

# LECTURE, ÉCRITURE ET GESTES PROFESSIONNELS

Gérard SENSEVY  
IUFM de Bretagne

---

**Résumé :** Cet article a été écrit sur la base de l'analyse partielle d'une leçon effectuée au CE1 par un professeur en formation (PE2). L'objectif de cette leçon consistait à établir une fiche d'écriture-réécriture centrée sur la « cohérence textuelle ». À l'aide d'éléments théoriques fournis par la didactique des mathématiques et grâce à une analyse de cette leçon produite par un groupe de cinq maîtres-formateurs, j'essaie de déterminer certaines des conditions qui doivent nécessairement sous-tendre les gestes professionnels envisagés ici, qui consistent à organiser l'étude de productions d'élèves en vue d'élaboration de la grille de « critères » plus haut mentionnée. Je montre en particulier que ces gestes professionnels supposent à la fois une étude didactique spécifique des connaissances qui doivent être construites par les élèves et la prise en compte de nécessités tenant à la nature même de la relation didactique.

---

## INTRODUCTION

Cet article s'insère dans une perspective générale d'étude des gestes professionnels par lesquels les professeurs initient et maintiennent la relation didactique avec leurs élèves. Le travail exploratoire sur lequel il s'appuie a été produit dans le cadre plus vaste d'une recherche en cours, relative à la production d'écrit au CE1, recherche en particulier attachée à décrire les techniques par lesquelles les enseignants organisent le travail des productions écrites de leurs élèves.

La leçon analysée ici s'est faite dans le cadre d'un stage « filé », au cours duquel des professeurs-stagiaires (PE2) trouvaient matière à rédiger leur mémoire professionnel. (1)

L'analyse qui suit porte donc sur une seule séance, produite par un professeur-stagiaire, au sein d'un dispositif que je décrirai plus bas. Je l'ai dit, cette étude se veut avant tout exploratoire, dans la perspective à moyen terme d'une étude comparée des différentes didactiques.

## 1. GESTES PROFESSIONNELS, TECHNIQUES DIDACTIQUES

### 1.1. Le paradigme de la recherche

La recherche décrite ici prend place dans un paradigme fondé sur les deux organisations théoriques suivantes (2) :

- celle élaborée par Bourdieu (1980, 1992, 1993, 1994, 1997), qu'on peut caractériser, sous une certaine description, comme une théorie de la pratique fondée sur la relation habitus-champ ;

- celle propre à la didactique des mathématiques, à la fois pour ce qui concerne la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1986, 1996), l'approche anthropologique du didactique (Chevallard, 1992, 1996), et la perspective « schématique » développée par Vergnaud (1996a, 1996b).

Dans ce paradigme, les techniques développées par le professeur peuvent ainsi se considérer comme des habitus, en tant que « systèmes de schèmes » (Bourdieu, 1992), au sein d'un « travail d'institution » (Bourdieu, 1993) qui organise la classe comme une communauté didactique. La théorie didactique (des mathématiques) peut alors fournir des éléments pour l'identification et la nominalisation de ces systèmes de schèmes (3). Dans le cadre de cet article, je me suis intéressé à un ensemble de techniques particulières, par lesquelles le professeur confronte les élèves à des productions de leurs pairs, le but de cette confrontation consistant dans l'élaboration d'une grille d'écriture-réécriture. Cet ensemble de techniques peut s'appréhender comme un « geste professionnel », dont je donnerai la définition suivante : un geste professionnel est une technique (ou un ensemble de techniques) didactique dont la production vise à l'instauration ou au maintien de la relation didactique (4). J'envisage en particulier, dans cet article, un geste professionnel particulier, dont je tente de montrer qu'il est organiquement nécessaire à l'établissement de significations communes au professeur et à l'élève, et que je nommerai « aménagement du milieu ». (Je donne plus bas une définition de la notion de « milieu » : paragraphe 2.2.2).

### 1.2. Un geste professionnel en lecture-écriture

Avant de les décrire plus en détail, je voudrais insister sur l'aspect à la fois didactique et transdidactique des techniques de confrontation des élèves aux productions de leurs pairs. Didactique, puisqu'il ne peut être question de les produire sans une analyse fine des contributions d'élèves, analyse devant reposer sur une bonne connaissance des enjeux de savoir de l'activité. Transdidactique, puisque c'est désormais dans toutes les disciplines que didacticiens et Instructions officielles se rencontrent pour affirmer la nécessaire prise en compte de l'élève **tel qu'il est**, à travers ses représentations et ses productions. Dans toutes les disciplines, donc, le professeur doit pouvoir mobiliser des techniques qui devront lui permettre tout d'abord de recueillir des productions d'élèves, pour ensuite organiser l'analyse de leurs manques et de leurs réussites par les élèves eux-mêmes, au sein d'un dispositif de type formatif, jusqu'à l'obtention d'outils dirigeant en retour les futures productions.

