

ORGANISER DES PRÉMISSSES DIDACTIQUES de l'objet d'enseignement à un « autre-chose-authentique »

François Victor Tochon
Université de Sherbrooke et I.U.F.M de Bretagne

Résumé : Cet article porte sur la communication orale en petits groupes d'apprentissage au premier degré à partir d'un modèle d'analyse qui indique l'influence concomitante des prémisses de l'action et des liens contextuels dans l'apprentissage. Les élèves sont, au Québec, en 4^e primaire et ont 9 ans. L'activité qui leur est proposée est de créer un message sortant sur un répondeur téléphonique afin d'aboutir à une production orale originale et créative en groupe, avec la participation de chacun. L'oral est présent de deux manières : comme véhicule de l'apprentissage, et comme produit soumis à l'évaluation. Nous avons comparé dans cette étude des groupes fonctionnant en compagnonnage (régulés par un pair), des groupes régulés par un professeur stagiaire (novice), et des groupes régulés par un maître-formateur qualifié (expert).

Mots-clés : prémisses, modèles de situation, indexation, groupe, oral.

Le laboratoire de recherche « Langages, Communication et Interaction en Éducation » travaille depuis 1991 à élucider les modalités de la communication et de l'interaction en éducation, au croisement de l'enseignement et de l'apprentissage. Un aspect que nous avons particulièrement approfondi est le travail de groupe à l'oral. Nous nous demandons par exemple comment le travail en coopération peut permettre de bénéficier des connaissances antérieures des apprenants plus avancés et de dépasser les prémisses erronées. Par « travail en coopération », nous désignons les activités qui s'inscrivent dans le courant nord-américain de l'« apprentissage coopératif » (Abrami et collègues, 1996). Il s'agit de construire en classe des modalités dont puisse émerger une interdépendance positive entre les élèves. L'apprentissage en coopération permet de dépasser la dichotomie entre l'oral *per se* et l'oral intégré (Lazure, 1994) en favorisant le passage de l'exercice de contenus langagiers d'écoute et d'expression orale à leur expérience authentique en société. L'apprentissage en coopération développe chez les participants des groupes d'apprentissage des compétences sociales dans et par les pratiques langagières. Nous enquêtons aussi sur les motifs qui dynamisent l'apprentissage en coopération et qui créent la cohérence des apprentissages à plusieurs. Ce sont des questions que nous approfondissons dans cet article.

1. APPRENDRE À L'ORAL : UN MODÈLE DE LA SITUATION DIDACTIQUE

Par rapport à la question didactique, nos travaux se situent dans un modèle théorique que nous avons précisé avec les années (1990 ; 1993). Celui-ci s'appuie sur la complémentarité du didactique et du pédagogique. Nous partons de cette prémisse pour articuler leur correspondance structurale en termes du croisement de deux axes, l'axe de la diachronie didactique croisant l'axe de la synchronie interactionnelle. Lenoir & Lacotte (1997) ont complexifié ce modèle en définissant des strates temporelles valables en didactique des sciences humaines. Altet (1994) puis Gauthier et collègues (1997) ont indiqué ses mérites et ses limites. Notons qu'il ne faut pas interpréter ce modèle de façon réductrice en énonçant que la planification serait exclusivement de l'ordre du didactique et l'interaction exclusivement de l'ordre du pédagogique, car au croisement des axes fusionnent les préoccupations didactique et pédagogique. Il existe un « point-limite », et un intérêt majeur de ce modèle est de porter l'attention sur ce point « focal » issu du croisement des axes. On s'accorde maintenant à reconnaître qu'en deçà des stratégies spécifiques, il existe, dans une discipline, des stratégies inter- et transdisciplinaires, qui constituent le didactique (Raisky & Caillot, 1996 ; Tochon, 1995). En effet, les éléments essentiels d'une discipline ont une portée qui dépasse le cadre de celle-ci. La réflexion métadidactique est ainsi maintenant autorisée. Toutefois, dans la logique de ce qui précède, on n'a pas encore pour autant exploré les pédagogies disciplinaires qui actualisent des pratiques disciplinaires au-delà d'un « genre didactique » particulier.

Dans un article récent, Schneuwly & Dolz (1997) proposent de considérer les objets d'enseignement comme des genres scolaires. Ce faisant, ils énoncent un principe *du* didactique qui se rattache à la textualité des objets d'enseignement. En les définissant comme genres didactiques, on les traite comme objets sémantisés et textualisés pour permettre leur enseignement et leur apprentissage. Cette proposition est élégante, dans le sens de la simplicité et de l'efficacité théorique. Elle situe l'énoncé didactique en-deçà de l'énonciation discursive qui mue sa textualité en pratique. Elle pose l'analyse textuelle comme référent potentiellement interdisciplinaire pour distinguer les genres scolaires de leur actualisation. Cette proposition évince du territoire didactique un ensemble d'éléments non-verbaux et pragmatiques qui peuvent surgir dans la pratique d'enseignement et d'apprentissage, ceux-mêmes qui émergent du genre intentionnalisé.

Le modèle de la situation didactique présenté dans la figure 1 permet d'étudier et de comprendre la différence dimensionnelle entre genre didactique et pratique. Ce modèle indique le fonctionnement simultané des deux dimensions de l'expérience d'apprendre (on parle de modèle de situation à haut parallélisme). Il acquiert un pouvoir explicatif nouveau si l'on considère le point de fusion des deux axes comme un point d'émergence aux possibilités superstructurales. Nous étudions ici les possibilités de ce modèle eu égard au point-limite entre le genre didactique et la pratique authentique. Le passage de la sémantisation d'un genre didactique à sa pragmatisation nous semble révélateur de ce point-limite, dans les exemples cités dans la suite de cet article. La pragmatisa-

tion désigne ici l'émergence du sens dans une pratique en situation, au-delà de sa normalisation.

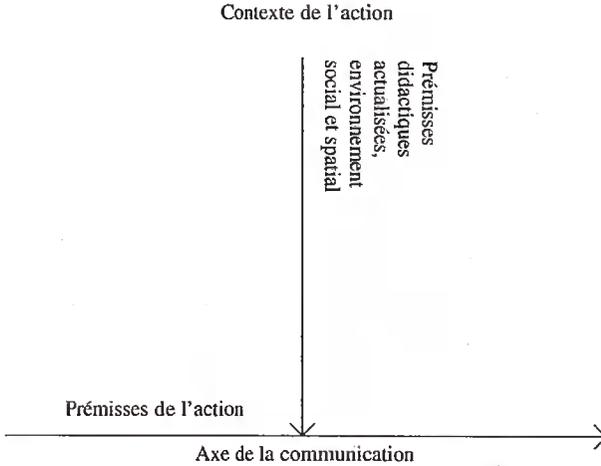


Figure 1 : Modèle de la situation didactique

Selon ce modèle, le didactique devient opérationnel en croisant l'axe de la synchronie praxéologique. La diachronie didactique figure un avant/après de l'interaction en devenir. Le didactique s'articule comme un ensemble de prémisses instigatrices de situations d'enseignement et d'apprentissage. La prévision de l'enseignant, articulée en prémisses didactiques anticipatrices, se fonde à l'instant des échanges. Le modèle explique qu'on puisse prévoir l'intervention didactique mais que l'interaction échappe en partie à sa sémantisation. La sémantisation didactique est le processus qu'empruntent apprenants, enseignants et didacticiens pour expliciter et, par là, normaliser l'enseignement-apprentissage dans une discipline. Elle conduit à lexicaliser certaines actions d'enseignement-apprentissage et, selon les termes de Schneuwly & Dolz (1997), à les définir comme genres scolaires.

