

# L'OBJET ENSEIGNÉ : VERS UNE MÉTHODOLOGIE PLURIELLE D'ANALYSE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN CLASSE

Sandra CANELAS-TREVISI, Christiane MORO, Bernard SCHNEUWLY,  
Thérèse THÉVENAZ

Section des sciences de l'éducation, Université de Genève

---

**Résumé :** Partant du constat fait par Hélène Romian de la nécessité de mieux connaître ce qui se passe dans les classes de français, les auteurs observent d'abord un changement de paradigme d'une didactique d'intervention à une didactique descriptive, changement qui permet mieux de répondre à la nécessité constatée. Ils esquissent ensuite une manière d'y répondre à travers un travail sur les mécanismes de transposition en œuvre dans la classe lors de la construction interactive des objets enseignés. Pour mieux décrire et comprendre ces mécanismes, une approche pluridisciplinaire s'avère nécessaire. Trois méthodologies complémentaires, actuellement en construction, illustrent cette approche. La première utilise le concept d'isotopie sémantique proposé par Rastier pour comprendre les contextes conflictuels dans lesquels enseignants et élèves construisent les objets enseignés. La deuxième se penche sur les gestes d'enseignement pour reconstruire finement le guidage effectué par l'enseignant pour permettre la construction des objets d'enseignement. Sémiotique, la troisième observe l'évolution de la signification des objets, par exemple au moment de leur mise en scène.

---

## 1. UN CHANGEMENT DE PARADIGME : D'UNE DIDACTIQUE DE L'INTERVENTION À UNE DIDACTIQUE DESCRIPTIVE

Dans un article paru en 1985, Romian constate qu'« on ne sait presque rien de ce qui se passe dans nos classes de français, presque rien de ce que font effectivement les enseignants de Français. » (p. 65) Et elle appelle de ses vœux la constitution d'un « champ de recherches nouveau : la description des contenus, démarches et pratiques d'enseignement du Français. »

Loin de se contenter de constater cet état de fait, Romian contribue de deux manières à la constitution de ce champ. Elle en définit d'abord les dimensions et niveaux d'analyse. Les dimensions ont trait d'une part aux contenus - finalités éducatives, objectifs pédagogiques poursuivis, objectifs didactiques - et d'autre part aux démarches d'enseignement (mémorisation, articulation oral/écrit, style pédagogique, etc.). Quant aux niveaux d'analyse, tout en mon-

trant la nécessité de relever les observables en classe (interactions verbales, productions des élèves, interventions orales et écrites des maitres), elle insiste sur la nécessité d'y adjoindre des observables hors classes, comme les discours des enseignants ou les instructions officielles, et de tendre à repérer également les représentations sociales des enseignants.

Elle décrit ensuite plus concrètement deux domaines de recherche ouverts par son équipe qui ont abouti à de nombreuses publications bien connues dans la communauté des didacticiens du français (voir par exemple Mas, Garcia-Debanc & Romian, 1991 et Mas, Romian & Ségu, 1993) :

- *L'observation participante* permet à des groupes de recherche-innovation de connaître mieux ce qui se passe dans les classes quand sont expérimentés des « contenus et des voies de changements pédagogiques » et de tester la faisabilité et le fonctionnement des changements proposés.
- Des modèles théoriques d'enseignement permettent de distinguer des *styles pédagogiques* et de les corrélés avec la *réussite des élèves*.

### 1.1. Une didactique de l'intervention

De tels programmes dominent pendant une assez longue période, sous d'autres formes, au sein d'autres équipes, le travail de recherche en DFLM. La tâche principale de la discipline consiste alors en l'amélioration de l'enseignement et au contrôle de sa faisabilité et de son efficacité. De nombreuses recherches ont été entreprises dans cet esprit et ont contribué à remodeler, au moins partiellement, le paysage de l'enseignement du français, plus particulièrement dans le domaine de la production de textes écrits et oraux (voir les recueils des congrès de la DFLM : Chiss *et al.*, 1987 ; Schneuwly, 1990 ; Lebrun, 1993 ; Bouchard & Meyer, 1996).

Cette grande moisson s'inscrit dans le paradigme d'une didactique d'ingénierie dont le souci est le développement de techniques d'enseignement performantes et cohérentes, à même de proposer des contenus d'enseignement plus adaptés aux attentes institutionnelles nouvelles. On assiste actuellement à un changement de paradigme dans le sens d'un déplacement de l'intérêt des chercheurs vers la description minutieuse des processus d'enseignement en classe. L'observation participante n'est plus tant un outil pour mieux piloter les innovations ; ce sont les formes multiples de réalisation des innovations qui deviennent le point de mire d'une observation détaillée qui vise surtout à reconstruire les logiques d'action sous-jacentes aux processus, adoptant le point de vue d'une didactique qu'on pourrait appeler « descriptive », voire « explicative ». Trois problématiques centrales se dégagent dans l'émergence de ce paradigme, correspondant chacune à un accent mis sur l'un des pôles du triangle didactique :

- L'une tente, à travers l'analyse minutieuse des interactions, de cerner le sens que prend l'interaction didactique du point de vue des élèves ;
- L'autre essaie de modéliser le travail de l'enseignant du point de vue de l'acteur (approche de la psychologie cognitive ergonomique) ;
- La troisième se situe dans une problématique plus transpositive et tente de reconstruire les objets effectivement enseignés.

C'est dans cette troisième ligne que se situent nos propres investigations dont nous esquissons ici la problématique et la méthodologie et que nous illustrons ensuite par trois brefs *flashes* sur des recherches en cours.

## 1.2. Une problématique transpositive

Nos investigations se situent dans la problématique générale de la transposition didactique. Classiquement, deux niveaux sont distingués dans ce processus : celui allant des savoirs utilisés en dehors de l'institution scolaire aux savoirs à enseigner et celui allant des savoirs à enseigner aux savoirs effectivement enseignés. Si le premier niveau a fait l'objet d'un certain nombre de recherches en français (Veck, Fournier, Lancrey-Javal et Robert, 1989 ; Halté, 1992 et le numéro 97/98 de la revue *Pratiques*, 1998), le deuxième n'a été analysé que dans quelques études isolées, notamment en mathématiques (Mercier, 1997). La question de savoir quel est finalement l'objet construit dans l'interaction triadique entre savoirs, enseignant et élèves, régulée par le contrat didactique, semble pourtant d'une importance primordiale pour comprendre le fonctionnement des systèmes didactiques. Dans ce contexte général, la question de recherche à laquelle notre équipe tente d'apporter des éléments de réponse peut être formulée comme suit : quels sont les objets d'enseignement construits par la mise en œuvre du contrat didactique dans le système didactique lors de l'enseignement du français langue première ? Notons qu'en français, la problématique ainsi esquissée n'a encore guère été travaillée (voir cependant Canelas-Trevisi, 1997 ; Béatrix-Köhler, Nidegger, Revaz, Riesen & Wirthner, 1999).