Si l'on considère donc l'activité du professeur comme exercée sur la base d'un **répertoire** (5) de gestes professionnels, de techniques didactiques, on conçoit donc que ce répertoire doit désormais s'agrandir pour inclure des techniques spécifiques du **travail** des productions écrites des élèves.

## 2. ANALYSE EXPLORATOIRE

### 2.1. Le dispositif

L'organisation didactique dans laquelle s'insère la leçon analysée ici est la suivante.

Les élèves d'une classe de CE1 ont été engagés, sur plusieurs mois, dans l'écriture collective d'un conte, en parallèle avec une autre classe de CE1 de l'école. Le travail consistait en fait en l'écriture croisée de deux contes, selon l'ossature des « moments du récit » utilisée dans la classe pour l'analyse. Les deux classes ont commencé par écrire collectivement l'état initial pour chacun de leur conte. Elles ont ensuite échangé leur production, chacune écrivant la deuxième partie du conte, toujours collectivement, sur la base de la première rédigée par l'autre classe, et ainsi de suite. Chaque classe a donc participé à l'écriture croisée de deux contes.

Dans l'une des dernières séances d'écriture, les élèves ont eu à compléter, cette fois individuellement, un texte lacunaire. Cet exercice trouvait donc un certain enjeu « pragmatique » dans son inclusion au sein d'un projet général d'écriture.

La séquence analysée ici consiste, pour la PE2 enseignante, à organiser l'analyse, à des fins de production d'une grille d'écriture-réécriture, de trois textes choisis.

Le dispositif de recherche comporte au plan du recueil des données les trois temps suivants :

- enregistrement vidéo de la séquence produite par la PE2 ;
- enregistrement audio de l'entretien PE2-MF (Maitre-Formateur) titulaire de la classe suivant la séance ;
- dans une troisième temps, cinq MF (dont la titulaire de la classe) exerçant en CE1 ou CE2, après visionnage de l'enregistrement vidéo de la séance, en ont produit par écrit une analyse, suivie d'un court débat enregistré.

Cette méthodologie, on le voit, inclut l'étude, par des praticiens chevronnés, d'une leçon produite par un professeur débutant. Je fais ainsi l'hypothèse que l'identification des dysfonctionnements (quasi-inévitables) présents dans la production du « novice » va permettre aux experts de dégager en creux les techniques qui semblent convenablement maîtrisées dans l'intervention étudiée ; celles dont la maîtrise paraît insuffisante ; et aussi, et surtout, celles qui sont **manquantes** de l'avis du professeur chevronné.

Mon but est alors, d'une part, de rendre intelligibles certaines des nécessités sur lesquelles reposent des techniques aussi complexes que celles envisagées ici, sans lesquelles on ne saurait envisager les ambitieuses ingénieries qui peuplent la littérature didactique ; d'autre part, de mieux comprendre les difficultés qui rendent problématique leur transmission et leur appropriation par les professeurs en formation (6).

## 2.2. L'expérimentation

Je suivrai la méthode suivante pour construire mon analyse : je ferai d'abord une description synthétique de la séance, en montrant quels ont pu être, selon moi, les moments-clés qu'une certaine forme de théorisation de l'action permet d'identifier (2.2.1). Je rendrai compte ensuite des éléments centraux présents dans l'analyse des MF (2.2.2). Je tenterai enfin de croiser les deux analyses pour revenir sur l'analyse de la séance en termes de gestes professionnels (2.2.3 et 2.2.4).

### 2.2.1. Description synthétique de la séance

Dans cette séance, le professeur se propose de faire construire aux élèves une « grille de réécriture et d'écriture, pour des textes écrits ultérieurs, portant sur la cohérence textuelle » (7).

La séance s'est effectuée en 1 heure et 5 min, entièrement à l'oral et en grand groupe pour les élèves. Pour élaborer la grille, les élèves vont avoir à analyser 3 textes écrits par certains d'entre eux quelques jours auparavant. La tâche consistait alors à compléter un texte lacunaire composé en trois parties, en intercalant une production entre les paragraphes 1 et 2, et 2 et 3 :

- |   |
|---|
| <p>1. Dans un champ de maïs, Grand-Kara l'épouvantail pleurait.<br/>- « Bou-ouh, je suis le plus malheureux des épouvantails », disait-il.<br/>Monsieur Mulot, le fermier, lui avait ordonné de faire peur aux oiseaux. Mais<br/>.....</p> <p>2. Et un jour le fermier lui cria :<br/>- « espèce de fainéant ! Tu ne fais pas ton travail ! Puisque tu es un incapable, demain je te brûlerai ! »<br/>.....</p> <p>3. - « Tralala, je suis le plus heureux des épouvantails ! »</p> |
|---|

Les trois textes d'élèves ont été choisis par le professeur-stagiaire sur la base d'imperfections qu'ils révèlent. Dans le premier (O3a), on trouve en effet un pronom sans référent et une situation finale qui ne respecte pas l'organisation logique du texte ; dans le second (O3b), une incohérence logique d'un autre type ; dans le troisième (O3c), enfin, des « mots manquants ». On peut donc considérer ces textes comme de véritables outils, puisque leur analyse minutieuse, par les élèves, devraient permettre l'élaboration de critères.