Le modèle et les données que nous analysons dans cet article apportent un éclairage intéressant sur la rupture didactique entre le quotidien et les pratiques de référence, rupture qui peut exister sur l'axe de la sémantisation didactique mais qui, comme nous tenterons de le montrer, ne saurait exister sur l'axe praxéologique de l'interaction. L'analyse des pratiques langagières dans un cadre scolaire indique que la praxis impose un dépassement des pratiques instituées à partir d'outils sémantiques représentant des pratiques authentiques (devenues artifices du fait de leur représentation), et qu'une réappropriation du genre en un « autre chose authentique » simultané à l'apprentissage prescrit se produit (Tochon, 1997). Cet « autre chose authentique » ne semble pas de l'ordre du genre sémantisé (la sémantisation fût-elle floue et prototypique), mais

elle est le produit d'une activité sociale qui se définit par les visées et contraintes de la situation et des personnes en interaction. (1)

Le rôle des prémisses *cognitives* a été passé en revue par Richard (1990) ; leur relation aux arguments pratiques dans l'explicitation d'une pratique a été explorée par Fenstermacher & Richardson (1994). Si Johnson-Laird (1994) a bien exploité le concept aristotélicien de prémisses et son rôle dans le raisonnement, peu de travaux en revanche portent explicitement sur le rôle des prémisses de l'action dans l'apprentissage. Richard (1990, p. 71) note d'ailleurs : « si la sémantique des objets a été largement étudiée en psychologie cognitive, la sémantique des actions est un sujet qui est encore presque vierge. » Nous avons travaillé sur la macrosémantique de l'action en sémantisant l'action d'enseignants en une grammaire didactique (Tochon, 1991 et 1993a). Nous tentons ici une nouvelle incursion dans ce domaine, en référence à la théorie des modèles de situation dans ses développements « connexionnistes régulés » (Holland et collègues, 1989 ; Bereiter, 1991). Leur potentiel n'a pas encore été vraiment exploité pour expliciter la rupture didactique / pratique.

Les modèles de situation sont des formes mentales données au réel ; ils sont construits sur le principe des hiérarchies par défaut. Une hiérarchie par défaut correspond à une série de modèles enchassés les uns dans les autres. Les modèles les plus abstraits et généraux sont les plus élevés dans la hiérarchie, et les modèles les plus ancrés sur des situations concrètes sont au niveau inférieur de la hiérarchie par défaut. Ces modèles imbriqués s'adaptent au contexte selon un principe d'appréciation de la variabilité et de la similarité des situations. Quand une solution ne peut être trouvée au niveau d'un modèle, ce modèle « capitule » et laisse la place au modèle supérieur. C'est là le sens d'une hiérarchie par défaut : la hiérarchie par défaut implique qu'une inadéquation dans le fonctionnement d'un niveau entraîne le passage obligé au modèle de résolution du niveau supérieur, plus général (Greeno, 1991). À cet égard, le « genre » constitue un cadre de référence de haut niveau par rapport à ses actualisations dans l'action. Étant soumis au contexte de son actualisation et à des prémisses individuelles, le modèle de situation que représente le genre est remodelé soit dans les termes d'un autre modèle de situation articulé selon les prémisses de l'élève, soit en termes d'un « autre-chose-authentique », d'une pratique idiosyncrasique que nous tentons de cerner ci-après. Dans cet article, nous définissons l'expérience comme une transformation de l'action permettant de regrouper des pratiques par indices de similarités ; elle relève de l'attention et non exclusivement du langage. Elle constitue le point de jonction focal entre les dimensions de la figure 1.

En résumé, nous étudions la manière dont les élèves oralisent leur apprentissage, en examinant les réponses possibles aux hypothèses inductives suivantes : 1) les prémisses de l'action issues des expériences antérieures des élèves jouent un rôle dans la réussite de la tâche ou l'échec ; 2) la connaissance expérientielle du contexte a un rôle déterminant dans le processus créatif de l'apprentissage. Selon ce modèle, les liens pragmatiques opérés avec les connaissances expérientielles (antérieures ou en situation) constituent les axes

de l'apprentissage et expliquent ainsi l'importance de l'oral dans l'apprentissage.

2. MÉTHODE

L'étude de cas permet d'analyser l'axe des prémisses de l'action (diachronie de l'apprentissage en situation didactique) et l'axe de la pragmatique de l'action dans la situation elle-même, pour saisir inductivement la viabilité et la vraisemblance (*verisimilitude*) du modèle proposé dans la figure 1. Dans l'espace imparti, cette réflexion de nature exploratoire (*Verstehen*) reste modeste, le lecteur trouvera d'autres tentatives dans Tochon (1996a et b).

2.1. Description de la tâche

La situation didactique étudiée est celle d'un apprentissage en groupe à l'oral. Différents groupes d'apprentissage ont été observés au cours d'un apprentissage communicationnel consistant à s'accorder pour planifier et produire un message téléphonique en commun. Il s'agissait du « message sortant » d'un répondeur ; par exemple : *Bonjour, vous êtes bien chez... veuillez laisser, etc.* Un enfant (le pair), un stagiaire (le novice) et un maître-formateur qualifié (l'expert) ayant d'abord appris en commun comment faire fonctionner un répondeur téléphonique ont ensuite eu pour tâche de réguler chacun un groupe d'apprentissage, la classe de 4^e primaire étant divisée en trois groupes. Le pair, le stagiaire et l'expert donnaient les consignes à leur groupe, l'instruisaient sur le fonctionnement du répondeur et l'aidaient à réaliser et à produire un message téléphonique collectif original, créatif, intelligible et clair, impliquant la participation de chacun, sur le répondeur téléphonique. Chaque groupe travaillait en même temps que les autres groupes et avait un maximum de cinquante minutes pour accomplir la tâche.

2.2. Participants

La recherche s'est déroulée dans les cantons de l'Est du Québec (Estrie) au premier degré de la scolarité, avec des enfants de neuf ans. Elle a concerné 459 élèves répartis dans soixante-trois groupes d'apprentissage dans vingt-et-une classes ; les groupes comptaient en moyenne sept élèves. Le recueil de données a duré trois ans. La présente étude s'insère ainsi dans un programme de recherche plus vaste. Le pair (compagnon) était choisi par le maître-formateur comme étant le leader positif de la classe, apte à réguler un groupe d'apprentissage. Le stagiaire était un étudiant de 3^e année en faculté d'éducation, année précédant l'accès au diplôme. Le maître-formateur était choisi par la faculté d'éducation comme un enseignant expérimenté puis qualifié comme *mentor*, ayant démontré au fil des ans une très bonne capacité à superviser des stagiaires, ayant suivi des formations de maître-formateur, et ayant de plus le plus souvent participé à un programme de maîtrise professionnelle en enseignement donnée par l'université dans les milieux scolaires.