## 1.3. Une méthodologie générale

La méthodologie générale adoptée pour aborder la problématique esquissée se présente comme suit. Du point de vue de la *récolte des données*, trois conditions générales peuvent être énoncées, qui supportent de nombreuses précisions et variations en fonction de questions plus précises (voir les illustrations ci-dessous).

- Définition préalable des *objets à enseigner* dans un *contrat* clairement établi entre chercheur et enseignant. Cette définition porte soit, pour l'expression orale ou écrite, sur des genres, soit sur des notions grammaticales définies par les programmes scolaires. Dans ce cadre général, des séquences d'enseignement peuvent être préétablies ou alors laissées au libre choix de l'enseignant ; des démarches comparatives d'enseignement guidé ou non guidé peuvent être utilisées.
- *Enregistrement vidéo et/ou audio* des séquences d'enseignement et récolte systématique de tous les matériaux utilisés (exercices, cahiers, notes au tableau noir, etc.). Les enregistrements peuvent être précédés et suivis d'entretiens avec les enseignants concernant leur projet d'enseignement et/ou l'enregistrement effectué dans leur classe.
- Transformation des enregistrements en *protocoles élaborés à partir des interactions verbales* en classe ; des éléments intonatifs et de rythme, des informations non verbales (déplacements, mimiques, gestes), des

éléments relatif au matériel utilisé, aux notes au tableau noir sont intégrés selon les besoins et le point de vue de l'analyse.

Du point de vue de *l'analyse des données*, nous nous inspirons des nombreuses investigations sur les pratiques d'enseignement en classe qui constituent, dans la tradition des sciences de l'éducation, l'un des axes essentiels de la recherche. Les présentations de ces recherches (Bayer & Ducrey, 1998 ; Biddle, Good & Goodson, 1997) décrivent notamment le paradigme « écologique » d'investigation dans lequel la classe est considérée comme un système social structuré par des règles de fonctionnement propres où les acteurs agissent en fonction des représentations qu'ils se construisent du contexte. Prolongeant de tels travaux, mais dans une visée clairement didactique par la centration sur les objets enseignés, nous visons la reconstruction théorique de ces objets en poursuivant simultanément plusieurs voies d'exploration complémentaires, basées sur des méthodologies provenant d'horizons disciplinaires différents.

Illustrant cette approche plurielle, trois voies, toutes centrées sur l'objet didactique construit en classe, sont brièvement présentées dans la suite du texte :

- une voie explorant, à travers les isotopies sémantiques, les conflits apparaissant dans la construction des objets ;
- une voie axée sur l'explicitation des gestes multiples des enseignants et qui emprunte ses outils d'analyse à l'analyse conversationnelle, à l'ergonomie et à d'autres didactiques disciplinaires ;
- une voie visant à reconstruire au travers d'une approche sémiotique la co-construction des significations des objets.

Ces voies et leurs interrelations sont pour l'instant encore à l'état d'ébauches. C'est donc à une visite d'un chantier en construction que le lecteur est convié.

## 2. OBJET ET CONFLITS DE SENS

Dans la perspective théorique adoptée, le protocole qui restitue les interventions de l'enseignant et des élèves au cours de la situation d'enseignement est considéré comme un texte oral polygéré (Bronckart, 1997), inscrit dans un genre particulier. Selon la même logique théorique, la situation d'enseignement relève du contexte social et matériel de l'activité langagière dont les variables - le lieu social, les places et les rôles des acteurs en présence, les intentions, les buts et les objets convoqués - exercent sur ce *texte de l'interaction* une influence nécessaire. Ainsi, en nous centrant sur les objets enseignés et appris, nous dirons qu'ils sont sémantisés par les acteurs en présence au cours des parcours actionnels et interprétatifs qui se déploient sur le texte de l'interaction. De ce fait, ce texte constitue le lieu de médiations essentielles entre les objets que les élèves connaissent et ceux qu'ils doivent apprendre à utiliser selon les normes établies dans les genres ayant cours dans l'institution et il révèle à ce titre les conflits autour de la sémantisation des objets enseignés.

## 2.1. Éléments méthodologiques

Pour décrire et interpréter le texte de l'interaction, nous commençons par le segmenter en épisodes selon des critères didactiques, chaque épisode correspondant à une tâche plus ou moins explicite. Ensuite, pour cerner les objets et les sous-objets mobilisés, nous soumettons le texte à une analyse sémantique fondée sur des critères inspirés de la sémantique interprétative (Rastier, 1994). Suivant cet auteur, nous admettons en effet que le texte détermine le sens des unités linguistiques qui actualisent ces objets en transformant, par l'action des normes génériques et situationnelles, la signification que ces unités peuvent avoir dans d'autres genres textuels. Ainsi les critères sémantiques s'avèrent compatibles avec les principes théoriques énoncés plus haut, ce qui justifie à nos yeux l'emploi heuristique de notions utilisées essentiellement, bien que non exclusivement, dans l'analyse de textes écrits monogérés. Dans le cadre restreint de cet article nous bornons à présenter de manière sommaire quelques aspects de notre analyse.

Pour tenter d'explicitier les objets d'enseignement en tant que contenu sémantique, nous identifions d'abord des classes de signification minimales dans notre corpus de textes. Nous distinguons ensuite les regroupements récurrents de sèmes, les *molécules sémiques* (Rastier, 1994), qui émergent au cours du déroulement de la situation, en tenant compte des scansionnements déterminés essentiellement par la gestion de l'enseignant, autrement dit en essayant de cerner les molécules sémiques qui concrétisent l'objet enseigné dans chaque épisode et/ou sous-épisode. Nous essayons enfin d'identifier les *isotopies* qui s'étendent sur des segments de taille variable, constitués généralement de l'intervention d'un (ou deux) élèves et de la validation de l'enseignant.

## 2.2. Exemple d'analyse

L'extrait analysé ci-dessous est tiré d'un corpus de données concernant l'enseignement de la grammaire, recueillies dans des classes de deuxième année de l'école primaire genevoise, en fin d'année scolaire. Dans le cas en question, l'enseignante a retenu la phrase de base et ses constituants comme étant l'objet grammatical à stabiliser en priorité (l'institution adopte comme structure de base la phrase canonique constituée de deux groupes obligatoires, groupe nominal sujet et groupe verbal, et d'un groupe facultatif, généralement actualisé par un groupe prépositionnel). Au cours de l'entretien qui a suivi la première observation, l'enseignante a décidé de soumettre aux élèves un corpus d'exemples au cours de la deuxième séance d'observation. C'est la partie de la deuxième séance d'observation consacrée à la discussion collective de ce corpus que restitue l'extrait de protocole retenu.