Cette analyse devra se faire en particulier sur la base d'un autre outil dont disposent les élèves, dans leur « Cahier de Contes ».

Il s'agit d'une fiche (O1) reprenant de manière classique « les moments du récit » :

- |                               |
|-------------------------------|
| 1. La situation initiale      |
| 2. L'évènement                |
| 3. La solution, les aventures |
| 4. La situation finale        |

Cet outil est utilisé pour construire pendant le temps de la séance un nouvel outil d'aide (O2). Il s'agit d'un tableau sur lequel doivent être portés, d'une part, le résumé des parties du texte déjà écrites, et, d'autre part, des énoncés indicatifs « de ce qu'il faut écrire », selon la forme suivante (je donne ici la forme finalement obtenue (temps 3 dans le tableau chronologique de la séance) dans la classe :

Outil d'aide O2

Ce qui est écrit	Ce qu'on doit écrire
1. GK l'épouvantail est triste	pourquoi il est triste
2. Le fermier menace GK de le brûler	
3.	GK doit chercher comment ne pas se faire brûler
4.	GK trouve comment ne pas se faire brûler
5. Les paroles de GK	L'épouvantail est heureux

Les temps principaux de la séance sont décrits et temporalisés dans le tableau chronologique suivant (les questions Q1 à Q5 font référence à la Grille de lecture finalement obtenue en classe) :

1. Définition de la tâche 1. : résumer chacune des parties du texte donné au départ et trouver « les parties qui manquent ».	0
2. Effectuation de la tâche 1, construction de l'outil O2	min 3
3. Analyse du texte 1 (O3a) Pronom sans référent (Q1) + Situation Finale « inadéquate » (Q2)	
4. Analyse du texte 2 (O3b)min 19 Répétitions (Q3) + Incohérence logique (Q4)	min 36
5. Analyse du texte 3 (O3c) Mots manquants (Q5)	min 52
6. Retour sur la grille de réécriture-écriture (O4)	min 60

La grille d'écriture-réécriture finalement obtenue (O4) est la suivante :

**Grille de réécriture et d'écriture**

- Q1. Est-ce qu'on sait bien de quoi je parle ?
- Q2. Est-ce que j'ai bien expliqué la situation finale ?
- Q3. Est-ce que je ne fais pas trop de répétitions ?
- Q4. Est-ce que mon histoire est bien expliquée ?
- Q5. Est-ce que mes phrases sont correctes ?

### **2.2.2. Une technique didactique : l'aménagement du milieu**

Il n'est pas possible, dans le cadre de cet article, d'étudier dans le détail à la fois l'ensemble de la construction didactique de la séance et son effectuation. Je vais donc me concentrer sur un « incident critique » survenu dans la deuxième partie de la séance, correspondant à la construction de l'outil O2. J'utiliserai finalement, pour ce faire, la notion de milieu. Cette notion réfère à « un système antagoniste » (Brousseau, 1990) de l'activité de l'élève : celui-ci doit s'adapter à un certain nombre de contraintes présentes dans la situation, et c'est cette adaptation qui va produire l'apprentissage. Ici, par exemple, insérer dans le « milieu » l'outil O1 consiste à introduire un certain nombre de « contraintes » dont le professeur pense qu'elles vont peser de manière salutaire sur la tâche. Ces contraintes vont permettre à l'élève de construire l'outil O2, dont le professeur attend qu'il joue un rôle essentiel dans l'analyse des textes (O3).

La première partie de l'activité consiste, pour le professeur, à tenter d'obtenir de la part des élèves le résumé des différentes parties du récit, qu'elles aient été écrites (« ce qui est écrit ») ou qu'elles aient été à la charge des élèves (« ce qu'on doit écrire »). L'incident critique auquel j'ai fait allusion consiste en la succession de quatre dysfonctionnements interprétatifs qui me semblent révélateurs des difficultés inhérentes à ce type d'organisations didactiques, en ce qu'ils désignent en creux un ensemble de techniques didactiques ici manquant.

1. A la première demande du professeur, (sous-entendu, **résumer** ce qui est donné) l'élève interrogé lit le premier paragraphe du texte lacunaire intégralement. Le professeur le laisse faire, puis dit : *D'accord, alors je vais écrire tout ça, là, sur mon papier ? On va essayer de... résumer. D'accord ? D. ? Qu'est-ce que je peux écrire d'abord ?*

2. L'élève interrogée (D.) propose alors d'utiliser la technique des « petits points » *On met « Dans un champ de maïs », après on met (inaudible) des petits points, et après les petits points, on peut écrire... On n'est donc toujours pas sur la technique du résumé. Le professeur tente de préciser : Mais c'est pas ça que je vous demande. On va, je vais pas recopier le texte, exactement, va falloir qu'on le dise d'une autre manière, et elle interroge un nouvel élève (B.).*

