqu’elle demande aux élèves de rappeler les éléments de la couverture, elle les énumère, cadrant leur recherche à un nombre déterminé d’éléments (“ il en reste encore deux à désigner”) et facilitant ainsi le travail de mémorisation.

En mathématiques – Le découpage des leçons en objectifs clairement identifiables permet à l’enseignante de désigner les objets, de reconnaître et faire reconnaître que les apprentissages en jeu n’ont rien d’évident. L’enseignante prévoit des étapes progressives pour passer de l’énonciation des questions à leur analyse systématique, puis de cette analyse à une amélioration du questionnement. Elle garantit aux élèves de revenir sur ce travail (elle prévoit de le ritualiser pour un certain temps) et sur cette construction du savoir tout juste amorcée.

Signe de son investissement personnel, l’enseignante montre parfois, dans les deux disciplines, qu’elle est découragée de devoir formuler une n^{ième} explication parce que les précédentes n’ont pas encore porté leurs fruits. Elle soupire, elle fait clairement apparaître que les apprentissages demandent des efforts importants et confrontent toute la classe, elle y compris, à des difficultés (d’apprentissage et d’enseignement).

La responsabilité d’apprendre (confiée dans les documents prescriptifs aux élèves) est transformée en responsabilité d’enseigner, à charge de l’enseignante.

14.3.4 Provoquer le développement psychique en développant les concepts scientifiques

Le développement se réalise par la rencontre entre les concepts scientifiques et les concepts spontanés des élèves. Il repose sur un discours instructeur fort et précis, et l’usage d’un lexique propre à l’objet et à la discipline. Les mots des élèves ne peuvent par définition pas y correspondre et la reformulation de l’enseignante, avec un usage langagier précis et adéquat s’avère essentielle.

L’enseignante reformule systématiquement les énoncés des élèves, soit par simple répétition, soit avec un développement ou une reprise de l’énoncé initial. Elle fait valoir sa maîtrise didactique des objets d’enseignement dans l’élémentation de ses leçons et dans sa façon de définir les concepts scientifiques. Pour illustrer le contraste entre les deux classes à l’étude, nous proposons un tableau comparatif des concepts scientifiques abordés par des actes langagiers, dans chaque classe, durant les leçons de français.

Concept	Classe de Sabine	Classe de Mariane
Un livre, un album	Un album c’est plus précis, c’est un livre pour enfants où l’on raconte des histoires	-
Un titre	Un titre c’est écrit en gros sur la couverture, il y a toujours un titre sur la couverture	-
Un auteur	L’auteur c’est celui qui a écrit l’histoire, un même auteur peut écrire plusieurs histoires l’auteur a un nom et un prénom	Une personne qui écrit un livre
Un illustrateur	L’illustrateur c’est celui qui fait les dessins, les illustrations	C’est celui qui fait les dessins

	l’illustrateur a un nom et un prénom	
Un éditeur la maison d’édition	Où le livre est fabriqué, où on imprime le livre sur les feuilles, où on attache les feuilles ensemble, on met la doublure, pour pouvoir les vendre dans des librairies	Il faut passer dans une machine, c’est celui qui va prendre l’histoire et puis les images et les mettre ensemble pour faire un livre
Une illustration	Les dessins sur la couverture ou à l’intérieur d’un livre Sert à imaginer de quoi parle le livre Aide à lire (stratégies de lecture)	-
Une hypothèse	Faire des hypothèses, c’est observer l’image et se dire pourquoi les choses sont comme ça, c’est peut-être à cause de cela	-
Grave	C’est pas grave, c’est rien, c’est pas sérieux, c’est pas une catastrophe	-
Une bulle	Une bulle de bande dessinée S’il y a un trait continu ça ne veut pas dire qu’il pense mais qu’il parle Grégoire parle avec sa maman du sapin, des bougies, des boules.	
Un dialogue	-	Une partie de texte où les gens parlent ensemble

14.3.5 Distinguer le travail guidé du travail autonome

Ce principe met encore en exergue l’importance du concept de ZPD pour l’enseignement, selon la conception vygotskienne. Un travail autonome ne peut être conduit qu’après la phase de collaboration et d’imitation de l’enseignant, qu’au moment où les élèves pourront se suffire du souvenir de cette collaboration au passé.

Le travail individuel n’est pas considéré comme un lieu de construction des apprentissages car ceux-ci sont nécessairement construits en collectif, par la mise en débat. On le voit dans les observations du fait que ce travail est longuement et précisément expliqué de sorte à garantir le plus possible que les élèves puissent le réaliser de façon autonome. C’est pour l’enseignante une occasion nécessaire d’aboutir à une réussite au terme d’un travail de construction de la référence qui s’est réalisé en collectif.

En français – Elle fait réaliser des tâches des moyens qu’elle considère pourtant comme peu porteuse d’apprentissage mais nécessaire à la réussite de tous¹⁹¹. Le découpage et la reconstitution d’un puzzle de la page de couverture mobilisent des capacités visuelles bien en dessous du travail de conceptualisation réalisé en collectif. Mais c’est à la portée de tous les élèves y compris des plus faibles au niveau du déchiffrage.

En mathématiques – les parties entre élèves qui ont lieu après la phase d’analyse des questions, ne sont pas tant l’occasion pour certains élèves de gagner la partie, mais pour tous de diminuer le nombre de questions posées pour trouver le nombre caché, en utilisant les questions examinées et jugées les plus efficaces.

L’enseignante profite des moments de travail autonome dévolus à la réalisation des tâches proposées dans les moyens d’enseignement, pour guider le travail autonome, et montre en

¹⁹¹ selon notes d’entretiens

cela qu’il nécessite aussi un apprentissage. Elle opère donc un fort cadrage (au sens de Bernstein) du travail scolaire des élèves : l’attention, le silence, le soin, le stricte respect des consignes sont les objets des régulations (“on souligne en bleu, parce que c’est demandé de faire ainsi” ; “encadrer ce n’est pas la même chose que souligner”). L’enseignante accompagne ses élèves collectivement dans ces moments de travail autonome, elle aide certains élèves à découper, en focalisant toute la classe sur un découpage efficace, elle veille à la bonne conduite du travail personnel et rectifie les erreurs des uns auprès de toute la classe. Après avoir tenu un discours exclusivement instructeurs durant la phase collective, elle passe à un discours exclusivement régulateur dans la phase individuel. Nous faisons remarquer que le respect de ce principe sera sans doute extrêmement utile aux phases d’évaluation certificative des apprentissages et aideront certainement les élèves à mieux les reconnaître.

14.3.6 L’activité d’enseignement

Le sens à donner à *l’activité d’enseignement*, c’est-à-dire une activité motivée par les apprentissages des élèves, repose selon nous sur ces principes fondamentaux dont la pratique de Sabine montre les techniques et la mise en œuvre. Il nous semble utile, à partir de là, de revenir questionner ici quelques éléments de la TSD et de la TACD sensevyenne qui ont peut-être été interprétés de façon réduite et déformée sur le terrain, donnant lieu à des doxas professionnelles, mais qui sont néanmoins formulés ainsi : « le professeur ne peut pas “dire le savoir” directement à l’élève » (Sensevy, 2011, p. 68), il doit faire preuve d’une réticence didactique, c’est-à-dire d’une « omission volontaire » (ibid., p. 69), « il ne peut pas produire lui-même la stratégie en espérant son imitation (ibid., p. 73).

On sent bien que ces dictats théoriques, réagissent au modèle transmissif de l’école dite traditionnelle, comme on sent chez Sensevy la référence implicite au concept de ZPD, traduite au travers de ces précautions :

- I. La réussite de l’enseignement repose sur la possibilité pour l’élève de témoigner, sans aide professorale, « d’une puissance d’agir fondée sur ce [qui a été] enseigné » (ibid., p. 67).
- II. La réticence ne signifie pas que le professeur « doive se taire » (ibid., p. 69).
- III. L’élève devra « assumer [...] une forme de solitude dans l’apprentissage : [...] et] accepter de lâcher la main qu’on lui tend » (ibid., p. 74)

Il en ressort néanmoins de la prévalence de la clause *propio motu*, que l’enseignant doit « faire en sorte que l’élève prenne la responsabilité de l’apprentissage » (ibid., p. 74), qu’il accomplisse « les activités qu’on lui demande [de son propre mouvement] (ibid., p. 69). La responsabilité de l’apprentissage est bien du côté de l’élève.

Nous émettons l’hypothèse que l’interprétation probablement réduite et déformée de cette clause, dans les pratiques d’enseignement, et sans doute aussi dans les méthodologies et dans les discours formatifs, a conduit à des doxas professionnelles (Crinon *et al.*, 2008) stipulant

que les connaissances doivent venir des élèves et ne pas être énoncées par l'enseignant. Les élèves de Mariane semblent en faire les frais, comme tous ceux des observations nombreuses et récurrentes conduisant au constat d'un effacement général des savoirs dans les situations didactiques (par exemple Margolinas & Laparra, 2011 ; Coulange 2011).

La différence fondamentale entre la TACD sensevyenne et les principes de la théorie vygotkienne repose sur le fait que pour la TACD et probablement pour d'autres théories héritées du constructivisme piagétien (en aval d'une conception philosophique considérant l'apprentissage comme un acte nécessairement individuel) c'est l'apprentissage qui se réalise *proprio motu* alors que pour Vygotski, c'est le développement. Cette distinction nous semble essentielle pour redéfinir la responsabilité de l'enseignant dans les apprentissages et le développement des élèves, en assumant pleinement la loi vygotkienne qui stipule que le développement psychique est nécessaire précédé et mu par les apprentissages.

15. Discussion des résultats (3) : Deux critères déterminant l'effet de l'enseignement sur les apprentissages ?

15.1 La maîtrise didactique de l'objet

L'activité d'enseignement repose essentiellement sur la maîtrise didactique de l'objet, comme le montrent les techniques que Sabine met en œuvre. Les moyens d'enseignement sont pourtant dépourvus des contenus relatifs à une telle maîtrise didactique. Est-ce parce que les concepteurs considèrent comme une évidence que l'intention d'enseigner est finalisée par des savoirs didactiques maîtrisés qu'ils en omettent de poser la question essentielle de leur transposition didactique ? Les moyens d'enseignement que nous avons analysés ne fournissent pas d'aide pour répondre à la question de savoir d'où vient le savoir enseigné. Or nous rejoignons les propos de Leutenegger (2011) sur ce questionnement essentiel, en relativisant toutefois la conception constructiviste véhiculée par l'idée que les apprentissages consiste à redécouvrir les œuvres : « Sans poser la question de la genèse socio-historique et institutionnelle des œuvres, et donc des pratiques sociales et culturelles qu'elles comportent, on ne peut [pas] penser une genèse "artificielle" à travers laquelle des élèves pourraient redécouvrir des éléments essentiels des œuvres de référence... » (*ibid*, p. 148). La responsabilité des chercheurs en didactique est engagée, comme le soulignent Margolinas & Laparra (2011, p. 32), car « il est clair que les professeurs ne peuvent seuls à la fois assurer le quotidien de leur enseignement et engager le travail de réflexion qui serait nécessaire pour produire une articulation raisonnée des savoirs et une construction des situations nécessaires aux apprentissages. » Pour le moment, les indications des moyens focalisent les enseignants davantage sur le « faire » (la classe, le programme, la séance) et le « faire faire » (la fiche, « l'activité ») que sur les questions de transposition et de conceptualisation des savoirs.

Enfin les formateurs en didactique doivent aussi assumer leurs responsabilités pour assurer la maîtrise didactique des objets enseignés indispensables à l'enseignement. Or quelques recherches récentes, décrivent des formations didactiques pauvres en contenus théoriques et focalisés sur la mise en œuvre des moyens prescrits (Barioni, 2012 et sous presse).

15.2 La conception de l'apprentissage : pour une théorie de l'objectivation ?

Nous avons montré que les cas de notre étude présentent deux exemples de conceptions de l'apprentissage qui ne se rejoignent pas. La théorie de l'objectivation (Radford, 2011) nous aide à les distinguer. Cette théorie, inscrite en didactique des mathématiques, puise des références explicites à la théorie des situations didactiques de Brousseau, mais se situe en désaccord sur certains principes essentiels. Elle se positionne également en référence, et en désaccord, avec les théories "socio-constructivistes". Le désaccord est fondé sur des conceptions divergentes de la pensée et de l'apprentissage. La théorie de l'objectivation se conçoit en effet par opposition avec une conception de l'individu, de l'autonomie et de la

liberté héritée de la philosophie kantienne et une conception mentaliste de la pensée qui déteignent toutes les deux sur les pratiques d'enseignement actuelles et leurs artefacts (moyens d'enseignement, curriculum, prescriptions et doxa professionnelles). A la perspective incarnée par Kant, puis Piaget et reprise par les courants didactiques, notamment en mathématiques, mais aussi comme nous l'avons montré dans les documents prescriptifs, Radford oppose la perspective historico-culturelle de Vygotski qu'il prolonge avec le concept d'altérité de Lévinas. Il en construit une théorie de l'apprentissage qui repose sur quatre principes.

15.2.1 Les principes de la théorie de l'objectivation

Principe psychologique

Le principe psychologique de la théorie de l'objectivation est fondé sur une conception non mentaliste de la pensée. La pensée est une forme de réflexion active sur le monde, c'est-à-dire un mouvement entre une réalité construite historiquement et culturellement et un individu ; cette réflexion est médiatisée par le corps et les artefacts. La pensée est donc sensible, sociale et historique. Elle est générée par une activité contextualisée et médiatisée.

Cette conception s'oppose à la conception mentaliste de la pensée, qui la considère comme un processus intracérébral, détaché des sens et inaccessible à toute forme d'appréhension.

Sabine	Mariane
Dispositif « Que d'histoire ! » Lire est une activité collective médiatisée par l'usage social d'un album dont l'enseignant guide l'appropriation par les élèves en élémentant le processus.	Dispositif « Que d'histoire ! » Lire est une capacité qui s'acquiert par automatisme sans que l'on puisse en pénétrer les mécanismes : tel élève sait lire le mot Grégoire, sans que l'on perçoivent comment il y est parvenu.

Illustration du principe psychologique dans les pratiques contrastées de Sabine et de Mariane

Principe socio-culturel

Le principe socio-culturel est fondé sur une conception sociale de l'apprentissage. L'apprentissage est l'activité à travers laquelle les individus entrent en relation avec le monde des objets culturels et avec d'autres individus et acquièrent l'expérience humaine, dans l'usage social des signes et des artefacts culturels. La culture met à disposition des individus des façons instrumentées et sémiotisées de percevoir la réalité. Les individus construisent socialement et historiquement, au travers des activités qu'ils mènent, les objets culturels que chaque individu doit lui-même ré-fléchir¹⁹².

¹⁹² Sur l'utilisation du terme ré-fléchir, quelques repères étymologiques :
Fléchir : flecticare, flectere « courber, ployer ; façonner, fléchir, émouvoir »
Réfléchir : se reflectir « se courber, se replier en revenant sur soi »
Réfléchir-réverbérer : contre un mur... face à un miroir...

La réverbération est une idée intéressante dans une conception de l'apprentissage qui place l'élève face à une sorte de « mur » (quelque chose qui se dresse devant nous) multicouche qu'il faut parvenir à « décaper » par mouvements successifs, progressifs, avant de vivre l'expérience du Ah, ah !

Cette conception est opposée à celle du constructivisme qui voit l'apprentissage comme le résultat d'une construction ou d'une reconstruction du savoir culturel par chaque individu.

Sabine	Mariane
Dispositif « Questions, réponses » Le jeu n'est qu'une situation permettant d'étudier collectivement le concept de nombre et son écriture chiffrée.	Dispositif « Questions, réponses » Ce qui prime c'est de jouer à de nombreuses reprises. La confrontation à la tâche suffit en soi à la construction des savoirs.

Illustration du principe socio-culturel dans les pratiques contrastées de Sabine et de Mariane

Principes ontologique et épistémologique

Le principe ontologique suggère que les objets de savoirs sont générés historiquement au cours de l'activité reliant ces savoirs aux individus. L'apprentissage porte sur des objets de savoir défini comme des schèmes d'activité ré-flexive incrustés dans un monde évoluant avec les pratiques sociales et ses artefacts. « Comme toute activité, l'apprentissage est encadré par des systèmes sémiotiques de signifiés culturels qui "normalisent" les modes de questionnement et d'investigation sur le monde » (Radford, 2011, p. 22) en fonction d'un certain contexte culturel.

Cette conception s'oppose à l'ontologie idéaliste qui considère les objets de savoir comme des produits de l'esprit et à une épistémologie pensée comme une abstraction indépendante du contexte social et culturel.

Sabine	Mariane
Le collectif de la classe est conduit à investiguer les objets de savoir, à questionner leur signification (le livre, le titre, le code écrit, l'écriture chiffrée des nombres, ...)	Le questionnement sur l'objet n'occupe pas l'espace public de la classe. Ce questionnement se produit comme une évidence, dans la sphère privée de chaque élève.

Illustration des principes ontologiques et épistémologiques dans les pratiques contrastées de Sabine et de Mariane

Principe sémiotico-cognitif

L'objectivation est un processus de prise de conscience subjective de l'objet culturel. Le professeur fait jouer dans les échanges collectifs le rôle crucial du langage dans l'élaboration des significations et la prise de conscience des objets conceptuels. Pour maintenir une réflexion soutenue dans la classe, les problèmes doivent être suffisamment complexes et « faire apparaître les stratifications de généralité des objets... » (*ibid.*, p. 16).

Sabine	Mariane
L'activité langagière collective sert à l'objectivation des objets de savoir. Les	L'activité langagière collective ne porte pas souvent sur l'objet ; elle sert surtout le projet

Le préfixe re (ré) peut exprimer la réaction, le retour, la répétition, le recommencement. Ce qui rend le terme réfléchi cohérent avec l'idée d'itération progressive des processus d'apprentissage.

concepts sont désignés et étudiés, et les techniques intellectuelles qui permettent leur appropriation sont explicitées.	d'une école démocratique respectueuses des opinions de tous.
--	--

Illustration du principe sémiotico-cognitif dans les pratiques contrastées de Sabine et de Mariane

15.2.2 La salle de classe comme l'espace du je-communautaire

« La salle de classe est l'espace social où l'élève élabore (*elaborare* « travailler avec soin, s'appliquer ; perfectionner ») cette réflexion définie comme une relation commune et active avec sa réalité historico-culturelle. » (ibid. p. 12) L'objectivation, qui permet la rencontre du sujet et de l'objet du savoir est un processus social de formation de la conscience.

A l'opposé de la pensée kantienne d'un individu auto-régulant et auto-équilibrant (mû par des besoins biologiques), la théorie de l'objectivation considère l'individu comme un être culturel. Le rôle de l'élève n'est pas limité à la résolution de problèmes selon des démarches guidées par des mécanismes d'adaptation, mais il consiste à vivre l'apprentissage comme un être-avec-d'autres. « Au lieu de concevoir la classe comme un espace de négociation personnelle de signifiés ou comme un milieu antagoniste, la classe collabore et coopère avec l'élève pour que celui-ci se transforme en élément du collectif. » (p. 14)

A l'opposé d'une conception individualiste de l'apprentissage, la théorie de l'objectivation considère que le rôle du professeur est de promouvoir l'autonomie comme un engagement social plutôt que comme une réalisation personnelle. Elle prône ainsi, en s'appuyant sur les travaux de Arendt, une autonomie rattachée à l'action dans la sphère publique et non dans l'isolement avec soi-même.

Le mouvement vers de nouveaux niveaux conceptuels, signifiant la réalisation d'un apprentissage, peut provenir de l'élève, mais pas forcément. Dans la plupart des cas, ce qui déclenche l'apprentissage ne vient pas de l'élève, mais de l'extérieur, et il passe par l'intervention du professeur.

Les principes de la théorie de l'objectivation permettent ainsi à Radford (2008) de remplacer l'idée d'un sujet autonome, libre et autosuffisant, incrusté dans la tradition scolaire à partir de la philosophie kantienne, par l'idée du *je communautaire qui est en mathématiques*¹⁹³ partie prenante d'un processus social d'objectivation consistant à « prendre conscience, par la production active des sens, des idéalités culturelles » (ibid., p. 68). Dans cette perspective, Radford adhère à la fonction vygoskienne du langage (et plus généralement des instruments psychologiques dont l'activité gestuelle qui accompagne l'apprentissage, le recours aux symboles mathématiques et les outils technologiques). L'activité langagière qui se produit dans la communauté d'apprentissage, « n'est pas simplement quelque chose d'accessoire à l'apprentissage » (ibid., p. 70), mais elle « offre une réflexion de la réalité et, en la

¹⁹³ Nous pensons que la théorie de l'objectivation, née en mathématiques, peut s'étendre aux autres disciplines et donc notamment se traduire aussi en un *être en lecture* (et par extension être en sciences, être en activité artistique, ...)

réfléchissant, la langue assure une prise de conscience de cette réalité, y compris celle de soi-même. » (*ibid.*, p. 69).

Les principes de la théorie de l'objectivation conduisent au concept de subjectivation. « C'est la dialectique entre savoir et être qui a disparu de la scène éducative avec la massification de l'éducation et le triomphe de la rationalité instrumentale qui réduit l'autre à une chose. La subjectivation apparaît dans la théorie de l'objectivation en tant que projet étiq, d'engagement et de réponse envers autrui au sens de Lévinas et de Bakhtin. » (*ibid.*, p. 23)

L'intérêt que nous portons à cette théorie n'est pas anodin, car c'est une théorie vygotkienne en didactique des mathématiques. Or les cas que nous avons examinés nous disent que la conception de l'apprentissage ne dépend pas tellement de l'épistémologie propre à chaque didactique mais d'une conception philosophique de l'apprentissage. La mise en œuvre de techniques « vygotkiennes » vaut autant pour l'enseignement du français que pour celui des mathématiques.

15.3 Des conceptions en actes qui déterminent les pratiques d'enseignement et leur efficacité probable sur les apprentissages

Notre travail visait à mieux comprendre les logiques du monde social à partir des particularités d'une réalité empirique (Bourdieu, 1994). Le contraste entre les pratiques des deux enseignantes que nous avons retenues était frappant dès les premiers moments d'observation. Ces observations n'étaient pas théoriquement « neutres », car nous avions dès le départ un outillage théorique et des conceptions de l'enseignement susceptibles d'orienter à la fois le regard du chercheur et son projet de recherche. Sur la base de nos connaissances transversales concernant l'enseignement, mêlant nécessairement des apports psychologiques, sociologiques et didactiques, nous disposions d'emblée d'une configuration permettant de décrire deux types d'enseignement très distincts, sans doute très inégaux en terme d'efficacité sur les apprentissages, et correspondant à des descriptions théoriques disponibles.

Le premier cas fournissait de nombreux points de convergence avec la pédagogie de l'autonomie décrite par Lahire (2005) et avec les pratiques différenciatrices dénoncées par les chercheurs du réseau Reseida (Rochex & Crinon, 2012). Il s'agit donc d'un type de pratique répandu si l'on en croit ces chercheurs, dès lors qu'ils fondent la scientificité de leur démarche sur la récurrence et la convergence des cas d'analyse et qu'ils démontrent le lien historique entre pratiques différenciatrices et évolution de la forme scolaire. C'est effectivement un type d'enseignement que nous avons pu observer à d'autres reprises durant la phase préliminaire de la recherche et dans d'autres situations de notre activité professionnelle en formation à l'enseignement.

Le deuxième cas fournissait d'emblée un contre-exemple du premier type avec la confirmation qu'un enseignement fondé sur une activité collective d'apprentissage correspondant aux principes de la théorie vygotkienne du développement et de l'apprentissage, peut être mis en œuvre.

La recherche profite donc de ce fort contraste pour théoriser la distinction entre les deux pratiques et pour fonder une thèse : l'efficacité de la pratique enseignante semble dépendre fortement des conceptions sous-jacentes de l'apprentissage et du rôle de l'enseignant, observables en actes ; tandis que le projet d'une école publique est fondé par définition sur l'activité collective d'apprentissage, tout ce qui détermine résolument l'enseignement, notamment par l'évolution de la forme scolaire et par la transposition de diverses théories didactiques et pédagogiques dans les prescriptions et les doxas professionnelles, oriente les enseignants vers la mise en œuvre d'un enseignement empreint d'une conception plutôt individualiste de l'apprentissage (elle même héritée d'une longue tradition philosophique). Le travail d'enseignement vacille donc entre deux conceptions en opposition qui met l'école et ses acteurs en tension : entre se soumettre aux prescriptions et concevoir l'éducabilité à la fois comme une valeur et comme une responsabilité, l'activité ne peut pas être la même car les motifs diffèrent.

Les deux cas retenus nous semblent emblématiques de deux activités différentes, dont les motifs ne se rejoignent pas. La première consiste essentiellement à organiser un environnement, fidèlement aux indications et aux prescriptions du travail auxquelles elle donne foi. La deuxième consiste essentiellement à construire et à piloter des dispositifs permettant aux élèves de faire un usage social des signes et des artefacts construits historiquement et socialement et qu'ils doivent s'approprier pour se développer (Radford, 2011). Ces deux pratiques ont chacune leur légitimité avec des effets sans doute très différents sur les apprentissages des élèves.

Les cadres que nous avons utilisés pour analyser ces deux pratiques, nous servent à montrer comparativement que la transposition didactique opérée à travers la mise en œuvre du dispositif didactique et les pratiques langagières adoptées, fondent théoriquement le contraste que nous avons perçu dès les premières observations.

Avec les axes en didactique, nous avons montré que les objets enseignés ne sont pas du tout les mêmes alors que les analyses ont pu être ciblées sur les mêmes moyens d'enseignement officiels et des plans d'étude partagés. La façon d'élaborer des significations sur les objets de savoir et de progresser dans l'apprentissage diffère considérablement d'une classe à l'autre. Le dispositif mis en place, sous la responsabilité de l'enseignant, à partir des indications des moyens et des diverses prescriptions n'est pas du tout le même dans les deux cas. D'une classe à l'autre certains gestes didactiques se produisent, sous la responsabilité de l'enseignant, ou ne se produisent pas : Le geste d'institutionnalisation est régulier et continu dans un cas, absent dans l'autre ; Le geste de régulation est généralement assumé par l'enseignant dans un cas, et plutôt délégué aux élèves dans l'autre. Notre démarche comparative nous permet par ailleurs de montrer également que ces phénomènes et ces contrastes perdurent autant dans l'analyse des leçons en français qu'en mathématiques.

