HAL
open science

La place de l'explicitation dans l'activité langagière d'une enseignante. Une étude de cas : séance de révision de textes en classe de CM2

Cécile Barthélemy-Doussot

To cite this version:

Cécile Barthélemy-Doussot. La place de l'explicitation dans l'activité langagière d'une enseignante. Une étude de cas : séance de révision de textes en classe de CM2. Education. 2020. dumas-03264673

HAL Id: dumas-03264673

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03264673v1

Submitted on 18 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Mémoire de Master - Université de Nantes
Sciences de l'Education mention Didactique Professionnelle

La place de l'explicitation dans l'activité langagière d'une enseignante

Une étude de cas : séance de révision de textes en classe de CM2

Cécile Barthélemy-Doussot (E-19C044F)
16/11/2020

La langue est l'objet d'enseignement par excellence, là où se tressent de manière structurante la normalisation et l'individuation : maitriser la langue, c'est s'approprier des contraintes extérieures pour nourrir sa propre liberté. Non pas à la suite, dans une succession académique qui fait de la maitrise des compétences linguistiques la condition de l'expression personnelle, mais simultanément, dans un travail où les deux exigences s'entrecroisent et se nourrissent réciproquement au sein de situations pédagogiques construites pour cela. C'est pourquoi la maitrise de la langue est, à bien des égards, la matrice pédagogique de tout enseignement.

Philippe Meirieu
In L'école, le numérique et la société qui vient
Kambouchner, Meirieu, Stiegler, Gautier & Vergne, 2012

Remerciements

Merci aux enseignantes qui ont ouvert les portes de leurs classes et à leurs élèves.

Merci à Pascal Simonet qui a dirigé ce mémoire, pour ses conseils et remarques, qui ont permis de faire de ce travail d'initiation à la recherche une véritable construction.

Merci plus généralement aux enseignants du Master, leurs apports ont infusé ce travail, qui a été l'occasion de les mobiliser.

Merci à mes collègues étudiants, et en particulier à Hélène, Isabelle et Rose Anne, les échanges et le soutien ont été précieux.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION **1**

PREMIÈRE PARTIE : Contexte et évolution de la recherche **5**

I. Première analyse de l'activité d'une enseignante en production d'écrits 5

II. Évolution du questionnement 8

III. L'explicitation, un organisateur de l'activité langagière des enseignants ? 9

III.1. En quoi l'explicitation peut-elle être considérée comme centrale dans l'activité d'enseignement ? 9

III.2. Explicitation, de quoi parle-t-on ? 12

DEUXIÈME PARTIE : Cadre théorique, entre didactique disciplinaire et didactique professionnelle 14

I. Les apports de Vygotski 14

II. Un point de départ ancré dans la discipline enseignée : la didactique de l'écriture 15

II.1 Ecrire : une activité complexe et intégrée 15

II.2 Les spécificités de l'acte d'écrire à l'école 18

II.3 Produire des écrits à l'école : obstacles à l'apprentissage pour les élèves, obstacles à l'enseignement pour les maitres 20

III. Quelle analyse de l'activité ? 21

III.1 Le cadre de la didactique professionnelle 21

III.2 Les spécificités de l'activité d'enseignement 22

TROISIÈME PARTIE : Cadre méthodologique 25

I. Un cadre d'analyse de l'activité adapté à l'activité enseignante 25

I.1. Distinguer action et activité 25

I.2. Invariants de situation et invariants du sujet 26

I.3. Une grille d'analyse des actes langagiers issue de la linguistique interactionniste 28

I.4. Deux niveaux d'enquête : observation directe et autoconfrontation 30

II. Présentation du terrain d'enquête 31

II.1. Le lieu et les acteurs 31

II.2. Le contexte de la séance observée 31

III.3. Les modalités de recueil des données 32

QUATRIÈME PARTIE : Présentation et analyse des données 35

I. Les caractéristiques de la tâche et de la situation 35

I.1. Une tâche visant plusieurs buts et portant sur plusieurs objets 35

I.2. Tâche prescrite, tâche redéfinie 36

I.3. Analyse macroscopique de la situation 388

I.4. Temporalité multiple 39

I.5. Synthèse : structure conceptuelle de la situation 43

II. Analyse de l'activité réelle 43

II.1. Les actes de langage révélateurs d'une coactivité enseignante-élèves 44

II.2. Analyse didactique : une approche séparée ou intégrée des dimensions de l'écriture ? 48

II.3. La dimension « gestion de classe » de l'activité : émergence de deux classes de situations 54

III. Les principes organisateurs de l'activité de l'enseignante 59

III.1. Premier grand schème : faire faire 60

III.2. Deuxième grand schème : faire apprendre/comprendre 62

III.3. Troisième grand schème : susciter l'engagement 64

IV. Synthèse : réponses au questionnement du mémoire 66

CINQUIÈME PARTIE : Discussion 69

I. La place de l'étayage dans l'activité observée 69

I.1. Les apports de Bruner 69

I.2. Retour sur deux schèmes d'étayage 70

I.3. Un autre éclairage sur les données recueillies 72

II. Etre du métier : ressource ou contrainte pour l'analyse de l'activité ? 74

Conclusion 78

Bibliographie 80

Liste des tableaux et schémas 82

Liste des annexes 83

INTRODUCTION

Notre préoccupation initiale était d'articuler une approche pédagogique et didactique[1], ou plus exactement de questionner l'intérêt pour un enseignant[2] d'ancrer son activité professionnelle concernant les différents aspects de la gestion de sa classe dans les savoirs et compétences en jeu dans les disciplines. En effet, nous fondant sur notre expérience d'enseignement à l'école élémentaire, nous avions la conviction que la pratique se caractérisait par une tension irréductible entre deux logiques qui correspondent à deux enjeux centraux du métier : d'une part la construction de savoirs chez les élèves dans différentes disciplines et d'autre part, la gestion de la classe puisqu'il s'agit également, jour après jour et sur la durée d'une année scolaire, de faire fonctionner une société miniature constituée d'individus en interaction - qui y font, c'est une autre mission centrale de l'école, un apprentissage fondateur de la vie en société.

C'est pourquoi nous avons souhaité orienter la réflexion à la fois sur un domaine précis, la production d'écrits, nous amenant à mobiliser un cadre didactique disciplinaire, et sur une question qui paraît à première vue plus pédagogique, orientée vers la mobilisation de gestes professionnels, à savoir la question de la différenciation, telle que l'a définie Philippe Perrenoud (1995). Partant du postulat de la diversité des profils psychologiques et cognitifs des élèves, il s'agit de diversifier les activités et les modalités d'enseignement afin de donner à chaque élève le plus possible d'occasions de rencontrer des situations qui soient fécondes pour lui.

Précisons que cette démarche s'inscrit aussi dans une perspective d'évolution professionnelle, avec la préparation des épreuves d'admission au Cafipemf[3], dans le but d'exercer à terme des

[1] Jean Houssaye (1988) a modélisé le triangle pédagogique, dont les trois pôles sont les savoirs, les élèves et l'enseignant. Selon lui, toute méthode pédagogique privilégie la relation entre deux des pôles, à l'exclusion du troisième. Pour Vergnaud (1992, p19) : « La didactique étudie le processus de transmission et d'appropriation des connaissances, en vue de les améliorer », en prenant donc en compte le système constitué par ces trois pôles. Develay (1996) a résumé la distinction entre didactique et pédagogie comme suit : « Certes pédagogie et didactique s'intéressent toutes les deux aux processus d'acquisition (en se centrant sur l'élève) et de la transmission (en se centrant sur l'enseignement) des connaissances. Mais la didactique fait l'hypothèse que la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances. Tandis que la pédagogie porte son attention sur les relations entre l'enseignant et l'élève et entre les élèves eux-mêmes ».

[2] Nous avons fait le choix, pour ne pas alourdir le propos, d'utiliser le vocable « enseignant » pour désigner l'ensemble des personnes qui exercent cette profession, plutôt que de systématiser l'écriture inclusive pour un terme nécessairement récurrent dans ce mémoire.

[3] Cafipemf : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur. Les Maitres Formateurs conservent leur classe, avec une décharge de temps d'un jour et demi par semaine, pendant lesquels ils sont chargés d'accompagner des enseignants stagiaires ou de participer à des actions de formation continue.

missions d'accompagnement des enseignants débutants et de formation continue, en parallèle à notre activité principale d'enseignante.

Pourquoi avoir choisi la production d'écrits ? Il semblait, en partant de notre expérience et des échanges entre collègues, qu'amener les élèves à produire des phrases puis des textes était à la fois un apprentissage complexe, un enseignement délicat... et un enjeu éducatif fort.

Un apprentissage complexe : Geste graphique, encodage des sons de la langue, mobilisation de compétences syntaxiques, lexicales, orthographiques, distinction entre langue écrite et parlée, planification et organisation du contenu, élaboration d'un texte pertinent dans le cadre d'une situation de communication.

Un enseignement délicat : Paradoxalement, car c'est une activité que les élèves apprécient généralement, les situations de production d'écrits sont limitées dans les classes dans leur fréquence, les modalités qu'elles prennent et les objectifs d'apprentissage qu'elles visent.

Un enjeu éducatif fort : Écrire est une activité cognitive majeure qui permet d'élaborer, d'épaissir la pensée : écrire pour réfléchir, mémoriser, organiser un raisonnement. Le caractère transversal des compétences du « savoir écrire » sont déterminantes dans la construction des capacités de réflexion, et dans la réussite scolaire future des élèves. Soulignons aussi l'enjeu d'apprentissage central lié aux effets de réciprocité entre apprentissage de la lecture-compréhension et de l'écriture-expression : l'élève apprend à lire en écrivant, à écrire en lisant[4].

Ebauche d'un questionnement de recherche

Notre point de départ s'ancre donc dans un questionnement professionnel d'enseignante et de future formatrice : comment accompagner des enseignants de l'école élémentaire dans la mise en place d'un enseignement de la production d'écrits qui soit ajusté aux besoins des élèves ? Ce questionnement renvoie à la différenciation, l'une des préoccupations professionnelles des enseignants, qui combine réflexion pédagogique et didactique. Réflexion pédagogique d'abord, « toutes disciplines confondues », visant à adapter l'enseignement aux besoins hétérogènes des élèves au sein du groupe classe ou en petit groupe, en intervenant avant, pendant ou après un apprentissage : étayage par les modalités de travail (tutorat, groupe de besoin), l'aménagement

[4] Les programmes d'enseignement préconisent d'articuler ces deux dimensions de l'enseignement du français : « L'apprentissage de la lecture et celui de la lecture sont parfaitement complémentaires. L'un et l'autre sont menés de pair et se renforcent mutuellement. » (BOEN n°1 du 14/02/02) ; « Tout au long du cycle, et comme au cycle précédent, les activités de lecture restent indissociables des activités d'écriture » (BOEN n°30 du 26/07/18). Voir aussi les conclusions de l'étude « Lire et écrire » dirigée par Goigoux (2013-2015) concernant le lien fort entre encodage et décodage en CP (http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire).

de la tâche ou des supports,… Mais réflexion également ancrée dans les savoirs, les savoir-faire et les obstacles épistémologiques propres à chaque discipline.

Ce questionnement s'est précisé à l'occasion d'une première analyse de l'activité d'une enseignante de CE2 en production d'écrits. Nous avons choisi de modifier l'angle d'observation, passant de la différenciation à l'explicitation. Par explicitation, nous désignons l'ensemble des verbalisations portant sur ce qui est à faire et à apprendre. C'est ce que nous avons voulu explorer à travers une étude de cas que nous avons construite à partir de là, auprès d'une deuxième enseignante. Nous avons observé l'activité de cette enseignante de CM2 lors d'une séance de révision de textes, puis nous avons effectué avec elle un entretien de confrontation aux traces de l'activité. C'est par l'étude de ce deuxième corpus et en particulier par l'analyse des interactions langagières que nous avons pu interroger la place de l'explicitation dans l'activité de l'enseignante face à ses élèves. L'analyse des traces de l'activité des élèves nous a permis de formuler des hypothèses quant à l'efficacité de cette activité. Mais à côté de l'explicitation, un autre organisateur de l'activité est apparu comme central dans cette séance de révision. Il s'agit de l'étayage, comme nous tenterons de le montrer dans la cinquième partie de ce mémoire.

Aux côtés des didacticiens du Français, essentiellement Reuter, Fayol, Barré-de Miniac et Bucheton, pour construire l'ossature de ce travail, nous avons convoqué le cadre de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud, appliqué à l'activité professionnelle par Pastré et en particulier à l'activité enseignante par Vinatier. Amigues, par la distinction qu'il souligne entre action et activité et Goigoux, qui présente l'activité d'enseignement comme triplement adressée, nous ont aidée à préciser la méthode d'analyse de notre corpus. Enfin, Vygotski a été un repère précieux pour penser l'explicitation comme point de rencontre entre pensée et langage.

Dans une première partie, nous rendons compte de la première analyse de l'activité d'une enseignante, qui nous a permis de recentrer notre questionnement sur l'activité langagière de l'enseignante visant l'explicitation. Il s'agit également de justifier le passage de la différenciation à l'explicitation et de montrer en quoi cette dernière semble tenir une place centrale dans l'activité observée. Cette partie est enfin l'occasion de préciser ce que recouvre la notion d'explicitation dans le cadre de l'école.

Dans une deuxième partie, nous présentons notre cadre théorique, en commençant par Vygotski, doublement incontournable pour l'objet de cette recherche : il est une référence partagée des didactiques disciplinaires, et ses apports sont également utiles pour penser

l'activité d'explicitation et d'étayage[5]. La lecture des principaux didacticiens du Français nous a permis de formuler l'hypothèse didactique suivante : la production d'écrits est une activité qui implique la mobilisation simultanée de compétences diverses et doit faire l'objet d'un enseignement structuré, pouvant aller jusqu'à décomposer artificiellement des compétences intégrées afin de cibler un apprentissage délimité (Fayol, 2017). Pour observer et décrire l'activité de l'enseignante dans une séance de production d'écrits, la didactique professionnelle nous a semblé constituer une approche pertinente, en ce qu'elle propose d'analyser l'activité des professionnels pour contribuer au développement de leurs compétences, avec le postulat d'une « continuité profonde entre agir et apprendre de et dans son activité » (Pastré et al., 2006 p145-146).

Mais il a paru nécessaire de prendre en compte les spécificités du métier[6]. Cette préoccupation a présidé à l'élaboration du cadre méthodologique qui est exposé dans la troisième partie. L'enseignement est en effet une activité fondée sur l'interaction verbale qui s'exerce dans des situations dynamiques, mais également une activité dont les effets et l'efficacité sont impossibles à mesurer strictement et immédiatement. Elle requiert par conséquent un cadre méthodologique adapté. Les apports d'Amigues, Goigoux et Vinatier ont permis de préciser les contours de la démarche qui sera présentée dans cette troisième partie. Un point de convergence fort de ces auteurs réside dans la prédominance du langage dans la pratique enseignante, vue comme une coactivité construite à la fois en amont et en situation, et amenant l'enseignant à combiner des préoccupations multiples dans une activité adressée à la fois à son objet (contenu d'enseignement), à autrui (les élèves, les pairs enseignants, l'institution, les parents), à soi-même. Nous tenterons de montrer dans la quatrième partie en quoi la séance observée vient illustrer ce point de vue sur l'activité enseignante. Enfin, la cinquième partie nous donnera l'occasion de discuter de la place de l'étayage dans l'activité observée, nous fondant sur les apports de Bruner, et de questionner l'ambiguïté de notre statut dans la recherche, à la fois praticienne et analyste, ce qui a eu des effets sur notre manière d'appréhender l'autoconfrontation. Nous questionnerons notre manière de mener l'entretien, nous fondant sur les apports de Brière et Simonet (à paraitre).

[5] L'étayage est le premier objet de la discussion présentée dans la cinquième partie.

[6] En clinique de l'activité, le métier est un concept qui comporte 4 dimensions : personnel (sa mise en œuvre singulière et située par un professionnel), interpersonnel (sa dimension collective au sein d'un collectif de travail), impersonnel (le prescrit) et transpersonnel (en référence au genre, qui traverse les espaces et les temps où il se déploie, entre continuité et évolutions). Pour Clot, le métier est vivant et il dépasse l'activité. (Clot, 2007)

PREMIÈRE PARTIE : Contexte et évolution de la recherche

I. Première analyse de l'activité d'une enseignante en production d'écrits

Revenons sur le terrain sur lequel nous envisagions initialement de faire porter cette étude : la classe de Marie, enseignante depuis une quinzaine d'années, arrivant cette année dans une école de l'agglomération nantaise dans un niveau qu'elle découvrait : le CE2. Nous avons observé une séquence qu'elle a menée puis, au cours d'un entretien qui se fondait sur les traces de l'activité langagière, nous avons abouti à deux constats : d'une part, la posture peu assurée de cette enseignante nous dissuadait de poursuivre avec elle une démarche d'autoconfrontation. D'autre part, l'explicitation est apparue, en creux, comme un organisateur de l'activité langagière enseignante : la difficulté de l'enseignante à expliciter aux élèves ce qui était à faire, et dans quel but, est en effet apparu comme un facteur déterminant de l'échec de cette séance. C'est cette piste de travail que nous avons alors entrepris d'explorer.

Au départ donc, nous avions coconstruit avec l'enseignante une séquence de production de brefs récits déclenchés par une image insolite (voir annexe 1). Voici une présentation synthétique de cette séquence :

Compétence travaillée (formulée par l'enseignante) : Segmentation en phrases de la pensée et du langage oral afin de transcrire à l'écrit un texte compréhensible et normé Support de travail : 2 images inductrices, au choix : une danseuse coincée dans un plafond et une voiture « perchée » entre deux branches d'un arbre
Séance 1 : mardi 28/01/20, 10h50 à 11h30 : Présentation du projet d'écriture, choix par les élèves d'une image pour inventer une histoire Recherche individuelle par écrit (canevas de l'histoire, première récolte de mots) Echange en petits groupes, mutualisation d'idées, de mots Mise en commun ; formalisation des 3 « étapes » du récit (présentation de la situation, événements, situation finale) Séance 1bis : mardi 28/01/20, 14h00 à 14h30 : Rédaction des premiers jets (travail individuel) Séance 2 : mardi 4/02/20, 14h00 à 15h00 : Travail décroché autour d'un « problème d'écriture » : à préciser, après analyse des premiers jets. Séance 3 : mardi 11/02/20, 14h00 à 15h00 : Révision et finalisation de l'écriture ; toilettage orthographique, copie au propre Temps de partage : faire circuler textes, lecture silencieuse, puis discussion bilan

L'analyse des productions à l'issue de la séance 1 nous a permis de construire ensemble la séance suivante, décrochée, qui visait à faire prendre conscience aux élèves de la différence entre langue orale et langue écrite, celle-ci devant se conformer à un ensemble de codes : segmentation en phrases, recours à des tournures adaptées, proscrivant l'emploi d'expressions

propres à l'oral. Cette séance s'organisait en trois temps : tri par les élèves entre des récits conformes aux normes de l'écrit et des énoncés correspondant à celles de l'oral, pour repérer les différences ; mise en commun, visant à faire émerger et partager les critères de l'écrit ; enfin, reprise des premiers jets, en tenant compte de ces critères.

Or cette séance décrochée a été un échec, mettant en évidence un manque d'explicitation qui a été visible dès le lancement de l'activité : les élèves ont été invités à opérer un « tri » entre quatre textes[7] (qui racontaient deux à deux la même histoire, l'un sous une forme écrite canonique, l'autre dans un langage plus adapté à l'oral). Mais l'enseignante n'a pas voulu expliciter le critère pour opérer ce tri (oral / écrit), considérant que c'était « faire le travail à leur place » (selon ses propres mots). Déstabilisés, les élèves n'ont pu s'engager dans la tâche, ne saisissant ni ce qui leur était demandé, ni l'enjeu de cette tâche, à savoir les outiller pour améliorer leurs propres textes, en leur permettant de poser avec précision l'écart entre forme orale et forme écrite d'un récit, se dotant ainsi de critères de réussite pour la révision.

Au retour des vacances d'hiver, nous avons proposé un entretien à l'enseignante, pour revenir ensemble sur ce qui avait entravé le bon déroulement de cette séance décrochée, avant de définir ensemble la suite de cet accompagnement[8].

Nous avions préparé trois transcriptions de moments de la séance décrochée qui ont servi de support à ce début d'entretien. En voici deux extraits[9] :

Extrait du verbatim de la séance 2

M : Marie, l'enseignante ; E : un.e élève

M17 - Alors cet après-midi, on va faire une petite pause dans notre ++ une toute petite pause en début de séance là, dans notre travail sur les images que vous aviez choisies la semaine dernière, Martin [geste doigt sur la bouche et regard], d'accord, parce que, effectivement, on se rend compte, en lisant vos textes, d'accord, que une des choses qu'est difficile à faire, c'est +++
E18- L'orthographe
M18- Alors pas l'orthographe, ça c'est une des choses qu'on travaille, mais, c'est ++ souvent +
E19- réfléchir… ?
M19- écrire, voilà, trouver les marques de l'écrit, bien…
E20 [en aparté]- C'est quoi les marques ?
M20- … bien construire son texte c'est quelque chose qui est difficile à faire pour vous, et donc, on va essayer de faire une autre activité pour que vous vous, que vous essayiez de vous rendre compte un petit peu + de ces différences, d'accord ? Alors ce qu'on va faire là […]
E24- dans l'ordre

[7] Voir annexe 2.
[8] Cet accompagnement s'inscrivait dans la préparation de l'épreuve d'admission du Cafipemf dans laquelle nous sommes engagée.
[9] Voir annexe 3.

M24- Non, pas dans l'ordre, de les mettre, de mettre ensemble ceux qui se ressemblent. D'accord ? Peut-être qu'en lisant ces textes vous allez vous rendre compte qu'il y en a qu'on peut mettre ensemble + d'accord, donc vous allez faire ce travail-là + d'accord, et vous allez essayer, une fois que vous les aurez triés, vous allez essayer de surligner ++ ce qui vous a permis de euh de les mettre ensemble. D'accord si jamais vous avez repéré des mots, des choses, d'accord, qui ont permis ce tri… E25 - Moi j'ai pas compris…

Voici également les passages significatifs du début de l'entretien que nous avons mené avec l'enseignante le 9 mars[10] :

F : Formatrice, puisque c'était notre statut dans cette circonstance M : Marie l'enseignante
F2- Et on pourrait se concentrer, pour ça, sur la séance 2, sur ce qui a empêché cette séance 2 d'avancer, d'accord ? / mmh / Alors ce serait quoi, ton ressenti là-dessus ?
M2- Moi, je pense que + **j'étais pas assez au clair, moi-même**, je pense, sur ce qu'on essayait… le but, je l'avais en tête mais la manière+x d'y arriver et +++ et en fait, **sur les informations que je leur donnais ou pas**. Ça, je pense que **j'étais pas au clair, donc j'ai pas été claire non plus dans mes explications**. […]
F9- Alors voilà, tout ce qu'on vient de se dire là**, je vais le dire avec un autre mot, mais c'est exactement ce que tu as dit, c'est un problème d'explicitation**, d'explicitation de l'enjeu de la séance décrochée en fait / oui oui oui. / Et la mise en activité, sans qu'ils comprennent l'enjeu de la tâche, du tri que tu leur demandais de faire, ça pouvait pas fonctionner / oui / et ça revient à ce que tu disais là, l'obstacle fort, c'est que en fait, des enfants de cet âge-là, leur demander de se pencher sur un texte + alors, texte au sens large, hein, dans le sens oral ou écrit, un objet, comme ça, de langage, oral ou écrit / oui / et de l'observer comme un objet, donc dans sa forme / **Hé oui !** / eh ben, c'est quelque chose qu'est pas du tout naturel pour eux + donc ça veut dire que la manière dont on l'amène, dont on l'explicite, elle est essentielle, quoi.
M9- **Voilà, exactement. En fait il aurait fallu que j'anticipe ça, quoi.** Et nous on avait fait ce travail. Puisque quand tu prépares, toi tu sais, pour toi c'est évident /oui / et en fait ça l'est pas du tout pour eux.
F10- Ben non. Justement c'était l'objet du travail, là dans cette séance !
M10- Voilà, d'autant plus que c'était quelque chose de difficile pour eux, quoi, enfin qui est compliqué à appréhender, quoi…
F11- Oui et là, alors ça renvoie à un autre aspect, c'est plus une erreur de ma part à moi, et + qui vient au départ d'une bonne intention, mon idée c'était de te faciliter le boulot et donc de te proposer des choses, alors pas « clé en main », mais déjà bien avancées /mmmh, ben oui oui/ sauf que du coup, c'était mes trucs à moi / mmh, oui, je me suis pas… / et par exemple, mes 4 textes, ils allaient deux par deux, bon, moi je me suis dit je vais pas non plus, tu vois je voulais pas te faire ta séance et tout /mmmh/ et les textes ils étaient deux par deux en paires, et c'est vrai qu'un tri, sans les aiguiller sur la forme oral écrit / oui c'est ça / ben forcément ils partaient…
M11- **ben sur ce que ça raconte, sur l'histoire. Ils mettaient ensemble ceux qui racontaient la même histoire, forcément.**
[7:53] Contractualisation de l'objet de l'accompagnement : l'explicitation
F13- Oui c'est ça on apprend, on essaye, on chemine ensemble, ça c'est clair [rires…] Alors justement, pour cheminer, pour avancer… plutôt que de travailler sur la différenciation, je voulais te proposer de recentrer sur ça, là, sur l'explicitation, qui a vraiment été + le, le chainon manquant, là, dans cette séquence, qu'est-ce que tu en penses ?
M13- Oui, ça me va, oui oui.

[10] Voir annexe 4.

Dès le début, Marie pointe le double obstacle conceptualisation-explicitation (même si elle n'emploie pas le terme) : M2- j'étais pas au clair, donc j'ai pas été claire non plus dans mes explications. Un peu plus loin (F9), nous proposons ce terme, et sa réaction confirme encore qu'elle nous rejoint sur ce qui a fait problème : M9- Voilà, exactement. En fait il aurait fallu que j'anticipe ça, quoi. Nous cheminons donc assez naturellement vers la proposition exprimée en F13, d'axer notre travail sur l'activité d'explicitation, ce qu'elle accepte.

II. Évolution du questionnement

Ces constats empiriques ont focalisé notre attention sur les actes langagiers des enseignants et ont ainsi précisé notre objet d'étude pour ce mémoire de Master, passant de la différenciation à l'explicitation, qui se présentait comme un objet mieux délimité. L'hypothèse didactique d'extraction délibérée d'une compétence de l'activité complexe d'écriture nous orientait également vers l'explicitation, en particulier celle des enjeux d'apprentissage. Nous préciserons dans la partie suivante ce que recouvre la notion d'explicitation dans le cadre scolaire, en nous appuyant sur les éclairages théoriques de Bautier, Cèbe et Fayol, présentés dans un dossier de synthèse publié sur le site de l'Ifé – Centre Alain-Savary, « Enseigner plus explicitement » (DGESCO, 2016). Voici une première définition de l'explicitation proposée par Céline Clément, professeure en psychologie et sciences de l'éducation : « Il s'agit d'expliciter, de rendre visible, de guider, qu'il s'agisse des objectifs de la leçon ou des mécanismes cognitifs mis en œuvre dans la résolution de problèmes » (Clément, 2015, p6).