2.3. Modalités de recherche

Pour étudier le rôle des prémisses de l'action dans l'apprentissage, sur l'axe diachronique, nous nous sommes référé aux verbalisations préactives et postactives des élèves. Les élèves nous ont expliqué, avant ou après l'activité, quelles étaient les prémisses et préconceptions qui les ont influencés dans leur apprentissage, et comment ils explicitaient ou sémantisaient leur expérience. Pour étudier le rôle du contexte comme fondement de la pragmatization didactique du genre « message téléphonique », nous nous sommes fondé sur des données d'observation de l'activité. Nous verrons que le genre est retraité dans la situation d'apprentissage et se métamorphose de façon créative, en une pratique originale.

Les entretiens personnels avec les élèves, le stagiaire et le maître-formateur étaient organisés avant et après la tâche. Les verbalisations ont été enregistrées puis transcrites au mot à mot. L'interaction était l'objet d'une prise de notes ethnographique, et d'une codification temporelle associée aux stratégies d'apprentissage (dont nous ne rendons pas compte dans le présent article). En résumé, nous portons attention à ce qu'ont dit un certain nombre d'élèves avant, pendant et à l'issue de la tâche, pour étudier comment les prémisses de l'action puis le contexte d'interaction articulent l'apprentissage.

3. L'ORALISATION DES PRÉMISSES DANS L'APPRENTISSAGE

L'oralisation est l'explicitation verbale de ses prémisses ou de son action. Dans cette section, nous étudions le rôle des prémisses de l'action dans l'apprentissage d'un genre qui est le « message téléphonique ». Les prémisses de l'action sont des savoirs issus d'expériences antérieures, qui influent sur les décisions d'apprentissage.

Nous repérons ce type d'influence dans ce que disent les élèves de leur apprentissage à l'oral. En cas d'incapacité à répondre au contexte de la demande et au genre d'action proposé, l'élève passe à un modèle englobant qui va traiter, par exemple, la situation plutôt que le problème direct qui a été posé. Ces connaissances expérientielles d'un ordre supérieur, dont le rôle est stratégique, répondent au contexte de façon globale en s'accordant aux prémisses de l'action. On les trouve souvent en compétition avec l'objet d'enseignement. Nous examinons ci-après les bonnes raisons qui ont amené les élèves à répondre de façon erronée aux questions posées lorsqu'ils élaboraient un message sur le répondeur téléphonique. Ces raisons se ramènent le plus souvent à un modèle de la situation vécue. Nous explorons ces modèles de situation.

3.1. Le rôle de l'explicitation des prémisses dans la compréhension

J'ai eu le temps d'y penser, mais... j'ai pensé que les répondeurs, faut que tu dises tous les renseignements possibles pour qu'ils te rappellent.

Un modèle de situation, c'est une façon de comprendre la situation et de situer ses intentions dans ce contexte tel qu'il est interprété. Certains modèles

aident l'apprentissage, même s'ils sont partiels ou erronés. Dans les images qu'utilisent certains élèves, on rencontre des analogies positives, qui ont aidé l'apprentissage et l'intégration de la tâche. Par exemple, une élève a compris la situation didactique comme une situation de composition orale, ce qui la rapproche d'autres situations qu'elle a aimées, et elle remercie le chercheur : *C'est comme faire une composition, inventer une petite histoire : merci de m'avoir posé ces questions là ; j'ai été contente de t'avoir rencontré, c'est le fun d'être avec toi.*

Nombre d'élèves ont besoin d'imaginer une situation fictive qui explique leur tâche et lui donne un sens. Ils situent leur action au sein d'un scénario : *J'ai pensé à : « Bonjour, vous êtes bien chez Jess James. Laissez votre nom, votre numéro de téléphone et je vous rappellerai après le bip sonore. Evidemment, le message sortant que cet élève propose présente une confusion : Jess James rappellera longtemps après le bip sonore. Le bip, c'est pour les enfants le signe que ça fonctionne : C'est là que t'appelles chez toi et ça fait bip et ça fonctionne et là, tu parles. La compréhension du répondeur passe par l'interprétation de la situation dans laquelle on l'utilise. Cette interprétation globale paraît surordonnée à la compréhension du but de cet appareil, de la nature des messages puis de l'appareil et de son fonctionnement.*

Il semblerait de prime abord qu'on peut faire fonctionner une machine sans forcément saisir son contexte d'utilisation ; en fait, au contraire, pour plusieurs élèves, le développement des savoirs et savoir-faire a paru soumis à des prémisses globales relatives à la situation d'usage. Cet état de fait conforte la théorie de Bereiter (1990, p. 603) sur le rôle premier de « modules contextuels » dans l'apprentissage : ces modèles d'interprétation intentionnalisés et relativement autonomes déterminent la façon dont l'apprentissage est perçu. Voici un cas où l'élève n'a pas appris le fonctionnement du répondeur téléphonique en raison d'une prémisse qui lui interdisait d'aller plus loin. La prémisse de cet élève est que les répondeurs ne servent à rien voire sont nuisibles. Ils nuisent à la vie privée et peuvent rendre publiques des informations personnelles. Cet *a priori* anti-répondeur influe sur la perception qu'il a de la situation didactique et apparaît clairement dans l'explicitation orale de cet enfant ; à moins de travailler sur cette préconception en objectivant la source du problème, l'apprentissage ne peut pas avoir lieu :

Quand il y a quelqu'un que ça fait longtemps que tu n'as pas vu, puis qu'il y a un répondeur puis il n'est pas là. Tu l'appelles puis tu lui dis les choses que tu voulais lui dire comme si c'était lui qui était au téléphone. Je n'ai pas de répondeur puis je n'aimerais pas ça en avoir. Parce que, quand je ne suis pas là puis c'est quelque chose de personnel que mon amie voulait me dire, quand c'est mon père, ma mère ou ma soeur qui va répondre, ils vont savoir ce que les autres m'ont dit, que c'était personnel. Ça m'est jamais arrivé, mais moi j'espère (Pseudonyme) que ça n'arrivera pas à quelqu'un. Comme ma mère quand elle a appelé sa soeur Christine¹, je ne me souviens plus dans quel pays elle habite, elle a dit [il change sa voix, prend un air sérieux] : « Bon Christine, je voulais te dire que la maison est rénovée ; on a une piscine, puis on a un chien. » Elle continuait à dire des affaires

comme ça puis des affaires qu'on a eues, quel âge que moi et ma soeur on avait. Puis ma mère, elle lui avait dit de la rappeler, puis elle ne l'a pas encore rappelée mais je sais qu'elle va la rappeler bientôt. Je ne sais pas comment on l'utilise.

Cet élève a une bonne raison de ne pas agir de façon à apprendre à faire fonctionner le répondeur. Discretion oblige.

3.2. Non-apprentissage et prémisses erronées

Les enfants qui pensent avoir tout compris sur l'électricité peuvent avoir par là même des prémisses qui interdisent l'action appropiée.