Le corpus est composé de quatre paires d'exemples présentant la même structure. Dans chaque paire, l'un des exemples rappelle le contenu d'un texte lu en classe, alors que l'autre présente un contenu imaginaire éloigné de la logique quotidienne. En outre, les paires 1-3 et 2-5 sont des structures canoniques alors que les autres sont des énoncés « tout venants ».

1. Les feuilles tombent.
2. Dans le bois, les arbres demandent du chocolat.
3. Les arbres regardent.
4. Hou, hou ! les enfants !
5. Dans le jardin, les enfants ramassent les feuilles.
6. Des feuilles rouges, des feuilles jaunes, des feuilles brunes.
7. Oh, oh ! Demain !
8. Des chats verts, des chats bleus, des chats jaunes.

**13 : 49**

- 1 M : alors maintenant vous regardez le tableau noir / sur la base de ce livre /  
 2 S a préparé huit phrases / vous allez les  
 3 lire dans votre tête / et imaginez / qu'est-ce que vous avez à  
 4 dire de ces de ces phrases qu'est-ce que vous observez  
 5 qu'est-ce que vous avez envie de raconter il faut vraiment  
 6 d'abord toutes les lire de haut en bas

**13 : 49 : 30**

- 7 M : alors que pensez-vous de ces phrases en levant la main  
 8 qui a quelque chose / à nous dire qui a observé quelque  
 9 chose Jé  
 10 E Jé : c'est les chats bleus et pis les chats verts et pis les  
 11 chats jaunes ça existe pas  
 12 E X : c'est imaginaire  
 13 M : c'est imaginaire ça c'est vrai ce sont des chats pour des  
 14 livres d'enfants Jen  
 15 E Jen : et pis y a aussi les arbres ne mangent pas de  
 16 chocolat  
 17 M : les arbres est-ce qu'ils mangent du chocolat  
 18 EEE : non  
 19 E : ça existe pas les arbres qui parlent

**13 : 50**

- 20 M : voilà les arbres ne parlent pas  
 21 E : et aussi  
 22 M : non mais je t'ai pas appelé ils demandent du chocolat  
 23 vas-y Philippe maintenant vas-y Philippe qu'est-ce que tu  
 24 observes  
 25 E X : on peut pas dire les arbres regardent les arbres n'ont pas d'yeux

**13 : 50 : 30**

- 26 M : les arbres regardent / ils n'ont pas de de d'yeux non  
 27 plus  
 (...)

**13 : 52**

- 64 E : dans la septième y a oh oh demain et ça veut rien dire  
 (...)  
 73 M : c'est vrai ça veut pas dire grand chose pourquoi est-ce  
 74 que ça veut pas dire grand chose  
 75 E X : c'est qui qui dit  
 76 E Y : on sait pas ce qu'il fait  
 77 M : mais là vous êtes quatre à parler hein / on sait pas à qui  
 78 on parle c'est vrai qu'on sait pas de qui on parle hein  
 (...)  
 84 pourquoi encore / elle est / elle est peut-être pas vraiment  
 85 bien cette phrase  
**13 : 53 : 30**  
 86 E Sad : parce que il rajoute pas encore une phrase  
 87 (Brouhaha.)

- 88 M : est-ce que Sad qu'est-ce qu'on aurait pu ajouter comme  
 89 phrase pour que ça soit joli  
 90 E Sad : oh oh demain  
 91 E X : on va jouer dehors  
 92 E Sad : oh oh demain on va jouer dehors  
 93 M : oh oh demain nous irons jouer dehors  
 94 E : oh oh demain nous irons jouer dans le pré  
 13 : 54  
 95 M : attend non mais alors on reste sur l'idée de Sad  
 96 pourquoi oh oh demain nous irons jouer ça vous paraît plus  
 97 intéressante que oh oh demain pourquoi Mig  
 98 E Mig : ben peut-être parce qu'ils ont regardé la météo il  
 99 fera beau temps  
 (...)  
 13 : 56  
 132 E Ju : c'est dans la six des feuilles rouges des feuilles jaunes  
 133 des feuilles brunes qu'est-ce que / c'est pas une phrase  
 134 parce que qu'est-ce qu'elles font ces feuilles  
 135 M : mais oui qu'est-ce qu'elles font ces feuilles  
 136 E X : elles tombent  
 (...)  
 141 M : qu'est-ce qu'elle rajoute comme sorte de mot  
 142 E Man : un verbe  
 143 M : elle rajoute un verbe bravo Man  
 (...)  
 13 : 58  
 166 M : alors puisque ces phrases ne sont pas toutes justes on va  
 167 essayer d'en fabriquer des justes (...) qui a une idée de  
 168 refabriquer une phrase en bon français

Pendant les quatre premières minutes, l'objet que les élèves nomment peut être décrit à l'aide de la molécule sémique « exemple – contenu imaginaire ». En effet, les élèves (Jé en 10, Jen en 15, X en 19, Ph en 25) réagissent au contenu des exemples du corpus : ils rapportent ce contenu au monde réel et l'étiquettent ensuite comme étant imaginaire. Notons toutefois que les élèves ne désignent pas l'exemple qu'ils commentent par un terme particulier, ils se bornent à le lire ou à le reformuler. M en revanche, en 2 et en 7, utilise le terme de phrase pour désigner tous les exemples du corpus, que les élèves doivent discriminer. Ensuite, elle valide l'interprétation des élèves entérinant ainsi le sens : « phrases – exemples – contenu imaginaire ».

Entre 13 : 52 et 13 : 53.30, l'exemple 7 est questionné parce qu'il ne veut rien dire. Une nouvelle molécule sémique se concrétise dans les interventions des élèves : « exemple – manque de sens ». M, en 84-85, ratifie cette interprétation en introduisant un élément d'évaluation : l'exemple qui ne veut rien dire est désigné comme une phrase qui n'est pas vraiment bien. C'est seulement en 86, à 13 : 53.30 que Sad reprend le terme de phrase, en proposant de rajouter « encore une phrase ». On assiste ici à un déplacement du sens et à l'émergence de la molécule sémique « phrase – complète – jolie ». Mais la complétude n'est pas la même pour tout le monde. Syntactique pour M, elle est essentiellement sémantique pour Mig (98), dont M ratifie l'interprétation (100). Il faudra attendre 13 : 56 pour que le manque du verbe soit mentionné et pour que dans le déroulement de la situation émerge la molécule sémique « phrase – sujet –

verbe ». A ce moment de l'interaction (132 – 136), le texte fait apparaître l'isotopie « verbe – faire », qui est enracinée dans les conventions de la classe ainsi que le révèle l'analyse de l'ensemble des protocoles : le sujet *fait* quelque chose et le verbe traduit ce *faire*. Parallèlement, sans le *faire* il n'y a pas de phrase.