Le questionnement initial s'est alors précisé : quels actes langagiers d'explicitation sont mobilisés pour enseigner la production d'écrits ? Il s'agissait dès lors, par l'analyse de la tâche et de l'activité enseignantes, d'observer et tenter de catégoriser ces actes langagiers d'explicitation et les interactions orales avec les élèves, et de questionner leur efficacité du point de vue de l'apprentissage des élèves : formulation par eux d'un savoir construit ou en cours de construction, traces de la mobilisation de ces savoirs dans leurs textes.

Parallèlement, le premier travail mené auprès d'une enseignante de CE2, présenté dans le chapitre précédent, a conduit à modifier le terrain d'enquête. En effet, il est apparu qu'un regard analytique lui était inconfortable et nous ne voulions pas risquer d'augmenter cet inconfort. Nous avons donc contacté deux collègues de CM2, plus disponibles et solides par rapport à leur propre activité. Elles ont accepté d'ouvrir la porte de leur classe et de se prêter à une démarche d'explicitation coconstruite de leur activité *a posteriori*. Cette évolution du terrain de l'enquête et de l'objet observé nous a permis de clarifier notre posture de recherche : il n'était plus

question d'accompagner une collègue mais davantage d'observer une pratique afin de saisir comment deux enseignantes organisaient leur activité d'explicitation. En particulier, nous souhaitions voir si elles ciblaient une compétence en particulier, explicitant ce ciblage aux élèves, ou si elles les mettaient simplement en situation d'écrire, ou de réviser un écrit, pour tirer un fil qui leur paraissait opportun en situation, pendant la séance. Pour analyser cette activité, il nous semblait intéressant de recueillir le discours des enseignantes sur leur activité, dans le but d'identifier ce qui relevait de compétences incorporées (qu'elles n'explicitent pas spontanément), et ce qu'elles étaient en mesure de verbaliser.

Voici finalement la formulation aboutie de la problématique[11] :
Quelle est la place et quels sont les effets de l'explicitation dans l'activité d'une enseignante expérimentée observée lors de la mise en œuvre d'une séance de production d'écrits dans sa classe de CM2 ? Y a-t-il, consciemment ou non, *a priori* ou en situation, extraction d'une compétence spécifique de l'acte d'écrire qui organiserait son activité d'explicitation[12] ?

III. L'explicitation, un organisateur de l'activité langagière des enseignants ?

Dans ce chapitre, nous souhaitons justifier l'évolution de l'angle d'étude, passant de la différenciation à l'explicitation. Nous saisirons cette occasion pour préciser ce que nous entendons par explicitation dans l'activité enseignante.

III.1. En quoi l'explicitation peut-elle être considérée comme centrale dans l'activité d'enseignement ?

Dans « Faire l'école, faire la classe » (2004), Philippe Meirieu écrit que « différencier la pédagogie, c'est donner à chacun les moyens de s'approprier les savoirs en respectant ses besoins spécifiques et en l'accompagnant au mieux dans sa démarche d'apprentissage. » Mais

[11] Dans cette formulation, nous sommes revenue au singulier. En effet, nous l'expliquerons dans la troisième partie (chapitre II, Présentation du terrain d'enquête), nous avons été contrainte de limiter cette étude à l'activité d'une seule enseignante.

[12] Pour illustrer cette question, reprenons le cas de la séance de CE2 : Cette explicitation de l'activité cognitive visée pourrait s'énoncer ainsi : « Quand on écrit une histoire, ce n'est pas comme quand on la raconte à quelqu'un que l'on a en face de soi. A partir de quelques exemples, vous allez essayer de repérer les différences entre une histoire racontée à quelqu'un et un récit écrit pour des lecteurs. Ces différences que vous aurez repérées seront utiles pour retravailler vos textes la semaine prochaine. » On a ici une explicitation de la tâche (le tri), mais aussi de son but (identifier les différences forme orale/écrite, pour améliorer les premiers jets).

chaque élève étant nécessairement singulier dans son histoire développementale et dans son contexte de vie, cet impératif peut s'avérer vertigineux. Il ne s'agit donc pas d'individualiser les apprentissages en fonction de chaque profil d'élève (cela serait impossible) mais de penser, dans la conception même des séquences d'apprentissage, les différences de niveaux de compétences préalables et de stratégies cognitives mobilisables, afin d'anticiper correctement les obstacles susceptibles d'émerger en vue de les prendre en charge. Paradoxalement, le risque de la pédagogie différenciée est le creusement des écarts lorsque l'enseignant, soucieux de permettre aux élèves en difficulté de venir à bout de la tâche, la simplifie, au risque d'en faire une succession mécanique de procédures guidées et de perdre de vue l'apprentissage initialement visé.

L'injonction à la différenciation, éminemment légitime, est donc également très délicate, tant l'enfer est pavé de bonnes intentions. Ainsi pour éviter de mettre les élèves les plus fragiles en situation d'échec, l'enseignant risque parfois, en simplifiant les tâches et en réduisant les attentes, de limiter les occasions d'apprendre pour certains de ses élèves. C'est par ailleurs un principe pédagogique général, qui se décline dans l'action enseignante à plusieurs niveaux. Il nous a donc semblé justifié de resserrer l'objet d'étude, passant des actes de différenciation aux actes langagiers d'explicitation.

Nous pensons que les actes langagiers d'explicitation opérés (ou suscités) par l'enseignant font partie de l'arsenal de la différenciation. En effet, plusieurs auteurs[13] décrivent un malentendu qui fait obstacle aux apprentissages, pour certains élèves issus de milieux éloignés de la culture scolaire. Ce malentendu tient aux implicites des attendus scolaires, qui pour ces enfants sont loin d'être évidents. Il nous semble qu'il prend sa source dans la distinction entre les dimensions constructive et productive de l'activité (Samurçay et Rabardel, 2004) : rappelons qu'en dehors de l'école, c'est le versant productif de l'activité qui domine, puisqu'il s'agit de produire des effets sur le monde, le développement (versant constructif) n'étant qu'incident, voire inconscient. Mais à l'école, c'est bien l'inverse : la tâche réalisée est un moyen au service d'un apprentissage. L'important n'est pas de réussir la tâche, mais de comprendre ce qui a permis d'y parvenir ou pas, de façon à pouvoir reproduire la réussite dans un contexte analogue, puis au fil du développement de la compétence, de plus en plus éloigné. Cette inversion fondamentale est « intégrée » par certains enfants, grâce à une socialisation extra-scolaire qui

[13] Bautier, Butlen, Rochex, Lahire, cités dans le dossier DGESCO : réseau RESEIDA de recherche sur « la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans l'apprentissage », qui regroupe depuis 2001 des chercheurs francophones issus de plusieurs disciplines, créé à l'initiative de Bautier et Rochex (Laboratoire Escol, Paris VIII, dans une approche au croisement de la sociologie et de la didactique).

les familiarise depuis la toute-petite enfance avec les multiples facettes du langage[14], oral et écrit, notamment celle d'outil pour penser, pour comprendre le monde qui les entoure. Pour d'autres élèves, la dimension constructive des tâches scolaires n'est pas spontanément accessible, faute d'avoir baigné dans un environnement où elle était régulièrement mise en avant. Si l'enseignant ne prend pas soin d'expliciter le sens des activités (la finalité d'apprentissage, les critères de réussite, les activités cognitives nécessaires[15]), de faire le lien entre ce qui est à apprendre (et pourquoi c'est à apprendre) et ce qui est à faire (et comment le faire), il y a des chances que ces élèves n'y parviennent pas spontanément et se contentent de procéder à la tâche en se focalisant sur des critères de surface, comme par exemple une écriture soignée, un nombre de lignes écrites, le fait de lever souvent la main.

L'explicitation est très présente dans les prescriptions actuelles de l'Education Nationale (programmes d'enseignement des cycles 1 à 4 et Socle commun[16]). Dans le Socle, elle renvoie à une règle de métier essentielle puisqu'elle sous-tend le deuxième domaine, celui des « Méthodes et outils pour apprendre », qui vise à permettre à tous les élèves d'« apprendre à apprendre » : « Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire ». Essentiels, ces gestes professionnels le sont par leur double finalité : l'engagement des élèves dans les tâches scolaires, et surtout : la construction des savoirs. L'explicitation, menée par l'enseignant ou par les élèves sous son guidage, porte sur différents objets qui ont été décrits dans le dossier de synthèse, publié sur le site de l'Ifé – Centre Alain-Savary, « Enseigner plus explicitement » (DGESCO, 2016). Dans ce dossier, qui cible à l'origine l'enseignement prioritaire mais concerne en réalité toutes les classes, la dimension verbale de l'explicitation (celle sur laquelle nous nous penchons ici) est évidemment développée, mais pas uniquement. Il s'agit aussi de penser la programmation des apprentissages, la conception des séquences d'enseignement et les points de vigilance à développer chez les enseignants :

> Du côté de ceux qui s'intéressent d'abord à la cognition ou à la didactique des disciplines (issus de différents courants, comme Michel Fayol du laboratoire LAPSCO de Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand, Sylvie Cèbe, Roland Goigoux du laboratoire ACTé de Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand), on souligne la nécessité d'outiller, dès la maternelle, tous les élèves des procédures de base (chronologie, repérage dans l'espace, catégorisation, attention, compréhension de l'implicite, développement de la mémoire de travail, phonologie), en comprenant les causes plutôt qu'en se focalisant sur les effets des difficultés des élèves. Ces chercheurs demandent donc aux enseignants de consacrer un temps suffisant aux répétitions, aux

[14] Récit, description, invention, justification, communication, expression, explication… tout cela, avec les mots adéquats pour le dire.
[15] Ce qu'on doit « faire dans sa tête » : comparer, catégoriser, mémoriser, etc.
[16] Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°17 du 23/04/2015.

verbalisations qui guident l'action, à l'explication collective des conditions de réussite des tâches, parce que *« réussir n'est pas comprendre » (S Cèbe et P. Picard, « Réussir pour comprendre : le rôle des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école », Article paru en 2009 dans la revue du GFEN « Dialogue » n°134)*. (page d'accueil du dossier « Enseigner plus explicitement » sur le site de l'Ifé[17].

III.2. Explicitation, de quoi parle-t-on ?

III.2.a. Explicitation de la tâche

C'est ce qu'on appelle la passation des consignes, qui intervient en début de séance et indique aux élèves ce qu'ils ont à faire. Cette explicitation concerne la dimension productive de l'activité et permet à chacun de se représenter la réalisation attendue dans sa forme et dans son contenu. Cela passe par une formulation de ce qui est à faire, y compris au plan cognitif, et des modalités de la tâche (comment s'y prendre). Menée par l'enseignant, cette explicitation pourra être reprise pendant l'activité, qui sera parfois interrompue afin que les élèves partagent leurs difficultés et mutualisent leurs stratégies. Ces « pauses » sont collectives ou individuelles, lorsque l'enseignant circule et observe le travail en cours des élèves. Cette dernière modalité, typiquement, est une forme de différenciation puisqu'elle permet d'étayer les élèves pour des difficultés ciblées qui émergent en situation.

III.2.b. Explicitation de la démarche

C'est le tissage décrit par Bucheton dans son « multi-agenda des préoccupations enseignantes », un des outils d'analyse de l'activité répandu dans la formation des enseignants (Bucheton & Soulé, 2009) : il s'agit de tisser (et faire tisser) le sens du déroulement proposé en une succession de tâches : rendre clair pour les élèves, au-delà de ce qui est à faire, le lien avec ce qui précède et ce qui suit. Ce tissage se fait d'autant mieux que les phases antérieures auront fait l'objet d'une institutionnalisation (voir le point suivant). Ainsi, les savoirs fixés antérieurement peuvent être convoqués pour une tâche nouvelle, dans laquelle ils deviennent des outils (que la situation pourra faire évoluer).

III.2.c. Explicitation des savoirs construits

C'est l'« institutionnalisation », correspondant à une formalisation des savoirs construits au moyen de la tâche, en référence à des objectifs d'apprentissage. Il s'agit alors d'opérer une généralisation, une décontextualisation où le langage permet de passer de « réussir » à

[17] http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-explicitement-pour-quoi-qui-quand-quoi-comment (consulté le 13/11/20)

« comprendre » comme l'a montré Vygotski. L'enseignant anticipe en principe ce « texte de savoir » à portée des enfants, lors de sa préparation de séquence. Ce travail préalable parait essentiel pour pouvoir en séance les guider efficacement dans une institutionnalisation coconstruite. Cela illustre l'importance du travail de conception didactique que l'enseignant opère en amont des séances de classe, et qui est déterminant pour l'efficacité de ce qu'on pourrait appeler son « improvisation didactique » : le cadre épistémologique qui permet à l'enseignant de saisir des objections, des propositions qui émergent dans la situation de classe, et qui ont une pertinence par rapport à l'apprentissage visé.

III.2.d. Explicitation des liens entre tâche et apprentissage

Rendre clair ce qui est à apprendre au-delà de ce qui est à faire est essentiel pour favoriser l'engagement de tous dans la tâche, mais aussi pour tenter de réduire les écarts entre ceux dont la culture familiale permet de saisir d'emblée cet enjeu d'apprentissage et ceux qui n'ont pas cette chance. Le dossier de la DGESCO insiste sur la différenciation sociale : depuis les années 1970 avec Bourdieu et Passeron, les sociologues rappellent que tous les élèves n'arrivent pas à l'école avec le même capital culturel et scolaire. « Les élèves en difficultés, la plupart issus des milieux populaires, réduisent souvent la visée de ces tâches à leur seule effectuation, dont ils visent à « s'acquitter » sans chercher à en saisir la signification d'apprentissage ou sans pouvoir le faire […] ils se focalisent sur l'apparence de la tâche, sa réalisation au pas à pas, sans prise en considération de l'ensemble ou de la visée de l'activité. » (p26).

DEUXIÈME PARTIE : Cadre théorique, entre didactique disciplinaire et didactique professionnelle

I. Les apports de Vygotski

Psychologue russe, il est l'un des fondateurs du socio-constructivisme. Contrairement à Piaget, il ne sépare pas le biologique du social dans le développement, considérant que l'enfant est d'emblée un être social et que la culture (au sens ethnographique) joue un rôle clé dans son développement. Pour lui, la pensée se forme par l'intériorisation des expériences que l'individu fait dans le monde pratique, en relation avec des objets et d'autres sujets. Les concepts et le langage constituent des instruments psychologiques qui permettent la médiation entre les objets du monde et l'enfant, entre l'adulte et l'enfant, entre les enfants en tant que sujets et enfin entre le sujet et lui-même dans un retour réflexif essentiel au développement. Sa pensée s'élabore en une forme de « langage intérieur ». C'est un de ses points de divergence avec Piaget qui a caractérisé le langage égocentrique du jeune enfant comme n'étant pas orienté vers une communication. Vygotski, suite à des expérimentations, a interprété ce langage égocentrique comme une forme primitive, extériorisée, du langage intérieur, celui-ci étant en quelque sorte l'outil pour intégrer des savoirs à partir de l'expérience pratique, instrument de régulation et de planification : l'outil de la pensée verbale, qu'il définit comme un « langage presque sans mots ». L'auteur considère que le milieu (et en particulier les interactions verbales) fournit l'étayage au développement du sujet, le plaçant dans sa ZPD, zone proximale de développement ou zone de développement potentiel. Il définit cette zone comme la « distance entre le niveau de développement actuel, que l'on peut déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. » Ce concept de ZPD est beaucoup repris dans le monde de l'enseignement. Son dernier ouvrage, Pensée et Langage, paru en 1934 et publié en français pour la première fois en 1985, est en effet aujourd'hui une référence incontournable de la réflexion pédagogique et didactique.

Il considère le mot dans son aspect sémiotique (la « signification ») comme l'unité de base du langage et de la pensée. Pour lui le langage possède deux grandes fonctions : la communication et ce qu'il appelle la « généralisation » (Vygotski et al., 1997). Cette généralisation fait le lien entre le langage, la pensée et l'expérience pratique du monde que fait chaque sujet. En effet, La

communication n'est possible que dans la mesure où est partagé un ensemble de signes, les « mots », mais également leur signification. Or cette signification portée par un mot s'élabore pour chaque individu par association-généralisation d'un vécu singulier dans le monde réel à une catégorie préexistante pour lui, contenue dans un mot, transmise par l'interaction avec d'autres humains doués de langage.

Dans le développement du jeune enfant, Vygotski admet l'existence d'un langage pré-intellectuel (une forme communicationnelle qui peut se retrouver dans un certain nombre d'espèces animales) et une pensée préverbale. Mais vers l'âge de deux ans, et au contact des interactions langagières avec son entourage, ces deux phénomènes différents et d'origine distincte convergent : « En un certain point, les deux cours se rejoignent, après quoi la pensée devient verbale et le langage devient intellectuel. » (Vygotski et al., 1997)

Dans la perspective vygotskienne, le développement du social dans l'individu s'opère par le processus psychologique de l'internalisation, véritable reconstruction interne par le sujet d'une opération externe.

Pour penser le développement, Vygotski opère une distinction entre concepts du quotidien et concepts scientifiques. Dans un article paru en 1989, Vergnaud présente cette distinction (Vergnaud, 1989) :

> La compréhension des concepts quotidiens relèverait d'une expérience spontanée non organisée de l'enfant dans son environnement naturel, tandis que celle des concepts scientifiques, résulterait d'une action finalisée et intentionnelle de l'adulte, notamment dans l'institution scolaire.(…) Les concepts scientifiques seraient étroitement liés au langage et au discours de l'adulte, tandis que les concepts quotidiens interviendraient à travers des activités diverses, non nécessairement langagières.

L'explicitation parait bien comme une modalité langagière indispensable à l'élaboration de concepts scientifiques à l'école, les démarquant des concepts quotidiens notamment en énonçant leurs propriétés et leurs relations.

II. Un point de départ ancré dans la discipline enseignée : la didactique de l'écriture

II.1 Ecrire : une activité complexe et intégrée

Les travaux mobilisés ici s'inscrivent dans une perspective cognitiviste, avec la référence à la surcharge cognitive et à la mémoire de travail des élèves. Ces catégories paraissent utiles pour penser l'enseignement-apprentissage de la production d'écrits, et en particulier pour expliquer

la pertinence d'une décomposition artificielle de l'acte d'écrire en vue de son enseignement-apprentissage.

II.1.a Les trois opérations du processus d'écriture

Pour construire cette partie, nous nous sommes appuyées sur les principaux auteurs de la didactique du français qui ont exploré l'activité rédactionnelle (« la production d'écrits ») : Fayol, Reuter, Barré- de Miniac, Bucheton, Kervyn. Dans la littérature spécialisée, le processus d'écriture est systématiquement décrit comme une tâche complexe occasionnant une surcharge cognitive, qui se décompose en trois opérations : planification, mise en texte et révision. Hayes et Flower, psychologues américains, ont proposé en 1980 un modèle des processus cognitifs des productions textuelles intégrant ces trois opérations, qui a été largement repris par la suite. Pour eux, elles ne se succèdent pas dans le temps, chacune pouvant avoir des effets de contrôle et de rectification sur les deux autres. Cette idée d'itérativité est cohérente avec les apports de Vygotski, qui voit l'écriture comme lieu de l'élaboration de la pensée et non de sa seule mise en forme (Vygotski et al., 1997).

La planification amène le scripteur à se demander à qui il écrit, quoi et dans quel but. Il doit prendre en compte la tâche assignée et la réactivation d'éléments situés dans sa mémoire à long terme (connaissances du thème et du contenu, du genre textuel, du destinataire).

La mise en texte se présente comme une résolution de problème amenant le scripteur à articuler des préoccupations locales (liées à l'écriture d'un mot, d'une phrase, de l'enchainement de plusieurs phrases) et globales (mise en texte conforme à un genre social, et organisation du propos).

La révision amène le scripteur à considérer ce qu'il a produit comme un objet, à le mettre à distance pour opérer des ajustements pertinents. Ce processus convoque des compétences de différentes natures : orthographe, syntaxe, organisation et développement des idées…

II.1.b Produire un texte : une tâche complexe

Depuis les années 1990, les principaux auteurs de la didactique de l'écriture insistent sur la complexité de la tâche pour les élèves et en ont proposé des modèles pour éclairer l'action enseignante : Reuter parle d'un « processus complexe » qu'il convient de penser en termes de « résolution de problèmes ». Kervyn, en référence à la littéracie[18] propose une conception

[18] Définition de l'OCDE : « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ».

étendue et intégrée des compétences en jeu, combinant les dimensions techniques et les aspects psycho-sociaux de l'acte d'écrire : l'engagement en tant que « sujet-scripteur » étant fortement déterminé par l'environnement social et affectif de l'élève, il est essentiel d'accompagner le développement de l'enfant en tant que sujet qui s'autorise à être « auteur », qui saisit les buts et connaît les codes de la situation de communication qui lui est proposée (Reuter, 1996).

Bucheton propose un modèle structuré autour de quatre axes (Bucheton et al., 2014) :

1) L'activité psycho-affective du sujet écrivant (s'autoriser, se projeter comme sujet capable d'écrire, accepter de livrer sa pensée par écrit).

2) La situation d'énonciation (très différente d'une énonciation orale courante, où le destinataire est présent[19], le contexte partagé, les interactions – y compris non verbales – possibles) : à l'écrit, il faut composer avec l'absence du destinataire, faire des hypothèses sur ce qu'il sait, ce qu'il comprend, il faut en somme s'ajuster à lui à l'avance. Il s'agit de construire l'interlocuteur absent.

3) L'axe sémantique, celui du contenu de l'écrit, de ce dont il parle : connaissances, organisation du raisonnement ou du récit, choix des mots…

4) L'axe scriptural, celui de la mise en mots, en phrases, en texte, qui convoque des compétences multiples : geste graphique, encodage des sons de la langue, mobilisation de connaissances syntaxiques, lexicales, morphologiques[20] en cours de construction, maitrise des codes liés au genre de texte.

La difficulté vient de cette complexité, mais aussi du fait qu'elle se joue dans l'instant : dans l'activité réelle d'écriture, il est délicat, voire impossible de décrocher une dimension de toutes les autres. En écrivant, on fait toujours plusieurs choses à la fois.

Pour mener un travail méthodique et explicite[21] dans l'apprentissage de l'écriture, il semble impossible de gérer en même temps l'apprentissage sur tous les fronts, simultanément et indistinctement. Il est donc pertinent de décomposer artificiellement l'acte d'écrire, afin de

[19] On fait ici référence aux situations courantes dans lesquelles les enfants s'engagent dans des échanges verbaux, face à un interlocuteur qui réagit et soutient leur propos, ce qui les amène à affiner et affermir leurs stratégies d'énonciation.

[20] En orthographe, la morphologie renvoie à la forme des mots, et notamment à leurs terminaisons, qui peuvent être muettes en français et renvoient à la valeur syntaxique du mot dans la phrase, ou à son étymologie (ils mangent, le plomb).

[21] Comme le prescrivent les programmes d'enseignement de l'Éducation Nationale.

développer de manière explicite et ciblée, une des multiples compétences en jeu. Sur ce point, Fayol synthétise ainsi le consensus des didacticiens (Fayol, 2017) p98 :

> La production verbale écrite (PVE) est une activité complexe qui, pour être étudiée, nécessite d'être analysée en composantes. Son apprentissage nécessite lui aussi une décomposition : tout ne peut être acquis et maitrisé en même temps. Par exemple, la production de mots bénéficie des connaissances acquises à l'oral. Tel n'est pas le cas de la réalisation graphique et de son automatisation. L'étude de l'évolution de la PVE nécessite la prise en compte de plusieurs dimensions et de leurs interactions. Il s'avère que les modèles adultes (experts) […] ne sont ni immédiatement transposables à l'enfant ni adaptés aux questions d'apprentissage.

II.2 Les spécificités de l'acte d'écrire à l'école

II.2.a Écrire, pour un novice : trois difficultés importantes

Pour Fayol, les enfants apprenant à écrire des mots, des phrases puis des textes se trouvent confrontés à trois grandes difficultés. Premièrement ils doivent s'approprier un code, celui du principe alphabétique qui régit notre écriture. Dans ce principe alphabétique qui structure les correspondances avec l'oral, l'écrit code le son qui à son tour code la signification. Dans notre langue écrite, contrairement à d'autres[22] dont l'apprentissage est plus aisé, la relation entre code écrit et sons est irrégulière : un même phonème peut être codé par plusieurs graphèmes (mi**ss**ion, le**ç**on, atten**t**ion, pa**c**ifique…) et un graphème peut coder plusieurs phonèmes (r**ien**, **conscient**, ils r**ien**t). A cette première difficulté locale, il faut en ajouter une deuxième que l'on peut qualifier de globale : apprendre à écrire, c'est apprendre à utiliser une nouvelle modalité langagière (différente on l'a vu de la modalité orale qui se construit spontanément dans les interactions du quotidien). Répétons-le, cette modalité implique de construire l'image d'un interlocuteur absent. « En l'absence d'interactions, la compréhension comme la production deviennent des activités privées, inaccessibles à la perception directe. » (Fayol, 2017, p84). Cette question de l'interactivité de la communication est néanmoins à nuancer. En effet il n'y a pas d'un côté les modalités orales qui impliqueraient systématiquement une interaction régulatrice entre locuteur et destinataire, et de l'autre les modalités écrites qui impliqueraient l'absence de toute interaction. On a davantage affaire à un continuum, où degré de formalisme et interactivité varient : un exposé ou un discours nécessitent ainsi une anticipation importante au même titre que certains écrits, et les échanges de « textos » ou les « *chats* » en ligne donnent lieu à des rétroactions qui s'apparentent à celles de l'oral. Il n'en reste pas moins que du point de vue des enfants apprenant à produire du langage écrit, l'absence de contexte et d'interlocution propre aux situations les plus fréquentes d'écriture demeure un obstacle central,

[22] Le finnois, l'espagnol, l'italien sont les exemples souvent cités. Dans ces langues, une lettre code un seul phonème (unité de son), ce qui facilite grandement les choses.

d'où l'intérêt des mises en situation pédagogiques. Fayol fait état d'une troisième difficulté enfin, liée à la cadence de production du message écrit, par rapport au message oral. La lecture, et encore plus la production d'un message écrit est considérablement plus lente que l'audition ou l'énonciation d'un message oral, mais également que la formulation sous forme de langage intérieur d'un message à écrire. Ce déphasage entre les deux modalités provoque inévitablement des loupés dans l'écriture enfantine, le crayon suspendant à l'excès le fil du propos, jusqu'à le faire perdre.

II.2.b Une centration sur la mise en texte

Dans le Dossier de veille de l'IFÉ n°123 consacré à la production d'écrits, Claire Joubaire synthétise les travaux des psychologues Bereiter et Scardamalia sur l'écriture enfantine : les scripteurs novices semblent se concentrer sur le seul processus de « mise en texte », dans lequel ils s'engagent spontanément et sans planification, comme une transcription immédiate de leur pensée. Le processus de révision de l'écrit ne s'opère pas non plus spontanément, et les enfants ont du mal à revenir sur leur écrit après coup si on les y invite (Joubaire, 2018).

D'autre part selon Joubaire, les ressources de mémoire des enfants de 6 à 11 ans sont en cours de construction : aussi bien les connaissances stockées dans leur mémoire à long terme, en somme les contenus d'apprentissage en cours de construction, que les capacités de traitement dans ce qu'il est convenu d'appeler leur mémoire de travail dans une approche cognitiviste[23].

Les enfants abordent donc la tâche d'écriture directement dans sa dimension de « mise en texte » (sans planification ni révision), avec des connaissances incomplètes dans l'ensemble des domaines en jeu et une mémoire de travail en cours de construction : autant dire que la surcharge cognitive est massive pour les enfants apprenant à produire des textes.