*Ben tu le mets... regarde là, il est sur **on** (la lumière rouge s'allume). C'est plugué dans une prise [de l'anglais plug, brancher]. Tu pèses sur un bouton, c'est **play** là [faux bouton] il va enregistrer puis après on presse sur **stop**. Quand tu t'en vas... tu le mets sur **off** [faux]. J'en avais un avant, mais il marche plus. Tu pèses sur... laisse-le sur **on**. Le téléphone sonne, là tu le mets sur **play**, il va faire marcher le message enregistré, quand tu as fini.*

Cet élève a compris que, pour que le répondeur téléphonique fonctionne, le propriétaire doit être à côté de l'appareil quand il reçoit des appels et appuyer sur les boutons au fur et à mesure du processus, pendant les téléphones. Voici une autre incompréhension, relevée par une des observatrices de l'expérience : *Dans le groupe régulé par un pair, on n'a pas compris comment on vérifiait le message et, à chaque fois, le régulateur ou les autres élèves qui ont touché à l'appareil ont pesé sur **play**. Dans leur tête, il fallait rembobiner la cassette, ils n'ont pas remarqué que l'appareil le faisait de lui-même.* Quand la prémisse sur laquelle on s'appuie pour faire fonctionner le répondeur indique qu'on doit rembobiner, on rembobine par tous les moyens, quitte à sortir la cassette de l'appareil pour y arriver, et à la mettre dans l'autre sens.

Autre cas : certains élèves imaginent tout haut le fonctionnement du répondeur : *Ben **play**, c'est pour que tu vas peser dessus et qui va marcher. Puis **stop**, ça veut dire que ça va arrêter et **mémo**, je ne sais pas c'est quoi.* Il semble alors que la prémisse de leur action porte davantage sur le fait de sauver la face que de donner des informations correctes. Ainsi, certaines prémisses peuvent entraver la réussite ou la vêtir d'atours curieux en accord avec des stratégies globales que l'on peut élucider. Nous analysons ci-après les prémisses de l'action qui conditionnent l'apprentissage de certains élèves. Un élève commente la procédure adoptée pour faire fonctionner le répondeur (il pense tout haut son action, c'est son deuxième essai) :

*Je pense que c'est ça pour enregistrer [il appuie correctement sur le bouton annonce] : « Bonjour, vous êtes bien chez Jess James. Laissez votre nom et votre numéro de téléphone après le bip sonore. » C'est fait ! [Il appuie à tort sur le bouton **play** pour vérifier, et entend un message entrant, non le sien.] C'est pas ce que j'ai dit !*

Cet élève comprend le mot anglais « play » et a oublié que c'est sur l'autre bouton qu'il devait appuyer (figure 2a).

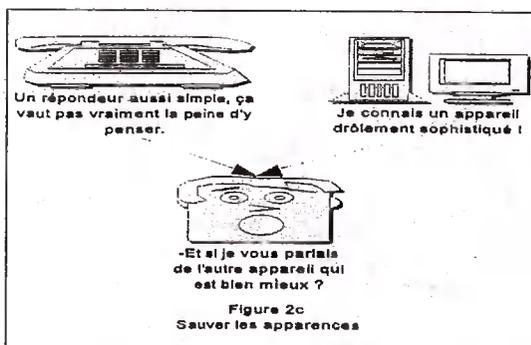
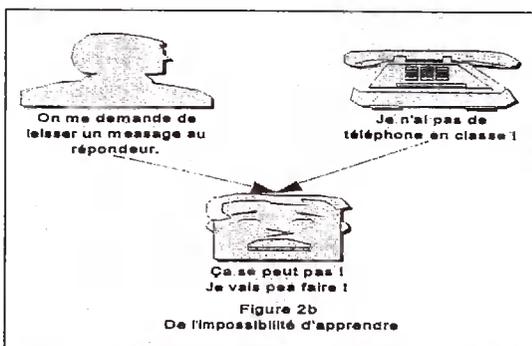
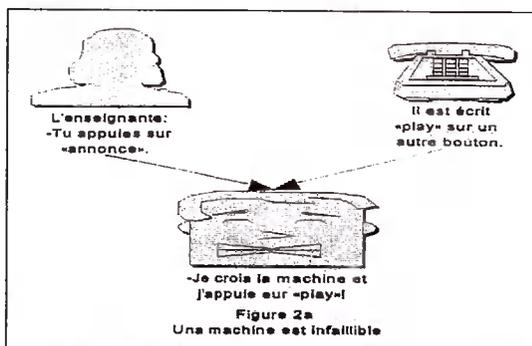


Figure 2 : Les prémisses qui induisent les élèves en erreur

Ainsi, certains manques de savoir-faire semblent fondés sur une prémisse de l'action. Par exemple, un élève ne pense pas pouvoir faire fonctionner le répondeur téléphonique parce qu'il n'attend pas de coup de téléphone et que personne ne peut l'appeler à l'école. Il a bien exercé en groupe le fonctionnement du répondeur, il a enregistré un message sortant avec les autres élèves ;

pourtant, une fois seul avec le répondeur, il est bloqué par une prémisse : *ça se peut pas*. Cet argument d'ordre supérieur interdit la mise en route des propositions qui lui sont subordonnées et qui dictent la marche à suivre pour enregistrer un message :

Je ne sais pas parce que je ne sais pas si nous autres on peut en faire un message. Ben si on appelle un de mes amis puis il y en a un, ben là on peut le faire. Il te dit qu'il te rappelle mais aussi au lieu de te rappeler, il peut aller chez toi. C'est tout.

Cet enfant confond message sortant et message entrant ; pour accomplir la tâche, il aurait besoin d'être à la maison (figure 2b).

Une élève a été tellement accaparée par la comparaison du répondeur qu'on lui propose en classe avec le répondeur ultra-perfectionné d'une amie qu'elle justifie ainsi son manque de savoir-faire après la situation d'apprentissage en groupe, face à l'appareil qui lui est présenté (figure 2c) :

Est-ce qu'on peut dire un message qu'on pourrait faire ? Mettons que quelqu'un appelle puis qu'on n'est pas là. « Je suis dans l'impossibilité de vous parler, veuillez laisser votre message après le signal sonore. » C'est tout ce que j'ai pensé. Je ne sais pas enregistrer le message. Faudrait que tu me montres. Quand j'appelle chez une amie, il y en a tout le temps un. Celui de mon amie, quand je vais chez elle, il y a plus de boutons, ici. Parce que lui, c'est un répondeur, et en plus c'est une affaire qui enregistre les numéros [elle explique le fonctionnement de l'autre répondeur et la manière dont il enregistre les numéros.] Son chose à elle, c'est une plus grande cassette à peu près grande de même. Son chose à elle, on peut juste le laisser à un ton quand tu parles dedans. Quand tu enregistres dans le répondeur, il y a juste une hauteur de son. Il n'y a pas de chose de volume ; celui-ci il y en a un puis elle en a pas.

Cette prémisse de l'action supplante l'objet d'enseignement suggéré, qu'elle ramène constamment à une situation pratique. Par ailleurs, certains élèves disent pouvoir enregistrer leur message mais ils n'en ont pas envie :

*J'avais oublié que, pour mettre le message, il fallait que tu mettes une cassette. Il fallait laisser le message sur le répondeur pour que, quand on reviendrait, que la personne qui nous avait appelé, pour qu'on puisse la rappeler ou qu'elle puisse nous rappeler. J'avais dit sur quel bouton il fallait peser : **mémo** [faux bouton]. « Je suis parti quelque part, je vais revenir pour rappeler le plus tôt possible. » Oui, je pourrais l'enregistrer. On pourrait faire, ça, oui, mais je n'ai pas le goût.*

La prémisse de l'action transforme le genre scolaire proposé en une pratique qui échappe à une sémantisation normée de l'action.