Les molécules sémiques apparaissent comme juxtaposées et disjointes. La dichotomie juste/faux n'émerge que dans la dernière consigne, à 13 : 58, et il demeure entièrement de la responsabilité des élèves de résoudre le conflit entre les premières molécules sémique et la dernière.

Cette illustration vise à montrer que les conflits de sens, révélateurs de l'apprentissage, sont étroitement liés aux objets et à leur mode de mise en circulation et ne peuvent, par conséquent, être décrits et interprétés qu'à travers le texte de l'interaction qui les rend visibles. Certes, le lecteur pourrait objecter que les conflits sont liés à l'analyse d'un objet indéfinissable, la phrase, maintes fois discutée dans la littérature. Or, s'il est vrai que les objets grammaticaux ne relèvent pas tous de la cohérence souhaitée, y compris au niveau théorique, il est également vrai que la posture de l'analyse des données de langue comme action consciente de l'élève, loin d'être une conséquence automatique de la cohérence idéale de l'objet théorique, demande à être construite en situation. Aussi pensons-nous que l'étude de la sémantisation des objets enseignés apporte une partie des connaissances indispensables pour y parvenir.

### 3. L'OBJET EN CONSTRUCTION AUX MAINS DE L'ENSEIGNANT

La deuxième illustration de nos travaux concerne l'enseignement de l'oral. La recherche présente touche des élèves dans leur première année de scolarité (1<sup>re</sup> enfantine de l'école genevoise, élèves de 5 ans). Un jeu de construction est soumis à l'enseignante avec la demande expresse de placer les élèves en situation d'expliquer le jeu à d'autres en les préparant à la tâche demandée. Par ce dispositif, nous tentons de cerner la nature de l'objet sur lequel portent les interactions, verbales essentiellement, entre une enseignante et un groupe d'élèves. Plus précisément, les questions que nous nous posons sont les suivantes : Est-ce que les interactions portent sur la connaissance du jeu ou sur l'action langagière d'expliquer ? Si l'objet enseigné en construction est d'ordre langagier, des conduites réflexives se manifestent-elles ? Sont-elles sollicitées ? Autrement dit, par une reconstruction a posteriori, nous cherchons à comprendre le rapport à l'objet dans son développement pour élucider s'il est également métalangagier (Brigaudiot, 1994).

Pour répondre à ces questions et reconstruire théoriquement l'objet enseigné, il est d'une part nécessaire d'avoir une conception claire de l'objet à enseigner. Le jeu et ses règles sont à prendre en compte ; il comporte un ensemble de contraintes qui sont à mettre à plat par une analyse minutieuse du matériel et des règles. De plus, le genre de texte règle du jeu est sollicité par la situation, ce qui implique une définition précise du genre comme « méga-outil » de communication et de représentation (voir Schneuwly, 1995) et sa description linguistique approfondie (Vigner, 1990 ; Adam, 1992 ; Revaz, 1997). Nous allons développer

dans ce qui suit ce que nous entendons par *gestes* de l'enseignant, une catégorie appropriée, à nos yeux, pour répondre aux questions posées.

### 3.1. Les gestes de l'enseignant

Nous postulons que l'action d'enseigner est pourvue d'une rationalité qui se manifeste dans des actes verbaux et non verbaux, les actes étant ce que l'enseignant fait (mains, posture, mimiques, regard) et ce qu'il dit (formulations, questions, évaluations, commentaires). Le dire, pris comme action langagière, est considéré comme acte, au même titre que le faire. Les actes que l'enseignant déploie sont des observables désignant quelque chose de volontaire, mais de non nécessairement explicite ou conscient.

Ces actes relèvent de techniques incorporées, de savoirs *en acte* (Sensevy, 1998). Ils incorporent des routines, des usages. Ils s'inscrivent dans des situations et des dispositifs. Ils dénotent des attentes et des enjeux relevant de l'enseignement et de son objet. Ils s'appréhendent du point de vue de la relation didactique. Dès que des actes peuvent être regroupés dans des ensembles définis à partir des concepts didactiques, ils sont considérés comme gestes professionnels.

Se donner comme perspective d'observer les gestes à l'œuvre dans l'interaction didactique a des retombées au niveau méthodologique, car il s'agit de se donner les moyens de cerner ces gestes, ces ensembles d'actes, par une reconstruction *a posteriori*. Voici les informations essentielles à ce propos.

### 3.2. Éléments méthodologiques

Dans la recherche présente, le recueil des données se situe à trois niveaux : entretien *a priori*, avant les séances en classe, enregistrement des séances en classe, entretien *a posteriori*, après visionnement de la vidéo. La transcription de la séance en classe, pour rendre compte des actes de l'enseignant relevant du dire et du faire, nécessite la transcription des interactions verbales et, pour autant que cela soit nécessaire à l'interprétation, le repérage des regards, des mouvements de lèvres, de la posture, des actes ostensifs de montrer, de mise à disposition ou non d'objets, etc.

Le travail d'analyse s'effectue à partir du protocole de la séance d'enseignement. Cette séance est marquée par un début et une fin, elle est bornée. Elle peut être considérée comme un tout, comme une interaction, composée de blocs d'échanges caractérisés par un fort degré de cohérence sémantique (thème) ou pragmatique (tâche) (Kerbrat-Orecchioni, 1995, p. 216). Ces blocs d'échange constituent des épisodes marqués par des connecteurs indiquant des ouvertures (*alors*) ou des clôtures (*voilà, bien, d'accord*). Le repérage des épisodes vise à cerner le déroulement des inter - actions dans leur linéarité et dans le changement du rapport au contenu. On repère les régularités du point de vue des changements d'activités et de contenu sémantique. Du point de vue méthodologique, pour le découpage en épisodes, les outils sont empruntés à l'analyse conversationnelle (Bange, 1992 ; Kerbrat-Orecchioni, 1995).

Les protocoles d'entretien *a priori* et *a posteriori* servent à confronter et à vérifier ce qui a été dégagé dans les protocoles des interactions en classe. Ils peuvent confirmer ou questionner les inférences faites. Leur rôle importe tout particulièrement pour établir la distinction entre gestes d'enseignement volontaires d'autres gestes d'ordre incident.

### 3.3 Des gestes professionnels à l'œuvre

Voici à titre d'exemple des extraits dans lesquels sont identifiés des actes de l'enseignante qui relèvent de trois gestes professionnels :

1. La focalisation sur le contenu de la règle ;
2. La focalisation sur le dire ;
3. La contextualisation prospective et la fiction pour s'exercer.