En articulant le point de vue didactique à celui des socio-didactiques, nous pouvons montrer de quelle façon les pratiques langagières diffèrent d'une classe à l'autre. Nous pouvons mettre en évidence un contraste théorisé à partir des catégories d'analyse fondées sur des logiques différenciatrices – passives ou actives (Rochex, 2011a) et en déduire une différence certaine de l'efficacité des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves selon qu'ils appartiennent à une classe ou à l'autre.

En résumé dans le tableau ci-dessous, chacune des deux pratiques tend à se positionner plutôt d'un côté ou plutôt de l'autre, en fonction d'une certaine conception de l'apprentissage et du rôle de l'enseignant.

Conception de l'apprentissage et du rôle de l'enseignant		
Conception individualiste et constructiviste de l'apprentissage (inscrite dans la tradition philosophique occidentale)	← →	Conception sociale et sémiotique de l'apprentissage (issue de la théorie historico-culturelle de Vygotski)
Principe : Chaque individu reconstruit le savoir, en se confrontant à un milieu, à un problème (des tâches)	← →	Principe : L'apprentissage est l'activité nécessairement collective par laquelle les individus se développent en acquérant, avec les autres, l'usage social des signes et des artefacts.
Apprendre : un processus imperceptible qui se réalise dans la sphère privée de l'élève		Apprendre : un processus sensible qui se réalise par l'activité collective
L'activité d'enseignement : organiser la confrontation au milieu	← →	L'activité d'enseignement : contribuer au développement psychique des élèves
La confrontation au milieu garantit les apprentissages ; l'intervention enseignante peut nuire à la confrontation.	← →	L'intervention de l'enseignant est indispensable : il joue un rôle de médiation des savoirs
Transposition didactique¹⁹⁴ dans la mise en œuvre du dispositif didactique et dans les gestes didactiques		
L'objet d'enseignement est réduit ¹⁹⁵ : Laconisme de l'enseignant (et des éls) Traitement de l'objet au niveau procédural ¹⁹⁶	← →	L'objet d'enseignement est élémenté : Présentation découpée de l'objet de savoir en objet d'étude Traitement de l'objet au niveau de l'étude
Le dispositif est imposé par les moyens et la prescription du travail, et subi dans l'enseignement	← →	Le dispositif est un outil de l'enseignant ¹⁹⁷ . De sa mise en œuvre par l'enseignant (à travers les supports et les discours) dépendent les apprentissages.
Les gestes didactiques ne sont pas assumés par l'enseignant : La régulation repose sur les élèves, il n'y a pas d'institutionnalisation, ni de création de la mémoire didactique	← →	Les gestes didactiques sont assumés par l'enseignant : il régule le dispositif, institutionnalise, crée la mémoire didactique
Options d'enseignement dans le cours de l'action : aléatoires	← →	Options d'enseignement dans le cours de l'action : planifiées
Les élèves sont censés conduire la construction du savoir (l'enseignant est « derrière » les élèves)	← →	L'enseignant guide les élèves en prenant en sa charge leur fonctionnement psychique immature. L'enseignant pointe les caractéristiques du savoir (l'enseignant est « devant » les élèves)
Pratiques langagières¹⁹⁸ / différenciatrices		
Laconisme du discours	← →	Densité du discours
Usage d'un code restreint	← →	Usage d'un code élaboré
Usage d'un discours régulateur	← →	Usage d'un discours instructeur
Registre du genre premier	← →	Registre du genre secondaire (favorisant le processus de secondarisation ¹⁹⁹)
Logique du faire : centration sur l'effectuation des tâches	← →	Logique de l'apprendre : centration sur le questionnement
Les enjeux de savoirs restent implicites		Les enjeux de savoirs sont explicités
La profession enseignante au cœur de l'institution scolaire		
Les élèves sont responsables d'apprendre	← →	Les enseignants sont responsables d'enseigner
Se soumettre à la prescription		Ménager le prescrit par rapport à l'activité de transformation
Accepter le déterminisme social et institutionnel		L'éducabilité comme valeur et comme responsabilité
Subir les tensions de la profession		Dépasser les déterminismes et les tensions

¹⁹⁴ Selon Chevallard 1985/1991) et Leutenegger (2011) pour la perspective comparatiste

¹⁹⁵ La distinction entre une transposition didactique qui s'opère par réduction ou élémentation des savoirs vient de Astolfi (2008).

¹⁹⁶ Les catégories de traitement de l'objet, au niveau sensoriel, procédural et de l'étude vient de Bautier, 2006

¹⁹⁷ C'est Schneuwly (2008, 2009a) qui considère le dispositif comme un outil pour le travail de transformation de l'enseignant.

¹⁹⁸ Les catégories de pratiques langagières sont utilisées par les socio-didactiques (voir en particulier Crinon, 2011) à partir des travaux de Bernstein et de Bakhtine.

¹⁹⁹ Voir Bautier, 2005 et Bernié, 2001.

CONCLUSION

Arrivée au terme du travail de recherche et de doctorat, nous traiterons dans la conclusion de certains questionnements qui restent ouverts. La fin n'est que le début ou l'étape provisoire d'un certain rapport aux méthodes et aux théories choisies pour servir le projet de mieux comprendre l'activité d'enseignement. La première partie de ce chapitre, formulée en « je », fait l'analyse rétroactive des méthodes et des théories investies. La deuxième partie veut affirmer que le travail mené s'inscrit bien comme une contribution au champ de la didactique comparée. Dans la troisième partie nous nous positionnons, en tant que vygotkienne, face à l'institution scolaire.

L'analyse rétroactive : dernière étape du travail de doctorat

La fin de la thèse coïncide avec la fin d'une démarche de formation conséquente. Si elle conduit à un soulagement certain, elle s'accompagne aussi d'une certaine frustration. Cette frustration traduit le développement *historique* (au sens que Vygotski, 1930/2014, attribue à ce terme pour définir le développement phylogénétique et le développement ontogénétique) qui s'est opéré entre le début du projet de formation et la fin du travail d'écriture. L'écrit terminé comporte des traces de ce développement historique sous forme d'incohérence, d'éléments en contradiction et de prises de position sur lesquels j'aimerais revenir à propos des enjeux méthodologiques et théoriques liés à la thèse.

Analyse rétroactive des méthodes de recherche adoptées

Le projet de mieux comprendre l'activité d'enseignement en s'immisçant dans la pratique ordinaire a justifié mon intérêt pour les approches ethnographiques (presque journalistiques) et le travail de description de la pratique observée. Avec la position institutionnelle que j'occupe, dans une équipe d'enseignement et de recherche « transversale » en sciences de l'éducation, rien ne justifiait de choisir une entrée par l'une ou l'autre didactique des disciplines scolaires et de véhiculer avec ce choix des impensés épistémologiques (voir Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2009, à propos de ce risque). Ce que j'entends par activité d'enseignement est pourtant essentiellement une *activité didactique*, liée au motif de transformer le fonctionnement psychique des jeunes individus, tout en leur fournissant l'accès aux formes de culture reconnues et sélectionnées pour être transmises à tous les membres de la société.

J'ai écarté le recours strict à la méthode clinique/expérimentale, développée en didactique comparée (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002), parce qu'elle semblait m'obliger à déclarer une entrée par des objets didactiques précis alors que c'est le travail du généraliste, enseignant *toutes* les disciplines, que je cherchais précisément à mieux comprendre. Je n'ai pas constitué un système de traces, à partir des entretiens réalisés avec les enseignants, pour tenter de réduire l'incertitude du chercheur sur les intentions de l'enseignant. Il m'a semblé plus intéressant de chercher à déceler ces intentions professorales, telles qu'elles peuvent être

perçues— par l’observateur mais surtout aussi par les élèves – dans la mise en place du dispositif didactique, le choix des médiateurs matériels qu’il comporte et les activités langagières qui le dynamisent. Un tel choix se justifie aussi du fait que j’ai retenu, puis exploité deux cas en particulier, à partir d’un ensemble d’observations plus large. Cette sélection de cas emblématiques s’est opérée à partir du contraste que j’ai immédiatement perçu concernant les méthodes d’enseignement privilégiées dans la pratique ordinaire de chaque enseignante: l’une privilégie avec évidence la méthode individuelle d’enseignement, l’autre la méthode simultanée²⁰⁰. Par ailleurs si le premier cas s’inscrirait comme l’une parmi les observations récurrentes et convergentes qui ont conduit l’équipe Reseida à mettre en lumière des pratiques d’enseignement différenciatrices d’apprentissage, à l’origine des difficultés scolaires que rencontrent certains élèves, l’autre permet justement de décrire ce qui caractérise une pratique d’enseignement plus égalitaire en matière d’accès aux connaissances et de réussite scolaire.

La construction méthodologique qui fait suite à ce premier repérage vise à rendre le levier comparatiste le plus profitable possible, en déterminant après coup des disciplines et des activités scolaires comparables. Cette détermination a été facilitée du fait que les plans d’études et les moyens d’enseignement sont les mêmes dans les deux cas, en particulier pour les deux disciplines les mieux dotées en temps d’école pour ces degrés, le français et les mathématiques. D’autres raisons m’ont conduite à fixer ces choix :

- Argumentation ontologique : les codes alphabétiques et numériques à enseigner et à apprendre sont générés historiquement au cours des activités humaines auxquelles ses nouveaux membres doivent être introduits. Comment ces membres sont-ils formés à ces codes déjà-là ? D’un point de vue vygotkien (repris par Bodrova & Leong, 2012), les élèves des degrés que j’ai sélectionnés entrent dans une phase où l’activité maîtresse du développement psychique est l’apprentissage formel, orienté par un enseignement, en vue d’une transformation de la pensée. Par ailleurs les disciplines en question participent de façon majeure à leurs gains développementaux parce qu’elles visent principalement le développement du raisonnement théorique (mathématiques) et donnent accès au langage (écrit) en tant qu’outil central de la pensée (français).
- Argumentation épistémologique : ces codes sont les construits socio-historiques d’une culture. Leur apprentissage se réalise dans des activités sociales, par le biais de médiateurs humains et symboliques. Le rôle et la responsabilité de l’enseignant sont de garantir la médiation nécessaire à cet apprentissage.
- Argumentation méthodologique : les leçons de mathématiques et de français couvrent plus de la moitié du temps scolaire (ce sont celles qui sont les plus valorisées en matière d’attentes sociales et d’évaluation de la réussite scolaire). Avec l’empan hebdomadaire fixé pour la saisie des données, ce choix permettait le mieux d’attraper quelques objets d’enseignement communs aux deux classes.

²⁰⁰ Pour une distinction plus précise entre ces méthodes, nous renvoyons au chapitre de Joigneaux (2011)

Les choix méthodologiques réalisés, avec l'argumentation exposée, ne sont pas neutres. Ils sont orientés par la responsabilité qui me semble devoir être octroyée à l'enseignement, dans la perspective historico-culturelle que j'adopte (à la suite des travaux de Vygotski), de fournir la médiation nécessaire à la transformation psychique et à l'appropriation des signifiés culturels. En d'autres termes, je m'attends à voir cette responsabilité enseignante s'exercer pleinement, en particulier dans des classes des premiers degrés du primaire, au cours de leçons portant sur des objets de savoir en mathématiques et en français. Le contraste perçu entre les deux cas par rapport aux méthodes d'enseignement privilégiées dans chaque cas et aux possibilités de conduire ou d'éviter des pratiques d'enseignement différenciatrices d'apprentissage, est aussi perceptible dans les manières contrastées d'assumer en actes la responsabilité que j'octroie à l'enseignant.

Ces contrastes ont été flairés dès le départ et ont justifié l'intérêt pour ces deux cas, mais ils n'ont pu être mis en évidence qu'au cours d'un lent travail de traitement et d'analyse des données. Dans la démarche, ces contrastes influencent aussi nécessairement le choix définitif des cadrages théoriques et des catégories d'analyse : ils ont été retenus par rapport à une certaine conception de l'enseignement.

La méthodologie adoptée me semble après coup toujours cohérente par rapport au projet de mieux comprendre l'activité d'un généraliste des premiers degrés de la scolarité. Il reste toutefois comme principal problème, pour poursuivre les recherches avec cette méthode, que « l'écémage » des cas pourrait s'avérer long voire infructueux. Une piste peut alors être explorée de manière peut-être plus facilement maîtrisable, toujours dans une perspective comparatiste, en utilisant à dessein la variété des terrains cantonaux. Le croisement des pratiques observées dans deux cantons différents s'est fait parce qu'il fallait se plier aux limitations institutionnelles d'accès au terrain scolaire. Mais cette variation des terrains pourrait être mieux examinée, notamment à partir des textes prescriptifs, ce d'autant plus que le petit territoire de la Suisse romande offre de grandes différences culturelles, marquant sans doute la culture professionnelle de l'enseignement, tout en concédant des efforts d'harmonisation scolaire facilitant la démarche comparatiste.

Analyse rétroactive des ancrages théoriques

J'ai pu tirer profit des contrastes entre les deux cas pour théoriser la distinction perçue entre deux pratiques d'enseignement ; pas de façon neutre, je l'ai précisé, car les soubassements épistémologiques du chercheur sont à l'œuvre et ils excluent toute possibilité de neutralité dans l'élaboration théorique et dans l'analyse. Je m'appuie (pour « voir » le contraste) sur les apports théoriques de Vygotski, qui constituent la base de mon positionnement épistémologique, et sur d'autres apports théoriques, à propos de l'enseignement, qui adoptent sa conception du développement et de l'apprentissage ; en particulier ceux des équipes et réseaux de recherches en socio-didactique, Escol et Reseida, qui examinent la construction

des inégalités scolaires au travers des pratiques menées au sein de l'école, en particulier les pratiques langagières, et des dispositifs d'enseignement qui sont mis en œuvre.

A partir de ce fondement théorique, si j'ai vite (et facilement) saisi l'intérêt méthodologique d'un ancrage dans le champ de la didactique comparée, j'ai en revanche pris beaucoup de temps et d'effort à en saisir l'intérêt théorique. A ma décharge, la scission qui s'opère lentement entre différentes théories de l'action conjointe n'est pas évidente à saisir et ne facilite pas l'accès aux apports complexes de la didactique comparée.

Par ailleurs, j'ai rabattu sur un même plan, *didactique comparée*, *démarches comparatistes en didactique(s)* et théorisation de *l'action conjointe en didactique*. C'est que derrière ces mots-clés, se retrouvent souvent les mêmes auteurs, qui se positionnent à l'origine du champ de la didactique comparée (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002) et comme auteurs de sa définition même (voir Sensevy, 2008a). D'où l'obstacle qui m'a empêché de cerner à quel point la construction du champ se réalise sous de fortes tensions et que derrière des étiquettes communes, les positionnements épistémologiques et les objectifs scientifiques divergent (Schubauer-Leoni, Leutenegger & Forget, 2007a). Par-dessus ce rabattement, j'ai encore opéré un rapprochement théorique simpliste entre certains concepts issus des théories inscrites en didactique des mathématiques et leur usage en didactique comparée. Ce problème est fondamentalement lié au rabattement présenté ci-dessus. Je m'en explique plus précisément : Mon problème de rabattement est notamment lié avec la parution d'un ouvrage signé par Sensevy (2011), parmi une production prolifique de contributions scientifiques tout au long de la décennie, et présentant « les éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique » : *une* théorie n'est pas *la* théorie et j'ai pourtant assimilé ce travail au champ de la didactique comparée (en particulier celui développé à Genève), alors que les écrits des comparatistes genevoises comportaient des traces des différences conceptuelles entre ces deux voies de développement distinctes d'une théorie de l'action conjointe en didactique, ainsi que des clarifications sur les concepts empruntés à la didactique des mathématiques.

Sensevy pour sa part développe une théorie en s'appuyant sur les concepts de *contrat* et de *milieu* développés par Brousseau dans la théorie des situations didactiques en mathématiques (TSDM). J'ai retenu de la lecture (peut-être trop légère) de cet ouvrage, qu'il véhiculait une conception plutôt individualiste et constructiviste de l'apprentissage, notamment par la présentation initiale d'une grammaire du jeu didactique basée sur les principes de la clause *proprio motu*, de la réticence didactique et de l'adidacticité du milieu. Cette conception m'a semblé éloignée (incompatible) avec la conception sociale et sémiotique de l'apprentissage que je défends. Il apparaît de mon point de vue qu'il incombe dans cette conception, davantage de responsabilité à l'élève d'apprendre qu'à l'enseignant d'enseigner. De plus, l'auteur ne cache pas l'intention normative qu'il attribue à sa théorie, se distanciant en cela du projet initial de la didactique comparée, dont l'intention déclarée était justement de décrire, non de prescrire. Ce positionnement a généré puis entretenu une certaine méfiance de ma part à l'égard des apports théoriques provenant du champ de la didactique comparée et du

développement d'une théorie de l'action conjointe. Ma méfiance s'alimentait aussi des héritages de la didactique des mathématiques, en particulier d'une épistémologie reliant notamment Kant, Piaget et Brousseau au champ de la didactique comparée.

Les importantes contributions de Sensevy (ajoutées au fait que j'ai sans doute cherché dans ces lectures tout ce qui pouvait entrer en contradiction avec la perspective vygotkienne) ont eu pour effet de dissimuler à mon regard toutes les précautions théoriques et méthodologiques énoncées de leur côté par les didacticiennes comparatistes genevoises et l'originalité de leur projet de recherche. Car leur intention n'est pas tant « d'élaborer les premiers éléments d'une théorie de l'action conjointe en didactique »²⁰¹ que de définir « le découpage des observables pour rendre compte du fonctionnement effectif [du système didactique,...], les unités d'analyse jugées pertinentes [... et les] descripteurs de l'action aptes à rendre compte de l'évolution dynamique des systèmes » (Schubauer-Leoni *et al.*, 2007a, p. 10). Par ailleurs, les auteures discutaient, dans le texte cité, la vision cognitiviste de la TSDM et la possibilité même de considérer l'adidacticité des situations d'apprentissage du fait de l'articulation entre individuel et collectif ; d'une part parce que « la composante culturelle et institutionnelle vient *de facto* s'inscrire dans la pensée privée qu'elle génère par la même occasion » (*ibid.* pp. 13-14) et d'autre part parce que « le concept de contrat didactique pose d'emblée un jeu de *médiations* entre systèmes d'interprétation des objets que l'action conjointe fait advenir » (*ibid.*, p. 14). Plus récemment, Ligozat & Schubauer-Leoni (2010) ont encore reclarifié la nature des emprunts que la théorie de l'action conjointe en didactique (dans leur développement) fait à la Théorie des situations didactiques en mathématiques (Brousseau) et à la Théorie anthropologique du didactique (Chevallard). Elles précisent que leur développement actuel de la TACD ne conserve pas l'idée broussaldienne d'un milieu (nécessairement) adidactique et lui préfère le concept de mésogenèse, défini par Chevallard (1992) comme un construit permanent des significations. Ce développement théorique retient comme essentiel, le concept de contrat didactique (TSDM), lié aux attentes réciproques de l'enseignant et des élèves qui se réalisent dans une relation fondamentalement asymétrique. « The asymmetrical status of the teacher and the students relative to their respective relationship to knowledge is *consubstantial*²⁰² to the chronogenesis and topogenesis processes that were initially sketched by Chevallard (1985/1991) ». Soulignons que c'est exactement de la même manière que Sensevy (2001b) présentait les notions de topogenèse et de chronogenèse, comme une redescription de la notion de contrat didactique (prise à Brousseau) par Chevallard (1991, cité par Sensevy, 2001b). Ainsi le développement de la TACD nous semble se déclarer redevable à la TSDM, parce qu'elle a elle-même permis le développement de la TAD : le passage du concept de milieu à celui de mésogenèse et du concept de contrat à ceux de chronogenèse et de topogenèse. Elle peut ainsi fonder ses descripteurs de l'action didactique conjointe de l'enseignant et des élèves, tout en prenant distance avec les présupposés constructivistes (piagétien) que la TSDM pourrait véhiculer.

²⁰¹ Citation de la quatrième de couverture de Sensevy (2011).

²⁰² C'est nous qui soulignons.

La « pelote » théorique à laquelle je me suis confrontée n'est de loin pas encore démêlée et elle ne mentionne pas ici tous les concepts intriqués dans ces fils, ni les développements historiques des dissensions entre chercheurs de différents bords. A l'heure de conclure la thèse, j'ai estimé qu'il était plus supportable de justifier mon embarras que de réécrire tout le cadrage théorique. Il comporte de ce fait encore des traces de mes erreurs de rabattement théorique et les mauvaises appréhensions de certains éléments de la didactique comparée qui en découlent, bien que je me sente aujourd'hui mieux outillée pour analyser la nature et l'histoire des emprunts théoriques réalisés dans ce champ didactique en construction. En cours de recherche, l'embarras théorique dans lequel je me trouvais m'a orientée vers la définition du travail enseignant que propose Schneuwly (2000, 2008a et 2009b), dans la perspective vygotskienne qu'il adopte, et a justifié le recours, pour l'analyse, aux catégories de gestes didactiques fondamentaux de l'enseignement qu'il propose. Je rappelle que le recours à ces catégories ne se justifie pas par rapport au choix d'analyser en particulier des leçons de français, auquel cas il aurait aussi fallu recourir à des catégories spécifiques de la didactique des mathématiques pour analyser les leçons de mathématiques. J'ai considéré les gestes didactiques fondamentaux de l'enseignement tels que présentés par Schneuwly (2009b) comme des catégories génériques, permettant d'analyser le travail de l'enseignant généraliste, avec la garantie qu'elles n'entraient pas en contradiction avec la perspective vygotskienne adoptée. Je précise encore que je n'avais pas saisi, avant cette rétroanalyse des cadrages théoriques, à quel point Schneuwly en référait fondamentalement au travail de Chevallard²⁰³.

A la différence des gestes fondamentaux de l'action conjointe en didactique, les catégories de Schneuwly sont établies à partir de sa définition théorique du travail enseignant et non pas à partir d'observations sur le terrain. Je réalise mieux à la conclusion de la thèse en quoi sa définition théorique de l'objet enseigné (2009a, précédant le chapitre sur le travail enseignant) a constitué le territoire dont j'avais besoin pour poursuivre malgré tout une approche comparatiste du didactique à l'écart d'un contentieux théorique qui m'échappait. Réaliser que cette définition de l'objet enseigné repose essentiellement sur Chevallard m'a fait sourire (le comprendre plus tôt m'aurait sans doute aidée). J'avais perçu dans les écrits de ce dernier une étonnante compatibilité avec ceux de Vygotski²⁰⁴ – dont je n'ai trouvé nulle citation ou référence. Je présente les éléments essentiels que j'ai retenus des apports de Schneuwly :

La définition du travail enseignant relève d'une théorie du développement et de l'apprentissage, par contraste avec la structure fondamentale de l'action conjointe qui découle

²⁰³ Il me semble intéressant de préciser que de notre point de vue, Schneuwly ne cite pas Chevallard en bonne et due forme dans son texte. J'ai donnerai une illustration plus bas dans le texte par rapport à la transposition interne.

²⁰⁴ Voir chapitre 5 : Milieu, mésogenèse, média (-tion) en TAD

de la mise en lumière du génie didactique des (bons²⁰⁵) enseignants. Elle pose, en s'appuyant sur des arguments théoriques (voir notamment Vygotski, 1930/2014), que toutes les pratiques d'enseignement ne se valent pas. Est *enseignant*, dans cette perspective, un adulte capable de présenter un objet de savoir encore inaccessible, résultat nébuleux d'une coûteuse construction sociale et historique, afin qu'un collectif d'enfants puisse faire usage avec lui de ce savoir et s'intégrer chacun à leur tour dans les activités sociales contribuant à son renouvellement : c'est la condition de leur développement personnel mais aussi du développement de l'espèce et de la culture à laquelle ils appartiennent.

A l'instar de nombreux auteurs²⁰⁶, Schneuwly considère que le concept de transposition didactique défini par Chevallard (1985/1991) est une dimension fondamentale de toutes les didactiques. Il reconnaît la position de l'objet d'enseignement que Chevallard lui attribue au bout de la chaîne de transformation qu'a engendré la didactisation de l'objet de savoir. Il définit à partir de là, l'objet enseigné comme « le résultat sans cesse transformé [de] l'interaction didactique entre enseignant et élèves [à propos de l'objet d'enseignement] » (Schneuwly, 2009a, p. 18). Cette dernière étape de transformation, « la transposition interne de l'objet à enseigner à l'objet enseigné s'opère par la mise en texte de l'objet d'enseignement en fonction de contraintes d'avancement dans le temps et de redéfinition continue des places » (*ibid.*, p. 23). Avec sa définition, Schneuwly remonte donc à l'origine des notions de chronogénèse et de topogénèse dans la théorie de la transposition didactique de Chevallard (1985/1991), à partir des citations suivantes :

Dans la *relation didactique* (qui unit enseignant, enseignés, et « savoir »), l'*enseignant* est le servant de la machine didactique dont le *moteur* est la contradiction de l'ancien et du nouveau : il en nourrit le fonctionnement en y introduisant ces objets transactionnels que sont les objets de savoir convenablement apprêtés en objets d'enseignement. Il est celui qui, toujours – s'il veut remplir son rôle, tenir sa « place » – doit « étonner » [...] L'enseignant est donc celui qui sait avant les autres, qui sait *déjà*, qui sait « plus ». Et cela lui permet de conduire la *chronogénèse du savoir*. C'est là, strictement, la condition qui le rend capable d'opérer le renouvellement didactique (*ibid.*, p. 71).