Nous avons vu dans cette section que certaines prémisses de l'action constituent des modèles de situation d'ordre supérieur qui conditionnent l'apprentissage et peuvent le faciliter ou le handicaper. Ils sont en compétition avec

le genre didactique proposé par l'enseignant qui est réinterprété au gré des expériences. Ces prémisses semblent agir par enchâssement sur les domaines auxquels elles délèguent leurs propriétés. Il est possible d'élucider ces prémisses oralement. Le dialogue avec l'enseignant joue alors un rôle essentiel pour l'apprentissage. Ces prémisses semblent déterminer l'activation des réseaux sémantiques qui permettent d'accéder aux savoirs et savoir-faire appropriés. Il existe ainsi une relation intime entre l'interprétation situationnelle et l'accès aux savoirs et savoir-faire articulés par un genre spécifique. Apprendre à l'oral, c'est se fonder sur des prémisses pour envisager leur pertinence dans un nouveau contexte d'action et d'échanges. D'où l'importance, pour l'enseignant, 1) de développer des stratégies d'explicitation ; 2) de penser l'expérience disciplinaire comme l'articulation finalisée de prémisses didactiques impliquant un travail sur les biographies individuelles et organisant des contextes susceptibles de susciter des interactions authentiques.

4. L'EXPÉRIENCE DU CONTEXTE DANS L'APPRENTISSAGE

Par « contexte », nous entendons les éléments présents dans l'environnement social et spatial de l'apprentissage. La connaissance expérientielle du contexte joue vraisemblablement un rôle déterminant dans le processus créatif de l'apprentissage. Les liens opérés par les expériences liées au contexte de l'apprentissage constituent probablement l'un des modes de l'apprentissage. Cette influence n'est pas entièrement prédéterminée par les situations didactiques façonnées comme objets d'enseignements. Plusieurs cas vécus suggèrent que la pratique échappe en partie à l'intentionnalité didactique. De plus en plus, les chercheurs qui travaillent sur l'apprentissage tendent à considérer qu'il se passe *dans un certain contexte* et que, à la limite, on ne peut rigoureusement examiner les stratégies réflexives des élèves qu'en tenant compte de l'environnement d'apprentissages multiples et enchâssés. Par exemple, l'enseignante qui pose un problème à son élève lui en pose au moins un second du même coup : au problème s'ajoute le problème de garder la confiance de l'enseignante en répondant correctement, ou celui de ne pas perdre la face, ou encore celui de maintenir une bonne note vis-à-vis des parents. L'apprentissage est multiple et les situations didactiques réduisent la complexité des situations humaines. Le savoir est situé, il est construit en commun dans l'interaction et à plusieurs niveaux. Dans l'apprentissage en groupe, les savoirs sont « coconstruits », s'accordent à dire les chercheurs qui se situent dans un cadre néo-constructiviste (van Glasersfeld, 1994) ; mais qu'est-ce à dire ? Comment sont-ils coconstruits ? Comment l'information de l'environnement s'intègre-t-elle dans la démarche d'apprentissage ? C'est là l'objet des analyses de cette section : le lien entre expérience et situation dans l'apprentissage en groupe -et qui dit groupe d'apprentissage dit dialogue et oralisation.

Le lien conceptuel opéré entre connaissances est nommé techniquement « indexation ». Les mots clés d'un index en fin de livre indiquent par exemple les passages qui sont reliés entre eux. L'indexation fonde la créativité et elle explique les liens conceptuels entre blocs d'informations. Nous partons de l'hypothèse que l'indexation est un des modes d'apprentissage, d'où l'importance du dialogue en groupe sur la tâche : il facilite l'élaboration de liens avec les

expériences antérieures. Nous trouvons des cas significatifs d'indexation qui ont occasionné une évolution dans le travail des groupes d'apprentissage à l'oral. Avant d'émettre un point de vue d'ensemble sur les événements qui ont influencé les connaissances des élèves dans l'accomplissement de leur tâche, nous narrons quelques cas répertoriés au fil des expériences dans les classes.

4.1. Le lien avec le contexte social

Voici un premier indice de l'importance des liens entre le contexte et la tâche, dans une classe du premier degré. Les élèves des groupes d'apprentissage étaient libres dans le choix du message téléphonique et de la thématique dans laquelle ils s'inscrivaient. Toutefois, on remarque dans la plupart des groupes que le choix opéré était dicté soit par les expériences antérieures de certains élèves (voir section 3) soit par le contexte de l'expérience en cours. Par exemple, le groupe régulé par la stagiaire de cette première classe décide d'axer son message téléphonique sur la préparation de Noël, nous sommes le 6 décembre, ils chantonnent : *Nous sommes les enfants du monde... ..puis : Oh oh oh bonjour, c'est le Père Noël... et, en sourdine : Petit Papa Noël*. Le groupe décide qu'il y a trop de bruit, il faut aller dans un autre local. Leur objectif est centré sur la fête de Noël et s'inscrit dans l'ambiance générale de l'école qu'on vient de décorer. D'autres activités en classe sont centrées sur Noël. *On pourrait refaire Petit Papa Noël, mais la chanson, c'était trop long*. La stagiaire : *Bonjour ! Moi et mes petits lutins...* Elle assume une part importante du message, après laquelle les élèves se présentent à tour de rôle puis chantent ensemble ; un élève tient le bouton d'enregistrement **annonce**. *C'est pas beau, on le refait !* La stagiaire : *Je ne referai pas de oh oh oh ; il faut répartir ça différemment. Il faudrait des grelots -ils vont chercher des grelots- Où on va mettre les cloches ? Tout le long*. Ils vont perfectionner leur message jusqu'à la dernière minute et, finalement, terminent leur message par *Joyeuses Fêtes !* tous ensemble. On assiste là à une intégration systématique des éléments de l'environnement (thème ambiant, musique, grelots) dans la réalisation de la tâche. La stagiaire, après la séance :

C'est venu de Marielle, je ne me souviens pas qui a émis l'idée. C'est un élève qui a dit qu'on pourrait mettre de la musique de Noël. Eux étaient partis sur l'idée « on fait une party » et avec le temps des fêtes, ils voulaient entendre de la musique. J'avais justement de la musique de Noël sur l'enregistreur : j'ai été avec leur idée à eux.

Dans une deuxième classe, le message a également été relié à un événement proche : comme les élèves s'étaient exercés antérieurement à lire et à construire des farces, ils ont réinvesti cette idée dans leur activité. Le rôle du contexte est flagrant. Il y a eu un lien conceptuel sur lequel s'est construite l'activité. La stagiaire :

Dans mon groupe, ça a commencé tranquillement, parce que c'était deux filles et un garçon et il n'avait pas l'air de vouloir participer à l'invention d'un texte, d'une histoire. Là, j'ai dû occuper une place assez active pour que ça démarre. Mais une fois que ça a commencé, ça a très bien été. Ils ont dû

écrire leur idée. Ils avaient de la misère à mettre ça en commun et à partager. À un moment donné, je leur ai dit que ce serait bon que les trois participent. Finalement, Michel a décidé de participer au message, vers la fin. Il était prêt juste à dire « Bonjour ». C'est les farces qui ont prédominé. Ils avaient vu la matière des farces, donc ils avaient l'idée de faire quelque chose d'humoristique. Ils se sont inspirés de la bande dessinée de Garfield et de leur histoire de farce. Je leur ai proposé de composer eux-mêmes quelque chose de comique, plutôt que de reprendre une histoire. Ils ont fini par trouver quelque chose en habillant la farce et Garfield et toutes les idées qui étaient venues. Il y en a une qui est allée chercher son livre de farces. Elle a proposé des farces du livre, à les lire. Mais je leur disais « Est-ce que ça se raccroche vraiment à l'idée de laisser un message ? » J'ai essayé de ramener ça à l'idée du message sur répondeur.