3. Cette fois l'élève interrogé propose d'écrire, pour résumer, le début et la fin du texte (variante de la techniques des petits points). Le professeur change alors de stratégie. Voyant bien qu'il ne peut rectifier le dysfonctionnement communicationnel par la seule énonciation, il tente alors d'aménager un milieu (Brousseau, 1990) dont les rétroactions puissent clarifier certains éléments de la tâche. Il fait donc appel à l'outil O1 (« les moments du récit ») dont la lecture va pouvoir, pense-t-il, aider les élèves à résumer, c'est à dire à constituer O2 : *alors, on va essayer de faire, refaire la même chose, mais on va se dépêcher. Alors, moi je vais marquer les numéros, pour les différentes étapes, mais je vais pas écrire à chaque fois, ce qui est en gras, mais je vais écrire comme c'est écrit entre parenthèses, en dessous. Alors, la situation de départ, bon, on va résumer. J ?*. C'est alors un nouveau hiatus communicationnel.

4. L'élève interrogée (J.) répond en effet : *C'est écrit : « un pauvre cordonnier »*, puisque l'outil des « moments du récit » a été construit à partir d'un conte mettant en scène un cordonnier.

On voit ici comment cet ensemble d'interactions met en évidence un certain nombre d'éléments du côté du professeur (je laisse de côté l'analyse qui pourrait être produite au point de vue de l'élève). Tout d'abord, le professeur prend comme un allant-de-soi que l'élève sache ce que veut dire « résumer », puis le fait que l'élève sache effectivement résumer, puisqu'il attend effectivement, de la part des élèves, un résumé oral de chacun des paragraphes des textes lacunaires (et même, d'ailleurs, un résumé oral des paragraphes « virtuels » lacunaires). On peut estimer qu'il n'y a rien là de bien significatif, et que cela est à mettre sur le compte de la seule inexpérience. Mais on peut soutenir, au contraire, que l'inexpérience agit seulement ici comme le miroir grossissant d'une propension présente au cœur de toute pratique d'enseignement (8). Le professeur fonde son travail sur certains objets, en particulier sur certaines connaissances qu'il attribue aux élèves, et les connaissances effectives des élèves, leurs habitus, sont bien autres. On peut donc trouver ici un « dédoublement de situation » (Margolinas, Comiti, Grenier, 1994) caractéristique, qu'on pourrait voir comme une constante de la relation didactique : le professeur dans un rapport réflexif aux tâches, les élèves prenant eux au pied de la lettre ce qui leur arrive ; le professeur toujours prêt à « transcender » par la prise de distance la réalité des pratiques, l'élève bien plus « immanentisme ».

Plus généralement, et au-delà des interactions évoquées plus haut, la question centrale de cette séance est ainsi celle de l'**aménagement du milieu** à partir duquel les élèves vont pouvoir construire la grille de réécriture. Ce geste d'« aménagement du milieu », ici comme sans doute dans tous les types de situation-problème, est en fait le macro-geste essentiel. Le professeur dispose de trois outils (la fiche des « moments du conte » (O1), la fiche résumé de « ce qui est écrit ; ce qu'il faut écrire » (O2), les textes d'élèves (O3a, b, c)). L'activité des élèves, organisée autour de ces trois outils, doit leur permettre d'en produire un quatrième, la grille de réécriture.

On peut reconstituer le comportement de l'élève attendu par le professeur de la manière suivante :

a) En utilisant l'outil des « moments du conte », l'élève va pouvoir construire O2, c'est à dire qu'il s'appuiera sur sa connaissance de la typologie pour déterminer en particulier comment les « lacunes » du texte doivent être comblés. Ce faisant, il s'affrontera nécessairement au problème de la cohérence logique : par exemple, puisque l'épouvantail est heureux à la fin du conte, « quelque chose » doit être advenu qui explique ce « bonheur ».

b) Disposant alors de O2, l'élève pourra interroger les textes qui lui sont fournis (O3a, b, c) de façon pertinente. Il pourra, par exemple, comprendre et montrer que, dans tel texte, l'épouvantail est heureux à la fin du texte alors que rien n'explique **logiquement** qu'il le soit, puisque son auteur n'y a pas introduit d'événements qui explique qu'il le soit.

c) Grâce à l'interrelation ainsi construite entre O1, O2, et O3, un critère va alors pouvoir être élaboré (du type « est-ce que j'ai bien expliqué la situation finale ? »), qui va prendre place dans O4. A son tour, O4 va pouvoir être investi dans l'analyse des textes.

On voit donc que ce travail suppose que les élèves aient formé un rapport construit à chacun de ces outils, et qu'ils soient capables d'élaborer des interrelations entre chacun de ces outils.