Enseignant et enseignés occupent des positions distinctes par rapport à la dynamique de la durée didactique : ils diffèrent par leurs rapports spécifiés à la *diachronie* du système didactique, à ce que l'on peut nommer la *chronogénèse*. *Mais ils diffèrent aussi selon d'autres modalités* : selon leurs *places* respectives par rapport au savoir en construction, par rapport à ce qu'on peut appeler la *topogénèse* du savoir, dans la *synchronie* du système didactique (*ibid.*, pp. 72-73).

²⁰⁵ Ces « bons » enseignants sont souvent d'autant meilleurs que les recherches qui ont permis de construire ces catégories se fondaient sur des ingénieries didactiques proposées non sans intention par rapport à la réalité que les chercheurs tentaient d'expliquer et de comprendre.

²⁰⁶ Parmi ces auteurs, figurent aussi les comparatistes genevoises (voir par exemple Schubauer-Leoni, & Leutenegger, 2009 et Leutenegger, 2011).

Voici comment Schneuwly fait pratiquement siennes ces citations de Chevallard :

Cette contradiction entre nouveau et ancien constitue le véritable moteur de la transposition didactique au niveau interne ; il en gouverne le déroulement. La gestion du rapport entre nouveau et ancien définit d'une part la topogénèse, dans la mesure où le nouveau garantit à chaque moment l'hégémonie de l'enseignant dans le rapport à l'objet d'enseignement. Sa gestion définit aussi la chronogénèse, dans la mesure où l'enseignant sait toujours en avance ce qui sera encore à faire et introduit le nouveau à enseigner en fonction de l'ancien, supposé appris (Schneuwly, 2009a, p. 23)

Schneuwly poursuit la définition théorique de l'objet enseigné par la mise en regard du décalage entre temps de l'enseignement et temps de l'apprentissage (que Vygotski (1934/1997) illustre à l'aide du concept de zone de proche développement) et du concept de mésogénèse, emprunté discrètement²⁰⁷ à Chevallard (1992), pour présenter une mise en scène didactique permettant à l'élève de répondre à des exigences qui sont encore au-delà de ses possibilités actuelles – et qui de ce fait sont la promesse de son développement.

Ainsi les deux cadrages didactiques utilisés pour les analyses remontent chacun aux contributions fondamentales de Chevallard. De ce fait, ils m'apparaissent maintenant proposer des visions très proches de l'activité d'enseignement et des processus complexes d'enseignement et d'apprentissage. Ces « processus complexes » renvoie à l'*obuchenie* de Vygotski, c'est-à-dire au processus bilatéral effectué par l'enseignant (enseignement) et par l'apprenant (apprentissage) et dont Schneuwly explique (2008a) qu'il a fait l'objet d'une transformation de sens, probablement à cause du pédocentrisme occidental.

Pour Schneuwly (2009a) l'objet enseigné découlant de la transposition didactique « est par conséquent le résultat sans cesse retravaillé de l'action de l'enseignant, suivant sa propre logique, articulée continuellement à cette autre action, l'apprentissage scolaire, qui suit la logique des élèves » (ibid., p. 24). En cela, Schneuwly reste réservé « quant à l'usage du terme « action conjointe » [...] pour désigner ce qui se passe en classe » (ibid., p. 24). Il y aurait selon lui « deux actions qui s'articulent, suivant chacune sa propre logique et dont la différence même de logique est constitutive de chacune d'elles » (ibid., p. 24).

En didactique comparée, la terminologie « action conjointe », au singulier, nous semble d'autant plus ambiguë que certains de ses contributeurs donnent ce titre à une théorie qui leur permet pourtant d'étudier, par exemple, « the relationships between the [...] curriculum requirements encrypted in texts and the content that is dealt with in *teachers' and student's joint actions...* » (Ligozat, 2011).

Par ailleurs, ce que Chevallard présente dans l'articulation entre chrono- et topogénèse²⁰⁸, renvoie aussi à ce processus complexe et aux différents rapports aux objets et au temps qu'entretiennent l'enseignant et les élèves dans la relation didactique. Il y a bien « deux

²⁰⁷ Une simple note de bas de page.

²⁰⁸ Selon sa façon d'orthographier le mot (Chevallard, 1985/1991).

registres en lesquels, à chaque instant, se spécifie la différence des places de l'enseignant et de l'enseigné » (Chevallard, 1985/1991, p.75).

Le rapprochement conceptuel entre *obuchenie* et chrono/topogénèse en articulation avec le principe d'une ou de deux action(s) conjointe(s) mériterait d'être encore repris. S'y ajoute comme intérêt commun, le fait que le rôle attribué à l'enseignant est de même nature : hégémonique, interventionniste, en contraste sur ce point avec des pratiques centrées sur l'effectuation de tâches qui seraient autoporteuses d'apprentissage et desquelles les enseignants devraient en principe s'effacer (Rochex & Crinon, 2011).

Les objets étudiés par les deux théories didactiques (français par Schneuwly et didactique comparée) me paraissent constituer d'autres points consensuels. A partir du concept de transposition didactique (surtout interne), c'est *l'interaction sociale didactique* qui est analysée dans les deux cas. Le même objet ne mène toutefois apparemment pas exactement aux mêmes objectifs : l'analyse des interactions conduit Schneuwly (et les didacticiens du français genevois) au décryptage de l'objet enseigné et les didacticiennes comparatistes, plus largement à celui du système didactique.

Enfin, puisque *l'interaction* est l'objet des deux théories didactiques auxquelles j'ai recourues, le recours complémentaire aux apports des socio-didactiques, en particulier *via* les catégories sociolinguistiques bernsteiniennes reprises par les membres du réseau Reseida (Rochex, 2011) pour l'analyse des activités langagières en classe, me semble avec le recul particulièrement précieux et pertinent. Ce cadrage théorique ne sert pas seulement la problématisation du lien entre enseignement et apprentissage, mais fondamentalement il sert aussi à caractériser le discours, c'est-à-dire la composante fondamentale du dispositif ou de la transaction didactique.

En quoi la thèse contribue-t-elle au champ de la didactique comparée ?

La thèse est comparatiste dans ses aspects formels, du fait qu'elle place en confrontation deux disciplines d'enseignement, deux objets de savoirs, deux pratiques d'enseignements, deux approches didactiques, deux approches scientifiques des questions de l'enseignement, l'une didactique, l'autre sociologique. Les axes de comparaison ouverts sont multiples : entre enseignements à propos des mêmes disciplines, entre disciplines à propos d'un même enseignement, entre catégories d'analyse. La thèse s'inscrit plus fondamentalement dans le champ de la didactique comparée pour d'autres raisons. Mentionnons tout d'abord que cette inscription offre des atouts indéniables : elle reste de notre point de vue la meilleure entrée possible pour légitimer et mener une étude croisée de l'enseignement pluridisciplinaire dont les enseignants généralistes ont la responsabilité et pour conduire à des pistes en vue de leur formation. « L'approche comparative permet de poser des questions que chaque didactique prise isolément ne peut pas traiter » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005) et fournit les

descripteurs permettant de saisir la complexité des processus d'enseignement et d'apprentissage en situation ordinaire.

La didactique comparée contribue aussi plus largement au projet de construction de *la* didactique comme un champ disciplinaire à part entière, construction dans laquelle se jouent aussi des luttes de territoires entre didactiques (Dorier *et al.*, 2013) qui vont jusqu'à affaiblir voire empêcher l'émergence d'une unité programmatique (Chevallard, 2010). Nous estimons avoir été enrôlée malgré nous dans cette lutte du fait de l'embarras théorique dans lequel nous nous sommes retrouvées à un moment donné dans la démarche de recherche et d'avoir été de ce fait conduite à réaliser les analyses en *confrontant* les deux cadres didactiques.

Pour y avoir modestement contribué, en mettant en discussion des catégories de la didactique comparée et d'autres élaborées sous l'égide de la didactique du français, nous comprenons aujourd'hui que les possibilités de la didactique comparée dépassent celle de la description de l'activité didactique et permettent d'investir des objets d'étude qui transcendent les didactiques et participent à la construction *du* nouveau champ. La question reste de trouver les moyens de réduire les distances conceptuelles entre elles – c'est le projet scientifique dans lequel s'investissent des auteurs comme Sales Cordeiro *et al.*, 2013. Un chantier pourrait par exemple être mis en œuvre pour mieux comprendre comment l'une et l'autre didactique appréhendent et prétendent décrire les phénomènes centraux de la transposition didactique. Pour la didactique du français (par les travaux de Schneuwly et de son équipe), le triplet de genèse (mésogenèse, topogenèse et chronogenèse) est reconnu dans le sens attribué originellement par Chevallard : la chronogenèse et la topogenèse sont les processus résultant de la gestion – constitutive de la relation didactique – du rapport entre nouveau et ancien (entre ce qui est à apprendre et ce qui est supposé appris). La mésogenèse est la résultante d'une mise en scène didactique, par le biais d'un dispositif didactique constitué de certains supports et de discours. Pour la didactique comparée, ce triplet de genèse est fondamental et constitue un descripteur du fonctionnement du contrat didactique (voir notamment Leutenegger, 2009). Le concept de contrat, dont la didactique comparée est redevable à Brousseau, représente à son tour le travail de la transposition interne à la classe (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005). Quelles sont au fond les points communs et les divergences qui persisteraient à l'analyse des données que nous avons récoltées, si le projet scientifique devenait celui d'une discussion théorique visant des rapprochements (plutôt qu'une confrontation) entre les deux ?

Si nous estimons aujourd'hui que ce projet théorique était au fond peut-être trop ambitieux (ou du moins très difficile à définir au début du travail de thèse pour le conduire comme tel à son terme), il nous a néanmoins portée vers des résultats qui permettent d'étayer théoriquement, à partir de l'empirie, la distinction fondamentale entre les deux pratiques sélectionnées pour le contraste frappant qu'elles donnaient à voir. Avec le recul que confère le moment de la conclusion, nous voyons que l'intérêt du modèle de la didactique comparée

réside dans son exigence de neutralité vis-à-vis de la réalité étudiée. Toute pratique devrait pouvoir être décrite à l'aide de ce modèle avant d'être rapportée à un système de valeur, quel qu'il soit (subordination aux prescriptions, articulation collectif-individuel, etc.). Le modèle emprunté à la didactique du français quant à lui *n'est pas neutre* face à la réalité scolaire. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il nous a séduit, sans doute du fait de notre mandat professionnel de former des enseignants. Il « voit » l'enseignement en référence à la théorie vygotskienne du développement et à travers sa façon de la transposer dans une définition du travail de l'enseignant, de son objet, de ses moyens, de ses outils (Schneuwly, 2008a). C'est pour cette raison que notre travail analytique revêt une forme évaluative. Cette forme évaluative est par ailleurs renforcée du fait que le modèle vygotskien fournit des résultats qui croisent un autre modèle évaluatif des pratiques : celui issu des socio-didactiques du réseau Reseida (Rochex & Crinon, 2011, notamment). En résumé, des gestes didactiques assumés et maîtrisés conduisent à des discours élaborés, instructeurs, explicitant les enjeux de savoirs et à des pratiques plus favorables à l'apprentissage de tous les élèves. A contrario, des gestes didactiques peu perceptibles, mal maîtrisés ou assumés, favorisent grandement des pratiques d'enseignement différenciatrices d'apprentissage. Finalement, il ressort du cas le plus favorable à l'apprentissage de tous les élèves qu'il rend perceptible en actes, une conception fondamentalement sociale de l'apprentissage qui rend la pensée appréhensible au travers d'activités médiatisées ; à l'opposé d'une conception dominante (historiquement et culturellement), traduite avec vigueur dans les textes prescrivant ou incitant certaines forme de travail scolaire, qui conçoit l'apprentissage plutôt comme une construction individuelle.

En résumé, les apports de notre travail qui signent notre appartenance au projet scientifique de la didactique comparée sont les suivants :

Premièrement, il contribue à la discussion à propos des cadres conceptuels utilisés dans les didactiques contribuant à la possibilité « de définir une science des phénomènes didactiques au-delà des clivages disciplinaires et des formes scolaires imposées par les institutions scolaires » (Ligozat & Leutenegger, 2012, p. 765). Nous ne reviendrons pas sur ce point, largement présenté en amont.

Deuxièmement, il propose une articulation de l'appareillage conceptuel de la didactique avec d'autres cadres de référence :

- l'articulation avec les pratiques différenciatrices s'est montrée particulièrement féconde pour problématiser l'interdépendance des processus d'enseignement et des processus d'apprentissage aux travers des options prises par les enseignants dans la mise en œuvre des dispositifs et les pratiques langagières qu'ils conduisent à propos des enjeux de savoir.
- l'articulation avec la théorie de l'objectivation, née en didactique des mathématiques, mais avec un positionnement en décalage avec l'épistémologie dominante, a tout juste été esquissée comme une possibilité. Puisque nous avons tenté d'adopter une grille issue de la didactique du français pour l'analyse des leçons en mathématiques, l'usage

en retour d'une grille issue d'une approche inscrite en didactique des mathématiques, élaborée à partir d'un positionnement vygotkien, pour l'analyse de leçons en français, promet de fournir des résultats intéressants.

- l'articulation avec la théorie historico-culturelle du développement reste « en chantier » comme nous le présenterons plus tard.

Troisièmement, nos résultats sont construits en tirant profit du contraste entre les cas pour éclairer des spécificités/généralités du travail de l'enseignant et pour présenter la façon différenciée dont les deux enseignantes font cas des préconstruits didactiques et épistémiques (Ligozat, 2011) véhiculés par les textes qui déterminent leur travail.

Ainsi, les axes d'analyses comparatives exploités dans la thèse utilisent les deux entrées possibles de la didactique comparée pour étudier des phénomènes didactiques (Leutenegger, 2011) : par les pratiques théoriques des chercheurs (en didactique, mais aussi celles qui sont inscrites dans d'autres champs scientifiques visant à expliquer les phénomènes didactiques) et par les pratiques du terrain, permettant des comparaisons entre techniques d'enseignement portant sur un même objet d'enseignement ou entre pratiques d'enseignement.

Dernières remarques sur l'institution scolaire

Que l'enseignant conçoive l'apprentissage comme une activité sociale plutôt que comme un acte personnel et qu'il conçoive que sa tâche d'enseignement est finalisée par l'activité sociale de développement/apprentissage plutôt que par l'organisation d'un environnement de travail, le conduit à des pratiques inégalement efficaces en terme d'apprentissage. Il s'agit là bien évidemment de conceptions en actes et pas de conceptions déclarées. Or l'institution scolaire dans laquelle s'inscrit notre étude est, nous l'avons déjà mentionné, empreinte par tradition d'une conception plutôt individualiste et constructiviste.

Pour cette raison, la théorie historico-culturelle du développement et de l'apprentissage développée par Vygotski, et la responsabilité qu'elle octroie à l'enseignement dans ces processus psychologiques majeurs, constitue encore aujourd'hui une véritable révolution par rapport aux conceptions constructivistes dominantes. Elle constitue toujours un « chantier » pour reprendre les propos de Rochex (2012) dans les débats et la recherche en éducation et elle n'a rien de l'évidence et du consensus que semble sous-entendre la référence quasi unanime des chercheurs en sciences de l'éducation à ses propositions conceptuelles (Schneuwly 2008b). Schneuwly relève d'ailleurs dans le texte cité que la réception des travaux de Vygotski a donné lieu à la création d'un filon socioconstructiviste dans lequel la visée constructiviste n'est pas remise en cause : la construction des connaissances reste sous la responsabilité et l'autonomie de l'élève, même si le mécanisme de construction devient social et interactif. Le filon historico-culturel découle par contraste d'une lecture (d'une étude collective en fait) des travaux de Vygotski, sensible à son originalité par rapport à l'épistémologie occidentale dominante : C'est une théorie du développement qui n'est pas

conçu comme un processus naturel mais artificiel et qui attribue à la médiation humaine et symbolique un rôle fondamental.

Nous avons adhéré aux principes de la théorie historico-culturelle parce qu'elle nous semble être éthiquement la plus adéquate avec l'idéal porté par une institution scolaire publique et obligatoire. Elle nous oblige en premier lieu à considérer que l'enseignement et l'apprentissage sont deux activités nécessairement complémentaires et réalisées sous la responsabilité d'un enseignant. Comme toutes les activités humaines, elles sont par essence sociales, médiatisées (humainement, matériellement, et symboliquement) et situées dans un contexte historique et culturel en évolution. Cette obligation théorique justifie que nous ayons focalisé notre attention sur l'activité d'enseignement, en particulier du fait que nous avons pour mission de former à l'enseignement : l'activité d'apprentissage de l'élève en dépend fondamentalement.

En formation, l'étude de la théorie vygotskienne fournit une occasion de marquer la rupture nécessaire à la prise de conscience du rôle et de la responsabilité de l'enseignement sur la réussite scolaire des élèves (Clerc, 2013). Il est toutefois nécessaire de prendre en compte dans ce projet de formation que c'est former les enseignants à une conception éloignée de la culture et de l'histoire professionnelle ; éloignée aussi de certains éléments théoriques que comportent des modèles étudiés en formation (y compris ceux qui se prétendent vygotskien tout en véhiculant malgré tout une conception constructiviste) ; éloignée finalement aussi du travail enseignant tel qu'il est prescrit : Dans quelle mesure est-il possible d'assumer ce projet de formation du fait de l'éloignement qu'il procure ?

Les pratiques enseignantes n'ont vraisemblablement pas toutes pour motif l'*enseignement* pris au sens d'une transformation des processus psychiques des jeunes individus par l'appropriation des éléments de la culture qui sont sélectionnés pour être transmis aux générations futures. Certaines sont motivées en premier lieu par les demandes et les contraintes de l'institution et cette tendance pourrait bien s'accroître encore sous l'effet notamment des dérives expansionnistes de l'évaluation (Hadji, 2012). A maintes reprises, *in situ*, nous avons été tentée d'interpréter « le contrat de félicité » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2009, p. 246 et 253) qui semble porter Mariane à croire que la conformité à la prescription permettra d'atteindre le but attendu par l'institution, comme une possible réaction aux contradictions auxquelles le système scolaire confrontent les enseignants, en exigeant d'eux qu'ils enseignent, évaluent, orientent, sélectionnent.

Loin d'être transmis « naturellement » entre humains, les savoirs font parfois l'objet d'une rétention destinée précisément à préserver et à « conserver » certains aspects des métiers (Chevalier & Chiva, 1990). A partir de ce constat anthropologique, ne devrait-on pas comprendre le rôle social de l'école comme celui d'un « filtre » culturel implicite tout autant qu'un intégrateur socio-culturel. Le « contrat de félicité », les doxas professionnels mais aussi les préconstruits didactiques et épistémologiques proposés dans les textes prescriptifs (Ligozat, 2011) semblent laisser croire à de nombreux enseignants qu'il faudrait taire les

Conclusion

enjeux de savoirs, éviter la médiation, garantir le développement personnel de chaque élève. De cette façon, seuls les élèves initiés (Bonnéry, 2011), de par leur appartenance sociale, ont accès aux implicites nécessaires pour leur assurer la réussite scolaire et professionnelle qui s'en suit, indépendamment de l'enseignement suivi. Il est un enjeu de la professionnalisation à conduire les enseignants à se sentir les acteurs d'une institution didactique et non pas les jouets d'un projet social sans doute inconscient et dépersonnalisé bien que satisfaisant à la majorité de ses membres.

Références bibliographiques

- Agamben, G. (2007) *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Collection Rivages poche, Paris : Payot & Rivages
- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.
- Amade-Escot, Ch. (2013). Les recherches en didactique, les IUFM et le comparatisme en France. In J.L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Eds.), *Didactique en construction, construction des didactiques*. (pp. 63-83). Coll. Raisons éducatives, Bruxelles : de boeck.
- Amade-Escot, Ch. & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Education et Didactique*, vol. 3, n°1, 7-43.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série*, 1, 5-16.
- Arendt, H. (1958/2007). *Condition de l'homme moderne*. Coll. Agora les classiques, Paris : Pocket.
- Assude, T. & Mercier, A. (2007). L'action conjointe professeur-élèves dans un système didactique orienté vers les mathématiques. In G. Sensevy & A. Mercier (Dir.) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. (pp. 153-185). Coll. Paideia, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF
- Barioni, R. (2012). Formation initiale et enseignement des mathématiques : regard sur le travail de l'étudiant-stagiaire par le formateur en institution et le formateur de terrain. *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, Varia*, 14, 197-219.
- Barioni, R. (sous presse). Formation initiale à l'enseignement : étude de séances de mathématiques et d'histoire pour des enseignants d'école primaire. Presses universitaires de Franche-Comté.
- Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image. In *Communication* n°4, 1964.
- Bautier, E. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In N. Ramognino et P. Vergès (dir.), *Le français hier et aujourd'hui. Politique de la langue et apprentissages scolaires*. (pp. 49-67). Aix : Presses de l'université de Provence.
- Bautier, E. (Dir.) (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale.
- Bautier, E. (2008). Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique. Analyser le discours pédagogique pour comprendre les inégalités sociales à l'école. In D. Frandji et P. Vitale, *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. (pp. 133-150). Coll. Le sens social, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bautier, E., Catteau, C., Joigneaux, C. & Thouny, C. (2011). Des difficultés invisibles aux apprentissages non faits. In J.-Y. Rochex & J. Crinon, *La construction des inégalités*

- scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement.* (pp. 173-198). Coll. Paideia, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bautier, E., Crinon, J. & Rochex, J.-Y. (2011). Introduction. In J.-Y. Rochex & J. Crinon, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement.* (pp. 9-16). Coll. Paideia, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des "nouveaux lycéens". Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- Bernié, J.P. (2001). Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation. In : J.P. Bernié (Dir.), *Apprentissage, développement et significations. Hommage à Michel Brossard.* (pp. 155-171). Coll. Etudes sur l'éducation, Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Bernié, 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.* Vol. 141, 2002, 77-88.
- Bernstein, B. (1975a). Classe et pédagogies : visibles et invisibles. Repris in J. Deauvieux & J.-P. Terrail (Eds.) (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs. Bautier, Bernstein, Boudieu, Grosjean, Isambert-Jamati, Keddie, Lahire, Rochex, Tangy, Young.* Coll. L'enjeu scolaire, Paris : La dispute.
- Bernstein, B. (1975b). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social.* Paris : Les éditions de Minuit.
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 167 | avril-juin 2009, mis en ligne le 01 juin 2013. URL : <http://rfp.revues.org/1246>.
- Bonnéry, S. (2011). Sociologie des dispositifs pédagogiques : Structuration matérielle et technique, conception sociale de l'élève et apprentissage inégaux. In J.-Y. Rochex & J. Crinon, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement.* (pp. 133-146). Coll. Paideia, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Borel, M.-J., Adam, J.-M. & Grize, J.-B. (Eds.) (1986). Le discours descriptif. Du texte aux objets de connaissance. Travaux de CDRS, 51/52 : Neuchâtel Université.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique.* Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action.* Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique.* Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris : Minuit.
- Bosch, M. & Chevillard, Y. (1999). La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs. Objet d'étude et problématique. *Recherche en didactique des mathématiques, 19/1.* Grenoble : La Pensée Sauvage, 77-124.
- Brecht, B. (1940/2000). *Ecrits sur le théâtre.* Paris : Gallimard.

- Bressoud, P. (1994). Note de synthèse. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, n° 108, 91-137.
- Briand, J. (1999). Contribution à la réorganisation des savoirs prénumériques et numériques. Étude et réalisation d'une situation d'enseignement de l'énumération dans le domaine prénumérique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19 (1), 41-76.
- Briand, J. & Chevalier, M.C. (1995). *Les enjeux didactiques de l'enseignement des mathématiques*. Hattier.
- Brissiaud, R. (2003). *Comment les enfants apprennent à calculer. Le rôle du langage, les représentations figurées du calcul dans la conceptualisation des nombres*. Paris : Retz.
- Brodova, E. & Leong, D.J. (2012). *Les outils de la pensée. L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses universitaires du Québec.
- Bronckart, J.-P. (1996). Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. *Voies livres* v78 Février 1996, 1-20
- Bronckart, J.-P. (1998). La description dans les démarches de recherche en psychologie. In Y. Reuter (éd.). *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*. (pp. 155-170). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Bronckart, J.-P. (2001). La psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures. In : J.P. Bernié (Dir.), *Apprentissage, développement et significations. Hommage à Michel Brossard*. (pp. 19-41). Coll. Etudes sur l'éducation, Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Bronckart, J.-P. (2002). La explicación en psicología ante el desafío del significado (L'explication en psychologie au défi de la signification). *Estudios de Psicología*, 23, 387-416.
- Bronckart, J.-P. (2003). Constructivisme piagétien et interactionnisme vygotkien. Leurs apports à une conception des apprentissages et de la formation. In : J.M. Ferry et B. Libois (Eds), *Pour une éducation postnationale*. (pp. 129-147). Bruxelles : Edition de l'Université de Bruxelles.
- Bronckart, J.-P. (2005a). Vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Eléments de bilan et perspectives d'avenir. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° X, 2005, 1-16.
- Bronckart, J.-P. (2005b). *Une introduction aux théories de l'action*. Carnet des sciences de l'éducation. Genève : Unige, Fapse.
- Bronckart, J.-P. & groupe LAF (Eds.) (2004). Agir et discours en situation de travail. *Cahier de la section des sciences de l'éducation*, Université de Genève, FPSE, no 103.
- Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. *Education et recherche*, 13^e Année, 1/9, 8-25.
- Brossard, M. (1999). Apprentissage et développement : tension dans la zone proximale... in Y. Clot. (dir.) *Avec Vygotski*. (pp. 209-220). Paris : La dispute.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Références bibliographiques

- Brousseau, G. (1979). L'observation des activités didactiques. *Revue française de pédagogie*, 45, 130-140,
- Brousseau, G. (1980/2011). *Le cas de Gaël revisité*. Version du 2 avril 2011. Consulté le 23 janvier 2014 dans http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/58/26/20/PDF/Le_cas_de_GaA_1_1999-2009.pdf
- Brousseau, G. (1980). Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. *Revue de laryngologie otologie rhinologie*, vol. 101, 3-4, 107-131.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 7 (2), p. 33-115.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 9 (3), p. 309-336.
- Brousseau, G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. Grenoble : la Pensée Sauvage.
- Bru, M., Altet, M. & Blanchard-Laville, C. (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 75-87.
- Charaudeau, P. (2012). Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales. *Questions de communication*, n°21. (pp. 1-23). Consulté le 29.10.13 dans <http://www.patrick-charaudeau.com/Pour-une-interdisciplinarite,283.html>.
- Charmillot, M. & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives* (Hors Série), 126-138.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1988). *Sur l'analyse didactique. Deux études sur les notions de contrat et de situation*. IREM d'Aix-Marseille N°14.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspective apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12 (1), 73-122.
- Chevallard, Y. (1995). L'observation didactique : remarques liminaires. *Skholê*, 2 (mai 1995), 5-25.
- Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique. *Skholê*, 7, 45-64.
- Chevallard, Y. (1998). Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique. *Actes de l'Université d'Été de la Rochelle, 4-11 juillet 1998*, IREM de Clermont-Ferrand, 91-120.
- Chevallard, Y. (2007) Un concept en émergence : la dialectique des médias et des milieux. in G. Gueudet & Y. Matheron (Eds), *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques, année 2007*, ARDM et IREM de Paris 7, Paris, 344-366.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Education & Didactique*, 4, 139-147.