Au cycle 3[24], les élèves ont acquis une première maitrise de ces différentes composantes, et leur mémoire de travail permet de les combiner plus efficacement. Les différences individuelles sont importantes, mais ils sont invités à écrire des textes plus longs (une à deux pages), en convoquant un univers de référence plus élaboré et un matériau linguistique plus riche. Ils apprennent à mettre leur propre écrit à distance et à le modifier lors de la phase de révision : orthographe, ponctuation et syntaxe, mais aussi enrichissement lexical, organisation textuelle,

[23] D'après les récents travaux des neurosciences, la mémoire à long terme assure le stockage et la récupération des connaissances (connaissances déclaratives et procédurales), tandis que la mémoire de travail est celle qui, en situation, permet de maintenir, traiter et manipuler simultanément plusieurs informations.
[24] Le cycle 3 s'étend du CM1 à la Sixième.

mobilisation de connecteurs[25] variés, et améliorations pour mieux se conformer à un genre de texte, à un objectif de communication. Enfin, ils développent la pratique de l'écrit réflexif en vue de préparer le cycle 4 du collège (programme du Cycle 3, p15-16, Eduscol, Nov. 2018). Ces éléments, reprenant le contenu des instructions officielles de l'Education nationale, correspondent au prescrit pour l'enseignant. Il reste, notons-le au passage, très général, et ne dit rien des moyens permettant d'y parvenir.

II.2.c Écrire à l'école : une double finalité

Barré-de Miniac rappelle la finalité toujours double des activités d'écriture à l'école : elles renvoient (sauf dans les situations d'exercice pur) à un besoin d'expression, une situation de communication, et apparaissent alors comme un outil : outil pour communiquer avec une autre classe dans le cadre d'un échange, pour rendre compte d'une expérience en sciences, pour jouer avec les mots et les sons en poésie… Mais simultanément, ces activités variées renvoient toujours aussi à un apprentissage langagier, celui de la langue écrite et de ses spécificités par rapport à l'oral ; elles apparaissent alors comme un objet d'apprentissage, et dans cette optique, le texte écrit devient un support de l'apprentissage (Barré-de Miniac et al., 2005). Cette caractéristique fait écho à la dialectique outil-objet caractérisée par Douady.

II.3 Produire des écrits à l'école : obstacles à l'apprentissage pour les élèves, obstacles à l'enseignement pour les maitres

II.3.a Quelles difficultés des élèves ? Quelles pratiques ajustées des enseignants ?

Pour Reuter, les opérations qui constituent l'écriture se trouvent en tension. En effet, écrire implique de s'engager en tant que sujet en activité, alors que réviser un écrit se fait par la mise à distance de son propre écrit. Planifier un écrit renvoie à l'imagination, la créativité, l'expression, et mettre en texte amène le scripteur à se confronter au principe de réalité, avec les contraintes et limites que cela suppose. Ces tensions, selon l'auteur, sont d'autant plus délicates à résoudre que le sujet est jeune (Reuter, 1996).

Barré-de Miniac insiste sur la nécessité d'observer finement les « défaillances et les efficiences » des élèves en situation, leurs procédures, leurs gestes, leurs productions, en vue d'aider les maitres à construire un enseignement ajusté. En particulier, elle pense qu'il est utile de repérer les variations individuelles, et des « éléments invariants » dans les difficultés rencontrées : ce qui fait obstacle à certains, ce qui fait obstacle à tous. Elle propose, dans un

[25] Connecteurs temporels (ensuite, puis), spatiaux (derrière, vers…) et logiques (donc, pourtant, ainsi…).

enseignement qui décomposerait le « processus intégré d'écriture », artificiellement et en vue de construire un apprentissage ciblé dans l'une des dimensions de l'acte d'écrire, d'outiller l'apprentissage visé (pour tous les élèves), et d'étayer les autres dimensions en fonction des besoins identifiés chez les élèves. Cette distinction parait essentielle pour construire un enseignement différencié, qui conserve un même enjeu d'apprentissage pour tous les élèves, mais apporte des aides à certains pour leur permettre d'y accéder comme les autres.

III. Quelle analyse de l'activité ?

III.1 Le cadre de la didactique professionnelle

Le cadre de la conceptualisation dans l'action développé par Vergnaud à partir des principes fondateurs posés par Piaget, et son application au monde du travail par Pastré, est utile pour structurer l'analyse du travail enseignant afin de mettre en évidence les invariants opératoires qui l'organisent, à la fois dans le but de le comprendre, mais aussi de permettre de développer son efficacité. La didactique professionnelle est née dans les années 1990 dans le champ de la formation des adultes, au carrefour de trois approches théoriques : la psychologie du développement, l'ergonomie et la didactique. Son postulat initial est le suivant : l'apprentissage existe au sein-même de l'activité, car toute activité s'accompagne d'un apprentissage « incident » (contrairement à celui qui se produit dans les écoles et lieux de formation, qui est « intentionnel » et constitue le but premier de l'activité dans ces établissements). « On ne peut pas agir sans se construire de l'expérience, donc sans apprendre » (Pastré et al., 2006). Pour Samurçay et Rabardel (2004), l'activité est toujours à la fois productive (ayant des effets sur le monde) et constructive (transformant toujours le sujet agissant). Ces auteurs opèrent une distinction importante entre ces deux dimensions, la première cessant à la fin de l'action, la deuxième étant susceptible de se déployer longtemps après, quelle que soit l'issue de l'action, succès ou échec. Cette activité constructive est en partie inconsciente (c'est la connaissance-en-actes décrite par Vergnaud).

Il est utile d'apporter une précision concernant l'activité observée dans le cadre de cette recherche : nous nous concentrons sur l'activité de l'enseignante, non sur celle des élèves. Il s'agit d'analyser cette activité, afin de comprendre si l'explicitation (telle que définie plus haut) en constitue un des schèmes, au sens d'organisation invariante de cette activité. Mais, ce faisant, il est impossible d'évacuer l'activité des élèves, puisque le fondement (la finalité) de l'activité enseignante est bien de déclencher une activité de la part des élèves, avec une focalisation sur la dimension constructive de leur activité.

Le principe de la didactique professionnelle est d'aller repérer les savoirs et l'apprentissage dans les situations de travail : c'est le registre pragmatique, celui qui permet au « sujet capable » (Rabardel 2005, cité par Pastré et al., 2006) de dire « je peux avant de dire je sais ». « En didactique professionnelle, on fait le choix de subordonner le sujet connaissant au sujet capable, le savoir à l'activité, en s'appuyant sur le constat que dans sa forme anthropologique première, l'apprentissage accompagne l'activité, l'activité constructive accompagne l'activité productive » (Pastré et al., 2006, p157). Il s'agit de développer les sujets en impulsant un progrès de leur conceptualisation des situations, leur permettant de traduire leurs connaissances-en-actes en énoncés de savoirs sur l'action, et d'accéder ainsi au registre épistémique, qui permet de verbaliser les conditions de la réussite de l'action, et de les justifier. Il ne s'agit plus seulement d'agir efficacement dans des situations routinières (« Comment ça se conduit ? »), mais de savoir pourquoi et quand mobiliser tels gestes dans telles circonstances nouvelles qui se présentent (« Comment ça fonctionne ? »). Ce dernier aspect introduit un autre principe essentiel de la didactique professionnelle, celui du couplage schèmes/situations, les schèmes traçant les contours de l'organisation invariante de l'activité tandis que les situations renvoient à l'adaptation nécessaire des schèmes à chaque configuration rencontrée. Munoz et Vidal-Gomel soulignent que les invariants opératoires sont « des formes de raisonnement adaptées aux situations, considérant propriétés et relations, objets et phénomènes. Ils permettent de comprendre la situation (de réaliser un diagnostic de situation) pour savoir comment, quand et à propos de quoi agir, en amont de la situation pour préparer l'action et en interaction avec la situation (ce qui conduit à ajuster, transformer ce qui a été préparé. » (Munoz & Vidal-Gomel, à paraitre, p2-3). Pour Mayen & Olry (2012) le concept de situation est un concept fondateur en didactique professionnelle […] qui désigne ce avec quoi une personne est amenée à agir. Mayen souligne que les situations de travail se caractérisent par des configurations physique, institutionnelle, technique et sociale dans et avec lesquelles un professionnel est amené à agir. C'est une forme sociale, une unité relativement circonscrite mais susceptible d'évolutions, faite de propriétés relativement stables et identifiables. (Mayen, 2012). Il propose le concept de situation potentielle de développement (SPD), comme une rencontre entre les caractéristiques externes de la situation et la configuration interne du sujet.

III.2 Les spécificités de l'activité d'enseignement

Deux grandes caractéristiques propres à l'activité enseignante rendent indispensable une adaptation des concepts de l'analyse de l'activité : le caractère dynamique des situations et la place centrale qu'y tiennent les interactions langagières.

III.2.a Des effets impossibles à mesurer avec certitude

Premièrement, si l'on considère ce que produit l'activité enseignante, à savoir de l'apprentissage, on ne peut négliger le fait que celui-ci est délicat à mesurer… On peut même aller jusqu'à dire que la part de l'action enseignante dans l'apprentissage réalisé par les élèves est impossible à extraire : en effet, l'apprentissage ne se produit pas que dans la classe et avec l'enseignant. Rappelons, à la suite de Vinatier notamment, que ce qui caractérise les situations de classe, c'est qu'elles sont complexes et dynamiques : complexes, au sens où elles sont le théâtre d'actions et de préoccupations de natures très diverses, de logiques temporelles multiples, et dynamiques par la place qu'y occupent les interactions, qui dépassent et échappent toujours en partie à l'action du maitre (Vinatier, 2009).

Sur ce point, ajoutons que l'apprentissage s'opère dans la durée, et que l'effectivité d'un apprentissage peut ne devenir visible que « longtemps » après des actions d'enseignement efficaces. Cet effet-retard ne facilite pas la mise au point par l'enseignant de « régulateurs » de son activité fondés sur ce qui en fait le cœur, à savoir l'apprentissage. Cela conduit à énoncer un paradoxe : l'action enseignante vise l'apprentissage, c'est son but « supérieur » d'après Pastré et al., 2006, mais elle est souvent davantage régulée par ses « buts inférieurs » (à savoir, la dimension productive de l'activité, la tâche des élèves et sa régulation) dont il est plus simple de se donner des indicateurs.

On ne peut donc que produire des inférences sur l'efficacité de l'agir enseignant, et s'appuyer sur des traces d'activité et d'apprentissage (du côté des élèves, donc) pour établir des hypothèses les plus solides possibles.

Le caractère dynamique des situations, que l'on retrouve dans toutes les situations professionnelles où l'opérateur agit non pas sur une machine, mais sur un environnement ou sur des personnes (d'après les travaux de psychologues ergonomiques, Hoc, 1996, Amalberti, 1996, Rogalski, 1995), invite à prendre en compte le « facteur temps » : il s'agit, en s'appuyant sur des indicateurs pertinents, de déployer une « intelligence de la tâche » permettant de poser un geste adapté au moment opportun. « La compétence ne peut plus se résumer à savoir quoi faire, ni même où et comment le faire : il faut aussi savoir quand le faire, car une action pertinente faite à un moment inopportun peut avoir l'effet inverse de celui qui est escompté » (Pastré et al., 2006, p148).

III.2.b Une activité qui repose sur les interactions langagières

Deuxièmement, l'enseignement se présente bien comme une activité « sur et avec autrui » (Vinatier, 2009), dans une relation duelle entre l'enseignant et les élèves, pris à la fois comme un collectif et comme un ensemble d'individus singuliers. Ajoutons avec Sensevy que dans le « jeu didactique », l'enseignant et les élèves coopèrent et entrent en transaction autour d'un objet : le savoir (Sensevy, 2008). Il s'agit d'une coaction puisque chacun ajuste son comportement à ce que dit et fait l'autre, qui s'inscrit dans un dialogue asymétrique : l'un et les autres n'occupent pas les mêmes places dans l'échange.

Comme toute activité caractérisée par des interactions entre humains, l'activité enseignante est une « double activité qui ne se réduit pas à deux activités séparées, celle de l'intervention sur l'objet et celle de la gestion de la relation » (Pastré et al., 2006, p177-178). Or pour la dimension communicationnelle de l'activité, les « schèmes relationnels privés », qui de surcroit sont souvent mobilisés de façon inconsciente, peuvent s'avérer contreproductifs dans certaines interactions professionnelles. Les professionnels des activités de service (que ce soit le garagiste, l'enseignant ou le médecin) ont bien à développer des compétences communicationnelles propres à leur activité, et doivent apprendre à « naviguer » entre des compétences qu'on pourrait qualifier de « techniques » (les didactiques dites « disciplinaires » pour les enseignants, mathématiques, français, histoire, éducation physique…) et des schèmes relationnels-communicationnels délibérés (et distincts des schèmes relationnels privés). Dans ce cadre, le langage nous apparait comme un instrument central de l'enseignant au sens de Rabardel (1995) ; autrement dit, un artefact symbolique (les actes de discours, les gestes paraverbaux et non verbaux accompagnant les paroles), combiné à des schèmes d'utilisation de cet artefact par l'enseignant.

TROISIÈME PARTIE : Cadre méthodologique

I. Un cadre d'analyse de l'activité adapté à l'activité enseignante

Pour la présente recherche, il est donc nécessaire de tenir compte de ces spécificités. Les travaux d'Amigues (2003), Goigoux (2007) et Vinatier (2009) nous ont permis de tracer les contours de notre méthode d'enquête.

I.1. Distinguer action et activité

Dans un article paru en 2003, Amigues développe les principes d'une approche ergonomique de l'analyse de l'activité des enseignants, prenant en compte leur activité réelle face à des situations de classe réelles, complexes et diverses (Amigues, 2003). Pour ce faire, il opère une distinction que nous retenons pour notre étude entre action et activité, se fondant sur la théorie de l'activité de Léontiev (1976), dans la filiation de Vygostki. Léontiev définit l'action comme visant « la réalisation d'un but dans des conditions données » (ce qui correspond à la tâche) alors que l'activité « répond à des motifs » (p8). Le but est de l'ordre du local, de l'immédiat, le motif s'inscrivant dans la durée et dépassant souvent la réalisation d'une seule action. Amigues qualifie les motifs de « nébuleuse complexe » (renvoyant donc à des sources multiples et pas nécessairement toutes identifiables, et qui dépassent largement le cadre borné de l'action). Dans un article publié en 2008, Simonet et Caroly citent également le psychologue russe sur ce point, permettant de comprendre l'articulation activité-action-opération : « Le concept de motif est corollaire de celui d'activité, le concept de but est corollaire du concept d'action. […] Les opérations sont les moyens d'accomplissement de l'action (Léontiev, 1984) ». Pour eux, l'action, répétée dans des situations analogues et visant la poursuite d'un même but, devient un automatisme qui échappe à la conscience. Cette question des automatismes sera à regarder dans l'activité de l'enseignante en situation.

Pour préciser la distinction entre action et activité, Amigues ajoute que l'une et l'autre « ne sont pas bornées par les mêmes limites spatiales et temporelles » (p8). Il rappelle que l'activité de l'enseignant ne se déroule pas uniquement dans la classe et face aux élèves, concertations d'équipe et préparation de classe en faisant également partie, qui constituent des dimensions importantes – et chronophages – de son activité. Il souligne également que cette activité s'inscrit bien dans des logiques temporelles multiples, du court terme de l'avancée d'une séance à la construction d'apprentissages et de développement chez les élèves à l'horizon d'une séquence,

d'une année scolaire, d'un cycle pluriannuel visant un ensemble d'acquisitions et de compétences.

La distinction entre travail prescrit et travail réel est reprise par Goigoux. Les deux auteurs se rejoignent sur cette référence à Yves Clot, pour qui l'activité déborde de la tâche, prescrite indépendamment de l'opérateur (en l'occurrence, par les programmes d'enseignement) puis redéfinie par l'opérateur lui-même, dans la mesure où elle est finalisée par des motifs qui dépassent la tâche (ce qui est à faire dans telle situation). Pour Goigoux, qui a formalisé son modèle d'analyse de l'activité des enseignants dans un article paru en décembre 2007 (Goigoux, 2007), les motifs qui sous-tendent l'activité des enseignants recouvrent tout ce qui anime le professionnel dans l'exercice de son métier, et englobent également tout ce qui n'a pas été fait : ce qu'on a renoncé à faire, ce qu'on a fait pour ne pas faire ce qui était à faire, ce qu'on aurait voulu faire…

Enfin, Goigoux invite à considérer les motifs de l'activité comme suivant deux logiques d'orientation inverse (deux « dimensions potentiellement antagonistes de l'activité enseignante », p51), que l'enseignant tente d'articuler en un système cohérent en opérant des compromis en situation : la construction de savoirs (logique de planification) et la gestion de sa classe (logique de régulation). Nous nous efforcerons d'identifier ces deux ordres de motifs, dans l'activité observée comme dans le discours de l'enseignante sur son activité.

I.2. Invariants de situation et invariants du sujet

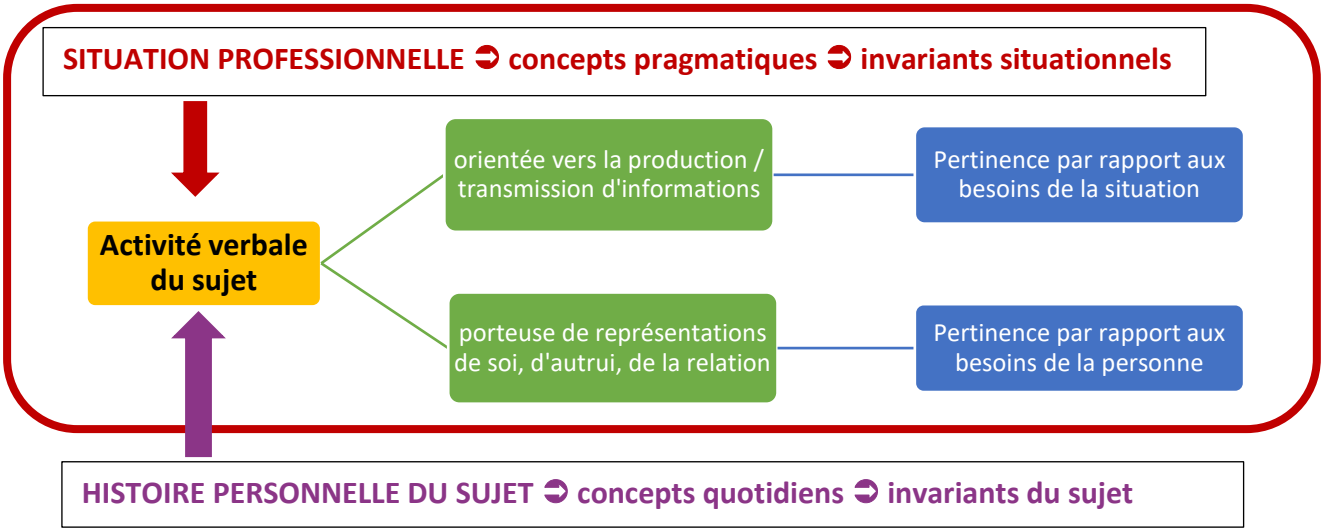
Dans son ouvrage *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Vinatier aménage le cadre de la didactique professionnelle pour en faire un outil adapté à l'analyse de l'activité enseignante. Elle part du concept d'invariants opératoires de Vergnaud qui désignent les principes tenus pour vrais par le sujet, ceux qui organisent son action dans les situations qu'il rencontre. Ces invariants opératoires s'appuient sur des savoirs théoriques ou des savoirs d'action, que le sujet n'est pas toujours en mesure de formuler avec des mots. Pour adapter ce concept aux situations d'enseignement, Vinatier propose de distinguer les invariants de situation et les invariants du sujet (Vinatier, 2009).

Les invariants de situation permettent de prendre en compte les « caractéristiques essentielles de la situation se rapportant à un champ professionnel » (p60). En l'occurrence, ils mettent en tension la finalité de l'enseignement (faire apprendre, contribuer au développement des élèves), les caractéristiques cognitives, affectives et motivationnelles des élèves, et les savoirs visés. Impossible pour nous ici de ne pas opérer un parallèle entre cette structure et l'approche

didactique, qui cherche à mettre en tension les savoirs, les apprenants et l'enseignant, dans le but d'un apprentissage.

Mais selon Vinatier, cette dimension (qu'on pourrait qualifier de rationnelle) de l'activité ne suffit pas à saisir dans son ensemble la réalité du travail enseignant. Il faut y adjoindre une dimension plus subjective, qu'on ne peut occulter lorsqu'on cherche à comprendre le réel de l'activité enseignante. Cette préoccupation, qui fait écho à la position d'Amigues et de Goigoux, adossée à la conceptualisation de l'activité d'Yves Clot, l'a conduite à proposer le concept d'invariants du sujet, qui constituent pour elle l'opérationnalisation de la personnalité des acteurs, et qui vont interagir dans une logique de construction/préservation de leur place, et de leur face. Pour Goigoux, l'activité de l'enseignant est triplement adressée : à son objet (l'apprentissage et le développement des élèves), à autrui (ceux que concerne son activité : les élèves, les parents, l'institution scolaire, les collègues) et à soi-même comme sujet agissant : on retrouve ici le modèle de l'activité triadique de Clot.

Nous avons tenté de synthétiser le cadre d'analyse de Vinatier avec le schéma ci-dessous :



Synthèse du cadre d'analyse de l'activité enseignante d'après Vinatier

Les concepts pragmatiques, ancrés dans les situations professionnelles, conduisent à l'élaboration d'invariants situationnels qui sous-tendent, de façon plus ou moins incorporée ou explicitable, l'activité langagière de l'enseignant. Tel acte de discours vise tel effet sur les apprenants, comme par exemple des consignes, une reformulation, un rappel à l'ordre, l'institutionnalisation d'un savoir. Mais Vinatier propose d'intégrer à l'analyse des interactions langagières les invariants du sujet, qui renvoient au développement interactionnel de celui-ci indépendamment du cadre professionnel. Ancrés dans son vécu psychologique, social, culturel,

ils constituent une « opérationnalisation de [sa] personnalité ». L'analyse des interactions langagières amène alors logiquement à observer comment s'articulent les deux pertinences des actes de discours, pertinence par rapport aux besoins de la personne et pertinence par rapport aux besoins de la situation. Les invariants du sujet, généralement largement inconscients, orientent ses actes de discours et produisent des effets soit d'entrave, soit de renforcement de son efficacité professionnelle. Ils reflètent les valeurs, les motivations du sujet, en lien avec son histoire personnelle.

Pour les invariants de situation, Vinatier propose de considérer deux axes de réussite, que nous intégrerons à notre analyse :

La satisfaction, qu'elle définit comme « la reconnaissance réciproque de la place et des besoins de chacun des interlocuteurs », et qui se manifeste par un positionnement sur l'axe conflictuel/consensuel : « Tout ce qui est l'expression langagière de la satisfaction ou de l'insatisfaction dans la construction de la relation interpersonnelle ». La satisfaction s'inscrit selon nous dans la logique de gestion de la classe décrite par Goigoux, et renvoie à l'adressage à soi et à autrui qu'il a mis en évidence.

La résolution de l'objet de l'échange, quant à elle, est en relation avec le but et le contexte spatio-temporel, en relation dans notre cas avec la didactique de la production d'écrits. Nous pensons que la résolution s'inscrit dans la logique de construction de savoirs décrite par Goigoux, et renvoie à l'adressage à l'objet de l'activité d'enseignement.

I.3. Une grille d'analyse des actes langagiers issue de la linguistique interactionniste

Nous l'avons vu (fin de la deuxième partie), le contexte professionnel enseignant est marqué par le rôle central qu'y exercent les interactions verbales : il s'agit bien d'un « travail sur et avec autrui » qui passe beaucoup par la parole. Il est donc logique de faire l'analyse du discours enseignant en situation, et plus largement celle des interactions langagières au sein de la classe.

C'est à cette dimension que nous nous sommes intéressée, plus qu'aux interactions non verbales, aux dimensions affectives et corporelles de l'activité enseignante. Cela n'enlève évidemment rien à leur importance, dont témoignent les travaux de recherche sur la place du corps et des émotions dans l'activité enseignante.

Vinatier considère que parler est une des formes de l'agir. Elle s'appuie sur les travaux de Kerbrat-Orecchioni dans le champ de la linguistique interactionniste : le discours y est vu comme une construction collective opérée par les interlocuteurs dans un contexte donné.

La parole ne se réduit pas à un simple accompagnement de l'action, elle est en soi action, à la fois comme construction de la pensée (à la suite de Vygotski, qui distingue une double ligne de développement : activité langagière et activité pratique), mais aussi en ce qu'elle est nécessairement chargée d'intentions, en ce qu'elle vise à produire des effets sur le monde. La parole se construit dans une coactivité entre locuteur et interlocuteur, chaque réplique étant entre autres choses la résultante de celle qui précède et ayant à son tour des effets sur celle qui la suit. Cette caractéristique ne doit pas rester hors-champ lorsqu'on cherche à saisir l'activité enseignante qui vise à produire des effets, dans trois domaines : l'objet de la communication (son contenu sémantique) ; la construction identitaire des sujets (avec la notion d'identité en acte, enracinée dans l'activité du sujet, comme une modalité « d'adaptation de la personne à la situation [qui traduit] les valeurs qui l'animent », Vinatier 2009, p97) ; la construction, la consolidation ou la modification d'une relation entre les sujets.

L'auteure décompose l'analyse en trois temps, que nous reprendrons dans l'analyse de notre corpus :

<u>Niveau macroscopique :</u> celui de l'interaction, il vise à cerner « l'intrigue relationnelle et conceptuelle » de l'échange (Vinatier 2009, p126) : le contexte, le savoir visé, les objectifs poursuivis par l'enseignant, sa conceptualisation de l'objet de la communication et des interlocuteurs (élèves).

<u>Niveau intermédiaire</u> : celui des épisodes, chacun renvoyant à une même intention, dans lequel on « parle de la même chose », pour lesquels il s'agit de repérer les schèmes d'action (buts, règles d'action, de prise d'information et de contrôle, inférences, invariants situationnels et du sujet) et de mesurer la résolution et la satisfaction qui s'opèrent.

<u>Niveau microscopique</u> : il peut porter sur les échanges, les interventions ou les actes de discours et met en évidence la position de parole (place) et le positionnement du sujet (face). L'analyse des éléments verbaux, para-verbaux et non verbaux dans leur forme, leur structure et leur contenu permet de situer les échanges. Par forme, il est question de ce qui caractérise les modalités de l'échange (ainsi, celui qui les fixe se place d'emblée en position haute sur l'axe de la position de parole) ; par structure, on entend le volume de parole, les tours de parole (les

chevauchements et interruptions pouvant constituer des indices de domination, de conflit…) ; par contenu enfin, on entend bien sûr le thème, le dit et le non-dit de l'échange.

I.4. Deux niveaux d'enquête : observation directe et autoconfrontation

Amigues brosse les grandes lignes d'une intervention qui suit le principe de l'ergonomie : elle repose sur une approche directe (observation) et indirecte (verbalisations, entretiens qui peuvent prendre la forme d'autoconfrontations), faisant une place importante à l'activité langagière des sujets *a posteriori*, pour mettre en évidence le sens qu'ils attribuent à leur propre activité. Il y insiste, il s'agit pour lui d'une coconstruction des faits, d'une coanalyse, dans laquelle les acteurs eux-mêmes ont une pleine place, et qui vise le développement de leur propre efficacité et l'amélioration de leurs propres situations de travail[26].