L'enseignante (M) est placée face à deux élèves (Vi 5 ; 3 et Ju 5 ; 6), sur un coin de table. Les plots sont éparpillés, à plat, à côté de M. et Ju.

#### 3.3.1. La focalisation sur le contenu

<p>M. : ... qu'est-ce qu'ils <i>doivent faire</i> [M très appuyée sur la table]                  ...                  Ju : on doit mettre un comme ça [pose une première pièce devant M.] ça                  Vi : ou ça                  M. : oui                  Vi : et un comme ça (<i>pose la deuxième pièce</i>)</p>	<p>Acte 1.1 : M. clôt son tour de parole par une demande de rappel qui concerne la connaissance de la règle.                   Les deux élèves disent en montrant (déictique)                  Acte 1.2</p>
---	---

#### 3.3.2. La focalisation sur le dire

<p>M. : alors <i>comment s'qu'on va expliquer aux autres enfants / vous vous souvenez / comment est-ce qu'on doit leur dire /</i>                   M. : <i>faut leur expliquer / c'est quoi faire comme ça</i>                  Vi : de / enlever /                  Ju : enlever [Ju. enlève une pièce]                   M. : c'est où ici / c'est en bas ?</p>	<p>Acte 2.1 : M. demande de se focaliser sur le dire.                   Acte 2.2 : M. demande de dire et non de faire (demande de formulation lexicale)                   Acte 2.2 : demande de formulation lexicale</p>
--	--

### 3.3.3. Contextualisation prospective et fiction pour s'exercer

M. : où on doit poser / <i>i'faudra que vous leur expliquiez aux autres après hein / eux i'savent pas jouer hein</i>	Acte 3.1 : M. contextualise projectivement et insiste sur l'asymétrie au niveau de la connaissance du jeu par les interlocuteurs
M. : d'accord / ok on va pas reconstruire tout / <i>et pis quand elle est toute construite /</i> Vi : on va faire comme là	Acte 3.2 : M. place les élèves dans la fiction pour l'exercice  (déictique)

### 3.4. Interprétation des gestes de l'enseignante

Par l'analyse, les gestes professionnels repérés sont mis en rapport avec l'objet d'enseignement, à savoir les contraintes du jeu et du genre de texte. Les éléments suivants peuvent être identifiés :

- A. Les élèves montrent pour expliquer. M. sollicite ou accepte le fait de montrer, lorsqu'elle vérifie la connaissance de la règle (Acte 1).
- B. Le plus souvent, M. attend une explication par le dire et s'attache à la manière de dire (actes 2 et 3). L'accent est mis sur l'action langagière, particulièrement sur la contextualisation. Lorsque les deux élèves qui ont la tâche d'expliquer montrent et recourent à des déictiques, ils manifestent leur connaissance de la règle. M. leur demande alors de formuler. La mise en situation d'expliquer, pour s'exercer, place les élèves dans une fiction qui incite à une formulation de la règle du jeu tendant vers une décontextualisation et une généralisation. Le recours à des *si...*, à *on doit*, *il faut* en sont des exemples :

M. : tu peux nous redire ce qu' <i>il faut faire</i> Ki : voilà / <i>il faut essayer</i> d'enlever une pièce sans que ça tombe / <i>si ça tombe on a perdu également.</i>
--

- C. La contextualisation projective institue les deux élèves comme énonciateurs. L'acte (3) renforce la demande d'expliquer par le dire.

### 3.5. Les gestes professionnels et l'objet enseigné

Le geste de contextualisation institue les élèves comme énonciateurs de l'explication (acte 3). M. met l'accent sur l'asymétrie au niveau des connaissances partagées, caractéristique spécifique du genre de texte règle de jeu. La situation de communication est ainsi pleinement finalisée du point de vue des élèves-énonciateurs. Du côté des destinataires, on ne peut relever aucune indication quant à leur rôle, si ce n'est d'écouter. Bien qu'ils doivent comprendre, ils ne sont pas sollicités à se manifester lorsque ce n'est pas le cas. La contextualisation est partielle, puisque l'intercompréhension n'est pas finalisée pour tous les acteurs de la situation de communication. On peut se demander si ce choix d'enseignement est fonctionnel par rapport à la situation. C'est peut-être une

manière de permettre aux élèves-énonciateurs de jouer ce rôle pleinement, sans contestation de la part de leurs pairs.

La description d'actions et la séquentialisation de cette description (qui sont des capacités discursives constitutives du genre règle de jeu) sont suscitées par les interventions de M. En principe, la monogestion de l'explication de la règle implique le recours à des organisateurs indiquant la séquentialité des étapes de la règle. Dans des échanges questions-réponses où, à une intervention de M., succède une réponse d'élève, le recours à ces organisateurs textuels ne se justifie pas. De ce fait, ils sont utilisés incidemment et ne deviennent pas un objet de focalisation de la part de M. Ils apparaissent dans les reformulations de l'enseignante. Aucune focalisation non plus n'est opérée sur les verbes d'action (*poser un plot ; construire, ériger une tour ; prendre délicatement, enlever, pousser un plot*). Localement, des reformulations lexicales sont demandées, mais les verbes d'action à utiliser ne sont par exemple pas recensés systématiquement. Cela indiquerait qu'ils ne représentent pas une difficulté pour les élèves. Ils ne sont pas (plus) désignés comme à apprendre.

On peut conclure que le rapport à l'objet est bien essentiellement langagier et métalangagier, les unités de la langue qui sont en priorité visées par M. sont d'ordre lexical, toutefois sans systématisation, et n'incluent pas d'autres unités linguistiques, comme les organisateurs textuels qui ne sont pas non plus désignés comme objet à apprendre. Les élèves, lorsque leur tour d'explication viendra, seront appelés à séquentialiser la description d'action ; s'ils s'en tiennent au dire, ils sont appelés à utiliser des organisateurs. Il est vrai que l'usage des doigts serait tout aussi adapté à la situation. Cette manière de faire n'entrerait pas totalement dans la tâche attendue par l'enseignante de se focaliser sur le dire.

Concernant le dispositif *expliquer à deux*, choisi par M., il conduit fréquemment à des reformulations ; les manières d'interagir des élèves sont respectueuses de la place de chacun et engendrent une co-construction de l'explication par ajustement et complément. Selon le discours de l'enseignant (dans les protocoles d'entretiens), ce dispositif ne répond pas à des objectifs d'apprentissage langagiers, le choix de faire expliquer à deux étant dicté par des objectifs « éducatifs » (régulation de groupe, socialisation à la vie de la classe). Du point de vue du rapport au langage, ils sont non voulus, incidents.