- Chevallard, Y. (2013). *Des didactiques des disciplines scolaires à la didactique comme science anthropologique : un parcours épistémologique, psychologique et institutionnel*. Conférence donnée lors de la « journée ARCD et Education & Didactique », Lyon, le 10 juin 2013.
- Chevallier, D. & Chiva, I. (1990). L'introuvable objet de la transmission. In D. Chevallier (dir.), *Savoir faire et pouvoir transmettre*. Mission du Patrimoine ethnologique. Collection Ethnologie de la France. Cahier 6. Paris : Edition de la Maison des sciences de l'homme.
- Chervel, A. (1998). L'histoire des disciplines scolaires. In A. Chervel, *La culture scolaire, une approche historique* (pp. 9-57). Paris : Belin.
- Clerc, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, FPSE, Université de Genève.
- Clerc, A. & Ducrey Monnier, M. (2013). Une mise en abyme propice au développement professionnel dans la formation des futurs enseignants. In J-P. Bernié & M. Brossard (éds), *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*. (pp. 281-292). Coll. Etudes sur l'éducation, Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Clerc, A. & Martin, D. (2012a). Evolution d'un module de formation sur les théories de l'apprentissage à l'intention des futurs enseignants du secondaire : vers une rupture assumée entre théorie et pratique. *Conjuguer savoirs et compétences professionnelles. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 15, 53-72.
- Clerc, A. & Martin, D. (2012b). *Dispositifs de formation et construction du rapport au savoir des futurs enseignants généralistes*. In Colloque international Sociologie et didactique : Vers une transgression des frontières. Lausanne : HEP. <http://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/agirs-acteurs-gestions-identites/actualites/colloque-sociologie-et-didactique/savoirs-disciplinaires-et-rapport/dispositifs-de-formation-et-cons.html>
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF
- Coulange, L. (2011). Quand les savoirs mathématiques à enseigner deviennent incidents. Etude des pratiques d'enseignement des mathématiques d'une enseignante de CM2. In J.-Y. Rochex & J. Crinon, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. (pp. 173-198). Coll. Paideia, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Crahay, M. (2002). La recherche en éducation : une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. (pp. 253- 273). Coll. Raisons éducatives, Bruxelles : de boeck.
- Crahay, M. (2006). *Un bilan des recherches processus- produit. L'enseignement peut-il contribuer à l'apprentissage des élèves et, si oui, comment ?* Carnet des sciences de l'éducation. Genève : Unige, Fapse.
- Crinon, J. (2011). Les pratiques langagières dans la classe et la coconstruction des difficultés scolaires. In J.-Y. Rochex & J. Crinon, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des*

- pratiques et des dispositifs d'enseignement.* (pp. 57-76). Coll. Paideia, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Crinon, J. Marin, B. & Bautier, E. (2008). Quelles situations de travail pour quel apprentissage ? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant. In D. Bucheton et O. Dezutter, *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français.* (pp. 123-147). Coll. Perspectives en éducation et formation, Bruxelles : de boeck
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système.* Paris. Seuil.
- Deauvieux, J. & Terrail, JP. (Eds.) (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs. Bautier, Bernstein. Boudieu, Gropiron, Isambert-Jamati, Keddie, Lahire, Rochex, Tanguy, Young.* Coll. L'enjeu scolaire, Paris : La dispute.
- Deslauriers, J.P. & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. In J. Poupart et al. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 85-109). Montréal : G. Morin éditeur.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progressions en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux n° 37/38*, mars/juin 1996, 49-75
- Dolz, J., Schneuwly, B. & Thévenaz-Christen, T. (2008). L'articulation vygotkienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique. In M. Brossard & J. Fijalkow (Dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques.* (pp. 143-156). Coll. Etudes sur l'éducation, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux.
- Dolz, J. & Thévenaz-Christen, T. (2002). Expliquer en didactique du français : réflexions à partir de la recherche sur la planification textuelle. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation.* (pp. 111- 129). Coll. Raisons éducatives, Bruxelles : de boeck.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence.* Paris : InterEditions.
- Dorier, J.L., Leutenegger, F. & Schneuwly, B. (2013). Introduction. Le didactique, les didactiques, la didactique. In J.L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Eds.), *Didactique en construction, construction des didactiques.* (pp. 7-35). Coll. Raisons éducatives, Bruxelles : de boeck.
- Ducrey Monnier, Mylene (2013). *Ambiguïté et malentendus provoqués par la notion de jeu didactique: Une enquête théorique et empirique à partir d'un jeu de dénombrement en mathématiques.* Actes du troisième colloque international de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD). Marseille: Laboratoire ADEF, Marseille et laboratoire I3DL, Nice.
- Dürler, H. (2013). *L'autonomie obligatoire. Analyse sociologique des dispositifs scolaires de l'autonomie.* Thèse de doctorat en sciences sociales, Université de Lausanne.
- Durkeim, E. (1900/1975). La sociologia e il suo dominio scientifico. *Eléments d'une théorie sociale.* Paris : minuit.
- Fayol, M. (2012). *L'acquisition du nombre.* Paris : Que sais-je ? PUF

Références bibliographiques

- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Eléments de pragmatique psychosociale*. Québec : Nota bene
- Filliettaz, L. (2008). L'analyse de interactions. In L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc, « *Vos mains sont intelligentes !* » *Interactions en formation professionnelle initiale*. (pp. 71-114). Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 117.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008). « *Vos mains sont intelligentes !* » *Interactions en formation professionnelle initiale*. Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 117.
- Forget, A. & Schubauer-Leoni, M.L. (2008). Inventer un code de désignation d'objets au début de la forme scolaire. Des productions personnelles à la convention collective. In L. Filliettaz & M.L. Schubauer-Leoni(Ed.) *Processus interactionnels et situations éducatives*. (pp. 183-204). Coll. Raisons Éducatives. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Friedrich, J. (2010). *Lev Vygotski : médiation, apprentissage et développement. Une lecture philosophique et épistémologique*. Carnet des sciences de l'éducation. Genève : Unige, Fapse.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard.
- Gage, N.L. (1963). Paradigms for research on teaching. In N.L Gage (Ed.) *Handbook of Research on teaching*. American Educational Research Association. Chicago : Rand Mc Nally.
- Garfinkel, H. (1967/2007). *Recherches en ethnométhodologie*. (M. Barthélémy, B. Dupret, J.M. de Queiroz & L. Quéré, trad.). Paris : PUF.
- Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2012). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Coll. Outils pour enseigner, Bruxelles : de boeck.
- Goodman, N. (1978/1992). *Manières de faire des mondes*. Paris : Gallimard.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz
- Grandaty, M. (2006). Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe : des objets travaillés aux objets enseignés ? In B. Schneuwly & T. Thévenaz Christen (dir.) *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*. (pp. 93-110). Bruxelles : de Boeck.
- Groulx, L.H. (1999). Le pluralisme en recherche qualitative : essai de typologie. *Revue suisse de sociologie*, 25 (2), 317-339
- Hadji, Ch. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Coll. Pédagogies en développement. Bruxelles : de boeck
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon and New York : Routledge.

- Hintikka, M. & Hintikka, J. (1986). *Investigations sur Wittgenstein*. Liège : Mardaga.
- Jaccoud, M. & Mayer R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. In J. Poupart et al. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. (pp. 211-244) Montréal : G. Morin éditeur.
- Joigneaux, C. (2011). Forme scolaire et différenciation des élèves à l'école maternelle. Un cas d'école ? In J.-Y. Rochex & J. Crinon (dir.) : *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. (pp. 147-155). Coll. Paideia, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Joigneaux, C. & Rochex, J.-Y. (2008). La construction de l'élève à l'école maternelle : Regards croisés et apports de Vygotski, Bernstein et Goody. In M. Brossard et J. Fijalkow (Eds.), *Vygotski et les recherches en éducation et didactiques*. (pp. 73-87). Coll. Etudes sur l'éducation, Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative. *Forum lecture suisse. Littérature dans la recherche et la pratique*. Consulté le 9 septembre 2013 dans http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf.
- Jucquois, G. (1988). *La méthode comparative dans les sciences de l'homme*. Louvain-la-Neuve : Peeters, Bibliothèque des cahiers de l'institut de linguistique de Louvain 48.
- Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jones, K. & Reid, E. (2005). *English in Urban Classrooms : a multimodal perspective on teaching and learning*. London : Routledge.
- Kozulin, A. (2003). Outils psychologiques et apprentissage par médiation. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev & S. Miller (Dir.), *Vygotski et l'éducation. Apprentissages, développement et contextes culturels*. (pp. 7-32) Paris : Retz
- Lahire, B. (1998). Décrire la réalité sociale ? Place et nature de la description en sociologie. In Y. Reuter (éd.). *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*. (pp. 171-179). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Lahire, B. (2005). Fabriquer un type d'homme « autonome » : analyse des dispositifs scolaires. In B. Lahire, *L'esprit sociologique*. (pp. 322-347). Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (2012). De la division du travail scientifique : les rapports entre la didactique et la sociologie en période d'hyperspécialisation. Conférence de clôture, « *Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières?* », colloque international Haute Ecole Pédagogique de Vaud Lausanne, 13 & 14 septembre 2012. Consulté le 29.10.13 dans <http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/uer-agirs/Actualités/Colloque%20didactiques%20et%20sociologie/Contributions-du-colloque/Allocutions%20et%20conférences/division-travail-scientifique-rapports-entre-didactique-et-sociologie-en-période-hyperspécialisation-2012-Lahire-uer-agirs-hep-vaud.pdf>.
- Lambiel, N. (2010). *Production écrite de « récits d'histoire » en français et en histoire : étude comparée de pratiques d'enseignement/apprentissage*. Canevas de Thèse déposé à la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation, Université de Genève.
- Laperrière, A. (1997a). La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. In J. Poupart et al. *La recherche*

- qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques.* (pp. 309-333). Montréal : G. Morin éditeur.
- Laperrière, A. (1997b). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. In J. Poupart et al. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques.* (pp. 365-388). Montréal : G. Morin éditeur.
- Lenoir, Y. Maubant, P., Hasni, A. Lebrun, J., Zaid, A., Habboub, M. & McConnel, A.C. (2007). A la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement. *Documents du CRIE et de la CRCIE, N°2.* Centre de recherche sur l'intervention éducative et Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative. Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.
- Lenoir, Y., Maubant, P., Lebrun, J., Zaid A., Lacourse, F., Araujo-Oliveira, A., Habboub, E.M (2011). Des zones d'ombres dans l'analyse des pratiques d'enseignement. In Ph. Maubant (Dir.), *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire.* (pp. 91-127). Québec : PUQ
- Leontiev, A.N. (1984). *Activité, conscience, personnalité.* Moscou : Editions du Progrès.
- Leutenegger, F. (2003). Etude des interactions didactiques en classe de mathématiques : un prototype méthodologique. In A. Danis, M.L. Schubauer-Leoni et A. Weil-Barais (Ed.) *Interaction, Acquisition de connaissances et Développement. Bulletin de psychologie 56 (4)* 466, 559-571
- Leutenegger, F. (2004). Le discours des élèves comme révélateur de leurs rapports au temps et au contrat didactiques. In E. Nonnon, M.-J. Perrin-Glorian & D. Tissoires (Ed.). *Actes du congrès « Faut-il parler pour apprendre ? »* (Arras 24-26 mars 2004) [CD-ROM].
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire : Approche clinique et expérimentale de la didactique ordinaire en mathématiques.* Coll. Exploration, Berne : Peter Lang.
- Leutenegger, F. (2011). Les questions de transposition au cœur du champ de recherche de la didactique comparée. In J. Vallès Villanueva, D. Alvarez Rodríguez & R. Rickenmann del Castillo (Eds.). *L'activitat docent. Intervenció, investigació.* (pp 141-153). Girona : Documenta Universitaria.
- Leutenegger, F., Schubauer-Leoni, M.-L. & Ligozat, F. (2008). Didactique comparée : champ de recherche à part entière ou approche méthodologique en didactique des disciplines ? Conférence introductive du colloque. In F. Leutenegger, M.L. Schubauer-Leoni, F. Ligozat, N. Lambiel, A. Forget, F. Audigier, A. Fluckiger, R. Rickenmann, & T. Thévenaz-Christen. (2010). *Où va la didactique comparée. Didactiques disciplinaire et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et apprentissage.* Actes du 1er Colloque International de l'ARCD. [CDRom] Lyon : ARCD
- Ligozat, F. (2008) *Un point de vue de didactique comparée sur la classe de mathématiques. Etude de l'action conjointe du professeur et des élèves dans le cas de l'enseignement / apprentissage de la mesure des grandeurs dans des classes françaises et suisse romandes.* Thèse de Doctorat. Université de Genève & Université d'Aix -Marseille I. (Cotutelle) .
- Ligozat, F. (2010). Les textes de l'activité mathématique scolaire. Préconstruits et ressources dans la genèse des formes de l'action didactique. In G. Gueudet & L. Trouche. *Ressources*

- Vives. *Le travail documentaire des professeurs de mathématiques*. (pp. 303-320). Rennes & Lyon : PUR & INRP.
- Ligozat, F. (2011). The Derminants of the Joint Action in Didactics : the Text-Action Relationship in Teaching practice. In : Hudson, B. & Meyer, M. *Beyond Fragmentation : Didactics, Learning and Teaching in Europe*. Opladen & Farmington Hills MI : Barbara Budrich Publishers, 2011. p. 157-176.
- Ligozat, F. & Leutenegger, F. (2008). Construction de la référence et milieux différentiels dans l'action conjointe du professeur et des élèves. Le cas d'un problème d'agrandissement de distances. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 28 (3), 319-378.
- Ligozat, F. & Leutenegger, F (2012). Vergleichende Didaktik : Geschichte, Instrumente und Heurausforderungen aus einer frankophonen Perspektive. *Pädagogische Rundschau*, 6/2012, 751-771.
- Ligozat, F. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2010). The theory of joint action in didactics: Why do we need it in the case of teaching and learning mathematics? In V. Durand-Guerrier, S Maury & F. Arzarello. *Proceeding of the CERME 6*, 28 January- 1 February 2009. (pp 1615-1624) Retrieved from <http://www.inrp.fr/editions/editions-electroniques/cerme6/working-group-9>
- Loquet, M., Roncin, E. & Roessle, S. (2007). L'action conjointe dans le système didactique en activités physiques, sportives et artistiques : les formes non verbales de communication didactiques. In G. Sensevy & A. Mercier (Dir.) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. (pp. 123-151). Coll. Paideia, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 135-170.
- Margolinas, C. & Laparra, M. (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. In J.-Y. Rochex & J. Crinon, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. (pp. 173-198). Coll. Paideia, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Marin, B. (2011). La reformulation en classe : un discours équivoque. In J.-Y. Rochex & J. Crinon, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. (pp. 77-88). Coll. Paideia, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Mercier, A., Lemoyne, G. & Rouchier, A. (2001). *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*. Coll. Perspective en éducation et formation. De Boeck Supérieur.
- Mercier, A. & Salin, M.H. (1998). L'analyse *a priori*, outil pour l'observation. *Actes Université d'Eté de Didactiques des Mathématiques*. Université d'Eté d'Orléans, 1998.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.L. & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 5-16.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1984/1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : de boeck.

- Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interactions*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Nonnon, E. (1998). L'activité descriptive comme démarche d'investigation dans le cadre d'une construction de connaissances. In Y. Reuter (éd.). *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*. (pp. 85-104). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
- Piaget, J. (1973). Introduction. Le problème de l'explication. In L. Apostel, G. Cellérier, JT. Desanti, R. Gracia, GG. Granger, F. Halwachs, G.V. Henriques, J. Ladrière, J. Piaget, I. Sachs & H. Sinclair de Zwaart (Eds.), *L'explication dans les sciences*. (pp. 7-18). Paris : Flammarion.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1963). L'explication en psychologie et le parallélisme psychophysiologique. In P. Fraisse et J. Piaget (Eds.), *Traité de psychologie expérimentale, 1. Histoire et méthode*. (pp. 121-152). Paris : PUF.
- Pagoni-Andréani, M. (1998). De la description à l'explication : analyse d'un processus de construction des connaissances. In Y. Reuter (éd.). *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*. (pp. 105-122). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Radford, L. (2008). Communication, apprentissage et formation du je communautaire. In B. D'Amore & S. Sbaragli (Eds.) Proceedings of the 20th National Italian Conference "*Incontri con la matematica*" (pp. 65-72) : Bologne, Novembre 2006.
- Radford, L. (2011). Vers une théorie socioculturelle de l'enseignement-apprentissage: la théorie de l'objectivation. *Éléments, 1*, 1-27.
- Ramognino, N. (2008). Lire Basile Bernstein. Un point de vue d'épistémologie sociologique. In D. Frandji et P. Vitale, *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. (pp. 261-278). Coll. Le sens social, Rennes : presses universitaires de Rennes.
- Rey, B. (2011). Le savoir entre activité et texte. Quelles conséquences pour les élèves et les pratiques d'enseignement à l'école primaire ? In Ph. Maubant (dir.), *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire*. (pp. 193-211). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II*. Paris : Le Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). Entre herméneutique et sémiotique. *Nouveaux Actes Sémiotiques*, PULIM, Université de Limoges.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Coll. L'ordre philosophique. Paris : Seuil.
- Rochex, J.-Y. (1997). L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue française de pédagogie, n° 120*, 105-147.

- Rochex, J.-Y. (2011). Conclusion. La fabrication de l'inégalité scolaire : Une approche bernsteinienne. In J.-Y. Rochex & J. Crinon, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (p. 173-198). Coll. Paideia, Rennes : PUR.
- Rochex, J.-Y. (2012). Des usages de Vygotski dans les débats et la recherche en éducation. In Y. Clot (dir.), *Vygotski maintenant*. (pp. 41-60). Paris : La Dispute.
- Rochex, J.-Y. & Crinon J. (Dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Coll. Paideia, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rochex, J.-Y. & Joigneaux, C. (2008). La construction de l'élève à l'école maternelle : Regards croisés et apports de Vygotski, Bernstein et Goody. In M. Brossard & J. Fijalkow (Dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. (p. 73-87). Coll. Etudes sur l'éducation, Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie de acquisitions. *@ctivité*, 1 (2), 103-120. [en ligne]. Consulté le 28 janvier 2014 sur <http://www.activites.org/v1n2/Rogalski.pdf>.
- Saada-Robert, M. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer/comprendre : enjeux scientifiques pour la recherche en éducation. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. (pp. 7-28). Coll. Raisons éducatives, Bruxelles : de boeck.
- Sales Cordeiro, G., Ligozat, F., Thévenaz-Christen, T., Lambiel, N. & Leutenegger, F. (2013). De la fonction didactique des justifications dans la construction des savoirs en lecture/compréhension et en sciences de la nature au cycle 1 : une réflexion sur les cadres conceptuels des recherches didactiques. In J.L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Eds.), *Didactique en construction, construction des didactiques*. (pp. 255-279). Coll. Raisons éducatives, Bruxelles : de boeck.
- Sales Cordeiro, G., Ronveaux, Ch. & équipe GRAFE (2009). Recueil et traitement de données. In B. Schneuwly et J. Dolz, *Des objets enseignés en classe de français*. (pp. 83-100). Coll. Paideia, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sarrasy, B. (1995). Le contrat didactique. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, n° 112, 85-118.
- Sarremejane, P. & Lémonie, Y. (2011). Expliquer les pratiques d'enseignement-apprentissage : un bilan épistémologique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 46, n° 2, 2011, 285-301. Consulté le 5.07.12 dans : <http://id.erudit.org/iderudit/1006440ar>
- Scarborough, H.S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities. In S.B. Neuman & D.L. Dickinson (Eds.), *Evidence, theory and practice. Handbook of early literacy research*. New York : Guilford, 97-110.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repère* N° 22, 19-38.
- Schneuwly, B. (2008a). Vygotski, l'école et l'écriture. *Cahier de la section des sciences de l'éducation* n° 118. Genève : Unige, Fapse.

- Schneuwly, B. (2008b). Eléments d'histoire des 20 années passées et propositions conceptuelles pour la suite. In M. Brossard & J. Fijalkow (Dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. (p. 73-87). Coll. Etudes sur l'éducation, Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Schneuwly, B. (2009a). L'objet enseigné. In B. Schneuwly et J. Dolz, *Des objets enseignés en classe de français*. (pp. 17-28). Coll. Paideia, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. (2009b). Le travail enseignant. In B. Schneuwly et J. Dolz, *Des objets enseignés en classe de français*. (pp. 29-43). Coll. Paideia, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (Eds.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (pp. 73-91). Coll. Pédagogies en développement. Bruxelles : de boeck.
- Schneuwly, B. (10 juin 2013). *Didactique du français et didactiques disciplinaires en Suisse Romande*. Conférence donnée lors de la « journée ARCD et Education & Didactique », Lyon, le 10 juin 2013.
- Schneuwly, B. & Léopoldoff-Martin, I. (2012). Le travail pédologique de Vygotski : une réponse au diagnostic de la crise en psychologie ? In Y. Clot (Dir.) *Vygotski maintenant*. (pp. 61-77). Paris : La Dispute.
- Schneuwly, B., Dolz-Mestre, J., & Ronveaux, Ch. (2006). Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. In: M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Ed.). *Les méthodes de recherche en didactiques*. (pp. 175-189). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009) *Des objets enseignés en classe de français*. Coll. Paideia, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1988). Le contrat didactique dans une approche psycho-sociale des situations d'enseignement. *Interactions Didactiques*, n°9, Universités de Genève et Neuchâtel, 67-80.
- Schubauer-Leoni M.-L. (2001). Introduction à la problématique du symposium. L'analyse de la tâche dans une approche de didactique comparée. In J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen & M. Wirthner (Eds.), *Les tâches et leurs entours en classe de français. Actes du 8^e colloque international de la DFLM, Neuchâtel, du 26 au 28 septembre 2001*. [CD-ROM] Association internationale pour le développement de la recherche en DFLM.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2003). La fonction des dimensions langagières dans un ensemble de travaux sur le contrat didactique. In Actes du colloque Construction des connaissances et compétences langagières, Bordeaux, 3-5 avril 2003 [CD-ROM] .
- Schubauer-Leoni, M.-L. & Chiesa Millar, V. (2002). Une "tâche de français sur un thème de géographie" : actions didactiques de l'enseignante dans le vif de l'activité en classe et dans son discours *a priori*. *Revue Française de Pédagogie* 141, 123-134.
- Schubauer-Leoni, M.-L. & Leutenegger F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. (p. 227-251) Coll. Raisons éducatives, Bruxelles : de boeck.

- Schubauer-Leoni, M.-L. & Leutenegger, F. (2005) Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27, 2005/3, 407-429.
- Schubauer-Leoni, M.-L. & Leutenegger, F. (2009). Implicites dans l'étude des processus transpositifs. Quelques repères dans les manuels scolaires de mathématiques et de français des premières années de scolarité. In C. Cohen-Azria & N. Sayac (eds). *Questionner l'implicite. Les méthodes de recherche en didactiques* (T3). (pp. 243-260) Coll. Education et Didactiques, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F. & Forget, A. (2007a). L'accès aux pratiques de fabrication de traces scripturales convenues au commencement de la forme scolaire. Interrogations théoriques et épistémologiques. *Education & Didactique*, vol 1, N°2, 139-147.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F & Fluckiger, A. (2007b) Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves: les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier (Ed.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51-91). Coll. Paideia, Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2001a). Modèles de l'action de l'enseignant. Nécessité, difficultés. In A. Mercier, G. Lemoyne, A. Rouchier (Eds.), *Le génie didactique* (pp. 209-232). Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. (2001b). Théorie de l'action et action du professeur. In J.M. Baudoin & J. Friedrich, *Théories de l'action en éducation*. (pp. 203-224). Collection Raisons Educatives. Bruxelles : de boeck.
- Sensevy, G. (2003). Des catégories pour l'analyse comparée de l'action du professeur : un essai de mise à l'épreuve. In P. Venturini, C. Amade-Escot A. Terrisse (Eds.) *Etude des pratiques effectives. L'approche des didactiques* (pp. 25-46). La Pensée Sauvage : Grenoble.
- Sensevy, G. (2005). Sur la notion de geste professionnel. *La lettre de la DFLM*, 36, 1, 4-6.
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Eléments de théorisation. *La revue suisse des Sciences de l'Education*, 28(2), 205-225.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Dir.) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. (pp. 13-43). Coll. Paideia, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2008a). Didactique comparée et générale. In A. van Zanten (Dir.) *Dictionnaire de l'éducation*. (pp. 133-136). Quadrige, Paris : PUF
- Sensevy, G. (2008b). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ? *Recherche et Formation*, 57, 39-50.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : de boeck.
- Sensevy, G. (2012). Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques. *NPSS*, Volume 7, numéro 2, 105-131.