Goigoux s'inscrit dans la même logique, avec une nuance : sujet à part entière, agissant sur les situations et en fonction d'elles, l'enseignant a selon lui du mal à rendre compte de la grande complexité de son action. L'analyse de l'activité vise à l'accompagner dans cette verbalisation, permettant d'identifier des schèmes professionnels articulés à des classes de situations, en vue de favoriser la conceptualisation de ces situations et des enjeux qui les sous-tendent, et de développer son pouvoir d'agir. Il précise aussi que l'observation directe cherche à « identifier les occasions d'apprendre que chaque enseignant offre aux élèves à travers les tâches d'enseignement qu'il conçoit et réalise » (Goigoux, 2007) p52. L'analyse doit articuler les tâches dévolues aux élèves, les activités cognitives qu'elles mettent en jeu (identifier, mémoriser, comparer…), les apprentissages qu'elles visent, les problèmes et obstacles pour les élèves, les étayages réalisés par l'enseignant.

Ces deux niveaux d'analyse conduisent à identifier les schèmes professionnels permettant de combiner les deux dimensions de l'activité formalisées par Goigoux, planification (visant la construction de savoirs) et régulation (visant la gestion de la classe). Pour Vinatier enfin, cette analyse a pour objet de repérer les invariants de situation et les invariants du sujet qui se tissent pour organiser cette activité, en particulier en différé (par un mouvement d'interprétation, de reconstruction de l'activité après coup dans un dispositif d'autoconfrontation).

[26] Ce qui est conforme à la perspective de l'ergonomie.

II. Présentation du terrain d'enquête

II.1. Le lieu et les acteurs

Etant enseignante dans une école élémentaire nantaise, engagée dans ce Master en sciences de l'éducation dans le cadre d'un congé formation, il nous a paru logique de nous adresser à nos collègues pour réaliser cette enquête de terrain. Deux enseignantes de CM2 avaient accepté de nous ouvrir leurs classes, mais le confinement et la fermeture des écoles a empêché le déroulement de l'enquête au début du printemps dernier (à une semaine près, ce sont les aléas des recherches empiriques). Par manque de chance, l'une des deux enseignantes prenait sa retraite à la fin de l'année scolaire, ce qui nous a obligée à renoncer à la dimension croisée de l'étude. Nous avons pu enregistrer une séance dans l'autre classe le 1er octobre dernier, la collègue ayant confirmé son intérêt pour la démarche, et la directrice de l'école ayant gentiment accepté de prendre notre propre classe pour nous permettre d'aller observer et filmer cette séance. En effet, à l'issue du congé de formation, nous avions repris notre activité d'enseignement au début du mois de septembre.

Annie, une trentaine d'années d'expérience, est titulaire d'un poste dans cette école depuis une quinzaine d'années. Elle enseigne en CM2 depuis plus de 10 ans. Nous nous connaissons bien, ayant travaillé ensemble (sur ce même niveau, le CM2), pendant quelques années. Ajoutons que nous avons personnellement une bonne connaissance des élèves qu'elle a cette année en CM2, puisque nous les avons eus en classe de CE2 il y a deux ans. Précisons qu'il s'agit d'un groupe de 32 élèves dont le niveau est hétérogène.

II.2. Le contexte de la séance observée

Pour cette séquence de production d'un récit, l'enseignante a repris une piste découverte en animation pédagogique (temps de formation obligatoire des enseignants du primaire) en 2018. Il s'agissait de partir d'un album de littérature jeunesse de Chris Van Allsburg intitulé « Les mystères de Harris Burdick » (auteur américain, publié par l'Ecole des Loisirs en 1985)[27]. Cet album aux illustrations inspirantes présente une série de dessins comme étant des œuvres de cet auteur-illustrateur mystérieux, Harris Burdick (un personnage de fiction). Cet auteur les aurait produites pour illustrer une série d'histoires extraordinaires, et les auraient proposées à un éditeur pour publication. Puis l'homme aurait disparu sans laisser de trace. Van Allsburg raconte comment ces énigmatiques dessins lui seraient parvenus, ainsi que des récits

[27] Voir annexe 5.

extraordinaires qu'ils auraient ensuite inspirés aux enfants de l'éditeur et à leurs camarades. L'album présente sur une double page chacun de ces dessins, accompagné d'un titre et d'une phrase, qui se présente comme une légende extraite du récit imaginé pour chaque dessin. Cet album est donc une invitation à l'invention, à partir d'images énigmatiques et riches en détails. Dans un premier temps, l'enseignante a fait découvrir l'album à ses élèves. Puis elle a mené avec eux une observation collective de l'image (vidéoprojetée) sans le titre ni la phrase de légende. Elle s'est appuyée sur un support fourni lors de la formation[28] pour guider l'observation : lieu, temps, personnage, objets et faire produire quelques hypothèses sur l'histoire qu'elle était susceptible d'illustrer. Après ce temps collectif, elle a distribué le support évoqué ci-dessus à des groupes de 3 ou 4 élèves. Pour finir ce premier temps de planification de l'écriture, elle a présenté aux élèves le titre et la légende associés à l'image, avant de les lancer sur la rédaction des premiers jets. La consigne d'écriture précisait : "La phrase devra être intégrée à votre texte à l'endroit que vous souhaitez".

Ensuite, l'enseignante a recueilli les textes manuscrits des groupes et les a tapés sur traitement de texte, en conservant toutes les erreurs.

La séance observée correspondait à la révision des textes sur ordinateurs[29]. Cette étape, essentielle, renvoie à une compétence qui se structure particulièrement au cycle 3 (voir page 18). Le temps de travail (près d'une heure) auquel nous avons assisté le jeudi 1er octobre en fin de matinée s'est poursuivi en début d'après-midi ce même jour. Tous les groupes ont ainsi pu finaliser leur texte[30].

Par la suite, l'enseignante prévoit de proposer à ses élèves de choisir (par groupes de deux élèves) une autre image, pour inventer le récit qu'elle illustre. Ce travail se fera vraisemblablement avant Noël.

II.3. Les modalités de recueil des données

II.3.a. Rappel du questionnement

Comment une enseignante expérimentée organise-t-elle son activité d'explicitation lors d'une séance de production d'écrits : Y a-t-il un ciblage en amont d'une des compétences de la tâche complexe « écrire », qui servirait (ou pas) à piloter l'explicitation pendant la séance (ajustement

[28] Voir annexe 6.
[29] L'école dispose depuis l'année dernière d'une « classe mobile » constituée de huit ordinateurs portables.
[30] Voir annexe 8.

en situation, mais construit en amont) ? Quelle est l'efficacité de cette activité d'explicitation sur les élèves ?

Il s'agit de repérer les schèmes de cette enseignante, en distinguant ce qui relève de l'explicite et de l'incorporé dans les concepts en actes qui organisent son activité.

II.3.b. Analyse de l'activité

Nous avons observé la séance en classe, le jeudi 1er octobre en fin de matinée, et en avons fait une captation vidéo. Nous avons ensuite rédigé un synopsis détaillé[31] de cette heure de classe, comportant la transcription de l'essentiel des échanges verbaux et nos observations dans le domaine du non verbal (mimiques, gestes, déplacements) et du paraverbal (ton, débit, intensité vocale). Ce travail d'écriture de l'activité a été utile pour préparer l'entretien. D'une part, il donnait accès à l'enseignante aux différentes étapes de la séance (grâce au tableau des épisodes qui en indiquait le minutage). D'autre part, il nous a fourni le matériau d'une première analyse, qui nous a aidée à construire les grandes lignes de l'entretien qui allait suivre. Nous avons également recueilli les productions des groupes : les premiers jets, et le texte finalisé à l'issue de cette séance de révision. Lors de l'analyse, nous tenterons de cerner la tâche prescrite, y compris dans sa dimension auto-prescrite (en lien avec une préparation de séance), la tâche réalisée et les caractéristiques de la situation. Nous formulerons des hypothèses sur les schèmes qui nous semblent organiser l'activité de l'enseignante, en observant en particulier la place qu'y tient l'explicitation. Nous proposerons un découpage de la séance observée en épisodes, ainsi qu'une analyse des interactions langagières. Enfin, nous nous interrogerons sur l'efficacité de l'activité d'explicitation en présentant l'évolution entre le premier jet et l'écrit final d'un groupe d'élèves.

II.3.c. Analyse du discours sur l'activité

Nous avons mené un entretien de confrontation aux traces de l'activité avec l'enseignante (extraits de la vidéo de la séance), que nous avons également pu filmer[32]. Cet entretien entre dans le cadre méthodologique de l'autoconfrontation simple, une méthode d'analyse de l'activité visant à confronter une professionnelle à son activité *a posteriori* l'invitant à expliciter ce qu'elle fait, quand et comment elle le fait, et avec quelles intentions au-delà de la tâche. Cette méthode vise à développer chez l'acteur une attitude réflexive par un retour sur l'action « hors du feu de l'action » (Cahour et Licoppe, 2010), pour conduire l'enseignante à mettre des mots

[31] Voir annexe 7.
[32] Voir transcription en annexe 9.

sur ses « gestes », à identifier des dimensions tacites, incorporées de son action. Elle fait émerger un regard et un discours inédits sur l'activité dans toutes ses dimensions (y compris non réalisée et empêchée). « En se transformant en langage les activités se réorganisent et se modifient. Elles se réalisent dans le discours adressé à l'autre. » (Clot, 2001 p 53). Vidal-Gomel rappelle que ce type d'entretien peut poursuivre deux objectifs : appréhender l'expérience vécue par l'acteur en situation ordinaire de travail, ou viser une transformation (de l'activité, de certains paramètres de la situation) (Vidal-Gomel, à paraitre). Le cas étudié correspond plutôt au premier objectif, sans pour autant écarter totalement le deuxième.

Précisons que nous n'avons pu réaliser cet entretien que trois semaines après la séance en classe. Nous avons conscience que ce laps de temps est long, mais dans les circonstances exceptionnelles que nous traversons, nous avions le souci de mener l'observation de séance le plus vite possible après le démarrage de l'année scolaire. En effet, nous étions préoccupée par l'éventualité d'un reconfinement et d'une fermeture des classes comme au printemps dernier (ce qui avait alors interrompu malgré nous notre démarche d'enquête). Et ce n'est que trois semaines plus tard, à la fin de la première semaine des vacances de la Toussaint (le vendredi 23 octobre) que nous avons pu trouver une disponibilité avec l'enseignante pour cet entretien. Ce délai introduit un biais dans l'évocation des souvenirs de l'enseignante quant à son activité et à la situation, et ce qu'elle dit de son activité aurait peut-être été légèrement différent si cet entretien avait eu lieu plus rapidement. Elle l'exprime d'ailleurs à quelques reprises lors de l'entretien : « c'est déjà un peu loin pour moi », ou encore : « Je pense que j'allais partir sur autre chose, mais là, me demande pas quoi, hein ! », « je sais plus, […] là j'ai plus en tête », etc. Des éléments précis quant à ses intentions, dans un moment précis de la séance observée, échappent sans doute de ce fait à l'analyse. Il n'en reste pas moins que nous avons pu tirer de la transcription de ce corpus un matériau qui a alimenté notre analyse de l'activité et nous a permis de repérer des schèmes en lien avec les situations. En particulier, nous avons pu observer la part d'anticipé et d'improvisé dans l'activité de l'enseignante, et la part d'incorporé et d'explicité dans les règles qui l'organisent.

QUATRIÈME PARTIE : Présentation et analyse des données

I. Les caractéristiques de la tâche et de la situation

Pour Léontiev, la tâche peut être définie comme « un but dans des conditions déterminées » (Pastré et al., 2006). Nous commencerons par caractériser les tâches qui incombent à l'enseignante dans la séance observée. Puis nous décrirons la situation, en nous arrêtant un instant sur la question des temporalités multiples avant de proposer, à partir de ces éléments, notre compréhension de sa structure conceptuelle.

I.1. Une tâche visant plusieurs buts et portant sur plusieurs objets

La tâche de l'enseignant est plurielle : il s'agit de « faire faire », déclencher l'activité des élèves. C'est la dimension productive de la tâche, qui vise une réalisation concrète : qu'ils réalisent un exercice, récitent un poème ou comme ici, améliorent et corrigent un texte écrit en petit groupe. Mais au-delà de ce versant productif, le but poursuivi par l'enseignant est de l'ordre du constructif : « faire comprendre » ou « faire apprendre », provoquer chez les élèves un apprentissage et/ou un développement. Pastré a expliqué la différence entre apprentissage et développement. L'apprentissage porte sur un objet et aboutit à un savoir ; ici, les connaissances en étude de la langue, en informatique, la compréhension de la situation d'énonciation, tout ceci en référence au programme d'enseignement de l'école élémentaire. Le développement se réfère au sujet et aboutit à une augmentation de ses capacités d'analyses, de synthèse, de problématisation ; dans le cas étudié, l'enjeu est d'améliorer la capacité des élèves, transposable à des situations futures, à apporter à un texte qu'ils écrivent les corrections pertinentes avec une autonomie croissante. Troisième but de l'enseignant, il importe de piloter très concrètement l'avancée d'une séance dans un espace et un temps délimités, dans le cadre de l'institution scolaire. Pour atteindre ce but, on remarque que l'enseignante a préparé en amont certains aspects clés de la séance : repérage de catégories de corrections au moyen d'un code couleur, anticipation des apports d'aides (elle sait à qui elle demandera d'aller aider quel groupe, elle sait qui elle veut aider en priorité à l'issue du temps collectif : ces deux points ont été confirmés dans l'autoconfrontation). Quatrième but enfin, dans un registre de coopération-communication, il s'agit de maintenir une relation satisfaisante (ou d'améliorer la relation) avec les élèves, collectivement et individuellement. Cette dimension est toujours présente, et nous avons pu identifier, dans la séance observée, deux classes de situations qui amènent une prise

en charge radicalement différente par l'enseignante : dans un cas, une intervention immédiate et dans l'autre, une forme de lâcher-prise (nous en reparlerons).

I.2. Tâche prescrite, tâche redéfinie

Revenons à présent sur le prescrit enseignant, à savoir le programme du cycle 3 (Eduscol, novembre 2018), pour faire le lien entre ce prescrit et la tâche redéfinie par l'enseignante lors de l'autoconfrontation.

Dans le détail des compétences du Français, on retrouve dans le domaine « Ecrire » l'énoncé des aspects sur lesquels doit porter la révision d'un texte. Voici une présentation synthétique de ces items rapportés à l'activité observée lors du temps collectif de la séance, et à l'évocation qu'en fait l'enseignante *a posteriori*.

Objets d'apprentissages (prescrit enseignant)	Activité observée (temps collectif)	Discours sur l'activité
Maitrise de l'écriture au clavier ; utilisation du traitement de texte	Episode 2, extraits 2-3[33] Episode 6, extrait 16	A7[34] - A12 « aspect technique » - A136 « savoir manier un traitement de texte »
Orthographe	Episode 2, extraits 2-3 (le correcteur associé aux connaissances antérieures des élèves)	A96 « un texte correct orthographiquement »
Ponctuation	Episode 2, extraits 3-4 (à la place de « et »)	A22 « on peut utiliser la ponctuation etc »
Syntaxe	Episode 3, extrait 7 (concordance des temps) Episode 3, extrait 8 (accords)	A9 « la syntaxe et tout ça »
Enrichissement lexical	Episode 4, extrait 12	A114 « richesse dans le vocabulaire »
Organisation textuelle (cohérence et cohésion) : notamment, connecteurs	Episode 2, extraits 3-4 (à la place de « et »)	A11 « tournures, organisation »
Conformité à un objectif de communication, à une consigne, à un genre textuel	Episode 2, extrait 5 (précisions) Episode 3, extraits 10-11 (cohérence Episode 5, extrait 15 (cohérence, clôture récit)	A9 « idées » - A55 « fond » - A96 « texte agréable à lire… bien organisé, intéressant »

Correspondance entre tâche prescrite, activité observée, discours sur l'activité

On voit que lors du temps collectif, tous les éléments visés par le programme sont abordés. Quand nous interrogeons l'enseignante en début d'entretien sur ses objectifs d'apprentissage, elle n'évoque pas méthodiquement et précisément ces items :

[33] « Extrait 2-3 » : extrait 2, tour de parole 3, voir le synopsis de la séance en annexe 7.
[34] « A-7 » : tour de parole 7, A pour Annie, voir la transcription de l'autoconfrontation en annexe 9.

A9	Après voir, oui, comment ils allaient euh ce, ce qu'on avait à corriger… et pas uniquement sur le français lui-même quoi enfin tu vois la syntaxe et tout ça, mais aussi de pouvoir aussi aller sur les idées, hein, ce qui collait, ce qui collait pas par rapport à ce qui avait été demandé en fait

Mais le fait qu'ils aient tous été abordés pendant la séance, et qu'elle les nomme tous ensuite au fil de l'entretien, montre qu'elle les connait. Le décalage entre ce qu'elle mobilise dans la séance et sa manière de le verbaliser après coup nous semble correspondre à la position de Goigoux sur les compétences incorporées lorsqu'il dit que les enseignants ont du mal à rendre compte de la complexité de leur action. Il est vrai que c'est propre à tout travailleur, d'où l'intérêt des méthodes indirectes d'analyse de l'activité. Dans l'instant, elle agit avec justesse, sans négliger aucun des aspects de son objet d'apprentissage ; mais après coup, elle ne mobilise pas un discours construit sur toutes ces dimensions. Néanmoins il faut rappeler ici que le délai entre la séance et l'entretien a pu rendre plus flou le souvenir qu'elle en avait, et son évocation.

Par ailleurs, un aspect présenté comme central de l'enseignement du Français à l'école élémentaire dans les programmes concerne l'étude de la langue : enseignée de manière rigoureuse et structurée, elle est au service du développement des compétences de lecture et d'écriture : « Le transfert de ces connaissances lors des activités d'écriture en particulier et dans toutes les activités mettant en œuvre le langage fait l'objet d'un enseignement explicite. » (programme du cycle 3, p8). Cet aspect crucial est évoqué précisément et sans hésitation par l'enseignante. Nous avons constaté pendant la séance qu'elle rapporte tous les faits de langues évoqués par les élèves à une terminologie précise, celle de la grammaire : répétitions, conjonctions de coordination, articles définis et indéfinis, etc. Nous pointons cette action répétée et sa réponse montre qu'elle le fait de manière délibérée, pour une raison précise, qui correspond à ce prescrit enseignant. Nous reproduisons ici une partie de cet échange :

C32	Ouais… et il va falloir, pourquoi alors, à quoi ça, euh… parce qu'en faisant ça, là, tu fais tout le temps un lien, entre des **connaissances grammaticales**, mais qui sont pas « hors-sol » en fait…
A32	Ben qu'ils pourront réinvestir dans n'importe quel type d'écrit, en fait… parce que l'idée c'est ça, c'est que quand ils produisent un texte, euh, ou quand ils analysent un texte, parce que là on le fait aussi, hein, c'est que ils soient capables de reconnaitre les différents types de mots et, et un peu à quoi ils servent aussi !
C33	Ouais. Ça veut dire que c'est **des outils, au service de**…
A33	Ah ben oui**, de l'écriture, de la lecture et de la compréhension**, quoi.

La formule « Ah ben oui », qui est revenue plusieurs fois dans nos échanges, et le ton sur lequel elle l'exprime, montre à quel point il s'agit pour elle d'une évidence, qui relève d'une compétence incorporée.

I.3. Analyse macroscopique de la situation

Avant d'entrer dans le détail des modalités langagières, suivant le cadre méthodologique de Vinatier, nous nous situons d'abord au niveau macroscopique, celui qui permet de saisir les enjeux de « l'intrigue relationnelle et conceptuelle » (Vinatier, 2009). Dans la séance observée, on peut distinguer deux temps distincts : le travail collectif autour de quatre textes d'élèves pris successivement, puis le travail de groupe lors duquel l'enseignante apporte une aide ciblée à cinq groupes (ce temps s'est poursuivi après la pause méridienne avec les autres mais nous n'avons pas pu y assister). Rappelons que le savoir visé ici est de deux ordres, technique (familiarisation avec le traitement de texte) et conceptuel (révision d'un écrit).

Examinons d'abord le premier objet d'apprentissage, la maitrise de l'outil informatique. Il occupe une certaine place dans les échanges, au début de la séance (dans l'épisode 1, avec la manipulation du correcteur orthographique et dans l'épisode 6 avant la mise en groupe, concernant le déplacement de blocs de textes et la fonction « rétablir » pour annuler une frappe malencontreuse). Ces connaissances techniques ont un double statut dans le discours de l'enseignante *a posteriori*. La réplique A7 montre cette ambivalence : « Bon c'était de ne pas perdre de temps après sur le fait de corriger avec un ordinateur, c'était de voir où ils en étaient par rapport à ça, si ils savaient faire, comme ça après ils étaient autonomes là-dessus. » Il s'agit de ne pas perdre de temps avec cela (ce qui suggère que c'est secondaire) mais d'autre part ils sont essentiels pour l'action : ils procurent aux élèves une forme d'autonomie. Et même pour certains, pour qui le passage à l'écrit reste compliqué en CM2, il rend possible l'accès à un vrai travail de fond sur la production d'écrits. Ainsi, évoquant le premier trio qu'elle va aider et qui présente ce genre de difficultés, elle dit, en visionnant le passage où ils sont au travail, actifs tous les trois, dans une ambiance détendue où le plaisir semble avoir trouvé une place :

C133	… ah, là tu ris avec eux, là-bas !
A133	[pause vidéo] Et là tu vois… là, ce que je trouve génial, c'est de les voir avec le sourire, euh, concentrés, machin, sur leur truc**, tu leur donnes un papier un crayon… rien à voir quoi !!** C'est beaucoup plus compliqué ! Donc c'est vrai que c'est intéressant de les voir travailler comme ça…

Concernant le deuxième objet d'apprentissage, la révision, la situation observée confirme l'approche didactique disciplinaire : il s'agit d'une tâche complexe, pour laquelle l'enseignante mobilise le couple notionnel fond/forme. Par forme, elle désigne le toilettage orthographique (qui passe ici notamment par le recours au correcteur, ce qui renvoie au premier objet d'apprentissage, mais aussi aux connaissances disponibles des élèves), la question des répétitions, le système verbal (concordance des temps, rectification des formes verbales

erronées) et les accords en genre et en nombre. Par fond, elle désigne la cohérence du récit, en lien avec la situation d'écriture (éléments présents sur l'illustration, phrase à intégrer dans le texte, incohérences ou manques éventuels dans le récit). Nous interrogerons la manière dont elle aborde cette complexité dans la suite de cette analyse.

Par ailleurs, on constate que le volume de parole de l'enseignante est bien supérieur à celui des élèves, ce qui s'explique par la place respective qu'ils occupent dans l'échange. Elle se trouve en position dominante, elle pilote clairement l'avancée du propos, relance, rectifie, reformule. Ses actes de langage sont plus longs que ceux des élèves, qui consistent davantage en une seule phrase, voire un segment de phrase, pour apporter une réponse, ou proposer un autre point à rectifier, sous forme d'affirmation ou de question : en 3-26 par exemple « Majuscule, point », ou en 5-2 « Je trouve que y a pas assez de précisions », en 11-7 « Comment le livre il lui a coupé la main ? ». C'est encore plus vrai dans le travail avec les groupes, en particulier avec le premier qu'elle va aider (épisode 7), avec lequel elle opère un guidage verbal très serré de leurs actions et où ils n'interviennent que par bribes.

I.4. Temporalité multiple

Nous l'avons évoqué avec Amigues dans la troisième partie de ce mémoire, c'est l'une des caractéristiques de l'activité professionnelle enseignante que de s'inscrire dans plusieurs horizons temporels : celui, immédiat, du pilotage d'une heure de cours, d'une journée de classe, celui de la construction des apprentissages et du développement des élèves à l'échelle d'une séquence[35], mais aussi d'une année scolaire et d'un cycle pluri-annuel, dans une approche souvent spiralaire[36]. Cette caractéristique constitue une des difficultés du métier et de son apprentissage : apprentissage et développement des élèves constituent les buts essentiels de l'activité d'enseignement mais ils sont, d'une part, impossibles à observer directement et d'autre part, susceptibles d'émerger avec un délai. La régulation de l'activité de l'enseignant ne peut donc reposer sur des indicateurs « solides » d'un apprentissage-développement (mais seulement sur des traces, des tendances, des hypothèses). L'inscription de la séance dans un temps plus long a émergé à plusieurs reprises dans le discours de l'enseignante. Ce point nous semble important pour caractériser la tâche, en ce qu'il montre que le but de l'activité en situation est en permanence tissé à plusieurs temporalités. En effet, le sens de ce qui se joue

[35] Une séquence désigne un ensemble organisé de séances qui visent un apprentissage. Elle peut se dérouler sur quelques jours, voire semaines.

[36] Les programmations proposent souvent de revenir périodiquement sur une notion déjà travaillée, afin de la stabiliser, l'approfondir, la faire évoluer.

dans l'instant de la séance semble bien se rapporter toujours, dans le modèle opératif[37] de l'enseignante, à un avant et un après qui lui donnent de l'épaisseur. Cette préoccupation révèle selon nous un schème permettant de saisir l'organisation de son activité, y compris pour expliquer ce qu'elle ne fait pas, ce qu'elle renonce à faire, ce qu'elle envisage pour la suite.

On dénombre ainsi dans l'autoconfrontation 22 prises de paroles de l'enseignante qui font référence au passé ou au futur. Elles sont le plus souvent spontanées et on observe qu'elles se répartissent régulièrement sur tout l'entretien, ce qui suggère que cette dimension de son activité est assez permanente. Nous les avons regroupées en deux grandes catégories :

I.4.a. Première catégorie

Elle porte sur l'ancrage du travail mené dans cette séance dans un cycle d'apprentissage à plus long terme. En A17 et en A28, elle fait le lien entre ce qui est travaillé et sa mobilisation future par les élèves dans des activités d'écriture.

A17	(…) Mais **qu'ils aient bien compris qu'effectivement on peut éviter les répétitions et comment on peut** les éviter …
A28	(…) c'est une notion qu'est importante **après** pour retravailler un texte.

Dans d'autres interventions, un lien est fait avec des apprentissages antérieurs, y compris à notre initiative, en appui sur la vidéo de la séance (épisode 2, extrait 3) :

M	14	C'est une conjonction de coordination, mais ou et donc or ni car, oh oui, madame X elle a dû vous parler de ça je pense ?
Elèves	15	Oh oui ! (sourires, connivence)

Lors de l'autoconfrontation, nous la questionnons sur ce passage.

C29	(…) [vidéo] Alors et là, faut qu'on s'arrête là-dessus, là **tu fais référence à leur vécu d'apprentissage antérieur, de l'année d'avant quoi,** et par contre, à quoi ça, enfin **qu'est-ce que ça apporte** à ce moment-là, de faire rappeler le terme « conjonction de coordination » ?
A29	**Ah mais ça, je fais ça tout le temps.**
C30	Ouais. OK.
A30	**C'est en permanence en fait.**
C31	**Pourquoi** tu le fais alors ?
A31	**Pour que ça rentre**. + Pour qu'ils intègrent, hein, ces différentes natures de mots, classes grammaticales quoi… **qu'ils ont déjà vues**, et euh, voilà, après, on y fait référence et c'est vrai que ça fonctionne plutôt pas mal parce que **au cours de l'année**, tu vois les esprits qui changent quand même, enfin tu vois qu'ils intègrent… alors pas tous, hein, évidemment, mais euh, tu vois quand même que la plupart d'entre eux intègrent, le fait que, effectivement… ils sont partis des mots-outils **quand ils étaient dans les classes, plus jeunes quoi**, et puis que ben effectivement, oui, ces mots-outils sont pas tous de la même classe

[37] Le modèle opératif fait référence aux propriétés pertinentes de la situation, celles que le sujet sélectionne pour agir.

	grammaticale, et qu'ils ont pas tous la même fonction, voilà, ouais. Et que ben plus ils vont avancer, plus **il va falloir que ça soit ++ catalogué** en fait…
C32	Ouais… et il va falloir, pourquoi alors, à quoi ça, euh… parce qu'en faisant ça, là, tu fais tout le temps un lien, entre des connaissances grammaticales, mais qui sont pas « hors-sol » en fait…
A32	Ben **qu'ils pourront réinvestir dans n'importe quel type d'écrit**, en fait… parce que l'idée c'est ça, c'est que quand ils produisent un texte, euh, ou quand ils analysent un texte, parce que là on le fait aussi, hein, c'est que ils soient capables de reconnaitre les différents types de mots et, et un peu à quoi ils servent aussi !