L'ensemble des gestes repérés montre un guidage soutenu de la part de M. Il institue très systématiquement les élèves dans la tâche : apprendre à expliquer et expliquer. L'espace hors du pilotage de l'enseignant est plutôt réduit et garantit le déplacement du rapport au langage des élèves. Sans médiation de l'enseignant, les élèves produisent des évaluations brèves, caractéristiques des interactions liées au jeu sur lesquelles les enjeux d'enseignement ne pèsent pas.

#### 4. APPROCHE SÉMIOTIQUE DE LA CONSTRUCTION DE L'OBJET : L'EXEMPLE DE SA MISE EN SCÈNE

Dans une troisième et dernière illustration, nous évoquerons une recherche visant à définir les conditions pour une approche sémiotique (1) de la construction du sens de l'objet dans l'interaction triadique enseignant-objet de savoir-enseignés. Cette recherche concerne l'enseignement du genre « interview radiophonique » selon une démarche d'enseignement guidé, dite en séquence didactique (cf. Dolz & Schneuwly, 1998).

##### 4.1. Cadre théorique et questions de recherche

Dans une conception du développement dirigée de façon externe par la culture, les objets sont vecteurs de développement en tant qu'entités instrumentales mais plus fondamentalement sémiotiques (Vygotski, 1930/1985 ; 1934/1997 ; Moro & Schneuwly, 1997, pp. 1-17). Si chez Vygotski, l'analyse de la médiation sémiotique porte principalement sur l'étude des systèmes de signes et les transformations graduelles opérées au plan du psychisme au fil de leur intégration, dans la présente recherche, le concept de médiation sémiotique est étendu à l'analyse des processus communicationnels eux-mêmes en tant que ceux-ci sont considérés comme étant à la source de la construction des significations des objets chez le sujet apprenant (Moro 1999a ; 1999b). Les médiations d'autrui (ici de l'enseignant), en constante organisation et réorganisation dans l'espace de l'interaction triadique, permettent de mettre en place des environnements sémiotiques qui, en jouant sur la réduction de la polysémie de l'objet, orientent de façon déterminante les sémoses de l'apprenant.

Les questions (non exhaustives) qui guident notre démarche sont les suivantes : Quelles sont les médiations opérées par l'enseignant dans sa transmission de l'objet de savoir ? Comment s'organisent-elles ? Quels sont les modes de sémiotisation mis en œuvre par les élèves eu égard à ces médiations ? Quels objets sont construits au fil des interactions au sein des différentes séances ? Comment ces objets s'instituent-ils comme outils sémiotiques pour aller plus loin dans la construction de l'objet de savoir au cours d'une séance, entre les séances, dans l'interaction directe, dans l'interaction différée ?

##### 4.2. Bref survol de la méthode d'analyse

En un premier temps, nous procédons à une séquentialisation du protocole en *épisodes* (plan macrosémantique) selon le concept d'unité de base défini par Vygotski ; au sein des épisodes, se déroulent successivement voire simultanément un certain nombre d'actions présentant une unité thématique (critères de découpage inspirés de Moro, 1999a, p. 136s).

A l'intérieur des épisodes, nous procédons à un repérage des médiations réalisées par l'enseignant (plan mésosémantique). Afin de bien mettre en évidence que les médiations agissent sur les champs de signification de l'objet tout en concourant à le définir, nous les qualifions de *mises en scène* en reprenant la notion de Goffman. Ces différentes mises en scène vont servir à *figurer*

l'objet de savoir. Dans le processus de l'interaction vivante nous dirons que *l'objet est toujours figuré par quelque chose qui le figure* (Panofsky, cité par Didi-Huberman, 1995). Ainsi, l'objet se délimite-t-il en figures qui agissent comme autant de « réservoirs de sens » (Desgoutte 1998, p. 15) et qui, *emportés avec soi*, au fil des séances et des situations, en groupes, en dyades ou individuellement, vont servir à la construction d'un objet autonome pour le sujet.

Plusieurs types de mises en scène sont mises en évidence dans les interactions triadiques didactiques. Il s'agit de la *mise en scène des places* (qui a trait à la place d'où parlent les inter-actants, à leurs rôles, etc.), de la *mise en scène des contenus* (inspirées de Vion 1995, p. 117). Outre ces deux types de mise en scène, nous en avons définis d'autres, l'une qualifiée de *mise en scène générale* qui agit en toile de fond et qui correspond de la part de l'enseignant au choix d'un certain type de discours ou encore « style » tel qu'il est défini par Bernié (1995), l'autre de *mise en scène de l'activité*.

Nous distinguons encore un plan microsémantique correspondant à la régulation locale du sens entre protagonistes de l'interaction, lequel permet le balisage immédiat des significations de l'objet.

Afin de différencier ce qui est de l'ordre des régulations triadiques immédiates se réalisant dans l'interaction de la création des objets eux-mêmes, nous définissons un espace sémiotique, qualifié à la suite de Schneuwly (1997) et de Bernié (1998) d'espace de fictionalisation mais en le redéfinissant en un sens plus interactionnel. Ainsi conçu, le concept permet d'opérationnaliser la zone proximale du développement.

#### 4.3. Exemple d'analyse de quelques mises en scène

L'extrait présenté ci-après concerne ce moment particulier de la séquence didactique (cf. supra) où les élèves sont pour la première fois mis en contact avec l'objet de savoir. Cette phase de la séquence didactique, qualifiée de mise en situation, permet à l'enseignant de solliciter les premières représentations des apprenants quant à l'objet. A cette activité, succède un court moment de travail en groupe qui sert à préparer la réalisation en classe d'interviews dites « fictives » puisque se réalisant en dyades où un élève joue le rôle d'interviewer et l'autre, le rôle d'interviewé. Selon les indications classiques du travail en séquence didactique (enseignement fortement institutionnalisé dans la classe où nous nous rendons), la situation initiale permet de faire émerger les dimensions minimales de l'objet de savoir qui vont servir de base à la production d'interviews préalables à l'enseignement. Ces productions initiales serviront de base au choix des différentes dimensions à travailler plus particulièrement durant la séquence didactique.

M (enseignante) : XXXX avec plusieurs semaines / sur l'interview / (*inspiration*) alors je vous ai déjà / euh : / demandé / si tout le monde sait / ce que c'est qu'une interview / (BAS) alors est-ce (B) - vous levez bien la main : parce qu'autrement ce sera compliqué : avec les enregistrements : si tout le monde parle en même temps / on va pas se comprendre - alors JOAN

E (enfant) : eh bien c'est. / un : / journalISTE / eh ben : il va / interviewer une star donc là : il pose des questions pis : / la / personne qui est interviewée (VITE) ben euh elle doit répondre (V)

M. : VOILA / QUI A DÉJÀ entendu une interview ? (BAS) ouè (B) alors / OU vous avez ENTENDU / une interview ? / (un élève lève la main) OUI ?