- 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*, vol. 20, n°3, 263-304.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (Dir.) (2007a). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Coll. Paideia, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007b) *Agir ensemble : l'action didactique conjointe*. In G. Sensevy & A. Mercier (Dir.) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. (pp. 187-211). Coll. Paideia, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Soar, R.S. (1968). Optimum teacher-pupil interaction for pupil growth. *Educational Leadership*. 26, 275-280.
- Stavrou, S. (2007) « BERNSTEIN Basil. Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique », *Revue française de pédagogie*, 158 | 2007, 165-168.
- Thévenaz-Christen, T. (2002). Milieu didactique et travail de l'élève dans une interaction maître-élève : apprendre à expliquer une règle de jeu à l'école enfantine genevoise. In P. Venturini, Ch. Amade-Escot & A. Terrisse (Eds.), *Etudes des pratiques effectives : l'approche des didactiques*. (p. 47-69). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Thévenaz-Christen, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, université de Genève.
- Thévenaz-Christen, T. & Leutenegger, F. (2007). Stratégies de régulation de la lecture et de l'écriture de consignes. *Langage & pratiques*, 2007, 40, 53-63.
- Truffer Moreau, I., Périsset-Bagnoud, D. & Clerc, A. (2006). Le scénario didactique. *Résonances*, 28-30.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Thèse d'Etat, Université de Paris V. Paris : Honoré Champion.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes. Dispositifs. Outils*. Coll. Pédagogies en développement. Bruxelles : de boeck.
- Vygotski, L.S. (1929/1994). The problem of the cultural development of the child. In R. Van der Veer et J. Valsiner (Eds.). *The Vygotsky Reader*. (p. 57-72). Cambridge-Oxford : Blackwell,
- Vygotski, L.S. (1930/1985). La méthode expérimentale. In B. Schneuwly & J.P. Bronckart (Eds), *Vygotski aujourd'hui* (p. 39-65). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L.S. (1927/2010). *La signification historique de la crise de la psychologie*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L.S. (1930/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L.S. (1933/1968). Le problème de la conscience. In A.R. Luria et M.G. Yarochevsky, *L.S. Vygotski : Œuvres complètes*. Vol. 1. Moscou : Pedagogika. Traduction de travail inédite de F. Sève.

Références bibliographiques

Vygotski, L.S. (1933-34/1966). *Lekcii po pedologii* (« Cours de pédologie »). Ijevsk : Editions de l'Université d'Oudmourtie.

Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute

Weber, M (1956/1971). *Economie et société*. Paris : Plon.

Winkin, Y. (2001). *Anthropologie de la communication : de la théorie au terrain*. Paris : Points essais.

Sources documentaires

- CIIP Conférence Intercantonale de L'instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). PER Plan d'Etude Romand. Neuchâtel : CIIP
- DFJC Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture, Direction générale de l'enseignement obligatoire. (2013). Cadre général de l'évaluation.
- Gagnebin, A., Guignard, N. & Jaquet, F. (1998). *Apprentissage et enseignement des mathématiques. Commentaires didactiques sur les moyens d'enseignement pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire*. Neuchâtel : Editions COROME (commission romande des moyens d'enseignement)
- Ging, E., Sauthier, M.H. & Stierli, E. (1997). *Le livre du maître, mathématiques 1P- 2P*. Neuchâtel : Editions COROME (commission romande des moyens d'enseignement)
- Guillaumond, F., Agostini, C., Cauvas, M. & Petit, N. (sans date). *Méthode de lecture – CP. Guide pédagogique*. Coll. Que d'histoires ! Paris: Magnard.
- Guillaumond, F. & Célerier, A. (2001). *Pas si grave !* Coll. Que d'histoires ! Paris: Magnard.
- Guillaumond, F. & Peirtsegaele, M.C. (2010). *Cahier d'activité 1. Série 1. Méthode de lecture CP*. Coll. Que d'histoires ! Paris: Magnard.

Liste des annexes

Annexe 1 : Tableaux synoptiques des données

Annexe 2 : Planifications pour l'enseignement du français

Annexe 3 : Extrait de l'album « pas si grave ! » couverture et pages 2-3

Annexe 4 : Fiche activité « Questions, réponses » du moyen d'enseignement des mathématiques

Annexe 5 : Extraits des tableaux d'analyses

Annexe 1 : Tableaux synoptiques des données

Les tableaux suivants présentent la vue d'ensemble des données collectées et traitées dans les classes de Mariane et Sabine. Dans ces tableaux, les couleurs correspondent à celles utilisées dans les tableaux présentés dans le chapitre 7 – *La fabrication des faits (construction des axes de comparaison)* et les caractères en gras permettent de situer les leçons retenues en particulier pour l'écriture de la thèse.

Ens : Mariane Elèves : 18 (3P) Semaine d'observation du 16 au 20 janvier 2012 Lundi 16 janvier, matinée				Données : 1 : obs + enregistrées 2 : transcrites 3 : Analysées 4 : An. comparatives ²⁰⁹			
Horaire	Descriptions	Disciplines focalisation	Forme sociales	1	2	3	4
8h30	Accueil, rituel des cubes de l'humeur	Rituel	collectif	1601_A_02 0.00-1.40			
8h30	Lecture continue P.Gripari	Français	collectif	1601_A_02 1.40-8.52	X		
8h40	Consigne pour écriture de devoirs	Organisation travail	collectif	1601_A_02 8.52-9.27			
8h40	Ecriture des devoirs, agenda	Organisation travail	individuel	-			
9h10	Math: « Bloc de glace » (moyen d'enseignement)	Math	individuel	1601_A_03 0.00-26.25	X	X	X
9h35	« diplômés » de math (cahier sur les nombres)	Math	individuel	1601_A_03 26.25-43.36	X		
9h55	Consigne de rangement	Organisation travail	collectif	1601_A_03 43.36-46.23			
10h20	Retour récré : Mandala	Rituel	individuel	-			
10h35	Lecture d'album : « Pas si grave ! » (Que d'histoires !)	Français	collectif	1601_B_01 0.00-22.20	X	X	X
11h00	Brochure de français (QdH²¹⁰) : Consignes de travail	Français	collectif	1601_B_01 22.20-27.15	X	X	X
11h05	Travail individuel dans brochure de français	Français	individuel	1601_B_01 27.15-51.32	X	X	
11h30	Explications sur les devoirs de la semaine	Organisation travail	collectif	1601_B_02 0.00-8.26			
11h40-11h50	Rangement et préparation au départ	Organisation travail	collectif	-			
Lundi 16 janvier, après-midi : enseignante auxiliaire non observée (Arts visuels)							

²⁰⁹ Cette colonne indique les leçons qui ont fait l'objet d'une analyse comparative de l'« activité des élèves » des deux classes, sur la base d'une ressource et d'un moyen d'enseignement partagé.

²¹⁰ QdH désigne des ressources de la collection « Que d'histoires ! » méthodologie de lecture, Magnard

Annexe 1 : Tableaux synoptiques des données

Ens : Mariane Elèves : 18 (3P) Semaine d'observation du 16 au 20 janvier 2012 : Mardi 17 janvier, matinée				Données : 1 : obs + enregistrées 2 : transcrites 3 : Analysées 4 : An. comparatives			
Horaire	Descriptions	Disciplines focalisation	Forme sociales	1	2	3	4
8h30	Arrivée en classe, rendu des devoirs et des agendas...	Organisation travail	collectif	1701_C_01 0.00-4.20			
8h35	Rituel du calendrier	Rituel	collectif	1701_C_01 4.20-8.17			
8h40	Rituel des cubes de l'humeur	Rituel	collectif	1701_C_01 8.17-10.30			
8h40	Lecture continue Gripari	Français	collectif	1701_C_01 10.30-19.10	X		
8h50 +	Consigne pour jeux de math du plan de travail	Math	collectif	1701_C_01 19.10-20.53	X	X	
8h55	Jeux de math (mettre sur la paille)	Math	Duo autonome	1701_C_01 21.45-30.12	X	X	
9h05	Fin des jeux et Rangement	Organisation travail	Collectif	1701_C_02 0.00-7.00			
9h25	Gym (y compris déplacement et changement au vestiaire)	EPS	Collectif/ individuel	1701_C_03 0.00-25.12	X	X	
10h20	Retour récré, rituel du mandala	Rituel	Individuel	1701_D_01 0.00-9.04			
10h30	Organisation et consignes pour évaluation de lecture	Français	Collectif	1701_D_01 9.04-16.35			
10h40-	Travail d'évaluation en lecture	Français	Individuel	1701_D_01 16.35-33.18			
11h00	Suite de l'évaluation de lecture Suite de « Bloc de glace »	Fra/Math	Individuel	1701_D_02 0.00-26.09	X	X	
11h30	Bloc de glace puis « travail en cours ».	Math /fra	Individuel	1701_E_01 0.00-17.45	X	X	
11h50-	Rangement et départ	Organisation travail	Collectif	1701_E_01 22.03-23.32			
<u>Mardi 17 janvier, après-midi</u>							
14h00	Accueil, présentation d'un élève (revue apportée de la maison)	Rituel	Collectif	1701_E_03 0.00-5.16			
14h05	Consigne pour nouveau jeu de math (la passerelle)	Math	Collectif	1701_E_03 5.16-12.25	X	X	X
14h10 -	jeux dans les groupe	Math	Duo autonome	1701_E_03 12.25-34.42	X	X	X
14h35 > 14h50	Suite du travail dans le « Bilan de math »	Math	Individuel	1701_F_01 0.00-10.37			
15h00	Retour récré, mise au travail	Organisation travail	Collectif	1701_F_02 0.00-4.00			
15h05	Lecture d'album : « Pas si grave ! » (QdH)	Français	Collectif	1701_F_02 4.00-20.20	X	X	X
15h25	Rangements. Annotations dans agendas (circulaire).	Organisation travail	Collectif	1701_F_02 20.20-34.30			
15h35	Chant	Musique	Individuel	1701_F_02 34.30-42.48			

Annexe 1 : Tableaux synoptiques des données

Ens : Mariane Elèves : 18 (3P) Semaine d'observation du 16 au 20 janvier 2012 : Mercredi 18 janvier, matinée				Données : 1 : obs + enregistrées 2 : transcrites 3 : Analysées 4 : An. comparatives			
Horaire	Descriptions	Disciplines focalisation	Forme sociales	1	2	3	4
8h30	Arrivée en classe et départ pour la salle de gym	Organisation travail	Collectif	1801_G_01 0.00-4.13			
8h40	Leçon de gym	EPS	Collectif/ individuel	1801_G_02 0.00-41.40			
9h20	Déplacement vestiaire>salle de classe	Organisation travail	Collectif	1801_G_04			
9h30	Retour en classe, installation remise des devoirs	Organisation travail	Collectif	1801_G_05			
9h35	« Travail en cours » : consigne	Organisation travail	Collectif	1801_H_01 0.00-4.50	X	X	
9h40 >10h00	Travail en cours	Math/ Français	Individuel	1801_H_01 4.50-23.20	X	X	
10h20	Retour récré, rituel du mandala	rituel	Individuel	1801_H_02 0.00-10.50			
10h30	lecture et compréhension de texte (QdH)	Français	Collectif	1801_H_02 10.50-22.22	X	X	X
10h45	Travail dans les brochures QdH	Français	Individuel	1801_H_02 22.22-34.49 1801_I_01 0.00-11.36	X	X	X
11h10	Brochure d'écriture	Français	Individuel	1801_I_01 11.36-33.07			
11h30	Consigne de rangement	Organisation travail	Collectif	1801_I_01 33.07-40.50			
11h40	Chant	Musique	Collectif	1801_I_01 40.50-47.45			
11h50	Préparation pour le départ	Organisation travail	Collectif	1801_I_01 47.45-49.24			
Mercredi 18 janvier, après-midi : congé							

Annexe 1 : Tableaux synoptiques des données

Jeudi 19 janvier, matinée: enseignante auxiliaire non observée (connaissances environnement)							
Ens : Mariane Elèves : 18 (3P) Semaine d'observation du 16 au 20 janvier 2012 : Jeudi 19 janvier, après-midi				Données : 1 : obs + enregistrées 2 : transcrites 3 : Analysées 4 : An. comparatives			
Horaire	Descriptions	Disciplines focalisation	Forme sociales	1	2	3	4
14h00	Récapitulatif de ce qui a été fait avec l'enseignante auxiliaire	Organisation travail	Collectif	1901_J_01 0.00-3.20			
14h05	Consignes pour « travail en cours » (yc Bloc de glace)	Organisation travail	Collectif	1901_J_01 3.20-4.20	X	X	X
14h05	Travail en cours, dont « Bloc de glace » pour la plupart	Math	Individuel	1901_J_01 4.20-27.35	X	X	X
14h30 > 14h45	Synthèse sur « Bloc de glace »	Math	Collectif	1901_J_01 27.35- 41.53	X	X	X
15h00	Retour de la récré, rangement	Organisation travail	Collectif	1901_K_02 0.00-2.50			
15h05	Consigne pour moment de lecture individuel	Français	Collectif	1901_K_02 2.50-8.25			
15h10	Lecture individuelle	Français	Individuel	1901_K_02 8.25-28.00			
15h30	Consigne de rangement des livres	Français	Individuel	1901_K_02 28.00-31.03			
15h30 >15h40	Rangement des livres Inscription dans l'agenda	Organisation travail	Individuel	1901_K_02 31.03-			

Annexe 1 : Tableaux synoptiques des données

Ens : Mariane Elèves : 18 (3P) Semaine d'observation du 16 au 20 janvier 2012 : <u>Vendredi 20 janvier, matinée</u>				Données : 1 : obs + enregistrées 2 : transcrites 3 : Analysées 4 : An. comparatives			
Horaires	Descriptions	Disciplines focalisation	Forme sociales	1	2	3	4
8h30	Déplacement vestiaire			-			
8h40 >9h20	Gym	EPS	Collectif/individuel	2001_L_01 0.00-37.48			
9h35	Arrivée en classe, remise des devoirs	Organisation travail	Collectif	2001_L_02 0.00-1.40			
9h35	« rituel » de la date et contrôle des devoirs rendus	Organisation travail	Collectif	2001_L_02 1.40-4.45			
9h40 >10h00	Travail en cours, Fin du bloc de glace.	Math/français	Individuel	2001_L_02 4.45-24.01	X		
10h20 > 11h35	Leçon d'ACM avec spécialiste	ACM	Collectif/individuel	2001_M_02 0.00-1.0.19 2001_N_01 0.00-15.50			
11h45	Retour en classe et préparation au départ	Organisation travail		-			
<u>Vendredi 20 janvier, après-midi</u>							
14h00	Organisation et consignes du travail pour l'après-midi	Consigne de travail	Collectif	2001_N_02 0.00-6.40			
14h05 +	« Travail en cours. »	Math/français	Individuel	2001_N_02 6.40-35.30 2001_N_03 0.00-10.07 2001_O_01 0.00-5.47	X	X	
15h00	Conseil de classe	Instr. civique	Collectif	2001_O_01 9.40-32.50			
15h30	Consigne pour rangement	Organisation travail	Collectif	2001_O_01 32.50-34.57			
15h30	Chant	Musique	Collectif	2001_O_02 0.00-12.01			

Annexe 1 : Tableaux synoptiques des données

Données complémentaires Ens : Mariane Elèves : 17 (4P) Observations ciblées: 22 novembre 2012				Données : 1 : obs + enregistrées 2 : transcrites 3 : Analysées 4 : An. comparatives			
Horaire	Descriptions	Disciplines focalisation	Forme sociales	1	2	3	4
10h35	Démarrage de l'activité « Questions, réponses »,	Math	Collectif	2211_A_01 0.00-5.17	X	X	X
10h40	«Questions, réponses » : préparation et jeux en duo	Math	Individuel duo	2211_A_01 5.17-42.00	X	X	X
11h20 >11h40	Suite du travail en cours	Math français /	Individuel	2211_A_01 42.00-1.06.0			

Données complémentaires Ens : Mariane Elèves : 17 (4P) Observations ciblées: 29 novembre 2012				Données : 1 : obs + enregistrées 2 : transcrites 3 : Analysées 4 : An. comparatives			
Horaire	Descriptions	Disciplines focalisation	Forme sociales	1	2	3	4
10h50	Evaluation en calcul	Math	individuel	2911_A_01 0.00-5.00			
10h55	«Questions, réponses » : synthèse du jeu, consignes pour suite	Math	Collectif	2911_A_01 5.00-15.00	X	X	X
11h05	«Questions, réponses » : Jeu en duo, (puis travail en cours individuel)	Math (fra)	Duo (ind.)	2911_A_01 15.00-40.00	X	X	X
11h30 > 11h45	Suite du travail en cours	Math français /	Individuel	2911_A_01 40.00-55.00			

Données complémentaires Ens : Mariane Elèves : 17 (4P) Observations ciblées: 7 janvier 2013				Données : 1 : obs + enregistrées 2 : transcrites 3 : Analysées 4 : An. comparatives			
Horaire	Descriptions	Disciplines focalisation	Forme sociales	1	2	3	4
14h00	Accueil, installation au tapis			0701_A_01 0.00-2.00			
14h05	Vocabulaire de la semaine : son s	Français	Collectif	0701_A_01 2.00-18.00	X	X	X
14h25	Consigne fiche sur le son s Consigne suite du travail	Français	Collectif	0701_A_01 18.00-21.00	X	X	X
14h30	Travail sur fiche son s Suite du travail en cours	Français	individuel	0701_A_01 21.00-1.02.0	X	X	X
15h05	Suite du travail en cours et rangement	Français	Individuel	0701_B_01 00.00-19.00			
15h25 > 15h40	Préparation dictée, travail de vocabulaire en devoir, son s	Français	collectif	0701_B_03 00.00-15.00	X	X	X

Annexe 1 : Tableaux synoptiques des données

Données complémentaires Ens : Mariane Elèves : 17 (4P) Observations ciblées: 14 janvier 2013				Données : 1 : obs + enregistrées 2 : transcrites 3 : Analysées 4 : An. comparatives			
Horaire	Descriptions	Disciplines focalisation	Forme sociales	1	2	3	4
14h00	Accueil, mise au travail (beaucoup d'enfants absents)			1401_A_01 0.00-2.15			
14h00	Mots du vocabulaire : son s (ç) Travail dans dictionnaires	Français	Collectif	1401_A_01 2.15-21.53	X	X	X
14h20	Vocabulaire de la semaine	Français	Collectif	1401_A_01 21.53-33.54	X	X	X
14h35	Consigne pour exercice de vocabulaire donné en devoir	Français	Collectif	1401_A_01 33.54-35.10	X	X	X
14h35	Consignes de travail fiche de vocabulaire	Français	Collectif	1401_A_01 35.10-41.08	X	X	X
14h40 >15h30	Travail sur fiche son s Puis travail en cours	Français	individuel	1401_A_01 41.08-1.02.1 1401_B_01 0.00-30.00	X	X	X

Annexe 1 : Tableaux synoptiques des données

Données récoltées dans la classe de Sabine

Ens : Sabine Elèves : 22 + une élève en intégration (3P) Semaine d'observation du 6 au 8 février 2012: <u>Lundi 6 février, matinée</u>				Données : 1 : obs + enregistrées 2 : transcrites 3 : Analysées 4 : An. comparatives			
Horaire	Descriptions	Disciplines focalisation	Forme sociales	1	2	3	4
8h10	Appui (5 élèves) : jeu de la pieuvre	Math	Collective	0602_A_01 0.00-21.10	X		
8h30 >8h55	Appui : travail individuel		Individuel	0602_A_01 21.10-50.40			
	Accueil, projet d'établissement : semaine de la politesse		Collectif	0602_B_04 0.00-9.00			
9h30	Consignes : écrire des mots avec le son z	Français	Individuel	0602_B_04 9.00-20.24	X		
9h45 >10h00	Mots avec le son z : mise en commun, explication	Français	Collectif	0602_B_04 20.24-38.32	X		
10h25	Annotation dans les agendas	Organisation travail	Individuel	0602_B_05 0.00-5.37			
10h30	Explication sur les devoirs Consigne domino du son o	Français	Collectif	0602_B_05 5.37-11.20			
10h35	Travail sur fiche domino du son o	Français	Individuel	0602_B_05 11.20-19.08 0602_C_01 0.00-12.40			
10h55	Rangement ; consigne travail de lecture en décloisonnement	Organisation travail	Collectif	0602_C_01 12.40-17.55			
11h05 >11h25	Lecture en décloisonnement : 3P : son z et 4P : album choisi	Français	Duos	0602_C_02 0.00-16.53			
<u>Lundi 6 février, après-midi</u>							
13h35	Consigne de classement des matériaux et travail en groupe	ACM	Groupes	0602_C_05 0.00-9.18			
13h45	Mise en commun des classements de matériaux	ACM	Collectif	0602_C_05 9:18-22.50 0602_D_01 0.00-7.60			
14h05	Consigne pour pose d'un serti noir	AVI	Collectif	0602_D_01 7.60-10.20			
14h10 > 16h00	Installation, pose du serti, suite des travaux d'arts visuels	AVI	Individuel	0602_D_01 10.20-28.28 -			

Annexe 1 : Tableaux synoptiques des données

Ens : Sabine Elèves : 22 + une élève en intégration (3P) Semaine d'observation du 6 au 8 février 2012: Mardi 7 février, matinée				Données : 1 : obs + enregistrées 2 : transcrites 3 : Analysées 4 : An. comparatives			
Horaire	Descriptions	Disciplines focalisation	Forme sociales	1	2	3	4
9h00	Arrivée, rendu des devoirs, regroupement au tapis	Organisation du travail		-	X		
9h10	Calendrier, énumération des mois, nbre de jours (février)	CE	Collectif	0702_E_05 0.00-6.46			
9h15	Poésie sur le mois de février	Français	Collectif	0702_E_06 0.00-5.34			
9h25	Consigne math : jeu de la pieuvre / "Boules de neige"	Math	Collectif	0702_E_06 5.34-8.08	X	X	X
9h30 >10h00	Travail des élèves en demi-classe : jeu de la pieuvre / "Boule de neige"	Math	Groupe / individuel	0702_E_06 8.08-	X	X	X
10h30	Leçon de chant (maître spécialiste) : "j'ai un petit chat, a-e-i-o-u", nom des notes	Musique	Collectif	0702_F_01			
11h00 >11h30	Travail individuel : domino du son o / "Boules de neige" Ens vérifie lecture des mots donnés en devoir (son o)	Français Math	Individuel	0702_F_02			
<u>Mardi 7 février, après-midi</u>							
13h40	Echauffement, consignes et démonstration des ateliers de gym	EPS	Collectif	0702_G_01 0.00-10.00			
13h50	Ateliers de gym	EPS	Individuel	0702_G_01 10.00-35.00			
14h15	Mise en commun des ateliers (progression, performance)	EPS	Collectif	0702_G_01 35.00-40.00			
14h20	Déplacement au vestiaire puis à la bibliothèque scolaire			-			
14h35	Choix de livres à la bibliothèque, procédure d'emprunt	Français	Individuel	-			
15h30 >16h00	Arbre généalogique : travail en groupe à partir des photos de bébé des élèves	CE	Collectif / groupes	0702_H_01 0.00-30.00			

Annexe 1 : Tableaux synoptiques des données

Ens : Sabine Elèves : 22 + une élève en intégration (3P) Semaine d'observation du 6 au 8 février 2012: Mercredi 8 février, matinée				Données : 1 : obs + enregistrées 2 : transcrites 3 : Analysées 4 : An. comparatives			
Horaire	Descriptions	Disciplines focalisation	Forme sociales	1	2	3	4
8h00	Arrivée, prendre gants et bonnets, regroupement au tapis			0802_I_01 0.00-3.00			
8h05	Mise en commun sur la fiche "Boules de neige"	Math	Collectif	0802_I_01 3.00-28.40	X	X	X
8h35	Consigne math : "la maison du 3" (nombres et addition)	Math	Collectif	0802_I_01 28.40-30.50			
8h40	Travail individuel dans cahier de math, fin fiche "Boules de neige"	Math	individuel	0802_I_01 30.50-1.01.4 0802_J_01 0.00-6.25			
9h15	Développement de l'écoute et de l'attention avec enseignante d'appui	Stratégie d'apprent.	Collectif	0802_J_01 6.25-30.00			
9h40	Cahier d'histoire biblique : associer les voyelles à un code pour trouver une phrase biblique	Histoire biblique	Individuel Collectif	0802_J_01 30.00-47.54			
10h00	Rangement et départ pour la piscine						

Annexe 1 : Tableaux synoptiques des données

Données complémentaires Ens : Sabine Elèves : 23 + une élève en intégration (4P) Observations ciblées: 22 janvier 2013				Données : 1 : obs + enregistrées 2 : transcrites 3 : Analysées 4 : An. comparatives			
<i>Horaire</i>	<i>Descriptions</i>	<i>Disciplines focalisation</i>	<i>Forme sociales</i>	1	2	3	4
9h30	Explication sur l'écriture du Q majuscule, mots avec Q (maj.)	Français	Collectif	2201_A_02 0.00-7.41			
9h40 > 10h00	«Questions, réponses » : règles du jeu, jeu en duo (demi classe : écriture lettre Q / jeu "Questions, réponses")	Math français	Collectif Duos individuel	2201_A_02 7.41-30.00	X	X	X
10h30	«Questions, réponses » : règles du jeu, jeu en duo (autre ½ cl.)	Math français	Collectif Duos	2201_A_03 0.00-23.00	X	X	X
10h50	«Questions, réponses » : mise en commun et explications	Math	Collectif	2201_B_01 0.00-7.44 2201_B_02 0.00-17.00	X	X	X
11h15	Classer des images dans l'ordre chronologique	Français	Individuel	2201_B_02 17.00-30.00			