L'expression « pour que ça rentre » montre la conviction de l'enseignante de la nécessité de répéter, multiplier les occasions pour stabiliser un savoir, l'« intégrer » comme elle dit. L'idée de « réinvestissement » (terme qu'elle utilise plusieurs fois dans l'entretien) suggère la visée d'un développement, au-delà d'un apprentissage, la capacité à mobiliser un savoir (grammatical, ici, de l'ordre d'une nomenclature – elle dit « catalogué ») devenant un outil dans des situations inédites. Cela nous renvoie à la dialectique outil-objet décrite par Douady en 1986 : pour cet auteur, la connaissance possède deux faces, elle est outil au service de l'action mais aussi objet, susceptible d'être regardé « en soi », afin d'en saisir les propriétés et lui conférer le statut de savoir, ce qui correspond au processus d'épistémisation décrit par Pastré[38]. Il est logique que cette préoccupation soit présente à l'esprit d'une enseignante de CM2, ce niveau reprenant de manière ordonnée un ensemble de notions d'étude de la langue qui ont été structurées à partir du CE1 pour certaines.

Ainsi, nous voyons émerger dans le discours de l'enseignante la dimension constructive de l'activité, au-delà de l'amélioration du texte qui fait l'objet de la séance.

I.4.b. Deuxième catégorie

Elle concerne 12 interventions de l'enseignante et reflète l'inscription de cette séance de révision d'un premier jet dans une séquence plus longue, qui doit mener les élèves à produire un autre texte, à partir d'une autre illustration de Van Allsburg qu'ils choisiront librement dans l'album. Au fil de nos échanges, l'enseignante commence à évoquer la suite du déroulement de cette séquence, elle s'engage déjà dans une activité de conception, en lien avec ce qu'elle observe du déroulement de cette séance. On voit là à l'œuvre l'activité d'une enseignante expérimentée pour qui toute activité en classe s'articule à un avant et un après.

A77	(…) Mais c'est vrai que c'est intéressant de voir, parce que… et même comme je veux retravailler les autres… je l'ai pas préparé encore. Du coup t'sais, par rapport au document

[38] Phénomène qu'il explique notamment lors d'une conférence qu'il a tenue à Nantes en 2012, dans le cadre du deuxième colloque international de Didactique professionnelle, consultée en ligne le 31/10/2020 à l'adresse suivante : https://didactiqueprofessionnelle.ning.com/page/colloque-2012-nantes

	que je t'avais donné là, l'espèce de grande feuille qu'est trop, trop trop trop… y a des choses hyper intéressantes à prendre dedans, euh, je pense que notamment, tout l'aspect qu'on a fait en collectif au départ, là sur cette image, sur la description [relecture ensemble de la fiche], j'étais partie là-dessus, tu vois, sur, comment dire, sur vraiment la description de l'image et ça je pense que c'est important parce que y a plein de choses à voir dans l'image, que au premier abord ils vont le zapper si on le fait pas, **par contre ça pour les autres images on va pas le faire.**
C78	Ce sera à eux de…
A78	C'est-à-dire que va falloir que moi je leur mette un guide, pour chaque image, qu'ils vont devoir faire avant d'écrire, avant même d'écrire, qu'est-ce qu'on observe sur cette image : y a combien de personnages, parce que y a certaines images dans le livre, tu l'as regardé là, où y a plusieurs personnages, voilà, l'environnement, etc, qui sont hyper importants en fait dans ces images. **Donc à partir de là, voilà, et puis après moi ce que j'ai envie de leur faire faire dans un premier temps, avant même d'écrire un texte**, c'est (…)

Dans ces interventions, l'enseignante s'appuie sur le diagnostic qu'elle pose du déroulement de la première étape d'exploration d'image à partir d'un support qu'elle juge trop complexe après coup et prévoit d'aménager pour le texte suivant, pour préparer l'écriture. Un peu plus tard, elle revient à cette projection du travail futur, y compris dans ses modalités pratiques (en A122, 142, 143, 144, 152, 174, 175, 177) : écriture du premier jet directement sur ordinateur, constitution des groupes, organisation éventuelle en demi-classe.

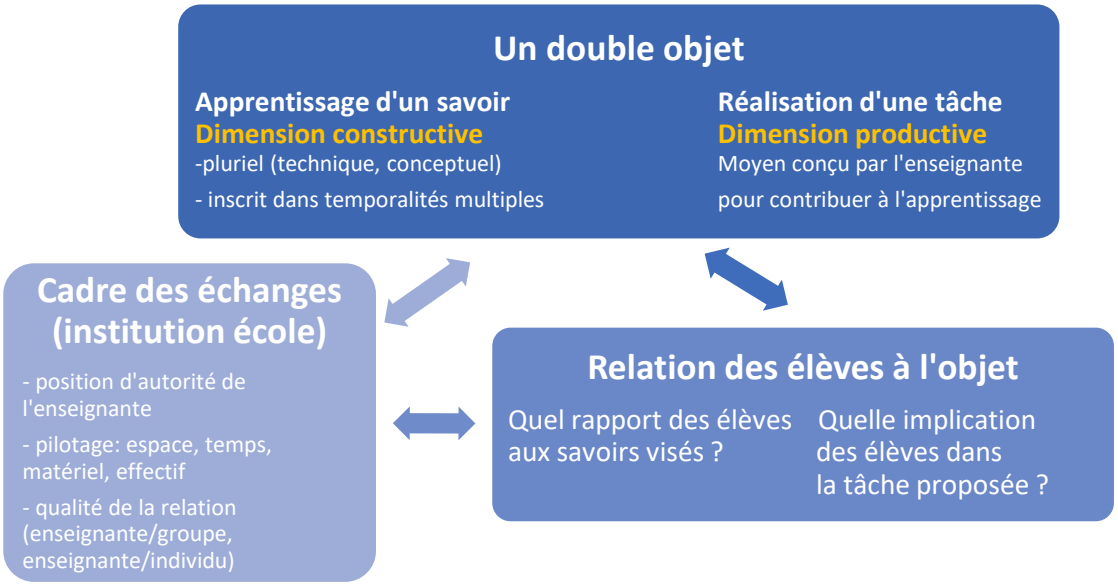
Ces prises de parole appellent plusieurs commentaires. Premièrement, en A143, l'enseignante évoque une modalité qui correspond à ce que préconisent les programmes pour la révision d'un écrit, la correction croisée (programme du cycle 3, 2018, p17-18), afin d'aider les élèves à prendre du recul, à considérer le texte qu'ils ont rédigé comme un objet. Deuxièmement, on note qu'elle prend en compte l'artefact traitement de texte, en faisant évoluer son usage puisqu'il interviendra dès la rédaction des premiers jets, ce qui selon elle permettra une rectification instantanée de certaines erreurs orthographiques (en A142-143). Troisièmement, concernant les modalités de groupement des élèves pour ce prochain travail d'écriture, on note l'élaboration qui se fait au fil de la discussion : en A144 elle pose le problème « je sais pas encore si c'est moi qui constituerai les groupes… » puis elle ébauche une phrase, mais l'interrompt, comme une pensée en train de s'élaborer avant de conclure « pour l'instant, j'ai pas encore réfléchi à ça ». Mais un peu plus tard, à l'occasion de l'échange que nous avons autour du travail du trio Looma-Gaétanne-Ismaïl, on note que sa réflexion avance : « c'est pour ça que je te disais, sur le prochain travail, je pense que c'est peut-être moi qui vais constituer les binômes... » Quatrièmement enfin, sur la question de l'organisation en demi-classe, elle affirme que c'est notre entretien, et l'évocation de la séance appuyée sur la vidéo, qui l'amène à envisager cette modalité : « c'était une chose à laquelle j'avais déjà pensé, mais là, toute la

classe a travaillé en même temps, c'est trop [acquiescement] donc je sais que dans un deuxième temps, 'fin quand on va retravailler, je pense que ce sera en moitié de classe » (A174).

Ces passages témoignent bien de l'activité de conception que mène l'enseignante, y compris à partir du diagnostic qu'elle opère d'une séance passée. Cela illustre le potentiel de développement provoqué par la situation réflexive de l'entretien, amenant à identifier les caractéristiques de la situation vécue pour envisager d'autres possibles (Mayen, 1999).

I.5. Synthèse : structure conceptuelle de la situation

Dans l'article de synthèse de la RFP sur la Didactique professionnelle déjà cité (Pastré et al., 2006), les auteurs consacrent un développement à l'activité d'enseignement, dans lequel ils présentent la structure conceptuelle des situations s'y rapportant. Ils décrivent trois pôles, un objet (des savoirs), une relation (celle des apprenants aux savoirs visés), un cadre (celui de l'institution scolaire). Nous sommes partie de cette architecture et l'avons complétée avec les éléments qui précèdent, pour aboutir à la représentation suivante :



Structure conceptuelle de la situation d'enseignement vue comme une activité à dominante relationnelle

II. Analyse de l'activité réelle

Rappelons que dans le cadre de la didactique professionnelle, l'activité est vue comme l'ensemble des actions opérées en situation, visant un ensemble de buts, ces buts étant en lien avec la tâche, mais pas uniquement. Elle comporte une dimension d'effectuation, mais aussi une dimension potentielle et une dimension empêchée. Elle est organisée (c'est sa part

d'invariance) et ajustée à une situation singulière (c'est sa part d'adaptation). L'activité réelle englobe l'activité réalisée et le réel de l'activité. La dimension langagière étant centrale dans l'activité enseignante, c'est avec elle que nous entamerons cette analyse. Nous poursuivrons avec le point de vue de la didactique disciplinaire, pôle incontournable pour saisir une activité d'enseignement visant un objet de savoir propre à une discipline. Cela nous donnera l'occasion de répertorier les actes langagiers d'explicitation mis en œuvre en séance, et de les rapprocher du discours de l'enseignante sur ces actes. Nous étudierons ensuite deux cas de gestion de classe pour lesquelles nous avons identifié une approche nettement différenciée de l'enseignante, qui nous conduit à repérer deux schèmes se rapportant à deux classes de situations distinctes. Ces étapes de l'analyse, interactions langagières, didactique de l'écriture, gestion de classe, nous permettront de présenter notre compréhension des principes organisant l'activité de l'enseignante, en la rapportant aux motifs qui émergent de son discours, avant de proposer des réponses au questionnement qui a guidé cette recherche.

II.1. Les actes de langage révélateurs d'une coactivité enseignante-élèves

Ce qui suit constitue une synthèse de l'analyse des actes langagiers que nous avons tenté de mener, suivant ce que préconise Vinatier, aux niveaux intermédiaire (celui des épisodes) et microscopique (celui des tours de parole).

II.1.a. Une coactivité lisible dans le choix des déictiques

Dans le début de la séance (épisodes 1 à 6), l'activité langagière de l'enseignante s'adresse le plus souvent au collectif constitué par les élèves. Ponctuellement, elle oriente l'échange vers un élève individuellement, dans le cadre d'un rappel à l'ordre, ou d'une réponse (ou relance) à une proposition formulée. Ensuite, elle circule de groupe en groupe, et l'échange se fait ensuite entre elle et un petit groupe de deux ou trois élèves.

Dans la première demi-heure donc, il s'agit bien, comme elle le dit au début de la séance, d'une élaboration collective : « Moi j'en ai sélectionné 4 qu'on va essayer de regarder d'un peu plus près, qu'on va relire ensemble… » (1-5).

Pour ce faire, elle recourt d'abord à l'emploi du pronom personnel à la deuxième personne du pluriel et au déterminant possessif correspondant, pour mettre les élèves en activité, parfois renforcé par l'utilisation du pronom *je* : « **Vous** allez cliquer sur le petit tiret en haut à droite » (en 1-5[39]), « **Je** ne veux plus **vos** textes sur l'écran » (en 9-1), « qu'est-ce qui va et qu'est-ce

[39] Rappel : nous indiquons de cette manière la localisation du tour de parole dans le synopsis (annexe) : en 1-5 pour Extrait 1, 5ème tour de parole.

qui va pas, d'après **vous** ? » (en 3-2), « Peut-être que **vous** voyez des choses qui manquent, des remarques positives à faire sur ce texte ? (…) qu'est-ce que **vous** remarquez sur ce texte ? » (en 12-1). Elle utilise aussi le pronom *vous* pour indiquer ce qui sera à faire par la suite, avec le futur simple ou le futur proche : « tout à l'heure (…) ça va **vous** aider à corriger vos textes (…) après **vous** aurez un temps, vous, de travail dessus » (en 1-5), « quand vous aurez à corriger, comment est-ce que vous allez faire… ? » (en 2-1), « Faut enregistrer parce qu'après, **vous** allez devoir corriger **vos** textes, hein ? » (en 5-16), « **vous** verrez, il y a dans **vos** textes **à tous** des mots qui sont en violet… » (en 8-1), « après vous allez vous mettre à corriger les vôtres » (en 13-1), « là, maintenant, **vous** allez devoir **vous** remettre sur vos propres textes… » (en 16-1). Nous reviendrons sur ces projections vers la tâche suivante, qui ponctuent régulièrement le premier temps de travail collectif autour des quatre textes qu'elle a préalablement sélectionnés.

Dans ce premier temps, il s'agit de balayer les éléments susceptibles d'être corrigés ou améliorés dans les textes en partant des textes des élèves et d'expliquer comment le faire (notamment en lien avec la dimension technique d'utilisation du traitement de texte). Le groupe entre donc successivement dans l'étude critique de quatre productions, afin d'en identifier les réussites et d'en rectifier les défauts. Cette étude est menée par l'enseignante sous forme dialoguée, l'amenant à solliciter les remarques qui émergent. Rapidement, le pronom *vous* laisse la place au *on*, qui est repris par les élèves : « Alors, si **on** discute un petit peu de ce texte… ? (…) Est-ce que **vous** savez comment **on** fait ? » (en 2-1), « [M] Comment **on** peut faire pour éviter la répétition ET par exemple ? [E] **On** met un autre mot ? [M] Soit **on** met un autre mot… ? » (3-5 à 3-7). Ce pronom, qui émaille littéralement tous les échanges portant sur l'étude des quatre textes, loin d'avoir une signification impersonnelle, est ici l'indicateur d'un collectif, l'équivalent sémantique du *nous*. Il s'agit bien, ensemble, de repérer et discuter des éléments à corriger, et de se doter d'outils pour le faire (ce qu'***on peut*** faire). Le *nous* apparait une fois, dans le même sens : « Alors il **nous** manque effectivement des guillemets, déjà » (en 13-9).

Quant aux pronoms singuliers, première et deuxième personnes, ils sont nettement moins fréquents, mais révèlent également la coactivité. L'enseignante utilise *je* dans deux types d'actes de langage : premièrement, ceux qui visent un rappel à l'ordre, avec des expressions du type « **je** veux, **je** vous ai demandé, **je** ne veux pas », ou pour exprimer ce qu'elle attend d'eux (« **je** voudrais que… »). Mais une deuxième utilisation ponctuelle nous semble également un marqueur de la dimension interactive de l'activité de langage et de pensée qui s'opère ici : à plusieurs reprises, pour relancer la recherche des élèves sur un des textes, elle met en avant son

point de vue subjectif de lectrice, ce qui signe son appartenance au collectif en train de passer en revue les qualités et défauts des textes sélectionnés : « **Moi** il y a autre chose qui **me** gêne plus dans ce texte. Par rapport à la consigne de départ ? » (10-3).

Et les élèves entrent dans le *jeu*, en disant *je* : ils deviennent sujets, pleinement, de l'élaboration collective initiée par l'enseignante. Ainsi, en 11-10 : « **Moi je** trouve que ça va pas avec l'image », en 12-2 : « **Moi je** trouve que le texte, il est assez complet… », en en 13-8 « Mais y a un truc que **je** comprends pas… ? ». Un cas intéressant d'utilisation du couple *je/tu* révélant une coactivité est également à relever plus tôt dans la séance : en 3-23, l'enseignante propose une situation fictive où elle se trouverait face à un problème de répétition, et demande au groupe de l'aider à résoudre ce problème : « Imaginez que, sur tout le texte, **j'**ai des et, des et, des et, … et que **j'**ai un point à la fin… ? Qu'est-ce qu'y va falloir que **je** fasse ? Dans **mon** texte ? ». Et un élève ne manque pas de lui répondre, comme s'il guidait cette activité imaginaire : « Ben, **tu** vas mettre plusieurs, euh, plusieurs phrases ? » (3-24). On voit bien ici émerger le « jeu didactique » décrit par Sensévy, dans lequel deux acteurs (au sens d'instances génériques), l'enseignant et « les élèves », coopèrent et sont en transaction autour d'un objet : le savoir. Il s'agit bien d'une coopération inscrite dans un dialogue asymétrique, visant un gain commun : l'enseignante « gagne » si les élèves expriment dans leurs interventions qu'ils ont compris ou appris (Sensevy, 2008).

II.1.b. Un volume de parole inégal, mais une place laissée délibérément à l'expression active des élèves

Ces échanges apparaissent donc bien comme une coactivité langagière, d'autant que le guidage de l'enseignante n'impose pas un ordre dans les éléments à relever. En effet, comme elle le confirme lors de l'autoconfrontation, elle a anticipé les catégories d'erreurs à traiter.

C48	Oui… et donc du coup, tu dis « on », en fait le on, c'est vraiment ça, dans ce moment-là, c'est pas toi qui parles, c'est on…
A48	Oui, c'est pas quelque chose qu'est programmé, c'est en fonction de ce qu'ils voient, et puis voilà**, je crois que c'est important de s'appuyer sur ce qu'ils savent**, quoi.

Elle les sollicite régulièrement, par des relances sur le mode interrogatif, les invitant à exprimer ce qu'ils repèrent à la lecture du texte vidéoprojeté, comme par exemple en 8-1 : « Est-ce qu'on a fait le tour de ce texte ? Ou est-ce qu'y aurait encore des choses à dire dessus ? », ou en 10-1 : « Des remarques ? ». A deux reprises même, elle s'interrompt, suspendant ce qu'elle avait en tête à ce moment-là, parmi les aspects de révision à aborder avec ses élèves, pour leur laisser l'initiative d'évoquer ce qu'ils ont, eux, repéré. Ainsi dès le début (en 3-3), elle semble vouloir

aborder le code couleur qu'elle a utilisé dans les textes[40] puis renonce, pour susciter les réactions spontanées des élèves : « j'ai surligné des petites choses +++ Euh… si on regarde le texte qui a été écrit ici, qu'est-ce qui va et qu'est-ce qui va pas d'après vous ? Alexia ? ». Plus loin (en 5-12), elle s'apprête à enchainer sur quelque chose qu'elle a en tête puis s'efface pour permettre à un élève de s'exprimer : « D'accord ? euh… Moi y… (s'interrompt pour donner la parole à un élève) oui ? ».

Cela nous parait être révélateur d'un invariant du sujet de cette enseignante. Le recours très fréquent au syntagme *d'accord* (« on est bien d'accord, on est d'accord que…, je suis bien d'accord, d'accord ? ») nous semble également être un indice de cette coconstruction, progressive, d'un ensemble de normes et outils pour réviser leurs textes. Il s'agit en effet de trouver un consensus, au sein d'un collectif constitué par l'enseignante et l'ensemble des élèves. Cet invariant renvoie ici encore au jeu didactique de Sensévy, avec la clause du *proprio motu* (« de son propre mouvement » en latin), qui consiste de la part du pédagogue à faire de la « rétention d'information », pour permettre aux élèves de développer leur puissance d'agir. Ainsi dans le jeu didactique, maitre et élèves se doivent de respecter cette clause du *proprio motu*, ce qui est visible dans les échanges repris précédemment.

II.1.c. L'utilisation de l'anaphore

Enfin, on constate que l'enseignante a recours à ce procédé, courant chez les enseignants : elle répète, soit mot pour mot soit en précisant, l'énoncé produit par un élève. Elle s'en explique lors de l'autoconfrontation, cela a pour objectif de maintenir l'attention, notamment en rendant le propos audible de tous, tout simplement en répétant plus fort. Voici un passage de l'extrait 3 du verbatim de la séance, qui illustre bien ce procédé (reprises de l'enseignante en gras):

Alexia 04:59	4	Moi je trouve que y a un moment où ils disent trop ET
M	5	(en acquiescant) **Il y a des répétitions**, d'accord ? Comment on peut faire pour éviter la répétition ET par exemple ?
Kahina 05:12	6	On met un autre mot ?
M	7	Soit **on met un autre mot**…
E	8	Un synonyme…
M	9	Alors **synonyme** de ET des fois c'est un peu compliqué mais pourquoi pas…
E	10	[inaudible]
M	11	Un **autre mot qui peut le remplacer**… Qu'est-ce que c'est, ET, déjà ?

[40] L'enseignante a tapé sur traitement de texte les premiers jets des groupes, en conservant toutes les erreurs, et a ajouté un code couleur en surlignant en vert les problèmes de verbes (terminaisons, concordance des temps), en violet les questions d'accords dans le GN, en rouge les répétitions et en jaune les homophones grammaticaux (type a/à, ou/où, et/est, qui sont travaillés dès le CE2 et systématisés en CM1 puis CM2).

Swann	12	C'est une préposition ? (la maitresse fait non de la tête)
Joy	13	C'est une conjonction de coordination.
M	14	C'est une **conjonction de coordination** (…)

En répétant, l'enseignante permet à tous d'entendre, mais de plus elle valide l'énoncé, ce qui se marque également dans sa gestualité ou ses mimiques.

Pendant l'autoconfrontation, nous l'avons amenée à expliciter ses intentions, lorsqu'elle répète ou reformule ainsi :

A65	…puis même c'est pour euh, + parce que des fois, ils écoutent pas tout. Et puis je pense que le fait que je le redise, **ça appuie** sur, euh oui, voilà, quel type de précisions on aurait dû apporter, par rapport au travail qu'on avait fait avant, en fait.

II.2. Analyse didactique : une approche séparée ou intégrée des dimensions de l'écriture ?

On l'a vu dans la présentation de la tâche, en référence avec les programmes, l'activité de révision porte sur plusieurs dimensions, auxquelles s'ajoute dans le cas étudié l'apprentissage technique lié à la manipulation du traitement de texte. C'est bien d'une tâche complexe qu'il s'agit pour les élèves, comme l'ont caractérisée unanimement les didacticiens de l'écriture[41] : une tâche qui nécessite de mobiliser divers savoirs dans le domaine de la grammaire, de la conjugaison, du vocabulaire, de l'orthographe, mais aussi l'organisation d'ensemble de leur texte, la lecture d'image qui a précédé, l'enchainement d'étapes visant à produire un récit intéressant comportant une clôture, la prise en compte d'un destinataire absent auquel il faut donner suffisamment de détails. Dans la description de la tâche d'enseignement, nous avons vu que cette séance a conduit à reprendre l'ensemble de ces dimensions. Mais l'observation de la séance et l'entretien avec l'enseignante nous permettent de nuancer, ou plutôt de préciser ce constat.

II.2.a. Intégration des différentes dimensions de la révision

Si l'on adopte une approche naturelle, écologique, écrire, et réviser un écrit, c'est tout faire « en même temps ». Les didacticiens préconisent de sérier les problèmes et d'organiser un apprentissage portant explicitement sur l'une ou l'autre de ces dimensions. Le choix pédagogique de l'enseignante, ici, est de saisir à la volée les points soulevés par les élèves, et de tirer chaque fil avec eux en fonction de sa pertinence, en le rattachant à une catégorie de savoirs en étude de la langue. Ainsi dans l'épisode 3 (extrait 3), elle pose au groupe une question

[41] Voir la deuxième partie de ce mémoire.

ouverte, qui relancera régulièrement la recherche pendant la séance : « qu'est-ce qui va et qu'est-ce qui va pas d'après vous ? ». Il nous semble que ce choix renvoie à un invariant du sujet de cette enseignante que nous développerons ultérieurement. Lorsque nous l'interrogeons sur son objectif d'apprentissage, elle confirme cette approche intégrée de la révision :

C9	D'accord… Pour aller ensuite plus à ce qui était ton objectif dans ce temps collectif
A9	Après voir, oui, comment ils allaient euh ce, ce qu'on avait à corriger… et pas uniquement sur le français lui-même quoi enfin tu vois la syntaxe et tout ça, mais aussi de pouvoir aussi aller sur les idées, hein, ce qui collait, ce qui collait pas par rapport à ce qui avait été demandé en fait
C10	et du coup par rapport à ces 2 parce que finalement ça fait 2 niveaux de révision en fait ?
A10	Mmmh.
C11	Et t'avais, y avait une priorité pour toi dans cette séance de révision-là ? L'idée c'était quoi, ben de les amener à tout travailler, ou est-ce que t'avais **un axe, finalement, de révision qu'était un peu prioritaire**, ce qui te paraissait plus important à discuter ?
A11	Mmmmh ++ ouais, mais **non, c'était d'arriver à travailler les deux**, d'arriver à travailler les deux, de voir ce qui, de voir s'ils étaient capables aussi de reprendre ben,… voilà de se relire et de voir qu'il y avait des tournures qui ne fonctionnaient pas, ou euh, puis d'améliorer le texte quoi, dans les idées… sur le fond vraiment, dans l'organisation du texte, dans le fond du texte, de travailler… c'est vrai que fallait **travailler sur le fond et sur la forme** quoi

Plus loin, reprenant la dichotomie fond/forme pour résumer cette complexité, elle revient sur l'alternance au fil du travail collectif, justifiant après coup ses incitations pendant la séance à étudier l'aspect sémantique ou l'organisation du texte (le « fond ») par le fait que cela permet de réactiver l'intérêt des élèves (« moins rébarbatif ») :

C55	Là t'essaies d'aller vers quoi, là ?
A55	Là on retourne plus vers le fond en fait : y avait une contrainte, c'était celle de l'image, celle de la phrase à intégrer. Mais je pense que ce qui était important aussi, parce que l'aspect technique il peut être très rébarbatif. Donc, alors après je l'ai peut-être pas… **mais en voyant là, euh… faire des retours aussi, enfin des allers-retours entre la forme et le fond, en fait**
C56	Ok.
A56	**Je pense que ça permet d'abord d'être moins rébarbatif parce que c'est moins technique, hein, là on est plus sur les idées**, voilà, on nous demandait telle chose, est-ce que ça a respecté effectivement ce qu'on avait plus ou moins abordé (…)

L'intention d'apprentissage qu'elle exprime, amener les élèves à tenir compte de tous ces aspects pour améliorer leurs textes, correspond bien aux attendus du CM2 : toutes les notions d'étude de la langue mobilisées ont été construites depuis le CE2. Et l'enseignante explique que des situations analogues seront proposées aux élèves dans la suite de l'année scolaire, afin de renforcer leur capacité à gérer cette complexité.