Dans cette situation, il s'avère que les liens contextuels créés par les élèves les amènent à sortir du genre didactique proposé, ce qui oblige la stagiaire à normaliser leur créativité qui, à nouveau, sera dictée par le contexte (livre de farces). Malgré tout, les élèves et la stagiaire sont sécurisés de rapprocher cette activité nouvelle d'une activité dont ils ont déjà la maîtrise. Ils rapprochent ainsi les deux activités et ces liens contribuent à créer leur zone optimale de développement. Reste à rapprocher ces idées en trouvant les moyens d'accommoder des propositions divergentes. Cet espace de congruence négocié oralement va définir l'apprentissage de ce groupe.

4.2. Le lien avec le contexte spatial

Le troisième cas de lien entre l'expérience et le contexte que nous rapportons s'est déroulé dans un école de campagne. Voici quelques indications tirées de notre journal de bord. C'était une matinée de début de printemps. Nous avions prévu d'arriver après la récréation de dix heures et nous avions fait cinquante minutes de route sinueuse dans les plaines et collines où la neige fondait au soleil, pour nous retrouver dans un village de l'Estrie, et dans une école aux plafonds hauts et aux hautes fenêtres, avec des classes immenses pour une quinzaine d'élèves. La classe où nous allions donnait à l'Est ainsi que la salle adjacente où nous avons pu discuter avec l'enseignante et sa stagiaire, avant d'aller chercher l'élève qui allait apprendre, avec elles, comment fonctionne un répondeur pour ensuite réguler un groupe d'apprentissage.

Le début de l'expérimentation s'est déroulé paisiblement, et nous avons commencé à noter nos remarques dans les cases prévues. Par exemple : 10 h 50-10h50'30 exploration du répondeur par un enfant ; 11 h 05 : Michael vient se plaindre de Véronique qui s'allonge sur la table ; 11 h 11 : Audrey vient me demander si j'ai un mouchoir. L'enseignante maître-formateur, après avoir donné des explications, avait fait un tour de table, encourageant chaque enfant à laisser un message, favorisant ainsi un travail individuel : tous les autres écoutaient, attendant leur tour. Et, à ce moment, nous avons remarqué que le groupe régulé par un pair était distrait. Le temps était magnifique et nous sortions d'une période de grisaille. Les élèves s'étaient amassés près de la fenêtre et ils regardaient dehors. Il y avait un geai sur l'arbre dont les branches touchaient presque

les baies vitrées. Les enfants ont légèrement ouvert la fenêtre, et un vent frais est entré dans la classe. L'enseignante s'est levée pour faire une remarque mais s'est ravisée. C'était le premier beau jour et l'attitude des enfants était inhabituelle, intrigante. Ils écoutaient quelque chose. Les voir assemblés autour de la fenêtre au soleil était un peu attendrissant. Ils écoutaient les oiseaux.

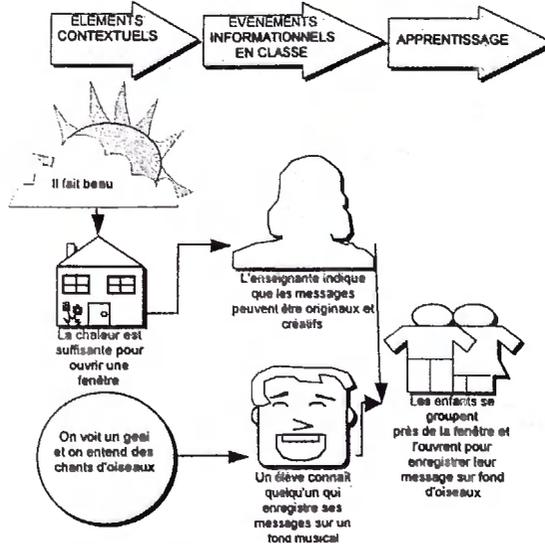


Figure 3 : Le rôle des liens contextuels dans l'apprentissage

La classe était silencieuse. Et les enfants, près de la fenêtre, ont commencé à pépier. Alors l'enseignante a demandé ce qu'ils faisaient. Les enfants ont expliqué leur projet. Un des élèves connaissait quelqu'un qui enregistrait ses messages sur un fond musical, et ils voulaient enregistrer leur message avec des chants d'oiseau comme fond sonore. L'enseignante l'a autorisé, ils ont enregistré près de la fenêtre entrouverte, en approchant le répondeur (voir figure 3). L'ensemble de leur message a été centré sur les chants d'oiseau et le printemps. La couleur émotionnelle de leur réalisation, la forme que prenait leur apprentissage a été guidée par les indices de leur environnement proche. L'apprentissage du groupe a été non seulement facilité par ce modèle de situation, mais encore cette expérience contextuelle s'est intégrée à la tâche et a constitué la trame de leur travail. La trame du travail n'était pas différente de la trame de leur expérience. Le lien fait dans la situation entre leur tâche et l'environnement a été le fondement de leur apprentissage en groupe et, vraisemblablement, de la motivation qui les a amenés à réaliser la tâche qui leur était demandée d'une manière créative. Dans ce groupe, les liens opérés entre l'expérience et la situation ont été l'un des modes de création d'un message original.

Ne cédon pas à l'angélisme de la description (cette autre face de l'effet Bartlett) : les notes qu'un des observateurs a prises lors de cette inves-

tigation indiquent que tout n'est pas toujours doux ni lumineux dans les écoles de campagne, au début du printemps - 10 h 57-10 h 59 : deux chahutent ; 11 h 17-11 h 20 : trois se disputent ; 11 h 21-11 h 22 : confusion générale.

Notre étude des liens contextuels dans l'apprentissage a également porté sur les influences entre groupes d'apprentissage. Nous avons relevé qu'un tiers des groupes avaient été influencés dans leur apprentissage par des informations en provenance des autres groupes, dans l'ensemble des classes visitées. La relation entre ces influences contextuelles et la créativité dans les productions orales s'est avérée statistiquement significative. Dans les cas ci-dessus comme dans bien d'autres que nous ne pouvons rapporter faute de place, il semble que le principe de congruence analogique soit fondamental, dans l'apprentissage ; ce principe invite à relier des éléments expérientiels. Dans les théories classiques, l'apprentissage a été en général envisagé comme une différence à franchir dans un espace-problème $A < \text{---} > B$. Si l'on s'accorde à ce qu'estiment actuellement les chercheurs qui travaillent dans le domaine de la créativité, la définition du problème serait une part importante de la résolution. Ainsi, l'espace-problème ne serait pas défini par la différence A-B mais par l'élaboration d'une congruence $A < \text{---} > B$ qui satisfasse les exigences transformationnelles de l'apprentissage et s'accorde à une disposition psychosociale des élèves. Par ajustements successifs, la définition modéliserait le but de la tâche de sorte à l'accorder à des buts plus englobants ; au fur et à mesure, les critères de tâche s'affineraient et se réaliseraient selon une intentionalité double : personnelle et collective. Les buts scolaires seraient traités comme des cas spécifiques intégrés à des buts personnels et sociaux, en se fondant sur les informations présentes dans le contexte de la tâche. Le lien entre les connaissances serait tributaire de l'expérience passée et se construirait à partir d'informations présentes dans l'environnement de la tâche.