Données complémentaires Ens : Sabine Elèves : 23 + une élève en intégration (4P) Observations ciblées: 23 janvier 2013				Données : 1 : obs + enregistrées 2 : transcrites 3 : Analysées 4 : An. comparatives			
<i>Horaire</i>	<i>Descriptions</i>	<i>Disciplines focalisation</i>	<i>Forme sociales</i>	1	2	3	4
8h20	Contrôle des devoirs : copie sans faute des mots du vocabulaire		Collectif Duo individuel	2301_C_09 0.00-8.30 2301_C_10 0.00-5.00			
8h40	Chercher des mots dans le dictionnaire (progres. vitesse)	Français	Individuel	2301_C_10 5.00-30.00			
9h05	«Questions, réponses » : analyse des questions (demi classe : jeu "Questions, réponses" / coloriage cahier d'histoire biblique)	Math Hist. biblique	Collectif Duos individuel	2301_D_02 0.00-20.00	X	X	X
9h25	«Questions, réponses » : analyse des questions (demi classe : jeu "Questions, réponses" / jeu en duo)	Math	Collectif Duos	2301_D_02 20.00-35.00	X	X	X
9h40	«Questions, réponses » : jeu en duos	Math	Duos	2301_D_02 35.00-50.00			
9h55	«Questions, réponses » : mise en commun, amélioration depuis la veille	Math	Collectif	2301_D_02 50.00-54.33	X	X	X
10h25	Récitation de la poésie (devoirs)	Français	Collectif	2301_E_01 0.00-10.45			
10h35	Classer des images dans l'ordre chronologique : échange entre élèves et mise en commun	Français	Groupes Collectif	2301_E_01 10.45-35.00			

Annexe 1 : Tableaux synoptiques des données

Données complémentaires Ens : Sabine Elèves : 22 (3P) Observations ciblées: 7 novembre 2013				Données : 1 : obs + enregistrées 2 : transcrites 3 : Analysées 4 : An. comparatives			
<i>Horaire</i>	<i>Descriptions</i>	<i>Disciplines focalisation</i>	<i>Forme sociales</i>	1	2	3	4
13h30	Lecture d'album : « Pas si grave ! » (Que d'histoires !)	Français	Collectif	0711_A_02 0.00-39.00	X	X	X
14h10	Brochure de français (QdH²¹¹) : Consignes de travail	Français	Collectif	0711_A_02 39.00-42.10	X	X	X
14h15	Travail individuel dans brochure de français	Français	Individuel	0711_A_02 42.10-55.13	X	X	X
14h25	Travail en ½ classe : jeu de math et fin du travail dans brochure de français, puis alternance			0711_A_02 55.13-1.00.2 0711_B_01 0.00-28.52			

Données complémentaires Ens : Sabine Elèves : 22 (3P) Observations ciblées: 8 novembre 2013				Données : 1 : obs + enregistrées 2 : transcrites 3 : Analysées 4 : An. comparatives			
<i>Horaire</i>	<i>Descriptions</i>	<i>Disciplines focalisation</i>	<i>Forme sociales</i>	1	2	3	4
10h25	Rappel des graphèmes et des mots décodés (4) avant gym	Français	Collectif	0811_C_01 0.00-2.30	X	X	X
10h30	Décodage de 12 mots de l'histoire (déjà 4, encore 8)	Math Français	Collectif	0811_C_01 2.30-5.00	X	X	X
10h30	Décodage de 8 mots (graphèmes complexes)	Français	Collectif	0811_C_01 5.00-21.14	X	X	X
10h45	Identification de Louise (un des mots décodé)	Français	Collectif	0811_C_01 21.14-22.15	X	X	X
10h45	Consignes pour un memory des 12 mots de l'histoire (image/mot)	Français	Collectif	0811_C_01 22.15-26.50	X	X	X
10h50	Consigne pour travail en ½ classe : découper les étiquette /fiche de math / contrôle ind. de la lecture préparée (devoirs)	Organisation du travail	Collectif	0811_C_01 26.50-28-20			
10h55	Travail autonome (½ classe) : mémory/fiche de math	<i>Fran :</i> <i>découp +jeu math</i>	Duos individuel	0811_C_01 28-20-47.11			
11h15 >11h30	Echange des ½ classe	Français math	Duos Individuel	0811_C_01 47.11-1.02.1			
<u>Vendredi 8 novembre, après-midi</u>							
13h30	Mise en commun et explications fiche de math (bande numér.)	Math	Collectif	0811_D_02 0.00-10.40			
13h40	Lecture : « Pas si grave ! » Rappels page de couverture	Français	Collectif	0811_D_02 10.40-14.00	X	X	X
13h45	Lecture : « Pas si grave ! » Illustration p. 2-3	Français	Collectif	0811_D_02 14.00-21.08	X	X	X

²¹¹ QdH désigne des ressources de la collection « Que d'histoires ! » méthodologie de lecture, Magnard

Annexe 1 : Tableaux synoptiques des données

13h50	Lecture : « Pas si grave ! » Signes de ponctuation	Français	Collectif	0811_D_02 21.08-25.00	X	X	X
13h55	Lecture : « Pas si grave ! » mots du txt décodés (matin).	Français	Collectif	0811_D_02 25.00-26.40	X	X	X
13h55	Lecture : « Pas si grave ! » début des tirades (maj.)	Français	Collectif	0811_D_02 26.40-30.30	X	X	X
14h00	Lecture : « Pas si grave ! » décodage, compréhension tirade par tirade (énonciateur), forme interrogative	Français	Collectif	0811_D_02 30.30-37.35	X	X	X
14h05	Lecture : « Pas si grave ! » lecture/récitation du dialogue par deux él.	Français	Collectif	0811_D_02 37.35-43.15	X	X	X
14h10	Consigne pour travail dans brochure de français (Qdh)	Français	Collectif	0811_D_02 43.15-45.00	X	X	X
14h15 >14h30	Travail dans brochure (ens. contrôle lecture donnée en devoir)	Français	Individuel	0811_D_02 45.00- 1.02.2	X	X	X

Annexe 2 : Planifications pour l'enseignement du français

Planification et projet de différenciation pour l'enseignement de la lecture dans le canton de Vaud (Mariane)

Français – Suggestion de planification avec les moyens romanés <i>Que d'histoires ! 1^{ère} série. S'exprimer en français et EOLE.</i>		3H	
Périodes	Les séquences d'enseignement	Le PER	
1 ^{ère} période Environ quatre semaines d'août à septembre	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation diagnostique des compétences initiales des élèves. • Que d'histoires 1 : Apprendre à lire pour quoi faire ? • EOLE : Simple comme bonjour ! 	<p>L1 11-12 Entrée dans l'écrit. Projet lecteur</p> <p>L1 15 Découverte de la bibliothèque</p> <p>L1 16 De la phrase au mot : notions de texte – phrase – mot – lettre</p> <p>L1 17 Sensibilisation à la diversité des langues à l'oral</p> <p>L1 18 Ecriture : développement de la motricité globale et fine</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tout au long de l'année réaliser un récit de vie ou Journal de bord • L1 11-12-13-14 Le texte qui relate • L1 18 et FG11 utilisation des MITTC dans le cadre des diverses activités et apprentissages du français
2 ^{ème} période Environ sept semaines de septembre à novembre	<ul style="list-style-type: none"> • Que d'histoires 1 : Poulette Crevette • EOLE : Vous avez dit KIKIRIKI ou Frère Jacques . 	<p>L1 11-12 Apprentissages fondamentaux de la lecture et de l'écriture - Le texte qui raconte</p> <p>L1 13-14 Le texte qui raconte</p> <p>L1 15 Découverte du livre</p> <p>L1 16 Vocabulaire : champ morpho-sémantique (poule-poulette)</p> <p>L1 17 Orthographe lexicale : phonèmes /u/ /o/ /o/ /u/ /y/ /i/ /e/ /et leur(s) graphie(s)</p> <p>L1 18 Sensibilisation à la diversité des langues à l'oral</p> <p>L1 18 Ecriture : développement de la graphomotricité : lettres i – t – o – a – d – q</p>	
3 ^{ème} période Environ quatre semaines de fin novembre à décembre	<ul style="list-style-type: none"> • Que d'histoires 1 : Pas si grave ou un autre album en lien avec Noël choisi par l'enseignant -e dans la littérature jeunesse. L'album est lu rapidement en trois - quatre semaines. • l'enseignant -e choisit certains apprentissages fondamentaux parmi les activités proposées. • Poésie : écoute, mémorisation et récitation de poèmes en lien avec Noël ou l'hiver. 	<p>L1 11-12 Apprentissages fondamentaux de la lecture et de l'écriture – Le texte qui raconte</p> <p>L1 13-14 Le texte qui joue avec la langue</p> <p>L1 15 Appréciation d'un livre</p> <p>L1 16 Orthographe lexicale : phonèmes /b/ /g/ /s/ /w/ /æ/ /ɛ/ /ɔ/ / ʒ/ / et leur(s) graphie(s)</p> <p>L1 18 Vocabulaire : champ lexical autour de Noël ou de l'école</p> <p>L1 18 Ecriture : développement de la graphomotricité : lettres u – c – s</p>	
4 ^{ème} période Environ neuf semaines de janvier à mi-mars	<ul style="list-style-type: none"> • Que d'histoires 1 : La haute tour sombre. • S'exprimer en français: L'album à compléter. • EOLE : Le tapis volant 	<p>L1 11-12 Le texte qui raconte</p> <p>L1 13-14 Le texte qui raconte</p> <p>L1 15 Découverte de la bibliothèque</p> <p>L1 16 Orthographe lexicale : phonèmes /r/ /v/ /ɛ/ /z/ /e/ /œ/ /e/ /f/ /l/ /e/ /et leur(s) graphie(s)</p> <p>L1 17 Vocabulaire : mots de la même famille, mots de sens opposé et de sens proche</p> <p>L1 18 Sensibilisation à d'autres systèmes de communication</p> <p>L1 18 Développement de la graphomotricité : lettres r – e – f – n – p – v – w</p>	
5 ^{ème} période Environ quatre semaines de mi-mars à fin avril	<ul style="list-style-type: none"> • Que d'histoires 1 : Le trésor d'Eric le Rouge ou un autre album en lien avec le printemps (Pâques) choisi par l'enseignant-e dans la littérature jeunesse. L'album est lu rapidement en trois ou quatre semaines, l'enseignant-e choisit certains apprentissages fondamentaux parmi les activités proposées. • Poésie : écoute, mémorisation et récitation de poèmes en lien avec Pâques ou le printemps. 	<p>L1 11-12 Apprentissages fondamentaux de la lecture et de l'écriture – Le texte qui raconte</p> <p>L1 13-14 Le texte qui joue avec la langue</p> <p>L1 15 Appréciation d'un livre</p> <p>L1 16 Orthographe lexicale : phonèmes /r/ /m/ /n/ /p/ et leur(s) graphie(s) ; la lettre x et ses différents sons /z/, /gʒ/, /ks/ ; le groupe de lettres oin</p> <p>L1 18 Du texte à la phrase et de la phrase au mot : segmentation, ponctuation</p> <p>L1 18 Ecriture : développement de la graphomotricité : l – m – j</p>	
6 ^{ème} période Environ neuf semaines d'avril à fin juin	<ul style="list-style-type: none"> • Que d'histoires 1 : L'enfant du toit du monde • S'exprimer en français : Comment ça marche ? • EOLE : Le téléphone à ficelle ou le petit cheval au carnaval des langues 	<p>L1 11-12 Le texte qui raconte – le texte qui transmet des savoirs</p> <p>L1 13-14 Le texte qui transmet des savoirs</p> <p>L1 15 Découverte de la bibliothèque</p> <p>L1 16 Orthographe lexicale : réviser les phonèmes appris et leur(s) graphie(s), la valeur zéro</p> <p>L1 17 Grammaire : pronominalisation. Texte / phrase / mot : majuscule et ponctuation.</p> <p>L1 18 Sensibilisation à la diversité des langues à l'écrit</p> <p>L1 18 Ecriture : développement de la graphomotricité : b – g – h – j – k – z – y</p>	

Mai 2012 - Nathalie Jaccard





Projet de différenciation de l'enseignement de la lecture en 3H

Introduction

La 3^e année HarmoS représente un moment clé dans l'apprentissage de la lecture. Cette compétence est déterminante pour la réussite scolaire de l'élève non seulement en français mais aussi pour toutes les autres disciplines.

Le projet de différenciation de l'enseignement de la lecture vise à soutenir :

1. la mise en œuvre du Plan d'études romand (ci-après PER)
2. la mise en œuvre de la loi sur l'enseignement obligatoire (ci-après LEO) sur les aspects suivants : différenciation de l'enseignement, pluralité des approches pédagogiques, acquisition des connaissances fondamentales en français.

« Art. 98 Principes généraux (LEO)

Le directeur et les professionnels concernés veillent à fournir à tous les élèves les conditions d'apprentissage et les aménagements nécessaires à leur formation et à leur développement. En particulier, les enseignants différencient leurs pratiques pédagogiques pour rendre leur enseignement accessible à tous leurs élèves. »

1. Mise en œuvre du PER

En 2012, l'introduction simultanée dans tous les degrés du PER et des nouveaux moyens d'enseignement du français nécessite une phase transitoire de deux ans. En effet, les élèves de 3H entrent dans des apprentissages de lecture sans avoir les connaissances préalables décrites dans le Plan d'études, car ces objectifs n'ont pas encore été mis en œuvre en 1H et en 2H. Cette situation crée dans les classes de 3H une grande hétérogénéité des niveaux de compétence en lecture.

2. Mise en œuvre de la LEO

Le moyen d'enseignement officiel propose un apprentissage de la lecture basé à la fois sur une approche globale et sur une connaissance de la combinatoire. Pour les élèves en difficulté, il convient de donner également la possibilité aux enseignant-e-s d'utiliser la méthode syllabique, qui a fait ses preuves auprès de cette catégorie d'élèves. Quant aux élèves qui maîtrisent déjà la lecture au début de la 3H, il est indispensable de stimuler la poursuite de leurs apprentissages à l'aide de ressources pédagogiques adaptées.

Le présent projet a pour objectifs de :

- 1) soutenir les enseignant-e-s dans leurs pratiques de différenciation en mettant à leur disposition des ressources complémentaires ;
- 2) permettre l'acquisition par tous les élèves des compétences fondamentales en lecture ;
- 3) contribuer concrètement à l'intégration de tous les élèves dans l'école et au développement des compétences et du potentiel de chacun en proposant des activités adaptées ;
- 4) appuyer les enseignant-e-s dans la mise en œuvre du PER et des moyens d'enseignement.

Août 2012



Description du projet

Le projet consiste en un dossier « Différenciation » dans le groupe DGEO-Français sur Educanet2. Il sera composé de deux types de documents contenant :

- les fiches et activités « Soutien » à l'attention des élèves en difficulté ;
- les fiches et activités « Défis » à l'attention des élèves avancés.

Rédaction

Les fiches et les activités sont réalisées en lien avec les albums des moyens d'enseignement en tenant compte du découpage prévu dans la suggestion de planification déjà mise à disposition des enseignant-e-s sur Educanet2.

Mise à disposition des enseignant-e-s

Les fiches et activités sont déposées au fur et à mesure de l'avancement de l'année scolaire sur le groupe Educanet DGEO-français .

Fiches « je m'entraîne (1) et (2) »

Remarque liminaire

Les deux premières fiches, rattachées à la séquence initiale du moyen d'enseignement ont été rédigées en Police « comic », pour permettre aux élèves, en début d'apprentissage de la lecture, d'identifier plus facilement la lettre « a ». Les fiches suivantes seront rédigées à l'aide de la Police « calibri » qui rend la lecture du texte plus aisée pour les élèves en difficulté.

Août 2012

Planification pour l'enseignement de la lecture avec la méthode « Que d'Histoires ! » dans le canton du Valais (Sabine)



Département de l'éducation, de la culture et du sport
Service de l'enseignement

Departement für Erziehung, Kultur und Sport
Dienststelle für Unterrichtswesen

« Que d'Histoires ! »

Synthèse à l'intention du personnel enseignant

Lors des séances d'information, il avait été convenu que plusieurs documents complémentaires seraient mis à la disposition du personnel enseignant afin que chacun puisse s'approprier au mieux la collection « Que d'histoires ! » durant la pause estivale.

Le groupe de travail a le plaisir de vous informer que c'est chose faite !

Pour rappel, les documents proposés sont **des suggestions**, le personnel enseignant peut les télécharger sur <http://animation.hepvs.ch/francais>.

Les fils rouges

Les fils rouges servent de **boussole** à cette première année d'utilisation de la collection. Les activités facilement réalisables et permettant d'atteindre les objectifs du PER y ont été intégrées. Les fiches sélectionnées peuvent être faites, en principe, sans adaptation.

Les prolongements nombreux et variés ne figurent pas dans les fils rouges.

Deux versions différentes du fil rouge sont proposées:

- une présentation chronologique, pas à pas, suivant l'album ;
- un tableau reprenant les entrées du PER soit : construire des références culturelles - comprendre et produire l'oral - comprendre et produire l'écrit - le fonctionnement de la langue.

Le fil bleu

Le fil bleu est un inventaire des sons abordés par la collection « Que d'histoires ! ».

Les lectures du soir

Comme son nom l'indique, ce document a pour objectif de consolider les apprentissages. Son approche progressive permet la différenciation et garantit le lien entre l'école et les parents.

Les lectures du soir contenues dans le guide pédagogique pourront être proposées aux élèves dans un second temps et selon leur niveau de compétence.

Ce document sera imprimé durant l'été et pourra être commandé au dépôt des ouvrages scolaires en août. Ainsi, nous évitons un report de charges sur les communes et nous limitons un recours excessif aux photocopies.

Le document proposé sur le site Internet s'y trouve « pour information ».



Les mots du trésor

Ce document comprend une liste de mots répertoriés par album et classés par genre. Il est au service de l'entrée du PER « comprendre et produire l'écrit » et il peut être utilisé comme « lecture du soir ».

Proposition de planification annuelle

L'apprentissage de la combinatoire est primordial afin de dispenser les bases indispensables à l'entrée dans les albums.

Lorsque l'élève se trouve confronté à des textes trop difficiles, le recours à des activités d'accompagnement est nécessaire comme:

- lire un passage, « la lecture cadeau », les enfants essayant de suivre le texte avec le doigt ;
- désigner un mot, effectuer la lecture et demander de le repérer chaque fois qu'il apparaît dans le texte ;
- choisir une illustration, accorder un peu de temps pour que les enfants l'observent, lire le passage correspondant, retrouver les éléments du texte qui apparaissent sur l'illustration ou au contraire ceux qui ne sont pas représentés.

<i>Apprendre à lire et à écrire, pour quoi faire ? / Bilan de vos élèves</i>	2 premières semaines de l'année scolaire
<i>Poulette Crevette</i>	jusqu'aux vacances d'automne
<i>Pas si grave</i>	jusqu'à Noël
<i>La haute tour sombre</i>	jusqu'à Carnaval
<i>Le Trésor d'Erik le Rouge</i>	jusqu'à Pâques
<i>L'enfant du toit du monde</i>	jusqu'à la fin de l'année.

Le groupe de travail « Que d'histoires ! » se tient à votre disposition pour toute information complémentaire et vous souhaite une excellente année scolaire 2010/2011.

Les membres du GT « Que d'histoires ! »

Annexe 3 : Extraits de l'album « Pas si grave ! », du cahier d'activités et du guide pédagogique de la méthode de lecture « Que d'histoires ! »

Page de couverture de l'album



Extraits de : Guillaumont, F. & Célerier, A. (2001). *Pas si grave !* Coll. Que d'histoires ! Paris: Magnard.

Pages 2-3 de l'album



Extraits de : Guillaumont, F. & Célerier, A. (2001). *Pas si grave !* Coll. Que d'histoires ! Paris: Magnard.

Pages 49-50 du cahier d'activités

Date

Je découvre l'album (2)



1 Entoure la phrase qui contient le titre de ton album.
 Ce n'est pas si grave de ne pas parler.
 C'est grave de sauter sur un mur.
 Ce n'est pas grave de ne pas tout lire. ✓

2 Écris le titre du livre.
 Pas si grave! ✓

3 Numérote dans l'ordre les personnages qui apparaissent dans ce livre.
 ④ Les pompiers
 ② La maîtresse
 ① Grégoire, le héros
 ③ Le poisson ✓


4 Invente un autre titre à ton album.
 même pas grave! ✓
 même pas grave! ✓

49

Date

Je comprends

Pages 2 et 3

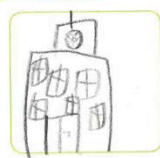


1 Colorie en **jaune** les phrases dites par Grégoire, en **rose** celles dites par la maman.
 - Alors Grégoire, ça s'est bien passé l'école aujourd'hui?
 - Oui.
 - Mais pourquoi as-tu les cheveux mouillés?
 - C'est à cause du sapin.
 - Ah? ✓


2 Reconstitue la phrase du texte avec les étiquettes. ✗
 Mais pourquoi as-tu les cheveux mouillés?

3 Entoure le mot qui convient.
 C'est à cause du
 ↙ sapin.
 ↘ lapin.
 matin.


4 Lis et dessine.



une école



un sapin



des cheveux

50

Extraits de : Guillaumond, F. & Peirtsegale, M.C. (2010). *Cahier d'activité 1. Série 1. Méthode de lecture CP*. Coll. Que d'histoires ! Paris: Magnard.

Période 2

Pas si grave !

Séquence 1
Découverte de l'album

Objectifs

- Rechercher du sens à partir de la couverture
- S'appropriier l'objet livre et réinvestir un vocabulaire spécifique
- Découvrir la forme du dialogue

Matériel

À préparer

- Étiquettes en carton avec les mots : Titre, Auteur, Illustrateur, Éditeur
- Différents magazines à découper. Ciseaux, colle et feuilles blanches.

À disposition

- Cahier élève p. 2-3.
- Étiquettes p. 35.

À photocopier

- Mots du trésor p. 87.

1^{ère} séance

Découverte de la couverture de l'album

- Laisser chaque enfant découvrir le nouvel album et le manipuler librement. Reprendre le vocabulaire abordé lors de la séquence 1 de l'album *Poulette Crevette* : titre de l'album, nom de l'auteur, nom de l'illustrateur, première de couverture, quatrième de couverture, page de titre, etc.
- Montrer l'étiquette **Auteur**, et demander aux enfants de pointer le nom de l'auteur sur l'album ; procéder de la même façon avec les autres étiquettes. Recopier au tableau le paratexte de la première de couverture en cursive et en script. Demander aux enfants de retrouver les différents éléments et de les « lire ».
- Les inciter ensuite à émettre des hypothèses sur le contenu du livre. En garder la trace pour y revenir ultérieurement.

☞ Cahier élève p. 2.

2^{ème} séance

Identification des personnages

- Inviter les enfants à feuilleter le nouvel album. Travailler sur l'illustration :
« Quels sont les différents personnages qui apparaissent dans le texte ? »
« À votre avis, que se passe-t-il dans l'histoire ? »

68

Extraits de : Guillaumond, F., Agostini, C., Cauvas, M. & Petit, N. (sans date). *Méthode de lecture – CP. Guide pédagogique*. Coll. Que d'histoires ! Paris: Magnard.

Annexe 4 : fiche « Questions, réponses », du moyen d'enseignement des mathématiques

Questions, réponses

Description

Nombre d'élèves : 2

Matériel

- les nombres de 1 à 100, fiche prédécoupée
- papier, crayon

Règles

Les nombres de 1 à 100 sont disposés, faces cachées.

Un élève tire un nombre sans que l'autre le voie.

Le deuxième élève pose une question afin de découvrir le nombre tiré. Il note un signe sur sa feuille de manière à pouvoir compter le nombre de questions posées au cours de la partie.

Le premier élève ne répond que par oui ou par non.

Le jeu continue ainsi avec des questions et des réponses.

Lorsque le nombre est découvert, on échange les rôles.

A la fin des deux parties, celui qui a posé le moins de questions a gagné.

Gestion

Mise en commun

Elle peut s'organiser après de nombreuses parties et amène une discussion au sujet des questions posées.

Le maître en profite pour institutionnaliser les mots « dizaine » et « unité ».

Fiche extraite de : CIIP. (1997). Livre du maître – Méthodologie – MATHS – 2P. Neuchâtel : COROME

Annexe 5 : Extraits des tableaux d'analyses

Annexe 5 : Extraits des tableaux d'analyses

Description <i>ACTIVITE/OBJECTIF</i> <i>Tâche</i> <i>action</i> <i>Résumé</i> <i>narrativisé</i>	Transcription: 1601_B_01 16 janvier 2012, 10h35-11h30 Dispositif: "Pas si grave" séquence 1 E: Mariane	Organisation action conjointe Indices [M]éso, [T]opo et [C]hronogénétiques	Gestes fondamentaux <i>Mettre en place le dispositif</i> <i>Réguler</i> <i>Institutionnaliser</i> <i>Créer la mémoire didactique</i>	Pratiques différenciatrices (+) Classification: tâche/enjeux Usages du langage
DECRIRE LA COUVERTURE DE L'ALBUM. <i>Rappel de la notion de couverture</i> . E désigne sur l'album qu'elle a en main la première de couverture en la nommant. Elle rappelle que le terme a déjà été vu lors de la lecture de l'album précédent. <i>Describe ce qu'on voit sur la couverture</i> . E pose le problème à partir d'une question large: - que voyez-vous sur la première de couverture ?	1.57 2 alors... ce côté là du livre ça s'appelle la 1ère de couverture parce que c'est la 1ère page de couverture couverture/ donc c'est quelque chose qui est plus épais hein/ on avait déjà vu ça avec Poullette Crevette et pis qui y'a 4 pages/ y'a... le 1er côté/((ouvre le livre)) ce qui est derrière\ en général il y a rien\.. ((tourne l'album)) derrière le livre et puis aussi c'qui à l'intérieur souvent y a rien ou des fois il y a une photo de l'auteur ou XX ici y a rien\ si on regarde la 1ère de couverture et uniquement ça\.. que voyez vous\.. Valérie	Désignation/définition de l'objet (la première de couverture) par E [M]. Appel à la mémoire didactique [C]. Introduction du problème posé (décrire la couverture) pour cette phase [M]	<i>Mettre en place le dispositif</i> . Désignation de la couverture. Focalisation sur la première de couverture. <i>Créer la mémoire didactique</i> . Rappel que le terme de première de couverture a déjà été nommé lors de la lecture du précédent album (cette création de la mémoire didactique ne repose pas sur les contributions des él(s).	(+ Définition imprécise de la notion de couverture (probablement pour ne pas dévoiler d'emblée des dimensions de l'objet à traiter durant la leçon).
éls répondent à la demande en énonçant les deux composantes les plus évidentes de la couverture: le garçon représenté sur l'illustration et les lettres sur la couverture. E approuve et distribue la parole aux élèves qui lèvent la main. Elle laisse émerger d'autres propositions.	2.38 3 VAL 4 ENS Huhum ::/ Agathe\ 5 AGA Des lettres/ 6 ENS Oui ::/ Lucas\ 7 LUC Un canard/ 8 ENS Huhum ::/ Charly 9 CHA Euh XX 10 ENS J'ai pas compris/ 11 CHA De l'herbe/ 12 ENS Oui ::/.. Lima\ 13 LIN Euh des euh XX/ 14 ENS Huhum ::/ Elviro\ 15 ELV Euh.. des gouttes/ 16 ENS Huhum ::/ Dylan 17 DYL Un garçon/ 3.15 18 ENS Ouais on en a déjà parlé/... je crois qu'on a fait plus ou moins le tour\... si... hum\ vous observez donc ce garçon avec les gouttes\à votre avis pourquoi est-ce qu'il y a toutes ces gouttes sur ce garçon qui a une idée il pourrait s'être passé quoi \ Valérie\ é.l. répète une proposition déjà faite.	Dénomination par éls des deux composantes (objets) les plus évidentes: le garçon représenté sur l'illustration [M] et les éléments textuels [M] de la couverture. Acceptation des propositions sans commentaire. E organise l'interaction.	E distribue la parole.	(+ validations sur le registre de la conversation ordinaire. Langage restreint
E relève la répétition et en profite pour interrompre cette phase descriptive et passer à la suivante: <i>Emettre des hypothèses à partir de l'illustration</i> .		Réorientation de l'action à partir d'une répétition [C]. Passage à une autre phase et à une nouvelle dimension de l'objet [M]	<i>Mettre en place le dispositif</i> . E laisse entendre que de son point de vue, l'essentiel a été dit. Elle fait avancer le dispositif vers un nouvel objet d'étude (hypothèse sur l'histoire).	(+ le discours porte sur des points de vue: je crois qu'on a fait le tour... à votre avis...