Mais on observe dans les verbatims de la séance que cette complexité peut constituer un embarras, lorsque l'enseignante s'interrompt et revient sur le choix d'aborder tel aspect plutôt

que tel autre. Cela se produit à deux reprises, une première fois au début de l'épisode 2, où elle choisit finalement d'aborder directement la question technique du correcteur orthographique :

M 03:33	1	Alors, si on discute un petit peu de ce texte… ? (voix assez forte, dynamique, geste circulaire des deux mains, corps orienté vers les élèves. Puis s'interrompt durant 5 secondes, joint les mains en entrecroisant les doigts en orientant son corps vers le texte affiché au tableau. Puis elle reprend, se tournant à nouveau vers les élèves, parlant moins fort, sur un ton modifié, conservant les mains jointes, poings fermés, les frottant doucement). Déjà, quand vous aurez à corriger, comment est-ce que vous allez faire pour corriger les petites vagues ? Est-ce que vous savez comment on fait ? (plusieurs élèves lèvent la main) Swann ?

De la même manière, après quelques minutes, on observe sensiblement le même phénomène : elle suspend son propos, puis reprend sur un ton différent, en changeant d'angle en (3-3) :

Extrait 3		
M	3	Bien… Après j'ai surligné des petites choses. (voix assez forte, puis pause de 5 secondes avant de reprendre, sur un ton modifié et d'une voix moins forte) Euh… si on regarde le texte qui a été écrit ici, qu'est-ce qui va et qu'est-ce qui va pas d'après vous ? Alexia ?

II.2.b. Séparation des dimensions de la révision

Pourtant par plusieurs aspects, on constate que l'enseignante a la volonté de séquencer le travail de révision. Ainsi, le correcteur orthographique du traitement de texte permet de prendre en charge cette dimension rapidement (y compris pour les élèves à l'orthographe encore fragile). De même, le codage couleur qu'elle a opéré – et qu'elle rapproche lors de l'entretien d'autres artefacts, grille de correction, codage des erreurs au moyen d'initiales – confirme une approche des erreurs par catégories. Et dans son intervention personnalisée avec les petits groupes, dans le deuxième temps de la séance, elle sépare directement en les invitant à se concentrer d'abord sur l'aspect orthographique : « Alors, ce que vous allez commencer par faire, déjà, c'est de corriger, corriger tout ce qui est souligné, souligné en rouge… » (épisode 7, 17-1). Lorsque nous l'amenons à commenter cette action, elle s'en explique ainsi :

A141	Ouais. Mais **je pense qu'il faut cibler, à un moment**, c'est-à-dire que, allez, **on va commencer par** le toilettage, d'abord parce que je pense que du coup ça rend le texte aussi plus agréable, dans un premier temps, voilà, euh il est correct, donc déjà ça, je trouve que c'est important pour eux parce que du coup, ben ils voient que là, en quelques clics, même si là ça prend un peu de temps, ben on arrive à un truc qu'est propre, qu'est net, qu'est bien écrit, en tous cas, syntaxiquement parlant il est correct**… et puis après on va** aller sur le fond. Et…

II.2.c. Une priorité qui émerge dans la révision ?

Il se dégage de son propos, tant pendant la séance que lors de l'entretien, qu'elle a un angle prioritaire : ce qu'elle appelle « le fond ». Ainsi, dans l'étude collective du premier texte, après l'échange sur la répétition du ET, elle les invite à se demander si le récit correspond bien à l'image.

Extrait 5		
Garance	2	Je trouve que y a pas assez de précisions.
M	3	Ahh, toi tu trouves que le texte manquerait de précisions (hoche vigoureusement la tête), quel type de précisions par exemple ?
Garance	4	Par exemple on dit pas qu'elle est dans sa chambre…
M	5	On dit pas qu'elle est dans sa chambre… (voix forte, commence à énumérer sur ses doigts, en hochant vigoureusement la tête)

Dans le tour de parole 3, elle accueille la remarque de Garance avec une interjection appuyée qui indique sa satisfaction, ce qu'elle confirme lors de l'autoconfrontation (C61 et A61). Pendant la séance en classe, sa gestualité amplifiée lors de l'accueil de chaque élément manquant proposé par l'élève montre qu'il s'agit pour elle d'un aspect important, dont elle souhaite que les élèves prennent conscience. Nous lui demandons, concernant cet épisode, et au vu de la qualité de précision du texte produit par le groupe de Garance, si elle donne délibérément la parole à cette élève à ce moment-là, ce qu'elle confirme également (C59 et A59).

Durant la séance, pendant l'étude du deuxième texte, elle relance les élèves, et écarte une remarque qui va dans le sens du toilettage du texte. Et elle accueille la proposition qui suit en 11-2 avec une voix plus intense et une gestualité qui suggèrent une forte adhésion. De même, en 11-11, l'interjection qui suit la remarque d'Alexia exprime sa validation.

Extrait 10		
M 17:44	1	Des remarques ?
Elèves	2	Inaudible
M	3	Bien alors non, hormis les fautes, les petits mots rajoutés **(geste des mains qui balaient) ça c'est pas grave**… Moi il y a quelque chose qui me gêne plus dans ce texte. Par rapport à la consigne de départ… ?
Extrait 11		
M 18:41	1	Moi, il y a autre chose qui me gêne dans ce texte… Marion ?
Marion	2	C'est bizarre de dire à la fin « C'était un soir de pleine lune. »
M	3	Alors, Titouan, l'idée n'est pas mauvaise, mais je pense qu'il est très très très très mal placé, d'accord… **(hoche énergiquement la tête, voix appuyée, débit qui s'accélère)**

M	6	(…) Il y a aussi autre chose qui me gêne dans ce texte… quelque chose qui manque… Kahina ?
Kahina	7	Comment le livre il lui a coupé la main… ?
M	8	Comment le livre il lui a coupé la main… ? Oui… ? C'est peut-être autour de ça… ? Léanne ?
Léanne	9	Peut-être, c'est… euh, non…
Alexia	10	Mais moi, je trouve que ça va pas avec l'image…
M	11	**Aaaah (sourire, voix forte), qu'est-ce qui colle pas avec l'image ?**

Et lorsque nous revenons sur son objectif d'apprentissage dans cette séance, il nous semble qu'elle accorde une priorité au fond, tout en s'en défendant. Ainsi en A77, elle commence une phrase « A la limite c'est euh… » mais l'arrête, comme en une forme d'autocensure, comme si elle ne pouvait pas dire que c'était « secondaire »… Mais le long développement qui suit montre que l'essentiel, pour elle, est ailleurs (et que la « forme » passe donc bel et bien au second plan). Ce qui émerge de son propos, c'est le souci d'outiller les élèves pour qu'ils puissent s'exprimer, en tant que sujets (elle parle de liberté, de leur expression « c'est TON travail »). Dans les tours de paroles suivants, dont voici les extraits significatifs, il apparait que l'intention de l'enseignante est de faciliter l'aspect qu'elle appelle forme (orthographe, syntaxe), afin que tous les groupes puissent travailler sur le contenu de leur texte, les idées, y compris ceux pour qui la dimension scripturale pose problème.

A77	Oui comme je disais y a la forme et le fond, les deux quoi. **On est pas que sur de l'étude de la langue,** quoi**. A la limite, c'est euh… je veux pas dire que ça passe en second plan parce qu'on en a besoin, mais l'idée, c'est… puis c'est aussi qu'ils soient fiers de leurs textes quelque part, quoi**… de ++ encore une fois, même si le texte est pas très long, peu importe, mais aussi de voir que, ben on a des idées au départ et comment, euh, comment elles sont ressorties les idées qu'on avait au départ… D'ailleurs le texte de Looma y avait plein d'idées au départ, (…)
A94	Ben oui, c'est de **gagner du temps**… **Parce qu'encore une fois, ce qu'on veut retravailler aussi, c'est pas que la forme, c'est que, c'est aussi tout le fond et toute l'organisation du texte aussi.**
C96	Toilettage orthographique et concordance des temps et tout, ben on va pas travailler sur l'essentiel… + enfin, **l'essentiel, ça c'est moi qui le dit…. ?**
A96	**Ben oui, si, parce que l'essentiel c'est de produire un texte, qui soit à la fois correct orthograph… enfin, du point de vue de l'étude de la langue, mais qui soit aussi suffisamment, comment dire, ++ ben comme je le disais tout à l'heure : agréable à lire, et ayant tenu compte du fond de ce qu'on leur demandait, de la contrainte, euh… et qui soit suffisamment riche j'ai envie de dire, aussi.**

Cette position de l'enseignante, qui en fin de compte ne nous semble pas affichée dans son discours, n'est en tous cas pas explicitée aux élèves – pas directement du moins.

Ceci nous conduit à nous pencher sur notre questionnement initial, celui de l'activité d'explicitation de l'enseignante : sur quoi porte-t-elle et que vise-t-elle ?

II.2.d. Quelles catégories d'explicitation à l'œuvre dans la séance ?

Nous avons relevé les actes de langage de l'enseignante apportant ou suscitant l'explicitation, nous appuyant sur les quatre catégories présentées dans la première partie de ce mémoire. Pour ne pas surcharger à l'excès le propos, nous renonçons à citer intégralement ici tous les verbatims correspondant à chaque catégorie, nous contentant de les répertorier dans un tableau. Nous proposerons simplement pour chacune de ces catégories quelques exemples qui nous semblent représentatifs.

Explicitation de la **tâche**	Explicitation de la **démarche** (tissage)	Explicitation des **savoirs** construits	Explicitation du **lien entre la tâche et l'apprentissage** visé
Ce qui est à faire par les élèves, comment s'y prendre ?	Lien avec ce qui précède et ce qui suit, directement ou à long terme	Enoncé d'un texte de savoir, institutionnalisation	Lien entre dimensions productive et constructive
2-1,5-18, 6-1, 7-14, 13-3, 16-1, 17-1	1-5, 3-3, 5-16, 10-3, 11-17, 13-1, 16-1	3-5, 3-9, 3-14, 3-18 à 27, 4-1, 5-3 à 16, 7-14, 9-1, 11-3, 11-5 à 16, 12-1, 13-5	

Les quatre catégories d'explicitation

Explicitation de la tâche[42] : « Comment est-ce que vous allez faire… ? » (2-1), « il s'agit d'améliorer » (5-18), « pourquoi est-ce qu'il y a plusieurs couleurs de surligneurs ? » (6-1), « ça y faudra le corriger c'est pour ça que c'est en vert » (7-14), « L'idée c'est de corriger vos textes, d'en faire quelque chose de mieux » (13-3).

Explicitation de la démarche : dans cette catégorie, les interventions font, régulièrement au cours de l'activité collective, le lien avec le travail en petits groupes qui va suivre : « Moi j'en ai sélectionné 4 qu'on va essayer de regarder d'un peu plus près, qu'on va relire ensemble… et après vous aurez un temps, vous, de travail dessus – directement sur les ordinateurs. » (1-5), « Faut enregistrer parce qu'après vous allez devoir corriger vos textes » (5-16), « y a des choses à remanier… » (11-17), à l'exception d'une intervention qui réfère explicitement à un enseignement de l'année de CM1 (sur les conjonctions de coordination, on l'a déjà vu, en 3-14). Ces rappels réguliers par l'enseignante du lien avec ce qui suit nous conduisent à identifier un schème dans son activité langagière, consistant à focaliser l'attention des élèves, et à réactiver régulièrement cette focalisation. Nous développerons ce point dans l'analyse de l'activité proposée ci-après.

[42] Voir Première partie, III.2, pages 12 et 13.

Explicitation des savoirs construits : « Il y a des répétitions » (3-5), « synonyme » (3-9), « conjonction de coordination » (3-14), « quel type de précisions par exemple ? » (5-3), « votre texte, soit il est au présent, et il reste au présent, et passé composé si vous parlez de quelque chose qui vient d'arriver, soit il reste au passé simple et à l'imparfait… » (7-14), « vocabulaire » (12-1), « faut éviter les ET » (13-3)…

Ces brefs rappels de savoir, répétons-le, se déroulent dans le cadre d'une coactivité langagière et réfèrent à des éléments du programme d'étude de la langue, travaillés régulièrement dès le CE2 ou le CM1.

Explicitation du lien tâche / apprentissage : l'absence de toute activité d'explicitation relevant de cette dernière catégorie, pourtant essentielle, nous questionne. Nous avions repéré cette absence lors de l'analyse de la séance préalable à l'entretien, mais étant donnée notre position particulière, familiarité avec l'enseignante et surtout appartenance à la profession, il nous paraissait délicat de la questionner sur cette absence, ne voulant pas qu'elle reçoive cette question comme un jugement. Voici notre interprétation de cette absence.

Pour revenir à la réticence de l'enseignante à admettre une priorité qui pourtant émane de son activité comme de son discours sur celle-ci, nous constatons donc qu'elle n'opère à aucun moment, pendant la séance, d'explicitation du lien entre la tâche des élèves (réviser ce texte, « la bibliothèque de M. Linden ») et l'apprentissage visé, que nous proposerions de formuler ainsi : utiliser nos connaissances en étude de la langue pour améliorer le texte, et surtout, améliorer le fond : les étapes du récit, l'intérêt et la pertinence des détails, pour qu'il soit intéressant à lire et corresponde bien à l'image.

Nous l'avons vu, son activité d'explicitation est solide sur les trois autres aspects. Nous faisons l'hypothèse que cette enseignante expérimentée mobilise ce quatrième aspect dans sa pratique courante de classe, même si nous ne l'avons pas vu à l'œuvre pendant la séance, mais que son absence est ici l'indice qu'elle n'endosse pas totalement ce choix.

II.3. La dimension « gestion de classe » de l'activité : émergence de deux classes de situations

Dans cette séance, nous avons constaté que l'enseignante avait deux manières radicalement différentes de réagir à des comportements repérés chez des élèves. Dans un cas, une intervention ferme et systématique ; dans l'autre, une retenue, qui se révèle efficace comme nous le verrons. Ces deux situations étaient un des sujets que nous voulions aborder avec elle

lors de l'autoconfrontation, y compris pour voir quelle conscience elle avait de son action en situation, et dans quelle mesure cette action relevait de l'automatisme.

II.3.a. Intervenir systématiquement pour ne pas permettre aux élèves d'avoir leur texte à l'écran pendant le travail collectif

Sur ce point précis, l'enseignante est intransigeante : avant d'entamer le travail d'étude collective des quatre textes, elle fait réduire les textes affichés sur leurs écrans (chaque groupe dispose d'un ordinateur portable sur lequel est ouvert son fichier texte). Cette règle, qui est posée d'entrée de jeu calmement, est rappelée ensuite à huit reprises sur un ton qui n'appelle aucune discussion : en 1-1, 1-5, 5-1, 7-1, 9-1, 10-3, 13-5 et 16-1. D'ailleurs les élèves concernés ne bronchent pas.

Lorsqu'ils s'adressent au collectif, ces rappels sont faits sur un ton calme et posé, débit plus lent, voix atténuée. A l'inverse, lorsqu'ils s'adressent à un ou deux élèves en particulier, sa voix est plus forte, sur le ton de la réprimande, appelant une rectification immédiate, qu'elle ponctue par un « merci » avant de reprendre sans transition le fil de l'échange qui s'est interrompu, modifiant alors la tonalité de sa voix et reprenant immédiatement le propos antérieur. Nous l'avons questionnée sur cette insistance :

C99	T'as vu quelque chose là. T'es en train de gérer ta séance mais t'as vu, y a un truc qui se joue depuis un petit moment et, là, tu l'as vu là…
A99	De… par rapport ?
C100	Ben par rapport à ce qui se passe ensuite. (vidéo : incident Sandro /Mohamed, 2ème intervention : « Sandro je vais te faire reculer là… »)
A100	Ah oui, oui.
A101	**Oui, ça parait naturel en fait, quoi**
C102	Complètement. Et par contre, moi c'était un point sur lequel je voulais revenir avec toi, plus sur la gestion de la classe en fait, quoi. Parce que donc y a déjà eu un petit épisode, à la minute 8 quelque chose, avec Mohamed et Sandro (je reprends mes notes) : « Mohamed Sandro ça suffit, pour l'instant vous n'êtes pas sur… »
A102	Ouais, ah oui, je l'ai entendu oui, « vous n'êtes pas sur les ordinateurs », oui.
C103	Sachant que ça, c'est un truc qui revient, euh, dès le début, à plusieurs reprises, cinq ou six fois en fait pendant tout le temps collectif…
A103	Oui oui, **peut-être** oui…
C104	(…) pourquoi est-ce que t'es hyper, euh, là-dessus, tu, 'fin, **tu lâches pas ce truc-là**
A104	**Non**
A105	Ben parce que ce qui se dit oralement il faut, 'fin, pour moi, alors effectivement le collectif est un peu long, mais euh, mais euh +**il faut qu'ils soient présents** [acquiescement] **et s'ils sont sur leur ordinateur ou machin, là, y a plus personne, quoi.**
C106	Oui. Là **tu le dis comme une évidence**, ça ça c'est vraiment un geste de métier, c'est-à-dire que tu peux pas…
A106	**Ah, ben oui !**
C108	(…) euh donc ça veut dire que pour toi, en arrière-plan, c'est un machin essentiel quoi ? (…)

A108	**Ah ben oui**… oui surtout que après, ils auront largement le temps en fait d'être sur leurs textes et sur, là vraiment on est en groupe et… **mais là, là, oui, j'ai besoin de leur attention**, même si ça parait un peu long (…)
A112	(…) Mais bon… [sourire] Mais ça me paraissait important, oui, pour, ne serait-ce que faire en sorte, parce que **je me rends compte aussi je pense que le temps est un peu long, enfin l'activité est un peu longue, mais que, euh, ben c'est pas grave en fait, vous allez être là jusqu'au bout** [acquiescement]… tu vois, enfin, parce que ça me semble important… et puis qu'**après tout c'est moi qui commande**, donc euh… y a ça aussi, 'fin, je veux dire,… [vidéo]

Avec ces éléments, nous pouvons repérer ici un schème et ses composantes :

Classe de situation	un ou plusieurs élèves commencent à « faire autre chose » pendant un temps collectif
But	focaliser l'attention, l'implication des élèves : « j'ai besoin de leur attention »
Règle d'action	intervention rapide, tranchée, impérative, avant de reprendre le fil de l'activité ; action différenciée selon qu'il s'agit d'une régulation collective ou individuelle
Prise d'information	visuelle (on note les regards de l'enseignante orientés vers l'élève concerné, juste avant)
Invariant de situation (Concept pragmatique)	stopper l'activité parasite dès qu'elle apparait « s'ils sont sur leur ordinateur… y a plus personne quoi »
Invariant du sujet	(en lien avec la position du sujet, dans le cadre institutionnel de l'école) position d'autorité « c'est moi qui commande ».

Un schème de gestion de classe lors d'un travail en grand groupe

Nous observons que ce schème renvoie à une compétence incorporée, qu'elle mobilise de manière automatique en situation (en particulier, concernant le côté systématique de cette action de régulation, qui interrompt à peine l'avancée du travail) : elle ne voit pas d'emblée ce qui nous a frappée lors du visionnage, alors même que nous pointons sur la vidéo son regard et son interruption, juste avant une des interventions (C99-A99). Mais lorsqu'elle comprend de quoi il s'agit, elle montre par ses réactions que c'est pour elle une évidence : « ça parait naturel », « ah ben oui », « ben non », etc.

II.3.b. Créer les conditions, ne pas intervenir pour laisser à un élève la possibilité de choisir de s'engager dans l'activité en petit groupe

Il s'agit-là d'une situation qui survient dans le deuxième temps de la séance, avec le groupe Looma-Gaétanne-Ismaïl (épisode 7). L'enseignante engage le travail avec les deux premières, tandis qu'Ismaïl reste ostensiblement extérieur, regard vide, posture avachie, assis à un bon mètre de distance. Après deux minutes de travail avec les filles, elle lui jette un regard oblique, puis l'interroge :

M [39:05]	9	**Euh, Ismaïl je peux savoir ce que tu fais ? (puis sur un ton doux, marquant la surprise) Tu regardes là ?(leur texte affiché au tableau)… Euh ben, mais ça serait bien que tu sois avec les filles, en fait !** (L'enseignante se relève). Les filles… ? Alors, (…) (elle poursuit le travail avec elles… **Ismaïl regarde brièvement vers l'écran, visage toujours fermé, sans s'être rapproché. Puis il détourne la tête, regarde à nouveau le tableau.)** Parfait. Alors « elle avait », à votre avis ? (à [39:47], **M regarde brièvement Ismaïl, puis reprend avec les filles, pointant l'écran**)… Il était, s'appelait, elle avait… (intonation accentuée sur le phonème final)
Looma	10	Ait !
M	11	Eeeh oui ! (Looma effectue la correction, Gaétanne suit attentivement). Alors fais « suppr », « suppr »… Euh non ! Oui ! Comme ça ! Et ait. **(A [40:06], à l'adresse d'Ismaïl tout en gardant les yeux sur l'écran) : T'as pas envie de participer ou c'est les filles qui ne veulent pas ? (à ce moment, les deux filles se redressent et regardent vers leur camarade resté à distance)**
Ismaïl	12	[Réponse inaudible]
M	13	**Elles veulent pas… aaah !**
Ismaïl	14	[inaudible]
M	15	**(Elle s'interrompt dans le travail avec les filles, et le regarde) Ah, tu ne vois pas, pardon ! (ton doux, conciliant) Alors (se penche vers l'ordinateur et l'oriente un peu vers Ismaïl) Est-ce qu'on peut faire comme ça, les filles, vous voyez encore ?** (…)

A partir de là, progressivement, Ismaïl se rapproche, regarde l'écran, entre dans l'activité. Puis l'enseignante va vers le groupe suivant. Sur la vidéo, on voit encore le trio en arrière-plan, avec un engagement de plus en plus actif d'Ismaïl : il pointe l'écran, prend la parole… Puis il interpelle l'enseignante, sollicitant son aide sur un point d'orthographe (« Maitresse, comment ça s'écrit… ? »). Celle-ci retourne alors épauler le trio, on les entend discuter, rire… Bref, l'action de l'enseignante, et sa non-action, ont manifestement créé les conditions pour que l'élève se réengage dans l'activité.

Cet épisode illustre le caractère dynamique des activités entre humains, qui sont « à même d'évoluer indépendamment de l'action du professionnel. » (Pastré, 2005). Cette caractéristique, que l'enseignante ne théorise pas, est cependant présente dans sa manière, efficace, de l'appréhender, qui renvoie selon nous à un de ses invariants du sujet : dans les relations qu'elle instaure avec eux, elle les prend en compte en tant que sujets à part entière. Elle sait d'expérience que c'est lui qui choisira, ou pas, de s'impliquer. Elle n'essaie pas de l'y contraindre, elle s'efforce juste de lui en offrir la possibilité.

Lorsque nous confrontons l'enseignante à cet épisode, c'est bien cela qui ressort de son propos.

A128	(pendant le visionnage) T'as vu comme il est en retrait, Ismaïl ?
A129	(pendant le visionnage) Ah oui il est pas là, hein ? mais c'est vrai que je m'en suis pas aperçu tout de suite, hein…
A148	**Ben, je pense que je voulais qu'il vienne tout seul en fait, quoi. Qu'il s'intéresse**. Sauf que ça l'intéressait pas en fait Ismaïl. C'est tout le problème de ce genre d'enfant (…)

C155	T'as dû voir qu'il était plus loin, et par contre, t'as un regard, mais c'est seulement après, que tu parles, il y a je sais pas, trente secondes entre le moment où tu… (vidéo : revisionnage du passage)
A155	**Ben je pense que c'est ce que je t'ai dit, j'attendais qu'il s'intéresse, aussi, quelque part…** [vidéo]
C156	(…) Là, **le ton que tu utilises**, tu changes de ton quand tu dis « ben là ce serait bien que tu sois avec les filles en fait », t'essaies de faire quoi, à ce moment-là… ?
A156	Ben de le ramener**, je le braque pas,** en fait [acquiescement] euh… mais oui, juste c'est un travail de groupe, donc ça serait bien que tu sois là, en fait…
C157	Mmh. Et donc, euh, voilà, c'est des petites **incitations**, mais ensuite, tu continues (vidéo, poursuite du travail avec les deux filles)
A157	**Ben oui, c'est : « viens, quoi ! »**
C158	**C'est pas, « je te prends par la main, et je te mets…**
A158	**Ah, ben non.**
A161	Je… je sais pas, **est-ce que, il aurait pas mieux valu que je le prenne comme tu dis par la main**, puis que je lui fasse une place, au milieu des deux filles… ?
C162	En tous cas ça a été efficace, enfin, moi je trouve que c'est assez impressionnant de voir comment il était au début, et si on avance un petit peu, t'es avec le groupe suivant, donc là (pointant l'image), il se rapproche et tout, là il est déjà un peu rapproché, ensuite il s'accoude sur la table, il regarde, il est sur l'écran…
A162	Oui…
C163	Bon, tu vas avec eux, … là il est carrément euh…
A163	Ouais ouais… **donc il est revenu, finalement**
A164	Et là, il m'interpelle.
C165	C'est lui qui t'interpelle et qui te pose une question, et il est dans le, il est devenu acteur du travail
A165	Mmmh. Oui, **donc finalement, voilà, ça a été efficace**

L'image a permis à l'enseignante de se remémorer la situation, et de voir des aspects restés hors champs pour elle dans le feu de l'action. Notons qu'elle questionne la pertinence de sa manière de prendre en charge l'attitude de l'élève, mais l'observation fine de toute la séquence lui permet de s'en convaincre, en fin de compte.