Dans cette section, nous avons vu que les liens entre expérience et situation fondent l'apprentissage d'une manière subtile. Ces liens sont oralisés et leur expression est constructive. Ils peuvent être créés avec des éléments de l'environnement proche, ce qui correspond à la coconstruction de modèles de situation.

5. APPRENDRE À L'ORAL : UN « AUTRE-CHOSE-AUTHENTIQUE »

En didactique du français, le genre scolaire représente un modèle de situation particulier, spécifique à une situation langagière. Comme on ne peut plus actuellement penser la didactique du français comme une simple expression de la linguistique appliquée, les situations langagières étudiées en classe de français sont imbriquées dans des pratiques. Il y a ainsi confluence et croisement des préoccupations didactique et pédagogique. L'oral joue alors un rôle essentiel. Dans la mesure où l'expérience langagière se situe dans l'action, les prémisses de l'action sont confrontées au genre d'action proposé, au sein d'une situation que l'élève peut modéliser d'une manière fort différente de la modélisation didactique anticipée. Ceci, d'autant plus si l'enseignant procède d'une logique d'appropriation et de coconstruction des connaissances, une part de l'expérience étant laissée à la décision de l'élève. Si une part de l'action en

didactique du français peut répondre au cadre imposé par le genre langagier, son inscription dans les pratiques provoque l'émergence de modèles émergeant du genre, que l'élève se réapproprie et réinterprète en fonction du contexte social, mental, et physique. Cette démonstration nous amène à réexaminer le « genre didactique », concept interdisciplinaire proposé par Schneuwly & Dolz (1997), sous l'angle des modèles de situation. Ces modèles constituent des hiérarchies d'interprétations situationnelles, en compétition avec les genres proposés, vécus et ainsi réinterprétés. Les modèles de situation individuels sont en compétition avec le genre didactique. Ils peuvent « capituler » en faveur du genre, ou au contraire supplanter l'exercice du genre, pour produire un « autre-chose-authentique » qui est le propre d'une pratique en situation, non exclusivement langagière.

Sur le plan didactique, une implication importante du modèle proposé est, pour l'enseignant, la nécessité d'accorder une grande attention aux connaissances expérientielles des apprenants. Ces connaissances expérientielles sont de deux types : 1) biographiques, elles modèlent les prémisses de l'action en situation didactique ; 2) contextuelles, elles font partie intégrante de la situation didactique, même si l'enseignant ne les a pas envisagées au préalable (voir figure 4). La nécessité de tenir compte des connaissances expérientielles, biographiques et contextuelles, engage l'enseignant dans de nouvelles expériences sur le plan du dialogue avec l'apprenant (qu'a-t-il vécu, en rapport avec l'objet d'enseignement ?) et sur le plan de l'organisation du contexte d'apprentissage. Il importe en effet que le contexte proposé aux élèves soit riche d'enseignement et s'accorde aux buts visés. On pourrait envisager des situations porteuses de divers enseignements disciplinaires (événements, objets, affiches, répertoires, ressources) à partir desquelles l'élève puisse construire des connaissances en situation didactique d'une manière originale et non pleinement anticipée.

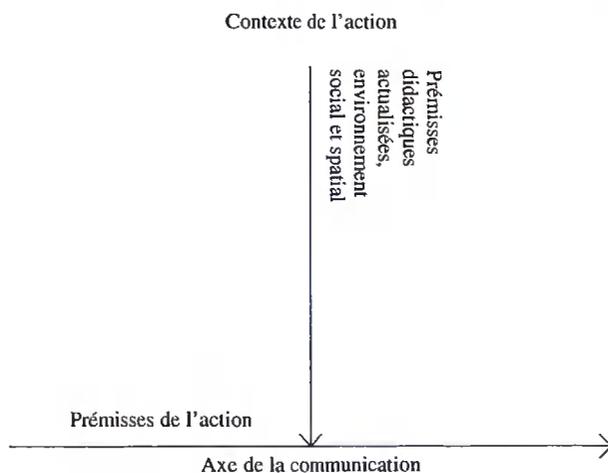


Figure 4 : L'élève en situation d'apprendre

C'est selon un principe apparenté, visant à libérer le flux (*flow*) automotivé de l'apprentissage, que des écoles d'un nouveau type sont créées dans la région de Chicago. Czikszenmihilayi (1990), dans une enquête auprès de milliers d'élèves reliés à un *bip* radio aléatoire pendant leurs leçons, avait en effet constaté, quand il demandait aux élèves d'oraliser leurs perceptions immédiate au son du *bip* sur un dictaphone, qu'une très forte majorité d'élèves s'ennuient en classe et ont le sentiment de perdre leur temps. Or le flux d'apprentissage se déclenche lorsque la motivation est intrinsèque et qu'elle peut s'exprimer librement sur une durée assez longue. D'où la création d'environnements didactiques dans des salles propres à chaque discipline. Dans ce contexte disciplinaire riche et varié, l'élève a le choix entre de multiples *stimuli* disciplinaires répartis dans le contexte de la classe, et il compose son horaire librement, en ayant le pouvoir de décider lui-même de la longueur d'une activité d'apprentissage. Il échappe ainsi aux genres scolaires en créant ses propres activités d'apprentissage.

Dans cet article, nous avons tenté d'explorer des phénomènes fugaces et difficiles à saisir qui influencent l'apprentissage à l'oral. L'apprentissage en groupe se développe à partir des prémisses individuelles et du contexte de la tâche. Plusieurs facteurs, conjugués, fournissent des indices assez convaincants corroborant l'importance des connaissances de type expérientiel dans l'apprentissage. En d'autres termes, ce qui n'est pas relié à l'expérience sera très difficilement moteur d'apprentissage. On imagine mal un apprentissage sans pratique, au sens expérientiel du terme. Nous avons constaté qu'effectivement, les liens opérés entre des prémisses biographiques et le contexte de l'expérience constituent un des modes de l'apprentissage en groupe à l'oral. L'indexation fonde subtilement l'apprentissage en opérant des liens avec les expériences antérieures -comprenant les biographies individuelles et l'histoire du groupe- et avec des indices pertinents qui appartiennent au contexte de la tâche.

On peut se demander si le genre scolaire est la meilleure entrée dans les nouvelles didactiques. La critériation puis l'application de genres didactiques n'est peut-être pas une direction appropriée de travail pour favoriser des changements scolaires qui aillent dans la voie d'une intégration de pratiques authentiques dans la salle de classe, pour que la classe devienne un lieu de communication et de formation. Si l'on souhaite laisser à l'apprenant une part de décision dans son apprentissage, peut-être mieux vaut-il réfléchir à l'action didactique en termes d'un ensemble de prémisses didactiques articulant diverses expériences potentielles au gré de l'élève, de façon à ce qu'il s'approprie les éléments didactiques susceptibles de correspondre à une pratique originale ? Dans une didactique nouvelle, ce serait à l'élève de créer sa situation didactique, à partir des éléments divers proposés par l'enseignant. Comme le suggère Tricot (1998), cet aspect s'avère particulièrement important lorsque les ressources sont multimédiatiques et appartiennent au domaine des nouvelles technologies de l'information.