Annexe 5 : Extraits des tableaux d'analyses

Description ACTIVITE/OBJECTIF <i>action</i> <i>narrativisé</i>	Transcription: 1601_B_01 16 janvier 2012, 10h35-11h30 Dispositif: "Pas si grave" séquence 1 E: Mariane	Organisation action conjointe Indices [M]éso, [T]opo et [C]hronogénétiqes	Gestes fondamentaux <i>Mettre en place le dispositif</i> <i>Réguler</i> <i>Institutionnaliser</i> <i>Créer la mémoire didactique</i>	Pratiques différenciatrices (+/+) Centration: tâche/enjeux Classification/cadrage Usages du langage
Les propositions des élèves sont commentées par E, de son point de vue. Elle refuse une proposition (qui ne correspond pas à l'histoire) sans la mettre en discussion. Elle n'est pourtant pas incohérente avec l'illustration.	19 VAL Parce qu'il a besoin d'aller aux toilettes 20 ENS Pis toi t'as des gouttes qui sortent de la tête/ quand t'as besoin d'aller aux toilettes/ 21 VAL Euh non 22 ENS Ca pourrait être une idée/ mais... Adrian/ 23 ADR XX 24 ENS Attends je vais fermer la fenêtre pis faut que tu redises parce que j'ai pas entendu répète y'a un camion qui passait redis-moi une fois Adrian/ 25 ADR Parce que :: parce qu'il est lourd le sac donc j'inspirerait Kenane \ J'allais dire qu'il transpirait/ 26 ENS D'accord Lina/ 27 LIN Euh ben parce qu'il a peur d'aller à l'école/ 28 ENS Ouais :: ça peut être ça/ Agathe/ 29 AGA Parce que XX 30 ENS Ouais ::/ Clara/ 31 CLA Parce qu'il a les lacets ils sont pas bien attachés/ 32 CLA Ah ::/ c'est ça qui le fait transpirer/ 33 CLA Oui 34 ENS Elvio/ 35 ENS euh euh il a chaud/ 36 ENS Ouais ::/ Maya/ 37 MAY il pleure/ 38 ENS .. ((examine l'illustration)) oui il a pas tellement les gouttes qui lui tombent des yeux/ mais ouais euh en effet peut être/ quand même/ Oscar/ 39 OSC Euh il a pas attaché/ 40 ENS Oui on a euh je sais plus qui c'est qui a dit ça \ c'est Clara qui a dit ça tout à l'heure je crois \ .. que les lacets étaient détachés Lucas/ 41 LUC Il transpire à cause du soleil/ 42 ENS Ouais :: comme on a dit avant parce qu'il fait chaud/ Agathe/	Surplomb topogénétiq [T]: E fournit sa lecture de l'image (des gouttes qui sortent de la tête). E statue sur une proposition qui ne correspond pas à son point de vue (ni à l'histoire qu'elle connaît). Elle ne la met pas en débat [T]. Approbation des hypothèses comme des idées possibles. Organisation de l'interaction. Exhibition par E, d'un éléments de certitude (le garçon transpirerait-26 et 34) [T]. Cette certitude est figée par E.	<i>Réguler</i> . L'enseignante ne traite pas toutes les propositions de manière équivalente. Certaines qui correspondent, de son point de vue, à l'histoire (qu'elle connaît) ou à l'image, sont acceptées comme des hypothèses. Certaines qui ne correspondent pas à son point de vue sont discutées. Aucune proposition n'est mise en débat entre les élèves. L'enseignante décide, de son point de vue, de la validation des propositions émises.	(+) Usage du registre de l'expérience quotidienne. Réponse personnalisée, sans référence à l'analyse du support
Les propositions des élèves s'enchaînent. E les approuve (d'accord, ouais) comme des idées possibles et redistribue les tours de parole.	4.16 34 ENS Ah ::/ c'est ça qui le fait transpirer/ 35 CLA Oui 36 ENS Elvio/ 37 ELV euh euh il a chaud/ 38 ENS Ouais ::/ Maya/ 39 MAY il pleure/ 40 ENS .. ((examine l'illustration)) oui il a pas tellement les gouttes qui lui tombent des yeux/ mais ouais euh en effet peut être/ quand même/ Oscar/ 41 OSC Euh il a pas attaché/ 42 ENS Oui on a euh je sais plus qui c'est qui a dit ça \ c'est Clara qui a dit ça tout à l'heure je crois \ .. que les lacets étaient détachés Lucas/ 43 LUC Il transpire à cause du soleil/ 44 ENS Ouais :: comme on a dit avant parce qu'il fait chaud/ Agathe/	Surplomb topogénétiq idem ci-dessus (19) [T].		(+) langage restreint. Le discours des élèves n'est jamais repris, reformulé, il ne sert pas la construction de significations communes. Les propositions sont acceptées ou refusées comme des points de vue.
La proposition de Maya est retenue avec moins d'enthousiasme, mais sans être pour autant mise en débat. C'est E qui statue de la pertinence des				

Leçon de français (MAR)

Annexe 5 : Extraits des tableaux d'analyses

Description <i>ACTIVITE/OBJECTIF</i> <i>action</i> <i>narrativisé</i>	Transcription: 1601_B_01 16 janvier 2012, 10h35-11h30 Dispositif: "Pas si grave" séquence 1 E: Mariane	Organisation action conjointe Indices [M]éso, [T]opo et [C]hronogénétiques	Gestes fondamentaux Mettre en place le dispositif régulier Institutionnaliser Créer la mémoire didactique	Pratiques différenciatrices (+/+) Centration: tâche/enjeux Classification/cadrage Usages du langage
Agathe convoque la dimension textuelle (elle l'avait déjà fait auparavant L5). A l'intonation, E marque son intérêt pour la réponse de AGA et lui demande de lire ce qui est écrit, ce que AGA parvient à faire (elle lit le titre). E en profite pour passer à la phase suivante: Désigner les composantes de la couverture en commençant par la dénomination du titre de l'album. La consigne est ambiguë (mettre un mot qui explique cette partie du livre) et la réponse de AGA ne répond pas aux attentes de E. Elle lit le titre et explique ce qu'il veut dire, sans le nommer. E doit donc clarifier son attente: Comment s'appelle cette chose là (le titre) qu'elle désigne du doigt et qui a déjà été vu avec l'album précédent.	45 AGA Parce que c'est écrit/ 46 ENS C'est écrit quoi :\ 47 AGA pas si grave/ 48 ENS Aha/ ... c'est quoi alors cette partie de du livre/ pas si grave/... si on doit mettre un mot qui explique ce que c'est/ c'est quoi/ Agathe/ tu sais/ 49 AGA Euh parce que XX mais c'est pas si grave/ 50 ENS Ou- mais c'est quoi par rapport à l'histoire/ pas si grave/... Toujours Agathe\ 51 AGA Parce que en fait euh il fait des choses/ mais c'est pas grave/ pour lui\ 52 ENS Muhum alors je demande pas qu'on m'explique pour- ce que ça veut dire dans l'histoire/ comment ça s'appelle cette chose là/ ((désigne le titre avec l'index))... on a eu la même chose avec Poulette Crevette/ une partie qui avait un nom particulier/ Elvio/ 53 ELV Euh j'peux aller prendre un mouchoir\ 54 ENS T'as pas besoin de me demander pour ça/ Maya\ 55 MAY Euh en bas y a un p'tit rond XX	Orientation de l'action avec introduction d'une nouvelle dimension de l'objet (texte) [C/M].	Mettre en place le dispositif. Le décodage du titre est pris comme une évidence. Mettre en place le dispositif. E saisit la (bonne) réponse de él. pour passer à un nouvel objet d'étude dans le dispositif.	(+) Le décodage est une évidence. Minoration des difficultés qu'il représente (sans doute) pour la plupart des élis. (+) la demande est imprécise (appuyée sur des déictiques de monstration). Elle génère un malentendu. AGA comprend qu'il faut expliquer le titre. (+) La demande reste formulée à partir de déictiques de monstration, sans indication envers l'objet ou l'enjeu d'apprentissage
MAY ne répond pas à la question, mais désigne une nouvelle composante de la couverture.		Réorientation de l'action [C]. La réponse vise un autre objet [M]		(+) Morcellement des tâches. Réorientation avant d'avoir résolu le problème engagé.

Annexe 5 : Extraits des tableaux d'analyses

Description ACTIVITE/OBJECTIF action narrativisé	Transcription: 1601_B_01 16 Janvier 2012, 10h35-11h30 Dispositif: "Pas si grave" séquence 1 E: Mariane	Organisation action conjointe Indices [M]éso, [T]opo et [C]hronogénétiques	Gestes fondamentaux Mettre en place le dispositif régulier Institutionnaliser Créer la mémoire didactique	Pratiques différenciatrices (+/-) Centration: tâche/enjeu Classification/cadrage Usages du langage
E se laisse dévier de l'intention de nommer le titre et s'engage avec Maya dans celle du décodage de l'écrit	56:ENS Ouais c'est écrit quoi dans ce petit rond/ 57:MAY Ou 58:ENS Non c'est un Q 59:MAY Qu : 6:03 60:ENS U après le Q on entend pas\ 61:MAY qué 62:ENS que 63:MAY Que que... que d... que d... c'est quoi la première lettre après/ 64:ENS Le h/ on l'entend pas\ 65:MAY Que 66:ENS C'est un i tout de suite\ 67:MAY I 68:ENS Que d'hi... chut 69:MAY Que d'hi- or 70:ENS d'his 71:MAY D'his 72:ENS Ensuite... c'est dans ton livre qu'il faut regarder là c'est trop loin 73:MAY Que d'hist... toire/ 6:41 74:ENS Voilà c'est écrit que d'histoire mais ça répond pas à ma question qu'est-ce que c'est qu'ça ((désigne le titre)) personne/ n'a une idée/ 6:46 75:AGA Ah oui/ 6:47 76:ENS Agathe/ 6:48 77:AGA C'est le nom de l'auteur/ 6:50 78:ENS Pas si grave/ c'est le nom de l'auteur/ 6:53 79:AMA Ah non je sais/ 6:55 80:ENS Amar\ 6:56 81:AMA Le titre 6:57 82:ENS Voilà bien, j'ai préparé une étiquette... oh mince... je l'ai mis à l'envers... merci Clara... bien alors en effet c'est le titre ((place l'étiquette "le titre" sur l'affiche au TN))... est-ce qu'il y a autre chose qu'on peut observer/ ça ((désigne une affiche au TN)) en fait c'est la même chose que la (ère de couverture sur votre livre)... Charly	E accepte la réorientation [C]. Glissement vers un autre objet [M]: décodage des mots de la collection.	Mettre en place le dispositif... Avant que la réponse au problème précède (indiquer le titre) n'ait été formulée, E se laisse entraîner vers une autre composante de la couverture. Le décodage de l'écrit semble considéré comme une tâche à portée des élèves (c'est écrit quoi?). Réguler. Mettre en place le dispositif. Le décodage des mots restent très incertain pour cette él. E doit décodé à sa place. Les autres élèves ne sont pas interpellés pour un travail en commun.	(+). Difficulté de hiérarchiser les tâches et les sous-tâches. Difficulté pour les élèves de percevoir les enjeux sans cesse renégociés (identifier une notion, déchiffrer des mots...)
Le laborieux déchiffre ne répond toutefois pas à la question posée pour désigner le titre. E réitère sa question: qu'est-ce que c'est que ça ? AGA (a lu le titre plus haut) réagit et pense répondre à l'attente en mentionnant le nom de l'auteur E invalide implicitement la réponse en redisant le titre Elle ouvre la voie à AMA qui finit par désigner le titre	6:41 74:ENS Voilà c'est écrit que d'histoire mais ça répond pas à ma question qu'est-ce que c'est qu'ça ((désigne le titre)) personne/ n'a une idée/ 6:46 75:AGA Ah oui/ 6:47 76:ENS Agathe/ 6:48 77:AGA C'est le nom de l'auteur/ 6:50 78:ENS Pas si grave/ c'est le nom de l'auteur/ 6:53 79:AMA Ah non je sais/ 6:55 80:ENS Amar\ 6:56 81:AMA Le titre 6:57 82:ENS Voilà bien, j'ai préparé une étiquette... oh mince... je l'ai mis à l'envers... merci Clara... bien alors en effet c'est le titre ((place l'étiquette "le titre" sur l'affiche au TN))... est-ce qu'il y a autre chose qu'on peut observer/ ça ((désigne une affiche au TN)) en fait c'est la même chose que la (ère de couverture sur votre livre)... Charly	Réorientation [C] vers l'objet resté en suspens [M] Appel à la mémoire didactique [C]	Mettre en place le dispositif Fin de la déviation. Réguler. La contribution de AGA montre qu'elle a compris que l'objet concerne la recherche des composantes. Elle se souvient de l'une d'elle. E invalide, mais la piste est ouverte pour la prochaine interaction (la régulation est réalisée par les deux él. plutôt que pas E.)	(+). La question reste formulée avec des déictiques. C'est sans doute ce qui explique la réponse de AGA. Elle a perçu l'attente de E., et formule une proposition. issue probablement de ce qu'elle a appris de la lecture du premier album. Elle n'aurait pas donné cette réponse si le titre avait été relu (depuis qu'elle même l'a déchiffré - 47). mais il a juste été (+) le savoir est sommairement institutionnalisé. Le fait que l'étiquette porte les mots "le titre" semble faire l'objet d'une évidence.

Annexe 5 : Extraits des tableaux d'analyses

Description ACTIVITE/OBJECTIF <i>Tâche, action</i> Résumé narrativisé	Transcription: 0711_A_02 7 novembre 2013, 13h30-14h25 Dispositif: "Pas si grave" séquence 1 E: Sabine	Organisation action conjointe Indices [M]és0, [T]opo et [C]hronogénétiques	<i>Gestes fondamentaux</i> <u>Mettre en place le dispositif réguler</u> <u>Institutionnaliser</u> <u>Créer la mémoire didactique</u> <u>Mettre en place le dispositif</u> Q. pour lancer la construction de signification partagée sur un <u>Réguler</u> . Q visant la transformation de la représentation de l'él <u>Mettre en place le dispositif</u> . ralentir et sécuriser les apprentissages (la tâche des él n'est pas encore de décoder).	Pratiques différenciatrices (+) Centration tâche/enjeux Classification/cadrage Usages du langage
DECRIRE LA COUVERTURE DE L'ALBUM <u>Définir un album</u> E introduit l'objet du dispositif par une question de définition: qu'est-ce que les élèves ont trouvé sur leur table ?	4.20 10 ENS alors sur votre pupitre\ qu'est-ce que vous avez\..Alain\ un livre/ 11 ALA 12 ENS un livre\ y'a un autre mot pour appeler ce. ce genre de livre\ ou\ 13 EL pas si grave XX 14 ENS attend attends toi tu vas un petit peu plus vite/ un album/ 15 EL 16 ENS un album\ c'est soit un livre soit un album\ le livre c'est plus global\ l'album c'est plus précis\ un album c'est.. des livres pour enfants\ avec beaucoup d'images\ on peut les appeler des albums\ on raconte des histoires à l'intérieur\ c'est juste\.	Introduction de l'objet-support du dispositif par 1 question.[M] Demande de précision sur le type de livre [M]; appel à la mémoire didactique [C]. Orientation à partir de la Q initiale par él [C] Ralentissement et orientation de l'action [C]	<u>Mettre en place le dispositif réguler</u> <u>Institutionnaliser</u> <u>Créer la mémoire didactique</u> <u>Mettre en place le dispositif</u> Q. pour lancer la construction de signification partagée sur un <u>Réguler</u> . Q visant la transformation de la représentation de l'él <u>Mettre en place le dispositif</u> . ralentir et sécuriser les apprentissages (la tâche des él n'est pas encore de décoder).	Centration Usages du langage
A partir des réponses des él, E opère la distinction entre la notion de livre et celle d'album.	4.45 16 Ens qu'est-ce que vous voyez/ on va pour l'instant s'occuper que de la page de couverture que je vous ai mise au tableau\ qu'est-ce que vous voyez sur cette page de couverture\.. Evan\ 17 EVA un enfant 18 ENS un enfant\ oui c'est juste/ 19 FABR euh un canard 20 ENS un canard\ d'accord/ oui.. \Mila 21 MIL euh.. l'herbe 22 ENS de l'herbe\.. Lucien\ 23 LUC un sac 24 ENS un sac ouais\ c'est juste\ tout ce que vous dites pour l'instant c'est juste/ Fabienne\ 25 FABI Euh il est tout mouillé	Dénomination d'un objet [M]. Institutionnalisation des termes [C]. Définition de la tâche à propos d'un nouvel objet (décrire la couverture) [M] Dénomination des composantes de l'illustration [M]. Validation à valeur d'orientation de l'action [C] et de reconnaissance de la pertinence [M]. Réorientation de l'action. [C]	<u>Mettre en place le dispositif</u> . Découpage de l'objet d'enseignement en un premier objet d'étude: la couverture <u>Réguler</u> . Validation explicite des apports des élèves. <u>Institutionnaliser</u> . Répétition des énoncés validés à valeur d'institutionnalisation.	(-) Les enjeux de savoir sont implicitement orientés ailleurs que sur le décodage, pour le (-) Reprise langagière de nature à généraliser la réponse. Instruction du savoir disciplinaire.
<u>Decrire ce qu'on voit sur la couverture</u> . E présente la tâche à partir d'une question large: - que voyez-vous sur la page de couverture ? Les élèves répondent à la demande en décrivant les composantes de l'illustration: un enfant, un canard, de l'herbe, un sac. L'enseignante valide explicitement leurs réponses en les répétant systématiquement.	4.45 16 Ens qu'est-ce que vous voyez/ on va pour l'instant s'occuper que de la page de couverture que je vous ai mise au tableau\ qu'est-ce que vous voyez sur cette page de couverture\.. Evan\ 17 EVA un enfant 18 ENS un enfant\ oui c'est juste/ 19 FABR euh un canard 20 ENS un canard\ d'accord/ oui.. \Mila 21 MIL euh.. l'herbe 22 ENS de l'herbe\.. Lucien\ 23 LUC un sac 24 ENS un sac ouais\ c'est juste\ tout ce que vous dites pour l'instant c'est juste/ Fabienne\ 25 FABI Euh il est tout mouillé	Définition de la tâche à propos d'un nouvel objet (décrire la couverture) [M] Dénomination des composantes de l'illustration [M]. Validation à valeur d'orientation de l'action [C] et de reconnaissance de la pertinence [M]. Réorientation de l'action. [C]	<u>Mettre en place le dispositif</u> . Découpage de l'objet d'enseignement en un premier objet d'étude: la couverture <u>Réguler</u> . Validation explicite des apports des élèves. <u>Institutionnaliser</u> . Répétition des énoncés validés à valeur d'institutionnalisation.	(-) Usage du langage pour identifier le contenu de l'image et reprise langagière permettant de reconnaître ce qui est attendu.

Description ACTIVITE/OBJECTIF <i>Tâche, action</i> Résumé narrativisé	Transcription: 0711_A_02 7 novembre 2013, 13h30-14h25 Dispositif: "Pas si grave" séquence 1 E: Sabine	Organisation action conjointe Indices [M]éso, [T]opo et [C]hronogénétiques	<i>Gestes fondamentaux</i> Mettre en place le dispositif réguler Institutionnaliser Créer la mémoire didactique	Pratiques différenciatrices (+) Centration tâche/enjeux Classification/cadrage Usages du langage
<p><i>Interpréter l'illustration.</i> La proposition de Fabienne est une interprétation, elle ne se donne pas à voir sur une image: il est mouillé. L'enseignante ne valide pas cette proposition comme les autres. Elle l'accepte en la reformulant mais demande une explication: il est mouillé parce qu'on voit des gouttes, répond t'él. E profite de cette contribution pour lancer une phase d'interprétation de l'image</p>	<p>5.19 26 ENS il a l'air tout mouillé/ comment tu sais/ 27 FABI par qu'on voit des gouttes 28 ENS on voit des sortes de petites gouttes\ on voit des petites gouttes\ peut-être qu'il est mouillé/ peut-être/ quand est-ce qu'on a encore des p'tites gouttes comme ça\ ça peut arriver d'avoir des petites gouttes\ soit c'est parce qu'on est mouillé comme quand on a été à la piscine hier/ pourquoi est-ce qu'on peut aussi avoir des p'tites gouttes\ Chloé\ 29 CHL parce qu'on court et on respire</p>	<p>Réorientation reconnue par une validation différencié [C]. Introduction d'une nouvelle phase d'action [C/M].</p>	<p><i>Réguler.</i> Reformulation de l'énoncé. <i>Mettre en place le dispositif.</i> Faire avancer le dispositif vers un nouvel objet d'étude à partir d'une proposition d'él.</p>	
<p>E valide les propositions des élèves toujours en les reformulant. Elle ajoute systématiquement les mots "peut-être" pour marquer un type de formulation propres aux hypothèses. Elle explicite d'ailleurs que l'action en cours consiste à faire des hypothèses à partir de l'image: peut-être que le garçon est mouillé parce qu'il a couru; peut-être qu'il a transpiré; peut-être qu'il a porter quelque chose de lourd dans son sac; peut-être qu'il est gêné.</p>	<p>30 ENS peut-être parce qu'il a couru qu'il a transpiré/ il a peut-être des gouttes parce qu'il a transpiré/ peut-être/ ou bien/. Andrée\ 31 AND il a peur 32 ENS peut-être qu'il a peur/ peut-être qu'il se dit ouh là là.. peut-être qu'il a peur/ là on fait des hypothèses\ on observe l'image/ et pis on s'dit mais qu'est-ce que c'est ces gouttes\ est-ce qu'il est mouillé/ est-ce qu'il a transpiré/ est-ce qu'il a peur/ ou bien/ 33 EL Euh, j pense qu'il a quelque chose dans le sac de lourd/ 34 ENS peut-être/ qu'il respire parce qu'il doit porter quelque chose de lourd dans son sac/ ben voilà/ peut-être/ Bahram\ 35 BAH euh.. 36 ENS une idée/ 37 BAH euh. non\ 38 ENS non Colin\</p>	<p>Indication systématique d'une "règle d'action" [M] pour marquer la formulation d'une hypothèse. Orientation explicitée: faire des hypothèses [C/M]</p>	<p><i>Réguler.</i> Reformulation systématique des proposition avec un complément hypothétique. <i>Créer la mémoire didactique.</i> En précisant qu'on fait là des hypothèses, E. fait le lien avec d'autres situations à venir (mais sans doute aussi déjà produites) où les él's doivent interpréter des illustrations (en particulier pour faciliter la lecture).</p>	<p>(-) Désignation explicite de l'opération intellectuelles attendue: faire des hypothèses</p> <p>(-) usage du langage comme instrument d'action: répétition systématique d'un "peut-être" pour marquer la formulation d'une hypothèse. Les élèves finissent par l'intégrer dans leur formulation (L39 et L41).</p>