E : à la radio / à la télévision

M. : à la radio / à la télévision / autre ? oui ?

E : (BAS) aussi à la télé (B)

M. : aussi à la télé / alors QUELLE EST LA DIFFÉRENCE quand on entend : on voit : une interview à la télé ou à la radio ? y a une différence : quand même / OUI ?

E : c'est que : à la télé on voit euh on voit la personne et pis : euh : tandis que : à la radio eh ben euh on ne la voit pas

M. : alors qu'est-ce qu'il faut faire quand on (*inspiration*) on fait une interview à la radio / qu'est+ qu'est-ce-que+

E : il faut

M. : QU'EST-CE QU'IL FAUT pour faire une interview à la radio ?

E : XXX

M. : Qu'est-ce qu'il faut au minimum pour qu'il y ait une interview à la radio ? / OUI ?

E : un micro

M. : oui : faut un micro c'est JUSTE / et puis ?

E : il faut se présenter

M. : oui mais / qu'est-ce qu'il faut comme / comme / comme PERSONNES / pour que il y ait une interview pour que l+ l'interview ait / ait / ait / lieu ?

E : euh eh ben un JOURNALISTE

M. : un JOURNALISTE hein qu'on v+ OUI ?

E : un interviewé et un interviewer

M. : VOILA UN INTERVIEWER...

[...]

M. : ALORS EUH / on va vous mettre / en groupe / (un élève lève la main)

[clôture]

Ce premier extrait correspond au début du premier épisode, lequel se superpose directement à la *mise en situation*, la clôture de l'épisode se réalisant alors que l'enseignant effectue la présentation de la prochaine activité qui a trait à la séance de travail en groupe.

La *mise en scène générale* est caractérisée à titre d'« image » analysée sur l'ensemble de l'épisode. C'est l'enseignante qui assume l'entière gestion du discours. Par le contrôle opéré sur la parole des différents protagonistes, elle s'assure de la création d'un espace sémiotique commun (dit encore « espace de fictionalisation ») au sein duquel sont institutionnalisées les dimensions limi-

naires de l'objet à partir desquelles les premières interviews vont pouvoir être produites. Nous observons une très forte ritualisation des échanges enseignant-élèves. Nous avons en quelque sorte affaire ici à ce que Brassart (s.d.) qualifiait de *texte à grosses mailles* où l'enseignante reprend les dires des élèves (mailles) pour enchaîner dans la suite de ce qu'elle a prévu. Cette façon de faire émerger le savoir des élèves concernant l'objet « interview », si elle peut être référée à un style (cf. supra), pourrait également être liée au contrat didactique et aux impératifs du fonctionnement en séquence, entre autres, eu égard au caractère ostensif des dimensions avancées. L'activité exige en effet de la part de l'enseignante de ne pas interférer avec les représentations initiales des élèves puisque celles-ci vont servir de matériau de base à la production des interviews avant l'enseignement dont l'évaluation sera décisive quant au choix des dimensions à enseigner durant la séquence didactique.

*La mise en scène des contenus* : c'est sur la base de la mise en scène générale que la mise en scène des contenus est effectuée, à savoir que l'enseignante en est toujours la gestionnaire comme en témoignent les illustrations suivantes. L'enseignante opère notamment la mise en scène des contenus par la convocation des voix respectives des élèves, quasiment à titre de voix secondes : (*alors je vous ai déjà / euh : / demandé / si tout le monde sait / ce que c'est qu'une interview / alors est-ce - [...] alors JOAN ?*). L'enseignante récupère également des voix sociales dans l'intertexte auquel elle fait appel en tant qu'il a été « expérimenté » par les élèves (*QUI A DÉJÀ entendu une interview ?... OU vous avez ENTENDU une interview ?*). Cette expérimentation toute subjective est immédiatement reprise et objectivée au travers de procédures de régulation locale du sens de l'objet où ne sont retenues dans la situation didactique que les dimensions pertinentes eu égard à la situation de communication propre au genre interview. Ces procédures d'objectivation s'expriment de façon massivement binaire, les contenus avancés étant soit narcotisés à l'aide de reformulations à l'intonation descendante, soit ratifiés (exemple du VOILA énoncé avec un fort accent d'insistance).

Notons également que, dès lors que certaines des dimensions de l'objet sont institutionnalisées dans l'espace public de l'interaction, celles-ci peuvent faire l'objet à elles seules de nouvelles mises en scène et s'instituer comme nouveaux outils sémiotiques permettant de construire plus loin le sens de l'objet (*alors QUELLE EST LA DIFFÉRENCE quand on entend : on voit : une interview à la télé ou à la radio ? y a une différence : quand même / OUI ?*). Cette reprise de dimensions préalablement figurées dans l'interaction, ici présentées de manière énonciativement neutre, dénotent un degré d'objectivation de l'objet plus important au niveau de l'interaction, et ce malgré le fait que l'enseignante continue à en assumer l'entière gestion.

Au travers de ces quelques exemples de mise en scène réalisées par l'enseignante dans le cadre d'une première mise en contact collective des élèves avec l'objet de savoir, nous avons voulu montrer qu'il est déjà possible de suivre à ce stade l'évolution de la construction de l'objet de savoir bien que nous ne puissions bien évidemment pas nous prononcer sur ce qui en a été effectivement retenu par les élèves. A l'issue de cette première activité introductive, l'ob-

jet se constitue en une première *figure de sens* qui, bien qu'apparaissant étroitement enchâssée à l'interaction et déterminée par les médiations de l'enseignante, n'en constitue pas moins une réserve minimale de sens définissant une sorte d'outil sémiotique global à disposition des élèves devant leur permettre d'œuvrer dans les situations ultérieures de groupes et de dyades lors de la préparation et de la production des premières interviews avant que ne démarre l'enseignement effectif.