Or, l'analyse des interactions dans la séance montre que, d'une part, chacun de ces outils séparément n'est pas réellement disponible pour les élèves : en particulier O2, dont la « construction commune » aurait dû désigner les nécessaires et les possibles de la tâche au plan de la cohérence textuelle, leur reste extérieur, et les textes d'élèves ne font pas l'objet d'une étude dévolue à l'ensemble de la classe. D'autre part, l'interrelation entre les divers outils assemblés en **milieu** riche de significations pour les élèves n'est pas matériellement organisée par le professeur : par exemple, le texte 2 n'est pas interrogé sur la base des critères (questions) élaborées à l'étude du texte 1, pas plus que ne l'est le texte 3 sur une grille pourtant relativement fournie. De plus, aucun des textes n'est soumis à l'éclairage de O2. L'analyse effective des interactions de la séance, que je ne peux produire ici faute de place, montre comment les élèves ne se trouvent pas « contraints » à s'adapter, au sein d'une situation où les intentions du professeur leur seraient opaques, et où les outils joueraient un rôle majeur dans cette adaptation.

Il faut comprendre comment le geste d'aménagement d'un milieu doit se décrire avant tout comme un geste didactique, dans le sens où l'adaptation au milieu suppose la construction par l'élève d'un certain nombre de « connaissances ». L'analyseur premier de cette technique est donc bien didactique : les outils constitutifs du milieu permettent-ils réellement la construction de ces connaissances ? Par exemple, une **analyse a priori** peut-elle rendre compte de la manière dont les élèves vont pouvoir interagir avec ce milieu ? Pour le cas précis, de quelle manière l'élève va t-il rencontrer la nécessité de cohérence textuelle ? Par exemple, quels sont les éléments du dispositif qui vont pouvoir lui

permettre de distinguer entre cohérence « logique », interphrastique, et cohérence « grammaticale » intraphrastique ? Ce n'est qu'après l'analyse didactique détaillée (9) du concept de cohérence textuelle, tel qu'il peut s'actualiser dans les outils du milieu, que le professeur pourra envisager de produire les techniques déterminées pour que les élèves puissent établir un rapport à ce milieu, c'est à dire pour que leur travail s'effectue dans la direction indiquée par les propriétés didactiques (10) des éléments de ce milieu.

Mais on voit aussi comment l'analyse didactique, ici, doit s'élargir à l'étude des conditions concrètes de l'établissement de rapport, dans ce qu'il faudrait appeler une ergonomie didactique : comment chaque élève de la classe, concrètement et singulièrement, a-t-il pu ou non interagir d'une manière pertinente avec le milieu ?

### **2.2.3. Analyse des Maitres-Formateurs**

L'analyse de la séance par les cinq MF s'est construite sur la base des catégories suivantes, que j'ai fournies :

A la vision de la séance, selon vous, quels étaient les objectifs principaux de l'enseignante ? Vous semblent-ils avoir été atteints ?

Au plan général, qu'est-ce qui vous a le plus frappé dans la gestion de classe ?

Pouvez-vous décrire des gestes, des techniques utilisées, qui vous ont semblé pertinents ?

Pouvez-vous décrire des gestes, des techniques utilisées, qui vous ont semblé discutables ?

Pouvez-vous décrire des gestes, des techniques utilisées, qui vous ont semblé manquants, alors qu'ils auraient dû expressément figurer selon vous dans la gestion de classe ?

Que voudriez-vous ajouter ?

Cette analyse a convergé sur les points suivants, que je résume :

- les élèves ne sont pas mis en situation de comprendre l'enjeu de la tâche ;
- ils ne travaillent pas par écrit, et les formes d'interaction didactiques sont les mêmes du début à la fin de la séquence ;
- seul un petit nombre d'élèves interagit avec le professeur ; de plus, la relation est chaque fois duelle, l'ensemble de la classe en étant exclu ;
- il n'y a pas d'interaction élèves / élèves ;
- le poids du « scénario didactique » sur la sensibilité du professeur aux suggestions des élèves est beaucoup trop important ;
- le professeur a tendance à imposer sa propre vision des choses, et il ne place pas les élèves en situation d'argumenter, prouver, réfuter, etc...
- le projet d'établir une grille d'écriture générale sur la base de l'étude d'une seule tâche d'écriture n'est pas réaliste ;
- les questions obtenues ne sont pas suffisamment « critériées », ne peuvent être d'une aide réelle pour les élèves.

D'une manière générale, les MF s'accordent sur le fait qu'il y aurait place, au vu de la leçon, pour plusieurs séances :

- une séance spécifique autour de l'outil O2 qui permette de traiter de front le problème de la cohérence logique (un MF propose une première séance consacrée à un travail de groupe autour de la constitution de O2) ;
- un deuxième séance semblable à la deuxième partie de la séance analysée ;
- cette unité de deux séances pouvant être reproduite à propos de plusieurs tâches d'écriture convenablement choisies.

On peut remarquer ici que cet accord met en évidence le temps nécessaire à l'aménagement du milieu. Il faut que, d'une certaine manière, les rapports des élèves à certains éléments de ce milieu soient « naturalisés » pour que le travail de critériation prenne du sens. On peut aussi constater, dans l'analyse des MF, un entrelacement entre techniques de gestion de la classe et nécessités didactiques qui semble au cœur des habitus professoraux, « sens du jeu », sens pratique, que les professeurs en formation ont à construire.