Description ACTIVITE/OBJECTIF <i>Tâche, action</i> Résumé narrativisé	Transcription: 0711_A_02 7 novembre 2013, 13h30-14h25 Dispositif: "Pas si grave", séquence 1 E: Sabine	Organisation action conjointe Indices [M]és0, [T]opo et [C]hronogénétiqes	Gestes fondamentaux <i>Mettre en place le dispositif réguler Institutionnaliser Créer la mémoire didactique</i>	Pratiques différenciatrices (/+) Centration tâche/enjeux Classification/cadrage Usages du langage
A force d'entendre E marquer systématiquement la reformulation des hypothèses avec un "peut-être", les élèves finissent par en faire usage eux-mêmes: peut-être qu'il gène; peut-être qu'il a couru. Donatien semble vouloir prononcer ce "peut-être", quitte à reprendre une proposition déjà faite.	39 COL peut-être qu'il se gène) 40 ENS peut-être qu'il est gène/peut-être/ Donatien) 41 DON peut-être que .. il.. peut-être qu'il a couru) 42 ENS peut-être qu'il a couru) et qu'ça l'a fait transpiré c'est ça que tu veux dire/ oui d'accord) 6.30 pour quoi est-ce que tu penses qu'il est gène/ 43 COL euh j'sais pas/ ...	Dénomination des nouvelles "règles d'action" de formulation des hypothèses par él.s. [M].		
E revient sur un nouvel indice interprétatif fourni par un él (L39): le garçon a l'air gène. Elle confirme l'hypothèse formulée en donnant une lecture de l'image et en mimant la position du garçon sur l'illustration.	44 ENS si tu r'gardes un peu la position du corps/ c'est peut-être la position du corps qui te fait dire qu'il est gène/ il s'tient les pieds un peu en dedans/ la tête en bas comme ça/ ((mime la position du garçon sur l'illustration)) voilà c'est peut-être ça/ d'accord/ ok ben on a dit beaucoup beaucoup de choses sur l'enfant)	Validation d'une proposition pertinente [M]. Déclaration d'avancées [C].	<i>Réguler.</i> Co-construire, à partir des contributions des él.s, des significations partagées entre E et él.s. <i>Institutionnaliser.</i> E explicite pour tous comment elle interprète l'image et reconnaît la pertinence de la proposition de COL.	(-) Interprétation de l'image par E et explicitation publique de l'hypothèse formulée par él.
E enchaîne en relançant les él.s. à la recherche d'autres composantes de la page de couverture. La proposition qui suit n'est pas sujette à interprétation. E veut fait reconnaître que l'image apporte aussi des éléments objectifs: si l'on voit le ciel sur l'illustration, c'est que le garçon est à l'extérieur.	45 LAU le ciel 46 ENS le ciel) alors. ça veut dire qu'il se trouve ou alors si on voit le ciel) 47 LAU il s'trouve)... 48 ENS est-ce qu'il est à l'intérieur/ ou à l'extérieur)	Relance de la question initiale [C]	<i>Mettre en place le dispositif.</i> En signalant qu'il y a potentiellement autre chose voir, E signale qu'elle attend autre	
Suite au résumé des propositions que fait E, FABR lance la première proposition concernant une composante textuelle de la couverture et mentionne "le prénom"	49 LAU à l'extérieur) 50 ENS là/ on voit qu'il est à l'extérieur on a dit qu'on voyait le chemin/ qu'on voyait de l'herbe/ qu'on voyait le ciel/ un canard/ un garçon avec des gouttes/. Fabrice/ 7.23 51 FABR le prénom/	Relance sur l'interprétation de l'image [M/C] Question visant à accélérer l'action [C] indice pour réponse attendue (effet Topaze) Reconnaissance d'avancée [C]	<i>Réguler.</i> <i>Réguler.</i> La question sert d'indice <i>Réguler.</i> La question sert d'indice	la construction partagée des significations.
		Réorientation de l'action et introduction nouvel objet par él. [C/M]		

Annexe 5 : Extraits des tableaux d'analyses

Description ACTIVITE/OBJECTIF Tâche, action Résumé narrativisé	Transcription: 2211_A_01 22 novembre 2012, 10h35-10h40 Dispositif: "questions, réponses" E: Mariane	Organisation action conjointe Indices [M]éso, [T]opo et [C]hronogénétiques	Gestes fondamentaux Mettre en place le dispositif réguler Institutionnaliser Créer la mémoire didactique	Pratiques différenciatrices (-/+) Centration tâche/enjeux Classification/cadrage Usages du langage
INTRODUIRE UN NOUVEAU JEU DE MATH. <u>Fournir les règles du jeu.</u> L'enseignante introduit un nouveau jeu qui consiste à deviner un nombre qu'elle a caché (entre 0 et 100) en lui posant des questions. Elle ne peut répondre aux questions des élèves que par oui ou par non. La diffusion des règles du jeu se précisera au travers de cette partie d'essai jouée entre l'enseignante et la classe.	0.00 1 ENS j'ai caché un nombre et vous devez deviner lequel en me posant des questions... évidemment après avoir levé la main \.. je ne peux répondre que oui/ .. ou non \ je ne peux répondre rien d'autres\.. à vous de deviner quel est ce nombre\..... chaque fois / que vous me posez une question je ferai une coche et puis on verra combien de questions vous devez poser avant de deviner le nombre\ c'est un nombre qui est entre zéro et cent\ Waaaaaaaah	Introduction d'un nouveau jeu [M] Les règles d'action [M] énoncées ne correspondent pas exactement aux règles du jeu dans le moyen d'enseignement. On ne sait pas encore qu'il s'agit d'un jeu en duo, durant lequel les adversaires alterne les rôles (cacher et répondre aux Q./ trouver en posant de Q.) et que le gain du jeu revient à l'adversaire qui devine le nombre en posant le moins de Q. Désignation d'un objet du dispositif [M]: la grandeur des nombres possible.	Mettre en place le dispositif. Fournir les règles du jeu pour une partie singulière entre l'enseignant et un adversaire collectif. Mettre en place le dispositif. La réaction des élèves laissent entendre que la grandeur des nombres leur semble est importante et qu'en cela le jeu comporte une nouveauté et des incertitudes.	Règles du jeu et règles pour demander la parole (cadrage). Cette règle n'est valable que pour cette partie singulière confrontant l'enseignante à un adversaire collectif.
Les élèves en chœur réagissent à la grandeur des nombres possibles <u>Jouer une partie d'essai entre l'enseignante et la classe.</u> Les élèves commencent par énoncer des nombres-cibles. Ils ne posent pas de question. L'enseignante répond par oui/non (des non en l'occurrence) conformément à ce qu'elle a annoncé. Les nombres cible ne dépassent pas le 10	2 Els 1.00 5 El 6 ENS 7 VAL 8 ENS 9 LIN 10 ENS 11 KEN 12 ENS	Début de partie.		

Leçon de mathématiques (MAR)

Description ACTIVITE/OBJECTIF Tâche, action Résumé narrativisé	Transcription: 22H_A_01 22 novembre 2012, 10h35-10h40 Dispositif: "questions, réponses" E: Mariane	Organisation action conjointe Indices [M]és0, [T]opo et [C]hronogénétiqes	Gestes fondamentaux <i>Metre en place le dispositif réguler</i> <i>Institutionnaliser</i> <i>Créer la mémoire didactique</i>	Pratiques différenciatrices (-/+) Centration tâche/enjeux Classification/cadrage Usages du langage
AGAA pose une question sur le jeu et non pas sur le nombre caché.	13 AGA On peut poser des questions par exemple est-ce que ça a deux chiffres/	Désignation d'une règle d'action (rapport aujeu) [M] / d'un trait pertinent (rapport à l'objet)[M]	Question visant à diminuer l'incertitude par rapport au nombre caché. La réponse apportée permet d'écartier des possibilités (régulation dans le dispositif par les éls).	
E enfreint la règle et répond en lui renvoyant la décision de poser ou non cette question	14 ENS ... A toi de décider... je réponds oui ou non	E répond "hors jeu" en indiquant qu'elle maintient sa position d'adversaire [T]		
AGAA décide que la Q vaut la peine d'être posée	15 AGA Alors est-ce qu'il a deux chiffres/	Diffusion d'un trait pertinent (objet) qui permet à ALE de d'orienter l'action [C] (n> 10)		
la réponse positive a pour effet de lancer une proposition sur n> 10	16 ENS Oui\ Alexandre 17 ALE Euuh 30			
La proposition de Len est en contradiction avec la réponse positive de E. CHA. le fait remarquer sans demander la parole	19 ENS Non\ Lenny 22 LEN Est-ce que c'est un 8\	Réponse en contradiction		
Les élèves continuent à énoncer des propositions qui correspondent à un nombre	23 CHA Deux nombres 24 ENS Non\ Charly 25 EI 21/ 26 ENS Non\ Maya	Reperage decontradiction [M] Prise de parole par él. [T]	Indication de la certitude construite à partir de la réponse ci-dessus (régulation dans le dispositif par él.)	
Un élève relève une question déjà posée dont la réponse était négative. CHA. Repère par ailleurs que la proposition est en contradiction avec une réponse antérieure. Le nombre caché comporte deux chiffres, ça ne peut pas être 100.	... (Les élèves continuent à énoncer des questions correspondant à des nombres)) 43 EI Euuh 90 / 44 ENS Non\ Eivio 45 ELV 100/ 46 EI On a déjà dit / 47 ENS Non\ 48 CHA En plus c'est à trois chiffres	Réponse en contradiction Reperage de contradiction [M]: Q déjà posée, réponse connue	Indication de la certitude construite à partir d'une réponse au jeu (régulation dans le dispositif par él.)	

Description ACTIVITE/OBJECTIF Tâche, action Résumé narrativisé	Transcription: 2211_A_01 22 novembre 2012, 10h35-10h40 Dispositif: "questions, réponses" E: Mariane	Organisation action conjointe Indices [M]éso, [T]opo et [C]hronogénétiques	Gestes fondamentaux Mettre en place le dispositif réguler Institutionnaliser Créer la mémoire didactique	Pratiques différenciatrices (-/+) Centration tâche/enjeux Classification/cadrage Usages du langage
Les élèves continue à énoncer des nombres-cibles ((Les élèves continue à énoncer des nombres-cibles))			
LUC pose la première question du jeu sur un nombre (cible la dizaine)	88 ENS Lucas\			
La réponse positive met les élèves en compétition (beaucoup d'excitation) pour trouver le nombre caché dans les 50.	89 LUC C'est vers les 50/ 90 ENS Ou!\	Désignation d'une nouvelle règle d'action (rapport au [M] / nouveau trait pertinent (rapport à l'objet) [M]. Déclaration d'avancée [C]	Question visant à diminuer l'incertitude par rapport au nombre caché. (régulation dans le dispositif par les éls). Construction de la certitude par LUC	
Le nombre caché est trouvé	91 LUC Oui (exclamations)) c'est vers les 50 92 ENS Charly\ 93 CHA 59/ ... 107 ELI 57\		Certitude en construction (régulation dans le dispositif par les élèves)	(+) Le jeu glisse vers une autre règle: le vainqueur sera celui parmi les élèves qui énoncera le nombre caché en premier. Perte des enjeux de savoir liés à la tâche.
LUC s'associe au gagnant du jeu en déclarant que c'est grâce à sa question que la réponse a été trouvée.	108 ENS Bravo) ((montre le papier)) 109 Els Mais j' voulais le dire/ 57/ ((exclamations))	Fin de l'action [C]: le nombre est trouvé		
Diffuser les règles du jeu en commentant la partie. On comprend dans cette phase l'intention professorale de diffuser les règles du jeu à travers cette partie d'essai.	110 LUC Ouais c'est grâce à moi parce que j'ai dit c'est vers les 50/ 5.30 111 ENS	Déclaration d'avancée [C] dénomination d'un trait pertinent [M]	Indication de la certitude construite par LUC (régulation dans le dispositif par les él)	
Les règles du jeu sont complétées: pour gagner la partie il faut trouver le nombre en posant le moins de questions possible. Il faut donc poser des questions efficaces. L'enseignante stipule que deux de ces questions ont été posées en cours de partie	5.30 111 ENS questions) c'est beaucoup \ pour pouvoir trouver le nombre) vous devrez vraiment poser le moins de questions possibles)essayez donc de trouver des questions qui sont.. les plus ... efficaces \ pour deviner le nombre).. on a eu deux exemples de questions très efficaces \... qui peut me redire les deux questions qui nous ont beaucoup aidés)... oui\ Kenane\	Les règles du jeu sont complétées [M]: il faut poser le moins de questions possible (règle définitoire). Une règle d'action est diffusée [M]: il faut poser des question efficace (règles stratégiques). E statue [T] sur le fait que deux questions efficaces ont été posées.	Mettre en place le dispositif: Règles complémentaires pour jouer le jeu en duo: trouver le nombre en posant le moins de Q. possible et donc poser des questions efficaces. En déclarant que deux questions efficaces ont été posées, E. ne permet pas aux élèves de se forger cette certitude en effectuant la tâche (càd en jouant au jeu).	(+) Le jeu perd les enjeux d'apprentissage qu'il comporte dès lors que les questions efficaces sont données d'emblée.

Annexe 5 : Extraits des tableaux d'analyses

Description ACTIVITE/OBJECTIF Tâche, action Résumé narrativisé	Transcription: 2211_A_01 22 novembre 2012, 10h35-10h40 Dispositif: "questions, réponses" E: Mariane	Organisation action conjointe Indices [M]és0, [T]opo et [C]hronogénétiques	Gestes fondamentaux <u>Mettre en place le dispositif réguler</u> <u>Institutionnaliser</u> <u>Créer la mémoire didactique</u>	Pratiques différenciatrices (-/+) Centration tâche/enjeux Classification/cadrage Usages du langage
La proposition que KEN formule maladroitement n'est pas retenue. Pourtant il désigne bien la question de LEO qui a fait avancer le jeu vers son dénouement.	112 KEN Euh la question de Lucas c'était cinquante ? 113 C'était pas cette question là non\... ... Valérie\	Contradiction [M]. La formulation porte sur un nombre.	Réguler: E invalide cette formulation de la question de LEO.	(+) le malentendu entre KEN et E, conduit à une institutionnalisation d'une forme de question (c'est VERS les ...) qui ne correspond pas à un langage disciplinaire approprié. Par ailleurs elle ne reformule pas la question (correcte et pertinente) prononcée par VAL.
La proposition de VAL est validée. Sans être répétée, ni reformulée, c'est une question considéré comme utile.	114 VAL Euh d'Agathe\ c'était est-ce qu'il y a deux chiffres/ 115 ENS Exact ça c'est une question qui peut être très utile \ Allan\ une autre questions	Désignation d'une règle d'action (jeu) /trait pertinent (objet). Déclaration d'avancée [C] E. statue [T] sans reformuler la question	"Institutionnaliser". La formulation est validée par E.	(+) l'effet des questions sur la progression du jeu reste implicite. dire "c'est cinquante" ou "c'est vers cinquante" ce n'est pas la même chose, mais E ne précise pas en quoi, par rapport au jeu et à l'objet.
La proposition de ALL est validée sans répétition, ni reformulation KEN proteste car il avait fait cette proposition avant ALL, mais E. statue en disant que les deux questions ne sont pas les mêmes. Elle fixe ainsi la question "est-ce que c'est vers les cinquante", comme l'autre question à poser pour que le jeu avance en réduisant les possibilités	116 ALL Il a dit Lucas est-ce que c'est vers les 50 / 117 ENS Exact... ça se sont 118 KEN mais j'avais dit 119 ENS Non t'as dis cinquante\ 120 KEN J'ai dis vers le cinquante\ 121 ENS Hen hen t'as pas dis VERS le cinquante\.. En effet, ça ce sont des questions qui sont utiles qui sont efficaces parce qu' autrement si on doit deviner les nombres l à l et bien on a 100 possibilités donc c'est long on va pas refaire tous ensemble mais vous allez faire par deux	E. statue [T]. Invalidation qui statue sur une façon de poser la question [T/M] E statue [T]: ces deux questions sont utiles pour que le jeu ne s'éternise pas. Annonce pour la suite: jouer le jeu à deux [M]	"Institutionnaliser". La formulation est validée par E. Réguler: La formulation des question est désignée comme importante (malgré l'imprécision) "Institutionnaliser". Deux questions sont utiles. Mettre en place le dispositif. Le jeu consiste à chercher des solutions économiques	(+) Les indications de l'enseignant conduit à une simple procédure d'effectuation de la tâche. (+) Le jeu ne relève pas de la même tâche, ni des mêmes enjeux lorsqu'il est joué à deux ou en groupe contre l'enseignant. E ne semble pas percevoir cette différence.
	7.00			

Annexe 5 : Extraits des tableaux d'analyses

Description ACTIVITE/OBJECTIF Tâche, action Résumé narrativisé	Transcription: 2201_A_02 22 janvier 2013, 9h30-9h32 Dispositif: "questions, réponses" E: Sabine	Organisation action conjointe Indices [M]éso, [T]opo et [C]hronogénétiques	Gestes fondamentaux Mettre en place le dispositif réguler Institutionnaliser Créer la mémoire didactique	Pratiques différenciatrices (-/+) Centration tâche/enjeux Classification/cadrage Usages du langage
INTRODUIRE UN NOUVEAU JEU DE MATH. <i>Fournir les règles du jeu.</i> E introduit un nouveau jeu: elle donne son nom et indique qu'il se joue à deux. Elle fournit en complément une règle scolaire pour les situations de jeu collectif: il y a un gardien du silence qui veille à ce que le jeu se déroule en chuchotant (contrat du gardien du silence)	7.40 1 Ens Le jeu auquel nous allons jouer ce matin s'appelle question réponse\ ça se joue à deux\... ((un élève chuchote ah oui)) c'est pas oui tu te tais et tu écoutes\ le prochain qui touche son crayon\.. retourne à sa place\... c'est un jeu qui se joue à deux\y'a un enfant qui va venir chercher une étiquette dans la boîte/ dans cette boîte il y a les étiquettes des nombres qui vont de 1 jusqu'à 100,.. pendant c'temps/ l'autre enfant/ va aller chercher une pincette du gardien du silence ce sera le gardien du silence\ ensuite on se retrouve et on joue à deux\ ça va jusque là/ Oui	Désignation de l'objet du dispositif [M]: indications sur le nom du jeu et sur sa forme sociale (jeu à deux). Indication sur le fait que les nombres du jeu vont de 1 à 100	Mise en place du dispositif. indications pour un jeu en duo nécessitant des règles de comportement.	comportements attendus en situation de jeux à deux. (+/-) cadrage de l'attention lors de la diffusion de consigne de travail
Une fois le contrat entendu, E introduit les règles du jeu: Un des adversaire tire un nombre au hasard; l'autre lui pose des questions auxquelles il ne peut répondre que pour oui ou non; le but du jeu est de découvrir le nombre caché en posant le moins de questions possible.	8.20 3 Ens Je joue... avec Nina\... donc moi je tire une carte et Nina va devoir retrouver le nombre que j'ai tiré\.. elle va me poser des questions et moi je peux répondre que par oui ou par non\... et le but c'est qu'elle trouve le nombre que j'ai caché\ en posant le moins de questions possible\ ça va/	Désignation de l'objet du dispositif [M]: règles définitoires du jeu sur le rôle de chaque adversaire et sur le but du jeu	Mise en place du dispositif. Indications des règles du jeu.	

Leçon de mathématiques (SAB)

Annexe 5 : Extraits des tableaux d'analyses

Description ACTIVITE/OBJETIF Tâche, action Résumé narrativisé	Transcription: 2201_A_02 22 janvier 2013, 9h30-9h32 Dispositif: "questions, réponses" E: Sabine	Organisation action conjointe Indices [M]éso, [T]opo et [C]hronogénétiques	Gestes fondamentaux Mettre en place le dispositif réguler Institutionnaliser Créer la mémoire didactique	Pratiques différenciatrices (-/+) Centration tâche/enjeux Classification/cadrage Usages du langage
Une fois les règles comprises, indique l'usage attendu du cahier de brouillon dont elle a demandé aux élèves de se munir. L'adversaire qui pose les questions peut l'utiliser pour noter ce qu'il a envie. L'autre coche toutes les questions qui lui ont été posées pour pouvoir les compter à la fin du jeu. Pour s'assurer que les règles du jeu ont bien été comprises, E simule un début de partie et demande aux élèves de lui poser des questions pour trouver le nombre qu'elle cache.	4 E s Oui 8.45 5 Ens Alors/.. c'est pour ça qu'on a le crayon et le cahier de brouillon celui qui pose les questions peut noter des choses dans son cahier de brouillon ce qu'il a envie celui qui donne les réponses marque/ fait un trait pour chaque question qui a été posée.. Jamie est-ce que tu vas arrêter avec ce lacet et est-ce que tu peux écouter les consignes, c'est bon maint'nant/.. Alors \ (s'adresse à Nina) j'ai caché un nombre) ... Nina \ ou n'importe qui / est-ce que quelqu'un a une question à me poser\ .. Kevin)	Désignation de l'objet du dispositif [M]: règles définitoires du jeu sur l'utilisation du cahier de brouillon (noter les coches conformément aux règles du jeu). Indication vers une possible règle d'action pour le jeu (celui qui pose les questions peut noter ce qu'il a envie -> support mémoriel, système de notation des nombres exclus)	Mise en place du dispositif: usage du cahier de brouillon selon les règles du jeu, pour faire une coche à chaque question posée. Mais en plus, E donne une indication d'une autre utilisation envisageable de la part des adversaires qui posent les questions. Par rapport à la suite de la leçon, cette indication est un élément majeur de l'élémentation de l'objet puisque le système de notation des nombres sera un des objets étudiés au cours de la leçon.	
La première question posée porte sur le premier chiffre de ce nombre.	6 Kev cinq /	Règle d'action (par rapport au jeu) ? / trait pertinent (par rapport à l'objet) ?	Mise en place du dispositif: mise en situation avec un exemple de question.	

Leçon de mathématiques (SAB)

Annexe 5 : Extraits des tableaux d'analyses

Description ACTIVITE/OBJECTIF Tâche, action Résumé narrativisé	Transcription: 2201_A_02 22 janvier 2013, 9h30-9h32 Dispositif: "questions, réponses" E: Sabine	Organisation action conjointe Indices [M]éso, [T]opo et [C]hronogénétiques	Gestes fondamentaux Mettre en place le dispositif réguler Institutionnaliser Créer la mémoire didactique	Pratiques différenciatrices (-/+) Centration tâche/enjeux Classification/cadrage Usages du langage
E répète la question, répond par la négative et fait une coche. Elle accompagne ce qu'elle fait d'un discours	7 Ens Est-ce qu'il commence par un cinq/ la réponse est non) et je fais une coche)... oui ((donne la parole à Eddy)	E évite de diffuser cette Q comme une RA ou un TP. Désignation de l'OD. Elle prend la Q selon les règles du jeu et indique ce qui est attendu dans cette perspective: répondre et faire une coche. RA/ TP diffusé par la première question posée ?	Mise en place du dispositif. Mise en situation de ce qui est à réaliser: redire la question en l'articulant à la réponse revient à donner une indication sur le travail d'analyse attendu. E fait une coche en disant ce qu'elle fait.	E fait ce qui est attendu et dit ce qu'elle fait qui est attendu.
La deuxième question est du même type que la première. Elle répond à la deuxième question sur le même principe qu'à la première. Elle dit ce qu'elle fait. Par un etcetera, elle indique que le jeu se déroule ainsi avec des questions, des réponses et des coches.	8 Ed Est-ce qu'il commence par un deux / 9 Ens Est-ce qu'il commence par un deux \ la réponse est non) et je fais une coche\ etcetera \ vous avez compris /	OD: l'indication de E reste focalisée sur les règles du jeu: répondre, faire une coche et poursuivre ainsi.		
E précise encore qu'il faut faire une coche pour chaque question posée. Elle ajoute ensuite que lorsque le nombre caché est trouvé, les partenaires changent de rôle.	10 Els Oui 9.41 11 Ens Alors à chaque fois que vous répondez à une question vous mettez une coche\ jusqu'à ce que votre copain a trouvé le nombre qui est caché\ et ensuite on change \... vous avez compris / ((E forme les duos et les parties sont lancées))	OD: règle du jeu, faire une coche à chaque question. Indication sur le dispositif: changer de rôle lorsque le nombre est trouvé et recommencer une partie.	Mise en place du dispositif: Rappel du travail attendu de la part de celui qui cache le nombre: faire une coche pour chaque question et indication sur le changement de rôle à la fin de chaque partie.	
	10.00 >30.0			

Leçon de mathématiques (SAB)

L'analyse empirique présentée dans cette thèse repose sur des observations réalisées dans deux classes du premier cycle de l'école primaire. Les élèves (de 6-8 ans) apprennent à lire un album et à étudier les caractéristiques des nombres dans un jeu de questions-réponses. Dans les deux cas, l'enseignement repose sur les mêmes moyens d'enseignement, réfère au même plan d'étude et s'appuie sur les mêmes supports matériels : un album de la méthode de lecture choisie pour l'enseignement du français et une fiche-jeu de la méthode de mathématiques. Rien ne laisserait supposer *a priori* que l'activité qui se déroule dans chacune des classes est fondamentalement différente et qu'elle n'offre pas les mêmes conditions pour apprendre et faire apprendre.

Ces deux cas sont emblématiques de deux activités différentes, chacune ayant sa légitimité, mais dont les motifs ne se rejoignent pas. La première consiste essentiellement à organiser un environnement pour l'apprentissage, fidèlement aux indications et aux prescriptions du travail auxquels l'enseignant donne foi pour atteindre son but. L'apprentissage se conçoit comme un acte personnel dont la responsabilité incombe à l'élève, conformément à une conception du développement dominante dans la tradition occidentale. La deuxième consiste essentiellement à construire et à piloter des dispositifs didactiques permettant à l'enseignant de rendre présent un objet de savoir encore (ou partiellement) inaccessible, résultat nébuleux d'une coûteuse construction sociale et historique, afin qu'un collectif d'enfants puisse faire usage avec lui de ce savoir et s'intégrer chacun à leur tour dans les activités sociales contribuant à son renouvellement : car c'est la condition de leur développement personnel mais aussi du développement de l'espèce et de la culture à laquelle ils appartiennent.

Le travail de recherche s'inscrit dans le champ de la didactique comparée. Il étudie des phénomènes didactiques (en particulier les phénomènes transpositifs dont résulte l'objet enseigné) en exploitant autant l'entrée des pratiques scolaires que celle des pratiques théoriques développées par les chercheurs. Il propose une discussion théorique sur la compatibilité des cadres conceptuels visant la construction d'une science du didactique capable d'outrepasser les clivages disciplinaires. Il cherche à articuler des apports des didactiques à ceux des sociologues et des sociolinguistes, participant au courant de recherche en socio-didactique et à les comprendre dans la perspective historico-culturelle du développement humain.

Mots-clés : activité d'enseignement, didactique comparée, théorie historico-culturelle du développement, pratiques différenciatrices, transposition didactique