## 5. REMARQUES CONCLUSIVES

Le lecteur aura compris qu'au travers de ces éclairages différents, se profilent différents chantiers pour travailler sur l'un des problèmes centraux d'une didactique descriptive : reconstruire théoriquement l'élaboration et la transformation, par les actants du système didactique, de la signification des objets. Une telle approche est nécessairement pluridisciplinaire et contrastive : pluridisciplinaire dans la mesure où elle fait appel à des méthodologies différentes portant, comme nous l'avons illustré, sur une même réalité mais la saisissant comme genres de texte, comme gestes professionnels ou encore comme systèmes de médiation ; contrastive, dans la mesure où elle inclut un travail sur des objets différents (notions grammaticales, genres oraux et écrits) enseignés à des degrés divers de la scolarité. C'est à ce prix, comme effort d'équipes pluridisciplinaires en didactique du français, que pourra se réaliser la construction du champ qu'Hélène Romian appelait de ses vœux : « la description des contenus, démarches et pratiques d'enseignement du Français. »

## NOTE

- (1) Le sémiotique n'est pas ici envisagé au sens où le décrit Romian (1985, p. 66) soit en tant que systèmes corrélatifs au système langagier mais comme condition du développement des connaissances (Moro, 1999).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM, J.-M. (1992) : *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris, Nathan.
- BANGE, P. (1992) : *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier.
- BAYER, E., & DUCREY, F. (1998) : Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place en sciences de l'éducation ? In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éd.), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 243-277) Bruxelles, De Bœck.
- BERNIÉ, J.-P. (1995) : Raisonner avec style – « Élégance » et pertinence dans les activités discursives. In *Le style. Actes du colloque d'Albi 1994*. Toulouse, Université de Toulouse.

- BERNIÉ, J.-P. (1998) : Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle. In M. Brossard et J. Fijalkov (Éd.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotskiennes* (pp. 155-197). Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- BÉTRIX-KÖHLER, D., NIDEGGER, CH., REVAZ, N., RIESEN, W. & WIRTHNER, M. (1999) : *Et si les pratiques enseignantes en production écrite nous étaient contées...* Lausanne, LEP.
- BIDDLE, B. J., GOOD, T. L., & GOODSON, I. F. (Éd.). (1997) : *International handbook of teachers and teaching* (2 vol.). Dordrecht, Kluwer.
- BOUCHARD, R. & MEYER, J.-C. (1996) : *Les métalangages de la classe de français* Lyon : Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle.
- BRASSART, D. (s.d.) : *Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans : le discours argumentatif (étude didactique)* (4 volumes). Thèse de doctorat en sciences humaines. Strasbourg, Université de Strasbourg.
- BRIGAUDIOT, M. (1994) : Quelques éléments pour une problématique « méta » à l'école. *Repères*, 9, 3-14.
- BRONCKART, J.-P. (1997) : *Activités langagières, textes et discours - Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- CANELAS-TREVISI, S. (1997) : *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- CANELAS-TREVISI, S. (1999) : Le genre : un cadre pour répondre à des pourquoi ? *Cahiers de la section des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève*, 91, 131-164.
- CHISS, J.-L., LAURENT, J.-P., MEYER, J.-C., ROMIAN, H., & SCHNEUWLY, B. (Éd.). (1987) : *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles, De Boeck.
- DESGOUTTE, J.-P. (1998) : *Les figures du sujet en sciences humaines*. Paris, L'Harmattan.
- DOLZ, J., ET SCHNEUWLY, B. (1998) : *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF.
- GOIGOUX, R. (1998) : Les interactions de tutelle dans le processus de conceptualisation de la langue écrite. In J. Dolz et J.-C. Meyer (Éd.), *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp. 23-46). Berne, Lang.
- HALTÉ, J.-F. (1992) : *La didactique du français*. Paris, Presses Universitaires de France.
- DIDI-HUBERMAN, G. (1995) : *Fra Angelico. Dissemblance et figuration*. Paris, Flammarion.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1995) : *Les interactions verbales*. Paris, Armand Colin.
- LEBRUN, M., & PARET, M.-C. (Éd.). (1993) : *L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français*. Paris, Delachaux et Niestlé.

- MAS, M., GARCIA-DEBANC, C., ROMIAN, H., TAVERON, C ET TURCO, G. (1991) : *Comment les maitres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?* Paris, INRP.
- MAS, M., ROMIAN, H., SÉGUY, A., TAVERON, C ET TURCO, G. (1993) : *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?* Paris, INRP.
- MERCIER, A. (1997) : La relation didactique et ses effets. In C. Blanchard-Laville (Éd.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »* (pp. 259-312). Paris, L'Harmattan.
- MORO, C. (1999a) : *L'usage de l'objet comme experimentum crucis pour l'analyse des significations durant la période préverbale. Etude longitudinale chez le bébé entre 7 et 13 mois.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et en psychologie. Universités de Genève et de Bordeaux.
- MORO, C. (1999b) : Quel paradigme pour l'approche sémiotique de la construction de l'objet de savoir dans l'interaction triadique enseignant-objet de savoir-enseignés ? In *La lettre de la DFLM*, 25, 8-10.
- MORO, C. ET SCHNEUWLY, B. (1997) : L'outil et le signe dans l'approche du fonctionnement psychologique. In C. Moro, B. Schneuwly & M. Brossard (Éd.), *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (pp. 1-17). Berne, Lang.
- Pratiques* (1998) : *La transposition didactique en français*, no 97-98.
- RASTIER, F. (1998) : Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage, *Langages*, 129, 97-111.
- RASTIER, F., CAVAZZA, M. ET ABEILLÉ, A. (1994) : *Sémantique pour l'analyse.* Paris, Masson.
- REVAZ, F. (1997) : *Les textes d'action.* Metz, Presses universitaires de Metz.
- ROMIAN, H. (1985) : Décrire ce qui se passe en classe de français pour quoi faire ? *Études de linguistique appliquée*, 59, 65-76.
- SCHNEUWLY, B. (1994) : Genres et types de discours : considérations psychologiques et onto-génétiques. In Y. Reuter (Éd.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 154-173). Berne, Lang.
- SCHNEUWLY, B. (1995) : Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond, (Éd.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 73-100). Québec, Logiques.
- SCHNEUWLY, B. (1997, septembre) : *Parole et fictionalisation. Une voie pour l'enseignement de l'oral.* Conférence donnée le 29.9.1997 à la PUC - LAEL, São Paulo.
- SCHNEUWLY, B. (Éd.). (1990) : *La diversification dans l'enseignement du français écrit.* Paris, Delachaux et Niestlé.
- VECK, B., FOURNIER, J.-L., LANCREY-JAVAL, A., ET ROBERT, T. (1989) : Un concept pour l'analyse didactique des objets d'enseignement en français : la transposition. *Revue française de pédagogie*, 89, 47-54.
- VIGNER, G. (1990) : Un type de texte : le dire de faire. Programmation d'actions et distribution du lexique. *Pratiques*, 66, juin, 107-124.

- VION, R. (1995) : Les unités du dialogue. *Cercle linguistique d'Aix-en-Provence*, 13, 165-180.
- VYGOTSKI, L.S. (1930/1985) : La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Éd.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-47). Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- VYGOTSKI, L.S. (1934/1997) : *Pensée et Langage*. Paris, La Dispute.