On peut se demander, enfin, si l'analyse des MF rejoint celle effectuée en termes d'analyse du milieu. Il faut d'abord constater la pertinence, pour le chercheur, d'une telle analyse, qui permet de dessiner en creux des techniques didactiques effectivement reconnues comme manquantes chez le professeur stagiaire : par exemple, l'interrogation non-duelle (11) d'un élève, l'organisation d'interrelation élèves-élèves, la diversification des formes de travail dans la classe, etc. Faut-il admettre alors que tout a été dit et que la recherche ne fait que bégayer lourdement le langage de l'action ? Non, si l'on peut inclure la description de telles techniques dans un réseau conceptuel plus vaste, qui permette d'élucider la rationalité pratique manifestée dans les actes. Il s'agit alors, pour la recherche, de décrire l'action d'une manière qui respecte le point de vue de l'acteur, tout en inscrivant cette action dans la rationalité plus vaste d'un modèle théorique.

### **2.3. Le travail de production d'élèves : deux traits saillants d'un complexe plus vaste**

Le geste d'aménagement du milieu suppose lui-même la maîtrise d'un certain nombre d'autres techniques, sans doute nombreuses. On pourrait décrire brièvement deux d'entre elles, qui me semblent les plus organiquement liées à l'établissement et au maintien de la relation didactique.

#### **2.3.1. L'organisation de la dévolution**

La dévolution est, selon Brousseau (1990), « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert ». Pour tout acte didactique, donc, l'organisation d'un processus de dévolution doit être envisagé : le travail de l'élève doit s'inscrire dans un projet d'apprentissage, qui suppose presque inévitablement un lien avec le passé, avec la mémoire didactique de la classe (Brousseau et Centeno, 1991, Centeno,

1995). C'est dans cette dévolution d'un projet d'apprentissage que l'élève rencontrera la nécessité du travail envisagé, et l'on comprend que loin d'être réduite à un face à face « pédagogique », cette rencontre est organiquement fondée sur le travail didactique : ainsi, dans la séance analysée, la construction du document O2 suppose à la fois une réappropriation par l'élève du document O1 (ce qui signifie que la structure du récit doit être un objet présent dans le réseau conceptuel de l'élève), et la rencontre effective, par celui-ci, des « nécessités de cohérence » spécifiques au texte lacunaire travaillé, que **l'analyse a priori** de ce texte aura mise en évidence.

On comprend donc que l'utilisation du terme « technique » pour caractériser l'organisation de la dévolution doit échapper au réductionnisme souvent inscrit dans ce substantif : le mot technique est ici utilisé dans un sens anthropologique, comme chez Mauss (1965) lorsqu'il parle de « techniques du corps », ou comme chez Chevallard (1996).

### **2.3.2. L'organisation du débat, et la diffusion des contributions d'élèves**

L'une des priorités fondamentales pour le professeur, dans l'organisation de situations de recherche, consiste à éviter « l'effet Topaze » (Brousseau, 1986) par lequel l'élève obtient des informations, quant à la nature des comportements qu'il doit produire, dans les comportements du professeur, sans pour autant construire les connaissances attendues. Un geste professionnel incontournable consiste alors à organiser les conditions de l'argumentation, qui commence par la diffusion à tous des idées exprimées dans la classe par tel ou tel élève. Contrairement à ce qui se passe dans la leçon étudiée, où une petite moitié des élèves seulement participe à l'interaction, un quart environ ne prenant jamais la parole, il s'agira pour le professeur de faire en sorte tout d'abord que chaque élève puisse participer à l'avancée du travail. Mais cette participation virtuelle de tous ne signifie pas pour autant que la relation professeur-élève se confine à la dualité. En effet, la relation didactique professeur-élève, dans la classe, n'est (presque) jamais une relation dialogique, mais **une relation trilogique** (Schubauer-Leoni, 1997), le troisième terme du trilogue étant constitué par la classe entière, instance virtuelle sous laquelle tout échange s'établit, instance virtuelle mais essentielle, puisqu'elle devra produire la validation ou la réfutation des conjectures proposées par chacun (12).

### **2.4. Retour sur l'aménagement du milieu**

Dans les lignes qui précèdent, j'ai tenté tout d'abord de montrer comment l'analyse in situ permettait d'identifier certains dysfonctionnements communicationnels, et comment ces dysfonctionnements étaient dus au fait que les élèves ne pouvaient s'appuyer sur des éléments de connaissance suffisamment stables, ou suffisamment prégnants, sur un milieu.

J'ai ensuite essayé de montrer que la question de l'aménagement du milieu, tout en nécessitant l'étude didactique, suppose la résolution d'un certain

nombre de problèmes « à plus large échelle », comme ceux de la dévolution, ou de la construction de la classe comme trilogue dans l'interaction didactique.