En résumé, cette étude a révélé que :

- L'apprentissage est régi par des prémisses de l'action relatives à la nature de la tâche, qui peuvent handicaper ou favoriser les apprentissages. L'explicitation orale de ces prémisses semble être une condition nécessaire du changement conceptuel. Elle justifie des pratiques de questionnement systématique auprès des élèves sur les buts et la nature de la tâche, et sur la manière dont ils l'interprètent.
- La connaissance expérientielle du contexte s'intègre à la biographie des personnes et des groupes dans l'apprentissage.
- L'analyse des pratiques langagières dans un cadre scolaire suggère que la praxis impose un dépassement des outils didactiques et qu'une réappropriation du genre en un « autre chose authentique » simultanément à l'apprentissage prescrit se produit.
- L'apprentissage en groupe se fonde en partie sur les connaissances présentes dans l'environnement de la tâche. La création de liens entre la tâche et l'expérience dans son contexte constitue l'un des modes de l'apprentissage.

En conclusion, nous ne nions pas l'existence de genres scolaires et, à cet égard, l'analyse de Schneuwly et Dolz mérite d'être considérée sérieusement. Ces auteurs évoquent avec raison l'importance d'étudier le passage entre pratiques de référence et pratiques authentiques. Mais la pratique prime sur la didacticité. Au moment où la définition de l'apprentissage s'émancipe des conceptions classiques car l'apprentissage est par exemple considéré comme la coconstruction de connaissances entièrement nouvelles, assujettir les élèves à des genres scolaires toujours mieux définis reviendrait à les priver de l'autonomie indispensable à l'expérience disciplinaire. Non seulement il est impossible d'être exhaustif dans la critériation des genres scolaires, mais c'est aussi, vraisemblablement, contreproductif. Le genre scolaire n'est pas une pratique, et sans pratique authentique il semble très difficile d'apprendre. On apprend des connaissances « mortes », non liées à l'expérience et, ainsi, non opérationnelles. Des indices, des prémisses suffisent pour suggérer aux élèves une phase d'exploration et d'expériences liées à des progrès personnels aussi bien que scolaires. Aussi paraît-il plus utile, plutôt que de développer des typologies de genres scolaires toujours plus raffinées, d'organiser un ensemble de prémisses de l'action didactique, suffisamment riches pour que les élèves se les réapproprient en une pratique originale et personnelle, dont la nature ne sera jamais entièrement prévisible.

REMERCIEMENTS

Notre programme de recherche sur l'apprentissage du français en groupes coopératifs est subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. La présente étude a bénéficié d'un soutien du Fonds de recherche de l'Université de Sherbrooke et de la Faculté d'éducation. Nous

remercions les enseignants qui nous ont accueillis dans leurs classes. Nous remercions Jean-Paul Dionne (Université d'Ottawa) de même que Catherine Le Cunff (I.U.F.M. de Bretagne) pour leur lecture des premières versions de cet article, ainsi qu'Isabelle Druc, Josée Landry, Catherine Legros, Diane Mercier et Touriya El Moutaouakil pour leur concours lors des observations en classe.

NOTE

- (1) Rappelons que le n° 15 de *REPÈRES* est consacré aux rapports entre pratiques langagières et enseignement du français (NDRL)

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAMI, P. C., CHAMBERS, B., POULSEN, C., DE SIMONDE, C., D'APOLLONIA, S., & HOWDEN, J. (1996) : *L'apprentissage coopératif - Théories, méthodes, activités*. Montréal, QC, Éditions de la Chenelière.
- ALTET, M. (1994) : *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, Presses Universitaires de France.
- BEREITER, C. (1990) : Aspects of an educational learning theory. *Review of Educational Research*, 60 (4), 603-624.
- BEREITER, C. (1991) : Implications of connectionism for thinking about rules. *Educational Researcher*, 20 (3), 10-16.
- CSIKSENMIHILAYI, E. (1990) : *Flow*. Chicago, IL, Chicago University Press.
- DURAND, M. (1997) : *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris, Presses Universitaires de France.
- FENSTERMACHER, G., & RICHARDSON, V. (1994) : L'explicitation des arguments pratiques. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1 (1).
- GAUTHIER, C. Dir. (1997) : *Pour une théorie de la pédagogie - Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles et Paris, De Boeck Université.
- GLASERSFELD (van), E. (1994) : *Revue des sciences de l'éducation*,
- GREENO, J. G. (1991) : Number sense as situated knowing in a conceptual domain. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22, 170-218.
- HOLLAND, J. H., HOLYOAK, K. J., NISBETT, R. E., et THAGARD, P. R. (1986) : *Induction - Processes of inference, learning, and discovery*. Cambridge, MA, MIT Press.
- JOHNSON-LAIRD, D. (1994) : *Deduction*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- LAZURE, R. (1994) : Planifier l'enseignement de l'oral : un dilemme perpétuel. *DFLM, La Lettre de l'Association*, 15, 10-12.

- LENOIR, Y. & LACOTTE, J. (1997) *Didactics and professional practice in preservice teacher education : A comparison of the situations in France and Quebec*. Avignon, CUFEE.
- RAISKY, C., & CAILLOT, M. (1996) : *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour des concepts fédérateurs*. Bruxelles et Paris, De Boeck Université.
- RICHARD, J.-F. (1990) : *Les activités mentales - Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris, Armand Colin, U Psychologie.
- SCHNEUWLY, B., & DOLZ, J. (1997) : Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- TOCHON, F. V. (1991) : *L'enseignement stratégique - Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*. Toulouse, Éditions Universitaires du Sud (325 pages).
- TOCHON, F. V. (1993a, août) : *The embedding of discourse types in first language instructional interactions : A sellers/postulant-/expert-teachers comparison*. Communication présentée lors du 10ième congrès mondial de l'Association internationale de linguistique appliquée. Amsterdam, Holland.
- TOCHON, F. V. (1993b) : *L'enseignant expert/L'enseignante experte*. Paris, Nathan (256 pages).
- TOCHON, F. V. (1995) : *Fondements pragmatiques d'une didactique générale*. Communication faite lors du congrès annuel de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS). Chicoutimi, Québec. 22-26 mai 1995.
- TOCHON, F. V. (1996a) : Diversités didactiques, cohérence pédagogique. In A. BENTOLILA (Éd.), *L'école, diversités et cohérence* (pp. 161-176). Entretiens Nathan. Paris, Nathan.
- TOCHON, F. V. (1996a) : Grammaires de l'expérience et savoirs-objets : le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation. In J.-M. BARBIER (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 249-273). Paris, Presses Universitaires de France.
- TOCHON, F.V. (1997) : *Organiser des activités de communication orale*. Sherbrooke, QC, Éditions du CRP, Université de Sherbrooke (190 pages).
- TRICOT, A. (1998, janvier) : *À quels types d'apprentissages les systèmes multimédia interactifs peuvent-ils être utiles ?* Conférence présentée lors du Séminaire « Les enjeux du multimédia dans les formations ». I.U.F.M. de Bretagne, Rennes.