Nous pouvons ainsi repérer un autre schème d'interaction enseignante-élève :

Classe de situation	Un élève s'inhibe, s'isole d'un travail de groupe
But	Motiver l'élève à s'impliquer, en surmontant d'éventuels conflits
Règle d'action	Intervention différée, sous forme de questions, d'incitations Patience : laisser à l'élève le temps d'agir, créer les conditions
Prise d'information	Visuelle (on note les regards de l'enseignante orientés vers l'élève concerné, qui n'entrainent pas une intervention immédiate)
Invariant de situation (Concept pragmatique)	C'est l'élève qui doit choisir de s'impliquer, ou pas. L'enseignante ne peut le faire à sa place.
Invariant du sujet	Considérer les élèves comme des sujets qui doivent investir activement les situations proposées

Un schème de gestion d'un élève lors d'un travail en petit groupe

II.3.c. Des buts et des motifs

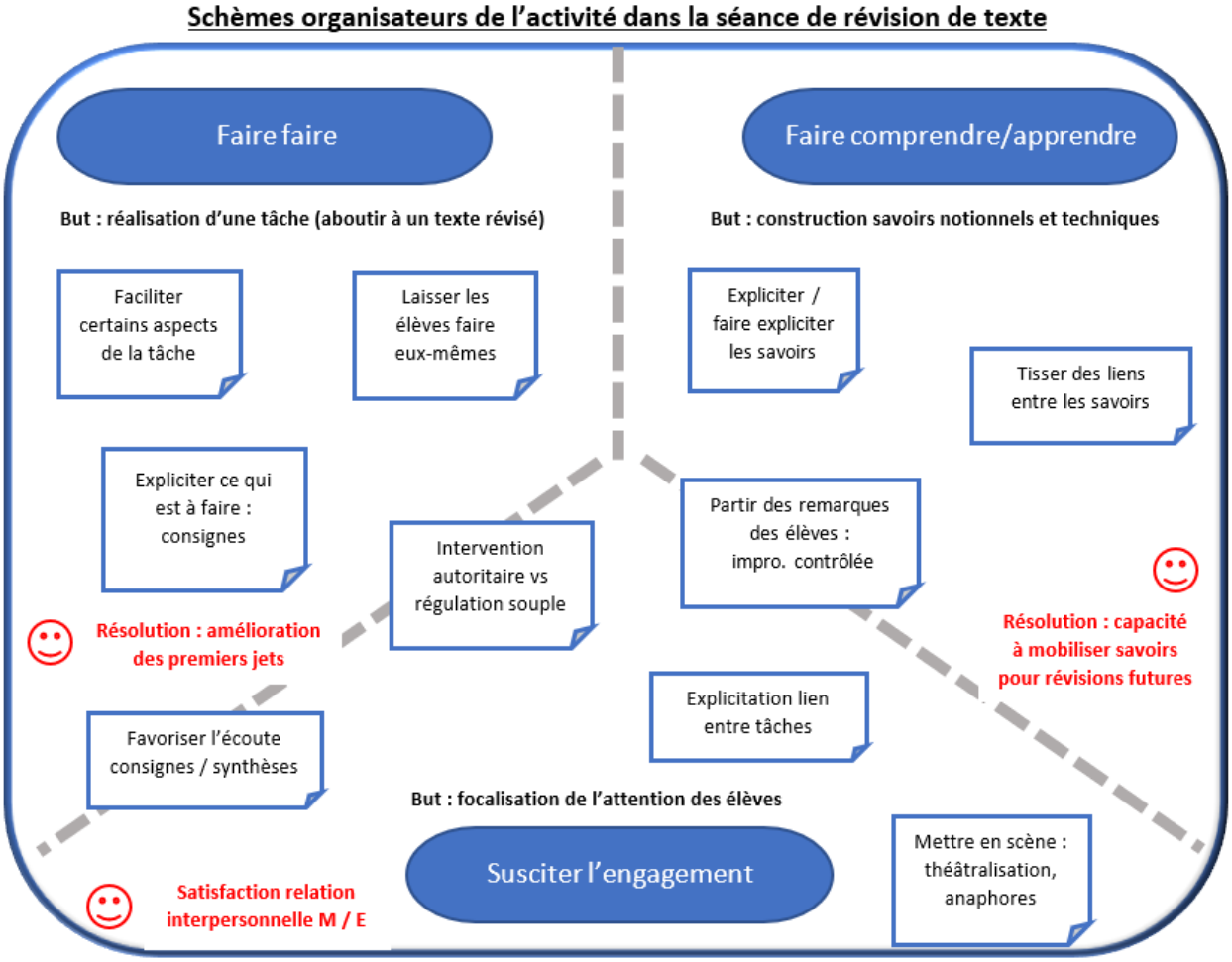
Pour conclure cette analyse, reprenons la distinction d'Amigues entre action et activité, la première référant à un but et la deuxième, à un motif. Dans cette deuxième situation en effet, c'est bien d'un motif qu'il s'agit, au-delà du but qui consisterait à raccrocher l'élève au travail de groupe. Il s'agit, sur une temporalité qui dépasse celle de la séance, de l'amener à s'investir, être acteur de ses apprentissages. Il s'agit de l'aider à faire évoluer son attitude : on se situe dans le registre du développement. Alors que dans la situation décrite juste avant, il s'agit davantage d'une action, réitérée et peu « coûteuse » pour cette enseignante aguerrie, qui vise à maintenir l'attention du groupe. Elle fait d'elle-même la différence entre ces deux situations :

C168	C'est **pas des marionnettes** que tu … c'est aussi lui, en fonction de…
A168	Ben non, non non, … autant, y en a, bon, **l'intervention que j'ai eu avant avec Sandro, plus tôt**, en disant ben là maintenant tu recules (…)
C169	Oui, là c'est marrant parce que [mime le geste] à distance
A169	C'est manu militari, gentiment, mais l'idée y est, c'est tu le fais. Euh… **là, je pense que le cadre est pas le même**, c'est-à-dire que en fait, moi, mon idée, c'est que j'aimerais bien que tu sois là, maintenant, ben tu veux pas être là, tu veux pas être là…

III. Les principes organisateurs de l'activité de l'enseignante

Ces analyses nous ont permis de tenter de modéliser l'organisation de l'activité de l'enseignante. Partant de la structure conceptuelle de la situation organisée autour de 3 pôles (un double objet technique, apprentissages visés et réalisation d'une tâche, un double objet d'usage, relation des élèves aux apprentissages et à la tâche, et un cadre régissant les échanges), nous avons identifié trois grands schèmes qui se déclinent en sous-schèmes : faire faire, faire comprendre/apprendre, et susciter l'engagement. Les deux premiers renvoient à l'objet technique de l'activité ; « faire faire » concerne sa dimension productive (ici, l'aboutissement à un texte révisé) et « faire apprendre/comprendre », sa dimension constructive (apprentissage, développement). Le troisième grand schème « susciter l'engagement » renvoie à la relation d'usage mais également au cadre. Ajoutons une préoccupation transversale, qui selon nous sous-tend l'activité de cette enseignante et constitue un indicateur de son niveau d'expertise : la prise en compte des temporalités multiples décrites plus haut, qui témoigne de son ajustement à une situation dynamique (l'action de l'enseignante ne « pilote » pas tout ce qui advient, le développement et l'apprentissage ne surviennent pas instantanément et ne sont pas directement « lisibles »). La formalisation des trois grands schèmes donnera l'occasion d'évoquer cette prise en compte puisqu'elle y est systématiquement présente.

Voici notre représentation de l'organisation de l'activité de l'enseignante. Nous avons positionné plusieurs sous-schèmes au croisement de deux grands schèmes, afin de marquer l'enchâssement des préoccupations qui organisent l'activité d'enseignement.



III.1. Premier grand schème : faire faire

Le but de l'action est de réviser le texte produit par chaque groupe quelques jours plus tôt. L'enseignante résume les aspects de cette révision avec le couple fond/forme. La résolution de l'objet se mesure ici en observant l'écart entre premier jet et texte révisé. En voici un exemple :

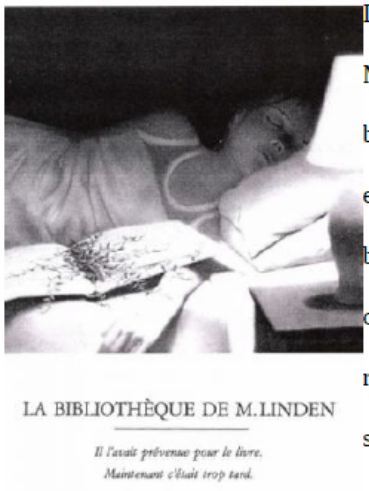
La bibliothèque de M. Linden

avant

Il êtais une fois une fille qui s'appels mariline. Elle avé l'abitude d'aller a la biblioteque Elle enprinta un livre et le montra au bibliautecer et il dit « ne pren pas se livre il et modie » elle dis ses rien mais je vais mans sortire. je vais le prendre. elle sanira le soire elle manga et ala au lit elle lisa et tonba dans le someille et se reveia dans un endroit chelou. elle alla jusqu'au village qui croisa le monde de licorn elle toqua a une maisons un vieille aume et le vieille aum il mouru et sa dernier mot et une de mes licorne vas mourire. Il l'avait prévenue pour le livre. Maintenant il était trop tard.

Aboutissement après la séance de révision :

La bibliothèque de M. Linden



Il était une fois une fille qui s'appelait Mariline. Elle avait l'habitude d'aller à la bibliothèque de M. Linden. Elle emprunta un livre puis le montra au bibliothécaire qui lui dit : «Ne prends pas ce livre, il est maudit !» Elle lui répondit : « Çà ne fait rien, je m'en sortirai, je le prends. » Elle partit. Le soir, elle mangea et alla au lit. Elle lut et s'endormit. Quand elle se réveilla, elle se trouvait dans un endroit étrange et louche. Elle marcha pour trouver un village. Elle aperçut des petites maisons où habitaient… Des elfes ! Elle toqua à une porte et un vieil homme lui ouvrit. Il tomba raide mort et son dernier mot fut : «Un de mes elfes va mourir ! » Mariline était choquée. Elle appela les urgences. Un petit elfelin entra dans la pièce en disant qu'il l'avait prévenue pour le livre. Maintenant il était trop tard.

Looma, Gaétane, Ismaïl

après

L'analyse des productions permet ainsi de constater, en plus du toilettage orthographique et de la rectification des problèmes d'accord et de conjugaison, un enrichissement lexical, une plus grande précision, mais aussi une meilleure adéquation à l'image et surtout un épaississement des textes qui sont tous devenus plus consistants (et pas seulement plus longs).

III.1.a. Faciliter certains aspects de la tâche

Le but de l'enseignante est d'apporter des étayages qui permettent aux élèves d'effectuer plus rapidement un ensemble de corrections : utilisation du correcteur orthographique, codage couleur des catégories d'erreurs. L'enseignante escompte bien que le temps passé à les familiariser avec ces aides est capitalisé pour les activités d'écriture et de révision à venir. Elle mobilise ici consciemment des savoirs théoriques (dans le domaine de la langue, de

l'informatique) et réfléchit à ses choix, qu'elle envisage de faire évoluer (possibilité de mettre en place une grille de révision, qu'elle évoque dans l'entretien).

III.1.b. Laisser les élèves faire eux-mêmes

Elle montre (sur le tableau blanc, sur l'écran d'un portable), elle opère un guidage verbal (au début pour faire réduire les textes des groupes, dans le travail avec le trio d'élèves). Dans le deuxième temps, elle est très proche des élèves, mais semble appliquer une règle d'action : ne pas faire la manipulation au clavier, laisser l'enfant la réaliser. Elle épaule ainsi par plusieurs moyens leur action, par son activité d'étayage.

III.1.c. Expliciter ce qui est à faire et comment le faire

Il s'agit de faire passer les consignes, dire aux élèves ce qui est à faire, et coexpliciter comment s'y prendre. Cette première catégorie d'explicitation revient régulièrement dans la séance. Ces rappels spontanés paraissent incorporés à l'activité de l'enseignante qui les réalise « sans y penser ».

III.1.d. Invariants de situation et invariants du sujet

Quels sont les principes tenus pour vrais par l'enseignante ? Nous identifions deux invariants de situation. Premièrement les élèves apprennent mieux quand ils sont actifs, ce qui rencontre un large consensus auprès du corps enseignant… mais il nous semble important de rappeler que la réciproque n'est pas vraie, la mise en activité des élèves n'induisant pas nécessairement un apprentissage. Bonnéry, sociologue de l'éducation (groupe de recherche ESSI-ESCOL), a travaillé sur cette question des malentendus sociocognitifs dans les interactions enseignant-élève, le premier tenant pour acquis la compréhension par l'élève du sens de la tâche, celui-ci se cantonnant dans certains cas à l'exécution docile d'une consigne (Martinache, 2008). Ce malentendu est selon Bonnéry un facteur explicatif important de l'échec scolaire.

Un invariant du sujet, forme d'expression de la personnalité et des valeurs de l'enseignante, s'exprime lors de l'autoconfrontation : chacun peut s'améliorer, à sa mesure, on ne vise pas la perfection, mais le fait que chacun puisse être « fier » (ce sont ses mots) de son travail. L'exemple donné avec le texte final du trio Gaétanne-Ismaïl-Looma nous semble pouvoir les y conduire.

III.2. Deuxième grand schème : faire apprendre/comprendre

Dans ce cas, plutôt que de parler de but de l'action, il convient de considérer les motifs de l'activité de l'enseignante à plus long terme. Nous avons précisé la distinction entre

apprentissage et développement et ici, au-delà d'un apprentissage local (mais important), utilisation du code de correction, mobilisation de tel savoir grammatical, maitrise des raccourcis claviers par exemple, il est question de permettre aux élèves de mobiliser ces savoirs dans une situation nouvelle, face à un texte nouveau. La résolution de cet objet s'inscrit à l'évidence dans cette temporalité plus ample.

III.2.a. Expliciter / faire expliciter les savoirs

Nous avons analysé l'activité d'explicitation qui rappelle tout au long de la première demi-heure les éléments de savoir, sur un rythme assez rapide puisqu'il s'agit de faits de langue globalement maitrisés en CM2. Une action ciblée auprès de certains groupes permet ensuite de différencier en fonction des besoins. Nous avons vu que l'enseignante sollicite les élèves par des questions les amenant à formuler ces savoirs (syntaxe, conjugaison, etc). Elle réalise également des points, synthèses de ces savoirs, régulièrement.

III.2.b. Tisser des liens entre les savoirs

Elle donne ou demande aux élèves de donner une terminologie précise, renvoyant à des apprentissages linguistiques, et réfère à l'occasion à un vécu d'apprentissage de l'année passée. Ce tissage de liens entre les savoirs sur la langue et leur mobilisation pour améliorer un texte (mais aussi comme elle le précise, pour écrire, pour comprendre un texte lu), est une constante de son activité : « ça je le fais tout le temps », nous dit-elle. Cette dimension de son activité témoigne de sa prise en compte de temporalités multiples.

III.2.c. Partir des élèves : improvisation contrôlée

Il s'agit pour elle de faire émerger les aspects de la révision. Elle suscite la recherche par des questions ouvertes. Cette approche s'articule à l'invariant de situation énoncé précédemment, considérant qu'il est plus efficace qu'ils soient actifs (sur le plan cognitif). Elle improvise en fonction de ce qui émerge mais cette improvisation repose sur des savoirs, sa connaissance des axes de la révision. Elle s'appuie aussi, notons-le, sur la connaissance qu'elle a de ses élèves, qui lui permet d'anticiper à certains moments le type de remarques qui peut émerger de tel élève. De même, elle a anticipé ceux qui seront tuteurs dans la suite de la séance, et quel groupe ils iront aider. Pour ce travail, elle met en place une communication qui donne à chacun (elle y compris) un statut de membre actif d'un collectif qui discute, justifie, propose, exprime son avis (« moi je trouve », « on peut… », « d'accord ? »).

III.2.d. Invariants de situation et invariants du sujet

Un invariant de situation sous-jacent, classique dans le milieu enseignant, est celui de la répétition : rappeler, faire rappeler, comme moyen d'installer progressivement des savoirs. Un invariant du sujet que nous repérons ici consiste en la mise en place de ce collectif, de cette communauté où les élèves sont sujets à part entière. Il s'articule selon nous à un motif présent dans le discours de l'enseignante sur son activité, permettre à tous de s'exprimer, dans le cadre de leur liberté, et de s'en donner les moyens.

III.3. Troisième grand schème : susciter l'engagement

Le but de l'action est de focaliser l'attention des élèves. Mais pour ce schème, on peut aussi identifier un motif qui sous-tend l'activité de l'enseignante (dans la continuité de ce qui précède) : il s'agit de mobiliser les élèves, de les rendre acteurs de leur propre engagement. Ici, l'effet de l'activité s'exprime en terme de satisfaction de la relation, du point de vue de l'enseignante et du point de vue des élèves. Pour ce deuxième angle, nous n'avons bien entendu ici guère d'éléments. Du point de vue de l'enseignante, on peut considérer qu'il y a satisfaction lorsqu'elle constate l'effet rapide de ses rappels à l'ordre (calme et silence reviennent vite lorsqu'elle crée les conditions pour une passation de consigne, constat du retour d'Ismaïl dans l'activité au visionnement de la vidéo de la séance, constat des progrès entre premier jet et texte final).

III.3.a. Favoriser l'écoute des consignes et des synthèses

Systématiquement, avant de donner la consigne du travail qui va suivre et lorsqu'elle fait une synthèse des savoirs rappelés, l'enseignante ajuste son comportement afin d'obtenir l'attention de tous les élèves. Elle neutralise l'agitation des élèves en appliquant un concept pragmatique que nous proposons de nommer principe de l'action contraire, qui fait partie de la palette des gestes professionnels incorporés d'une enseignante expérimentée : elle se positionne de manière centrale dans la classe, fait face à tous les élèves dans une posture redressée, lance un regard panoramique. En début de séance, elle tape deux fois dans les mains, signal non vocal que les élèves reçoivent sans équivoque. Elle parle calmement, doucement, ralentit son débit, faisant des pauses. On observe le même scénario à la fin du temps collectif, produisant le même effet sur le groupe.

III.3.b. Intervention autoritaire vs régulation souple

Nous avons évoqué ces deux catégories de situations. Dans le premier cas, l'enseignante exerce une vigilance permanente et une réactivité immédiate : les élèves ne doivent pas avoir leur propre texte à l'écran durant le temps collectif (y compris si c'est le texte qui est travaillé en grand groupe au même moment). A chaque fois qu'elle repère ce comportement elle intervient directement, avec une voix plus forte et un ton impératif, légèrement plus aigu. Dans l'entretien, elle confirme que c'est un point sur lequel elle ne transige pas car elle sait d'expérience que ce type de « sortie de l'activité », si elle est tolérée, se propage, amenant la démobilisation progressive des élèves (« sinon y a plus personne », dit-elle). Cette activité de l'enseignante relève de l'automatisme selon nous, et s'opère au moment opportun. Cet automatisme apparait ici comme une ressource pour l'efficacité de l'action.

Dans le deuxième cas que nous avons discuté avec elle, celui d'un élève s'excluant de l'activité du groupe dans lequel il peine à trouver sa place (pour des motifs divers que l'enseignante présente de façon nuancée), elle prend des informations (visuelles) mais ne réagit pas sur le champ, cherchant davantage à créer les conditions pour que l'élève prenne de lui-même l'initiative de rentrer dans le travail.

III.3.c. Explicitation du lien entre les étapes de la tâche

Cette projection vers l'étape suivante apparait comme un leitmotiv durant la première demi-heure. L'enseignante s'en explique lors de l'autoconfrontation, le but visé est bien de remobiliser l'attention des élèves dans le temps collectif, dont elle admet elle-même qu'il est un peu long, en évoquant l'étape qui va suivre : il s'agit de les convaincre qu'être attentifs dans ce premier temps leur sera utile pour le deuxième (« faut enregistrer parce qu'après vous allez devoir corriger vos textes, hein ? »). Ces relances régulières s'appuient sur des savoirs pragmatiques précis, comme par exemple avec le recours aux points d'exclamation (« faut pas hésiter à les utiliser dans vos textes ») qu'elle explique en A46 : « ils les utilisent très peu en fait ». C'est bien un savoir d'expérience, construit dans la pratique de ce niveau de classe depuis plusieurs années maintenant, qui l'amène à relever cela comme étant pertinent.

III.3.d. Mettre en scène : théâtralisation, anaphores

Par sa gestualité et ses intonations, on a vu que l'enseignante mobilise régulièrement ce qu'elle appelle elle-même « le théâtral » (en A40 dans l'autoconfrontation), pour attirer l'attention des élèves sur un aspect (le problème des ET répétés par exemple, ou la séquence où elle reprend les points de précision donnés par une élève en les numérotant sur ses doigts et s'inclinant à

chaque fois). Cette dimension de sa communication, qui la porte d'ailleurs à rire lorsqu'elle la redécouvre à l'écran (en A64 : [rires] c'est drôle ! »), est un des outils de sa palette d'enseignante expérimentée. Il montre bien l'écart entre une communication interpersonnelle naturelle (qui mobilise des schèmes relationnels privés, liés à l'expérience du sujet) et la communication « contrôlée » (en partie du moins !) de l'enseignante en situation professionnelle, qui renvoie à des techniques langagières et corporelles (lui conférant un style dans le genre professionnel) et à la visée de buts internes à cette même situation (amplifier la réception d'une information, éveiller l'intérêt, guider la perception d'une notion).

III.3.e. Invariants de situation, invariants du sujet

En lien avec ce troisième grand schème, nous identifions un invariant de situation, en référence à l'objet d'usage[43] : le niveau de compétence et d'engagement des élèves. Il renvoie à des indices pris en situation. Ces observables permettent à l'enseignante d'agir au moment opportun afin de rétablir l'attention du groupe, ou d'un élève : ils sont essentiellement visuels (agitation, apathie, manipulation au clavier et regard sur l'écran du portable) et auditifs (niveau sonore qui augmente dans la classe, échanges vifs localisés pour Sandro et Mohamed par exemple). Mais cet invariant renvoie aussi à la connaissance qu'elle possède des problématiques singulières et du niveau de compétence de chaque élève, par son propre diagnostic qui s'élabore depuis la rentrée de septembre, et par les échanges formels (en conseil des maitres, document de suivi des élèves en difficulté) et informels (discussions dans la cour, en salle des maitres, en salle de restauration) avec les enseignantes des années passées.

Nous identifions également un invariant du sujet, comme une manifestation des motifs et valeurs de l'enseignante : elle met en scène, dans ce que nous avons pu saisir durant ce bref temps de classe de ses relations avec les élèves, une forme de familiarité, un « franc-parler » (« eh les gars ! », « mon coco » par exemple, le ton et les gestes, à l'occasion des rappels à l'ordre). Mais à côté de cela, elle témoigne d'un authentique respect des élèves en tant que sujets, tant par la modalité du temps collectif que par sa prise en compte de leurs paroles.

IV. Synthèse : réponses au questionnement du mémoire

Nous avons donc vu que l'enseignante aborde cette séance de révision de textes avec une approche intégrée des différentes compétences en jeu, et ce d'autant qu'elle choisit de s'appuyer sur les remarques spontanées des élèves. Il n'en reste pas moins qu'elle a organisé en amont

[43] Voir (Pastré et al., 2006) p173-185.

des étayages permettant de faciliter la dimension linguistique de la révision (la forme), pour permettre à tous les groupes de déployer leur réflexion sur le fond, auquel elle les incite à revenir régulièrement. Et l'importance qu'elle accorde à cette deuxième dimension est lisible dans son discours, correspondant à un motif qui sous-tend selon nous son activité : l'émancipation des élèves en tant que sujets, à qui elle veut donner les moyens d'exprimer leur pensée. D'autre part, durant la séance, elle les guide dans une démarche de révision qui, nécessairement, conduit à séquencer les dimensions de la révision : au moyen du correcteur, du codage couleur, des conseils qu'elle dispense aux groupes. L'analyse de son activité a mis en évidence les grands schèmes qui organisent celle-ci et nous avons constaté que l'explicitation, dans trois de ses dimensions, y figure en bonne place. Cette explicitation repose sur une improvisation contrôlée, appuyée sur les savoirs et l'expérience de l'enseignante, ainsi que sur sa connaissance des élèves et sa prise en compte de temporalités multiples. L'appui sur ses connaissances linguistiques pour mener cette improvisation contrôlée se manifeste par exemple dans l'entretien lorsqu'elle évoque ce qui aurait pu se passer, et comment elle aurait alors rebondi différemment (ce qui est l'expression de son développement potentiel).

C24	Et cette histoire du « et » tu l'avais en tête sur ce texte-là ?
A24	Ah non, non. Pas du tout**, c'est venu sur ce texte-là mais euh peut-être que** ça aurait pas été, enfin, on aurait pas discuté de la même manière sur d'autres répétitions. **Par exemple,** je vois **les verbes : là t'as des synonymes : être, avoir, aller, faire, dire,** euh… tout ça, effectivement… après, **la réaction aurait sans doute pas été la même, on se serait sans doute plus appuyé sur les synonymes, voire, on aurait peut-être été chercher**, ben tiens, par exemple, tel verbe, ah ben tiens, qu'est-ce qu'on a comme synonyme, on aurait peut-être fait plus ce travail-là…

Ainsi, on ne peut pas dire qu'il y ait ciblage en amont d'une compétence, dans le cadre de cette séance, mais on a observé en situation l'émergence d'une dimension « prioritaire », correspondant à un motif profond. L'autoconfrontation a permis de confirmer que l'activité d'explicitation de l'enseignante relevait de l'incorporé, tout comme sa mise en œuvre de modalités gestuelles et paraverbales efficaces pour susciter et maintenir l'engagement des élèves.

D'autre part, il apparait que l'enseignante appuie son action sur un ensemble de savoirs renvoyant à la discipline enseignée, à sa connaissance des instructions officielles, mais également sur des savoirs d'expérience dont certains sont incorporés (notamment concernant la gestion du groupe, la discipline). Parmi ces savoirs, figurent sa pratique accumulée au fil de l'expérience de telles modalités de travail, du recours à tel support, à tel artefact ; mais également, sa connaissance des élèves, la compréhension qu'elle se construit de leur

fonctionnement psychologique, tout en cherchant à le développer au contact des tâches scolaires[44].

Mais cette étude nous a également permis de voir que l'étayage était une caractéristique importante de son activité, à l'œuvre dans le schème « faire faire » en particulier. C'est sur cette dimension que nous proposons d'orienter la discussion qui va suivre.

[44] En la matière bien sûr, pas de vérité, et rien ne nous permet ici de dire si ces connaissances ont nécessairement un effet d'efficacité, ou si elles n'entravent pas ponctuellement le développement de tel élève, lui attribuant d'emblée un comportement auquel il risque ensuite de s'auto-assigner… mais ceci nous éloigne de notre sujet.

CINQUIÈME PARTIE : Discussion

I. La place de l'étayage dans l'activité observée

Au fil de l'étude, nous avons constaté que la notion d'étayage était très présente. L'identification de deux sous-schèmes relevant de cette notion dans le grand schème « faire faire » nous a confortée dans le souhait de développer spécifiquement cet éclairage sur les données recueillies dans le cadre de cette discussion.

Pour commencer, nous présenterons les apports de Bruner, référence incontournable sur le sujet. Puis nous reviendrons sur les deux schèmes évoqués ci-dessus, à la lumière de ces éléments théoriques, avant de chercher à repérer plus généralement les six catégories d'étayage décrites par Bruner dans notre corpus.

I.1. Les apports de Bruner

Ce psychologue cognitiviste américain du XXe siècle a développé le concept d'étayage et montré sa centralité dans l'enseignement. A la suite de Vygotski, il considère que « le langage est un prolongement de l'action en coopération, prolongement spécialisé et conventionnalisé », et que le développement humain est « un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture » (Bruner et al., 2011). Pour lui, les règles apprises dans l'action s'étendent progressivement, grâce aux interactions avec les adultes, dans le domaine conventionnel du langage. « Les règles grammaticales sont apprises par analogie avec les règles gouvernant l'action et l'attention » (*ibid.*, p234).

Bruner a distingué la relation de tutelle (ce qu'il a désigné sous le terme d'étayage) de l'aide. L'aide permet à un sujet de venir à bout d'une tâche, dans son volet productif. Mais cette intervention ne développe pas les compétences du sujet pour réussir cette tâche seul et sans aide dans le futur. Au contraire, l'étayage vise le développement de cette capacité : il vise bien le développement du sujet, et se poursuit logiquement par un désétayage, le sujet accédant finalement à l'autonomie. Il s'appuie sur le langage, qui permet de mettre en ordre l'activité et son organisation. Pour Bruner comme pour Vygotski, le langage a un rôle déterminant dans l'élaboration de la pensée. C'est l'outil principal de l'interaction de tutelle, qui place l'apprenant dans sa zone de développement potentiel (voir le développement sur Vygotski en fin de première partie).

Pour observer les interactions de tutelle, Bruner a mis en place une expérimentation sur des enfants de 3 à 5 ans placés face à une tâche problème : la construction d'une pyramide en bois au moyen de pièces de tailles et formes différentes, s'assemblant par un système de tenons et mortaises. Pour accompagner chaque enfant dans cette tâche, une adulte était auprès de lui, agissant selon un protocole précis d'étayage. Cette expérimentation, qu'il décrit dans un article publié dans l'ouvrage cité plus haut, lui a permis d'identifier six modalités d'étayage :

1. L'enrôlement : c'est la première tâche du tuteur, visant à susciter l'intérêt, l'engagement de l'enfant.
2. La réduction des degrés de liberté : c'est la simplification de la tâche pour l'enfant, par la limitation des actions nécessaires (et la prise en charge par le tuteur d'une partie de ces tâches), afin d'éviter la surcharge cognitive.
3. Le maintien de l'orientation : c'est le rappel du but de l'action, la remise de l'enfant « sur les rails » de la séquence d'actions menant à la réalisation visée.
4. La signalisation des caractéristiques déterminantes : c'est l'explicitation par le tuteur des écarts entre ce qui a été fait et ce qu'il convient de faire.
5. Le contrôle de la frustration : c'est l'intervention du tuteur visant à éviter que l'enfant ne se décourage du fait des erreurs et de la difficulté de la tâche.
6. La démonstration (ou présentation du modèle) : c'est, plus qu'une simple monstration, une stylisation de l'action efficace, appuyée sur des mots, et permettant d'en identifier les caractéristiques essentielles.