Il faut comprendre qu'étude didactique spécifique des connaissances qui doivent être construites par les élèves et nécessités d'ergonomie didactique (13) sont irrémédiablement entrelacées : ainsi, la dévolution n'est jamais, lorsqu'elle rencontre effectivement l'acceptation de la responsabilité de l'élève, l'injonction paradoxale du « sois autonome », mais la **dévolution d'un rapport à un milieu**, dans un agencement toujours particulier où se lient désirs et savoirs. Ainsi la construction du trilogue est elle-même pour le professeur un outil de dévolution, puisque l'institution toujours renouvelée de l'instance « tierce » du trilogue, le groupe-classe, nécessite la prise de responsabilité de chacun dans ce qui s'échange sur le « devant de la scène » didactique. En retour, les connaissances construites par l'élève qui s'adapte au milieu-problème pèsent sur la nature de la dévolution opérée, ou sur la manière dont l'institution du trilogue fait avancer le temps didactique.

### 3. EN MATIÈRE DE CONCLUSION

La difficulté essentielle, dans l'élaboration d'une situation-problème (14), consiste à placer l'élève devant un certaine forme d'ignorance, tout en lui donnant les moyens de lever, par l'étude individuelle et collective, cette ignorance. Pour cela, il faut un milieu qui engendre des questions, et qui fournisse certains moyens de construction de réponses à ces questions. On retrouve ici la problématique, classique en didactique des mathématiques, des situations adidactiques. Peut-on reprendre tel quel le concept d'adidacticité en didactique du Français ? Sans doute non, mais problématiser la question de sa transposition semble réellement prometteur. Il faudrait alors discuter comment les deux caractéristiques fondamentales d'une situation adidactique, l'opacité, pour l'élève, des intentions magistrales, et l'existence d'interactions suffisamment prégnantes et adéquates avec le milieu (Brousseau, 1995), peuvent faire sens en didactique du Français.

Pour cela, et pour bien d'autres raisons, (15) il faudrait pouvoir établir les éléments d'une étude comparée des différentes didactiques : entre le mirage insignifiant d'une « didactique générale », et le fantasme du pré carré propres à certains didacticiens « disciplinaires », il y a la place pour donner aux savoirs leur place cruciale tout en comprenant combien la réalité didactique est une réalité **anthropologique**, qui tient à **tout** l'être humain devenant dans ses actes (16).

### NOTES

- (1) Il est essentiel de préciser que l'analyse qui suit (que ce soit la mienne ou celle, écrite des maitres-formateurs) n'a nullement été produite à des fins de formation, mais à des fins de recherche, et n'a donc donné lieu à aucune interaction directe avec le professeur-stagiaire qui a produit la « leçon ». Toutefois, celui-ci a pu par la suite analyser sa prestation (une copie de l'enregistrement vidéo lui ayant été fournie).

- (2) J'ai décrit ailleurs l'importation de notions de sociologie « bourdieusienne » au sein du cadre théorique de la didactique des mathématiques (Sensevy, 1998a)
- (3) Pour cela, en particulier, la caractérisation quadripartite du schème, effectuée par Vergnaud (Ibid.) autour de la notion d'invariant opératoire peut être extrêmement précieuse.
- (4) En insistant sur le fait que la relation didactique est une relation professeur-élève dont le savoir constitue le substrat. C'est donc une relation ternaire, qu'on ne saurait décrire sans prendre en compte les objets de savoir autour desquels elle s'organise, et grâce auxquels elle s'établit.
- (5) L'idée répertoire repose sur celle de disponibilité. Le professeur doit avoir à disposition un certain nombre de techniques qui vont lui permettre de réguler le processus d'enseignement-apprentissage. Se posent alors en particulier les problèmes relatifs à l'étendue de ce répertoire, et à la maîtrise des techniques y figurant.
- (6) Difficultés dont on peut penser qu'elles produisent dans certains cas, après les premières années de pratique, soit un découragement qui ramène le professeur à des formes plus codées et mieux maîtrisées, soit une réduction de complexité, qui va à l'encontre des objectifs initiaux du praticien, où la situation-problème se trouve détournée de son sens et de sa fonction.
- (7) Entretien PE2-Maitre formateur.
- (8) Je conçois que cet argument puisse être reçu comme une pétition de principe. L'étude didactique de « leçons » menées par des professeurs chevronnés montre cependant comment le professeur appréhende très souvent le rapport au savoir de l'élève à travers le filtre de son propre savoir, et comment l'existence d'un rapport personnel éventuellement très fort à une discipline peut faire obstacle didactique, même chez un professeur chevronné, à l'analyse concrète de l'activité de l'élève et donc à l'anticipation de ses comportements (Sensevy, 1998b).
- (9) Qu'il faudrait produire pour aller plus loin dans l'analyse.
- (10) La question des propriétés didactiques d'un milieu est épistémologiquement centrale : parler de « propriétés d'un milieu », ce n'est pas attribuer à ce milieu des propriétés intrinsèques, directement causales. C'est supposer seulement une certaine forme de nécessité (par exemple, ici, les nécessités logiques narratives) virtuellement présente dans le milieu (ici dans le système organisé des outils). Cette nécessité ne s'actualisera et ne sera productrice d'effets didactiques que si elle est rencontrée par les élèves.
- (11) C'est à dire « trilogique ». Je décris plus bas la notion de trilogie.
- (12) Organiser l'argumentation supposera alors pour le professeur la maîtrise de certaines techniques didactiques spécifiques, telle celle, par exemple, de « mise en scène de la contradiction », par laquelle il va mettre en évidence l'acceptation par la classe de telle conjoncture d'élève, avant de lui présenter un élément qui contrarie la conjecture (voir, en didactique des mathématiques, le travail de Ratsimba-Rajohn (1992) sur les « macles de contradiction »).
- (13) En donnant à l'expression « ergonomie didactique » la même portée « anthropologique » que celle donnée plus haut au mot « technique ».
- (14) On pourrait décrire la séance ici étudiée en disant que le manque d'aménagement du milieu n'a pas permis à la situation de classe de devenir situation-problème pour les élèves.
- (15) En particulier pour se donner les moyens d'arpenter « le pan immense d'investigation à l'articulation entre pédagogie et didactique » (Goigoux, 1997).
- (16) Je voudrais remercier ici chaleureusement pour leur précieuse collaboration Annick Delaunay, MF titulaire de la classe où s'est effectuée la séance, et les quatre autres MF qui ont participé avec elle à l'analyse de cette séance : Claudine Bret-Pierrot, Michèle Daoudal, Gwen Gourlaouen, et Rozenn Robin. Mes remerciements vont enfin au professeur-stagiaire qui a accepté d'être filmé.

## BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU, P. (1980) : *Le sens pratique*. Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. (1992) : *Réponses*. Paris, Le Seuil.
- BOURDIEU, P. (1993) : A propos de la famille comme catégorie réalisée. *Actes de la recherche en Sciences sociales*. N° 100. pp. 32-36, Paris, Le Seuil.
- BOURDIEU, P. (1994) : *Raisons pratiques*. Paris, Le Seuil.
- BOURDIEU, P. (1997) : *Méditations pascaliennes*. Paris, Le Seuil.
- BROUSSEAU, G. (1986) : *Fondements de la didactique des mathématiques*, LADIST, Bordeaux.
- BROUSSEAU, G. (1990) : Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 7.2.
- BROUSSEAU, G. (1995) : Glossaire de didactique des mathématiques, in *Thèmes mathématiques pour la préparation du Concours CRPE*, Bordeaux, Ladist.
- BROUSSEAU, G. (1996) : L'enseignant dans la théorie des situations didactiques. *Actes de la VIII<sup>e</sup> école d'été*, IREM de Clermont-Ferrand
- BROUSSEAU, G., CENTENO, J. (1991) : Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant, *Recherches en Didactique des mathématiques*, 11. 2.3
- CENTENO, J. (1995) : *La mémoire didactique de l'enseignant*, Thèse posthume, LADIST Bordeaux.
- CHEVALLARD, Y. (1992) : Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol 12, n° 1, pp. 73-112, Ed La Pensée sauvage, Grenoble.
- CHEVALLARD, Y. (1996) : La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique, *Actes de la VIII<sup>e</sup> école d'été*, IREM de Clermont-Ferrand.
- COMITI, C., GRENIER, D., MARGOLINAS, C. (1994) : Niveaux de connaissances en jeu lors d'interactions en situation de classe et modélisation de phénomènes didactiques. In *Différents types de savoirs et leur articulation*, Grenoble, La pensée sauvage.
- GOIGOUX, R. (1997) : Les catégories de l'entendement professionnel des maîtres formateurs, *Skholé*, Cahiers de la recherche et du développement, N° 7, IUFM d'Aix-Marseille.
- MAUSS, M. (1965) : *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF.
- RASIMBA-RAJOHN, H. (1992) : *Contribution à l'étude de la hiérarchie implicite. Application à l'analyse de la gestion didactique des phénomènes d'os-tension et de contradictions*, Thèse, Université de Rennes I.
- SCHUBAUER-LEONI, M. (1997) : Interactions didactiques et interactions sociales : quels phénomènes et quelles constructions conceptuelles ? *Skholé*, Cahiers de la recherche et du développement, N° 7, IUFM d'Aix-Marseille.
- SENSEVY, G. (1998a) : *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris, PUF.

- SENSEVY, G. (1988b) : Notes sur une leçon de Français. In *Rapport d'Étape*, Recherche INRP-IUFM de Bretagne sur la polyvalence des maitres.
- VERGNAUD, G. (1996a) : Au fond de l'action, la conceptualisation, in BARBIER, J. M. (Ed) *Savoirs théoriques et Savoirs d'action*, Paris, PUF.
- VERGNAUD, G. (1996b) : Au fond de l'apprentissage, la conceptualisation. *Actes de la VIII<sup>e</sup> École d'été de Didactique des Mathématiques*, IREM Clermont-Ferrand.