On voit bien dans ces six modalités la place du langage, et le couplage des gestes et des actions en interaction.

I.2. Retour sur deux schèmes d'étayage

I.2.a. Laisser les élèves faire eux-mêmes

Dans l'épisode 7 de la séance (extrait 17), l'enseignante va aider un premier trio d'élèves à réviser son texte. Il s'agit d'un groupe d'élèves présentant des difficultés importantes face à l'écrit et ayant du mal à s'investir dans les tâches scolaires. L'enseignante se place à la hauteur des élèves et de l'écran, elle opère un guidage verbal et pointe les zones du textes, elle les encourage. Reprenons le début du passage :

M 37:13	1	(…) (Pendant tout l'épisode, c'est Gaétanne qui manipule l'ordinateur. Looma regarde.)

		Alors ce que vous allez commencer par faire, déjà, c'est corriger, corriger ce qui est souligné, souligné en rouge (pointe un mot souligné de petites vagues rouges). Alors on se met sur le mot, on fait un clic droit. Alors clic, ici (elle pointe la tablette tactile), c'est là, hein ?... par exemple… alors, Linden, tu l'ignores, tu fais « tout ignorer », voilà, tout ignorer, voilà. Comme ça, il te le souligne plus, Linden. (pointe l'écran) Alors, celui-ci, par exemple. Tu fais clic droit… Alors attention. Vas-y (Gaétanne sélectionne une proposition du correcteur orthographique). Alors par contre là moi je suis pas d'accord (M pointe un mot à l'écran : Il étais une fois). Il, est-ce que vous allez avoir un s ?
Looma	2	Non.

Elle opère un guidage verbal serré de l'action mais c'est l'élève qui agit. On peut considérer ce guidage étroit comme une intervention de réduction des degrés de libertés. Le pointage à l'écran relève ici selon nous du maintien de l'orientation, pour des élèves qui ont une capacité d'attention et un niveau de compétence en lecture faibles. Enfin l'enrôlement est présent, par les mots d'encouragement qui accompagnent les réalisations : « voilà, comme ça » et plus loin dans l'échange : « voilà ! très bien, vas-y, parfait… »

Un peu plus tard, l'enseignante prend ponctuellement la souris et réalise une action, lentement, en verbalisant ce qu'elle fait et surtout pourquoi elle le fait, comme une extériorisation de son langage intérieur : « donc, **ma** petite flèche, ici, ***puisque*** **je** suis derrière le mot ». A ce moment, elle est dans la présentation du modèle d'après les catégories de Bruner. Enfin, on observe une forme de désétayage lorsqu'elle laisse le groupe afin d'aller aider le suivant : ils doivent poursuivre, en coopérant, ce qu'ils ont déjà fait avec son appui. Ce faisant, évidemment, elle suit un principe de réalité (elle a 32 élèves !), mais elle leur envoie également un message de confiance : je vous laisse, ce qui sous-entend qu'ils vont être capables de continuer sans qu'elle soit auprès d'eux.

Lorsque nous la questionnons sur cette situation et son intervention, elle confirme qu'elle agit de manière délibérée en guidant par le langage et le geste, mais en leur laissant la main. Cela renvoie à un des concepts pragmatiques sur lesquels elle appuie son activité : les élèves apprennent mieux lorsqu'ils sont actifs, « j'essaie de leur faire faire » (A134) « c'est pas moi qui fais » (A138).

I.2.b. Faciliter certains aspects de la tâche

Cet autre sous-schème de la catégorie « faire faire » nous semble rattaché à la priorité tacite que l'enseignante accorde selon nous à la révision du fond, dans cette activité : il s'agit de faciliter certaines dimensions de la révision pour qu'elles n'empêchent pas certains groupes, moins à l'aise sur ces questions d'étude de la langue (ayant donc plus d'erreurs à corriger et moins de facilité à le faire), d'accéder à l'aspect sémantique de la révision. Cette facilitation intervient

ici de deux manières : le recours à l'artefact traitement de texte équipé du correcteur orthographique et le codage couleur de quatre catégories d'erreurs. Ce sont deux illustrations de la deuxième catégorie d'étayage décrite par Bruner, la réduction des degrés de liberté.

I.3. Un autre éclairage sur les données recueillies

Nous avons repris nos données pour y repérer des manifestations de l'étayage et les rapprocher des six catégories proposées par Bruner.

1. ***L'enrôlement* :** c'est le début de la séance, avec l'épisode 1 : il se fait suivant des modalités évoquées dans la quatrième partie, l'enseignante se plaçant en position centrale, opérant des regards circulaires, etc. Et les rappels qui interviennent plusieurs fois (qui relèvent aussi de l'explicitation de l'enchainement des tâches, nous l'avons vu), entrent également dans cette catégorie : « faut suivre, hein ? faut enregistrer parce qu'après vous allez devoir corriger vos textes » « je pense que c'est important que vous écoutiez ». Dans cette catégorie, il nous semble pertinent de placer aussi les formules répétées chez l'enseignante, qui visent à « faire communauté » autour de l'objet étudié : « on est bien d'accord… d'après vous ? », qui renvoient dans notre analyse au schème « susciter l'engagement ».
2. ***La réduction des degrés de liberté*** : toutes les interventions d'explicitation de la tâche relèvent de cette catégorie. Il s'agit bien de séquencer les étapes : travail collectif, puis reprise en petits groupes s'appuyant sur ce qui aura été vu dans le premier temps. De même, les incitations (notamment dans la deuxième partie) à « régler » d'abord les problèmes orthographiques simples.
3. ***Le maintien de l'orientation*** : dans le premier temps de travail collectif, l'enseignante relance plusieurs fois les élèves pour qu'ils sortent d'une catégorie déjà évoquée et qu'ils repèrent à présent facilement : erreurs orthographiques, répétitions. Elle cherche à les orienter vers un nouvel aspect, qu'ils n'ont pas encore évoqué, notamment en pointant un passage, ou en les invitant à se rappeler de l'image de laquelle ils devaient partir. Dans cette catégorie d'étayage, il nous semble juste de placer également toutes les interventions d'explicitation de l'enchainement des tâches, qui visent précisément à rappeler aux élèves ce qui va suivre : elle les aide ainsi à prendre de la hauteur, à ne pas rester au niveau de ce qui est en train d'être fait dans l'instant, pour garder le cap sur la finalité (productive, ici), la révision de leurs propres textes.
4. ***La signalisation des caractéristiques déterminantes*** : elle s'opère selon nous dans toutes les interventions d'explicitation et de coexplicitation des savoirs, au cours de la première

demi-heure de la séance. Tout ce premier temps vise finalement à pointer ces caractéristiques déterminantes de l'activité de révision, articulée entre fond et forme, en lien avec une situation d'écriture bien identifiée et appuyée sur des outils qui la facilitent.

5. ***Le contrôle de la frustration*** : lorsque l'enseignante insiste sur le non-jugement, elle cherche probablement à neutraliser d'éventuelles frustrations de la part des élèves dont le texte serait critiqué : « il s'agit pas de juger, on est bien d'accord… il s'agit d'améliorer ». Elle le dit plusieurs fois, et le confirme dans l'autoconfrontation : le regard bienveillant sur toutes les productions, quelle que soit leur qualité, est important pour elle. Cet étayage est également opéré de façon ciblée, en direction de Looma, notamment dans l'épisode 5 :

Extrait 14		
M 31:37	1	(non visible sur la vidéo, Looma exprime par sa posture /mimique son découragement face à ce qui est à faire) C'est facile avec un ordinateur, on a pas à tout réécrire, pas de panique, d'accord ? (accompagné de gestes amples)

6. ***La démonstration (présentation du modèle) :*** On en a parlé pour le tutorat du petit groupe, mais on observe cette catégorie d'étayage également dans la première partie de la séance, concernant les aspects de manipulation technique : réduire le texte à l'écran (début de l'épisode 1), utiliser le correcteur avec le clic droit et le menu déroulant (épisode 2). Il y a en parallèle verbalisation et monstration des gestes, ralentie (modélisée). Notons ici l'intérêt de l'outil vidéoprojecteur interactif dont est équipé cette classe, qui permet de projeter sur le tableau de la classe l'écran de l'ordinateur. Soulignons également que cette étape n'a d'intérêt selon nous que si les élèves sont mis directement ensuite en situation de réaliser eux-mêmes ces manipulations. Une autre illustration de cet étayage consiste peut-être en la présentation d'un texte d'élèves jugé « quasi parfait », celui d'Eve, Camille et Garance quant à ses qualités lexicales et d'organisation. Elle l'évoque dans l'autoconfrontation :

A113	Alors, oui, l'idée, c'était de… d'abord, pas montrer le texte de Camille, Garance en premier, parce que, il était tellement riche que voilà, mais ça me paraissait important de le montrer quand même
C114	OK… pourquoi, alors ?
A114	Pourquoi ? Parce que c'était un texte qu'était quasiment, enfin, y avait **toutes les idées, y avait une richesse, dans le vocabulaire**, dans, etc, qu'était dedans, donc…
C115	Qui pouvait du coup donner des mots aux autres ?
A115	Aussi, voilà, puis **des pistes** de, comment j'organise mon texte, etc… donc **ça me semblait important de le leur montrer**, quand même (…)

On voit donc que l'étayage est très présent dans l'activité de l'enseignante, sous les six formes définies par Bruner. Ceci n'a rien de surprenant bien entendu, mais on peut ici observer

comment cet étayage est fortement relié à l'activité d'explicitation ou de coexplicitation. C'est cohérent avec la position brunerienne qui place le langage au cœur de l'activité d'étayage.

II. Être du métier : ressource ou contrainte pour l'analyse de l'activité ?

Pour clore ce travail, il convient de questionner notre positionnement dans le cadre méthodologique et le choix du terrain d'enquête.

Revenons d'abord sur le délai de trois semaines entre l'activité et l'entretien, qui a pu avoir des répercussions sur le déroulement de celui-ci. Vidal-Gomel l'évoque dans un texte présentant les catégories d'entretiens de confrontation aux traces de l'activité (à paraitre). Ce délai n'est pas neutre : « Quand l'enregistrement est utilisé peu de temps après sa réalisation, il intervient comme un outil d'aide à la mémoire (Mollo, Falzon, 2004) ; quand il est utilisé plus longtemps après, il est une aide à la recomposition de l'activité. » Dans cette recomposition, la vidéo intervient, mais en revenant sur notre activité de conduite de l'entretien, nous observons que plusieurs de nos interventions visent à épauler cette recomposition, mobilisant nos propres souvenirs de la séance en tant qu'observatrice, et s'appuyant sur plusieurs visionnages de la vidéo en prévision de l'entretien, comme si notre intention était de l'aider à se remémorer plus précisément la situation, dont elle avait exprimé avoir un souvenir déjà flou (« c'est déjà un peu loin » en A2) : ainsi dès C4, nous resituons le déroulement de la séance, en verbalisant les grandes lignes de son action : « Donc du coup, là, c'est le début, t'as eu déjà un petit temps où tu présentes ce qui va y avoir à faire, (…) ».

Ensuite, il convient de revenir sur notre immersion à la fois dans le métier mais surtout, ici, dans la situation : nous connaissons bien (de l'intérieur, en quelque sorte) l'enseignante (pour avoir fait équipe avec elle et avoir au fil des ans développé une relation de complicité amicale), les élèves (pour les avoir eus en CE2 deux ans auparavant). Une connivence est sensible du début à la fin de l'entretien. Cette connivence, et cette connaissance du métier et des acteurs que nous possédons (et que l'enseignante nous reconnait), nous a semble-t-il empêchée de rester dans un rôle d'analyste extérieur, recherchant l'objectivité, et nous a amenée parfois à endosser un rôle actif dans l'échange. On peut relever plusieurs traces de cette connivence dans l'entretien, concernant les différents aspects évoqués ci-dessus. En C127-A127, nous proposons et elle confirme une analyse de la psychologie d'une élève, de C146 à C148, nous partageons notre ressenti sur la dimension « multitâche » parfois épuisante du métier (ce qui fait écho à sa dimension transpersonnelle, au sens de Leplat, 2008). A plusieurs reprises, nous mobilisons des savoirs professionnels, renvoyant à des savoirs didactiques, à la connaissance du curriculum de

l'école primaire, à des savoirs d'expérience : en C18, C62, C65 et C79 par exemple. Un échange situé vers la fin de l'entretien, projetant la suite de la séquence au retour des vacances de la Toussaint, montre que nous partageons un diagnostic de la situation (concernant le niveau sonore durant l'activité), révélant une co-construction de l'énoncé :

A175	(…)… et puis parce qu'il y aura moins de bruit… et encore quand je dis moitié de classe
C176	**Ça restait**
A176	Oui et encore, **ça restait raisonnable**
C177	**Très raisonnable**, vu le nombre d'enfants
A177	Oui, et quand je dis une moitié de classe, (…)

Enfin cette connivence se marque par la mobilisation de part et d'autres de l'expression « les cocos » pour désigner les élèves, « nos » élèves, empreinte de familiarité et révélatrice de l'affectivité présente dans nos relations avec eux, et qui suggère que nous partageons une culture de métier, et même sans doute d'établissement.

Tous ces éléments peuvent être interprétés comme des expressions du genre professionnel. Dans l'univers du travail, Clot & Faïta définissent ce genre comme une sorte de grammaire dont disposeraient les acteurs, une grammaire collective et tacite organisant l'activité, visant l'action efficace en situation. Ce « genre social du métier » leur procure des « manières de… », une combinaison de techniques (gestes) et de discours sur ces gestes, en une « mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité personnelle en situation ». Il procure aux acteurs une carte et une boussole pour agir, pour éviter de se perdre dans les situations rencontrées, qui agit comme une sorte de « protection, de parapluie » (Clot & Faïta, 2000), permettant au sujet de légitimer ce qu'il fait en convoquant « ce qui est à faire », tel que tacitement admis par le collectif.

Ce biais conduit à plusieurs écarts de notre part, par rapport à un protocole strict d'autoconfrontation. En conséquence de ce qui précède, nous formulons à plusieurs reprises un jugement (ainsi en C44, C84, C162 et 166, C180). Il est toujours positif, conforme sans doute à ce que nous supposons que l'enseignante a envie d'entendre. Cela amène à formuler un biais dans la méthode : la connivence nous conduit à jouer à deux une partition qui semble rôdée et plusieurs échanges montrent une tendance à poursuivre le propos de l'autre, sachant manifestement ce qu'elle va / veut dire. En voici deux exemples :

C33	Ouais. Ça veut dire que c'est **des outils, au service de…**
A33	Ah ben oui, de l'écriture, **de la lecture et de la compréhension**, quoi.
C65	Oui, là aussi, c'est **un peu du…**
A65	**Ouais y a un côté théâtral encore**… (…)

Nous disons ce que l'enseignante a envie d'entendre, mais l'inverse est également vrai. Cela semble le cas à deux reprises, à chaque fois à la suite d'une question « pourquoi » : en C31, nous lui demandons pourquoi elle mobilise systématiquement les mots précis de la grammaire et en C105, pourquoi elle ne veut pas que les élèves gardent leur propre texte sous les yeux lors du temps collectif. En l'occurrence, il s'agit de deux points saillants que nous avions relevés dans son activité et que nous souhaitions approfondir avec elle. Et dans les deux cas, nous avions (en tant que praticienne, là encore) une idée sur ce qu'elle allait répondre, qui y a d'ailleurs effectivement correspondu.

Il convient ici de dire que la question directe du « pourquoi » fait débat concernant la méthode de l'autoconfrontation. Vidal-Gomel (à paraitre) rappelle que le questionnement, appuyé sur les traces observables de l'activité, s'oriente vers *quoi, avec qui, comment* et *pourquoi*. Elle souligne que l'usage de ce *pourquoi* fait débat parmi les chercheurs, en ce qu'il peut être déstabilisant pour l'interviewé, se sentant alors tenu de se justifier. Nous avions conscience de cela, mais ce *pourquoi* a tout de même surgi dans notre questionnement. Si l'on reprend les deux cas décrits juste avant, ils correspondent à deux schèmes que nous avons identifiés, et pour lesquels nous étions peut-être dans une posture de recherche d'une validation. Nous voulions vérifier que nous interprétions correctement le but poursuivi en situation. On voit bien ici le biais, si l'on considère que l'enseignante a produit à dessein (même inconsciemment peut-être) la réponse que nous attendions.

En définitive, cet entretien relève sans doute plus de l'entretien de coexplicitation tel que l'évoque Vidal-Gomel : « Dans un objectif d'approfondissement et de transformation, certains chercheurs poursuivent une tradition historique des SEF en partageant leurs propres analyses avec les interviewés au cours des entretiens (entretiens de coexplicitation selon Vinatier, 2015) faisant des concepts et méthodes issus de la théorie, et finalement des analyses produites, des ressources mises à la disposition du ou des professionnels. » (ibid., p5) Pour preuve, nous produisons à quelques reprises une analyse (que l'enseignante valide), comme par exemple en C109-110. Dans la même veine, on relève plusieurs moments où l'analyse est le fruit d'une co-construction (C33-A33, C94 à A96 notamment).

Il semble que ces analyses proposées ou coconstruites relèvent du consensus, comme une forme de discours finalement assez convenu sur l'activité renvoyant à une grammaire de métier commune. Peu de place est laissée ici à la controverse, pourtant source de déplacement… On peut même relever une occasion où nous évitons le dissensus, nous l'avons évoquée dans la quatrième partie (p54) : nous renonçons en effet à interroger l'enseignante sur l'absence

d'explicitation du lien entre activité et apprentissage, et ce renoncement est ici directement lié à notre position dans l'échange, ce qui marque sans doute la limite de notre recherche.

Brière et Simonet rendent compte dans un article (à paraitre) d'une étude menée auprès de professeurs stagiaires en EPS, appuyée sur un protocole d'autoconfrontations simples puis croisées, dans lesquelles les controverses entre les acteurs peuvent se déployer, l'analyste adoptant avec constance une position de réticence didactique (en référence à Sensévy, 2008) que nous n'avons pas été en mesure de tenir ici… La modalité d'autoconfrontation croisée[45] et la manière de la tenir décrite par les auteurs, recèle pour nous des pistes permettant d'envisager l'appartenance au métier comme une ressource. Notre projet d'évoluer vers l'accompagnement à l'entrée dans le métier d'enseignants débutants nous incite à conserver ces pistes pour notre activité future…

[45] Modalité que nous avions prévue dans notre protocole mais que le contexte sanitaire a malheureusement rendue impossible, avec le départ en retraite d'une des deux collègues.

Conclusion

Dans cette recherche, nous nous sommes efforcée d'articuler un cadre de didactique disciplinaire au cadre d'analyse de l'activité de la didactique professionnelle pour tenter de cerner les principes organisateurs de l'activité ordinaire d'une enseignante expérimentée dans une séance de révision d'écrits.

Après une première entrée par la différenciation, nous nous sommes focalisée sur l'activité langagière d'explicitation de l'enseignante, nous demandant si elle organisait cette activité en amont de la séance en ciblant délibérément une dimension de l'écriture. Nous avons constaté qu'elle abordait plutôt cette séance avec une approche intégrée des différentes compétences en jeu, et ce d'autant qu'elle choisissait de s'appuyer sur les remarques spontanées des élèves. Il ressort néanmoins de l'observation de son activité en situation et de son discours sur celle-ci qu'elle accorde une place particulière à la dimension sémantique de la révision (le travail sur le « fond »). Cette priorité implicite renvoie selon nous à un motif qui sous-tend son activité : l'émancipation des élèves en tant que sujets, à qui elle veut donner les moyens d'exprimer leur pensée.

L'analyse de son activité a mis en évidence les grands schèmes qui organisent celle-ci : faire faire, faire comprendre et susciter l'engagement. Nous avons constaté que l'explicitation, dans trois de ses dimensions, y figure en bonne place. Cette explicitation repose sur une improvisation contrôlée, appuyée sur les savoirs et l'expérience de l'enseignante, ainsi que sur sa connaissance des élèves et sa prise en compte de temporalités multiples. L'autoconfrontation a permis de confirmer que l'activité d'explicitation de l'enseignante relevait de l'incorporé, tout comme sa mise en œuvre de modalités gestuelles et paraverbales efficaces pour susciter et maintenir l'engagement des élèves.

Mais à côté de l'explicitation, il est apparu que l'étayage occupait une place importante dans l'organisation de l'activité de l'enseignante. En particulier, elle opère un étayage de certaines dimensions de l'activité de révision (avec le correcteur orthographique et le codage couleur de certaines catégories d'erreurs syntaxiques), ce qui permet à tous les groupes, y compris ceux dont les compétences sont moins avancées sur ces dimensions, d'accéder au travail sur le fond. Ce choix est conforme à ce que préconise Barré – de Miniac, à savoir étayer certains aspects pour en outiller d'autres (l'outillage étant ici le savoir visé, la révision sémantique).

Au plan de la méthode, nous avons constaté que notre position, trop proche à la fois du terrain d'enquête et de ses acteurs, avait un effet sur notre manière de mener l'entretien, qui relève peut-être davantage d'un entretien de coexplicitation appuyé sur les traces de l'activité que d'une autoconfrontation simple au sens de Cahour et Licoppe. Ce biais a probablement empêché l'émergence d'un dissensus dans l'activité réflexive menée *a posteriori*, qui aurait peut-être révélé des dimensions non connues, ou non anticipées, dans l'activité.

Cependant, cette recherche a été pour nous l'occasion de manipuler un ensemble d'outils théoriques et méthodologiques découverts dans le cadre de ce master, d'effectuer des liens entre eux et de découvrir, en nous efforçant de la mettre en œuvre, la démarche de recherche : construction d'un objet de recherche, d'un cadre théorique et d'un protocole, analyse fine des données recueillies en mobilisant les concepts de ce cadre, et enfin retour réflexif critique sur le protocole tel que nous l'avons élaboré. Ce cheminement, qui relève à n'en pas douter du développement, nous semble précieux pour aborder l'activité de formatrice de terrain à laquelle nous aspirons.

Bibliographie

Amigues, R. (2003). *Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante*. *Skholê* - H-S 1. 5-16.

Barré-de Miniac, C.(Éd.). (1996). Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire. De Boeck.

Brière, F., Simonet, P. (à paraitre). Développement professionnel et co-construction de savoirs de métier d'étudiants stagiaires dans l'activité conjointe avec le formateur-chercheur : analyses didactique et clinique de l'activité d'auto-confrontation croisée.

Bruner, J. S., Deleau, M., & Michel, J. (2011). *Le développement de l'enfant*. PUF.

Bucheton, D., Alexandre, D., & Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Retz.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, *3* (vol 3-n°3), 29-48.

Cahour, B et Licoppe, C. (2010). Confrontations aux traces de son activité. Compréhension, développement et régulation de l'agir dans un monde de plus en plus réflexif. *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, n° 2, p. 243-253.

Clément, C. (2015). *Efficacité de l'enseignement : L'exemple de l'enseignement explicite*. In S. Zarrouk (Ed.). Penser l'efficacité en sciences de l'éducation. 133-150. L'Harmattan.

Clot, Y. Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 2000, 4 : 7-42.

Clot, Y. (2007). De l'analyse de pratique au développement des métiers. *Education et didactique* volume 1-1. 83-93.

Develay, M. (1996). Donner du sens à l'école. ESF.

Fayol, M. (2017). *L'acquisition de l'écrit*. PUF.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, *1* (vol 1-n°3), 47-69.

Houssaye, J. (1988). Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire, volume 1. Peter Lang.

Joubaire, C. (2018). (Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre. *Dossier de veille de l'IFE*, *123*, 24.

Leplat, J. (2008). Travail et pouvoir d'agir de Clot, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé.* http://journals.openedition.org/pistes/2922 ; DOI : https://doi.org/10.4000/pistes.2922

Martinache, I. (2008). Stéphane Bonnéry, Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques. Revue électronique *Lectures, 523*.

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education permanente*, 139, 65-86.

Mayen, P., & Olry, P. (2012). Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle. *Recherche & formation*, 70, 91-106.

Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : Un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59–67.

Meirieu, P. (2004). Faire l'école, faire la classe. ESF.

Munoz, G, Vidal-Gomel, C (à paraitre). Didactique professionnelle.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *154*, 145-198.

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. PUF.

Pastré, P. (2012) Apprentissage et développement chez les adultes au travail et en formation. Conférence. 2e COLLOQUE INTERNATIONAL de Didactique Professionnelle. https://didactiqueprofessionnelle.ning.com/page/colloque-2012-nantes

Perrenoud, P. (1995). La pédagogie à l'école des différences. ESF. 28-29.

Reuter, Y. (1996). Enseigner et apprendre à écrire : Construire une didactique de l'écriture. ESF.

Samurçay, R. & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences: propositions. In Samurçay, R. & Pastré, P. (dir.), Recherches en didactique professionnelle. Octarès. 163-180.

Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ? *Recherche et formation*, *57*, 39-50.

Vergnaud, G. (1989). « La formation des concepts scientifiques. Relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui. *Enfance*, *42*(1), 111-118.

Vergnaud, G. (1992). Approche didactique en formation d'adultes. *Education permanente*, 111. 21-31.

Vidal-Gomel, C. (à paraitre). Les entretiens de confrontation aux traces de l'activité (chapitre d'ouvrage).

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. PUR.

Vygotski, L. S., Piaget, J., Sève, L., & Clot, Y. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). La Dispute.

Ressources institutionnelles :

DGESCO. (2016). *Enseigner plus explicitement*

CNESCO (2018). Conférence de consensus. Ecrire et rédiger, comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? Synthèse des recommandations.

Programmes d'enseignement de l'école primaire, février 2002, à partir du BOEN n°1 du 14/2/2002.

Programme consolidé du cycle 2 et du cycle 3, novembre 2018, à partir du BOEN 11 du 26/11/2015 et du BOEN 30 du 26/7/2018

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, BOEN 17 du 23/4/2015

Liste des tableaux et schémas

Synthèse du cadre d'analyse de l'activité enseignante d'après Vinatier……..27

Correspondance entre tâche prescrite, activité observée, discours sur l'activité……..36

Structure conceptuelle de la situation d'enseignement……..43

Les quatre catégories d'explicitation……53

Un schème de gestion de classe lors d'un travail en grand groupe...……56

Un schème de gestion d'un élève lors d'un travail en petit groupe……..58

Schèmes organisateurs de l'activité dans la séance de révision de texte……..60

Liste des annexes

Annexe 1 : déclencheurs d'écriture (images insolites)……p84

Annexe 2 : textes séance décrochée CE2……p85

Annexe 3 : verbatim séance décrochée CE2……..p86

Annexe 4 : verbatim entretien de formation CE2……..p97

Annexe 5 : album Van Allsburg……p103

Annexe 6 : support de travail de lecture de l'image (planification de l'écriture)……..p104

Annexe 7 : Synopsis séance révision CM2……p105

Annexe 8 : Productions des élèves (premiers jets et textes finaux de chaque groupe) CM2……..p119

Annexe 9 : Autoconfrontation CM2……p129

RÉSUMÉ

Cette recherche s'attache à observer la place de l'explicitation dans l'activité langagière d'une enseignante de CM2 lors d'une séance de révision d'un récit rédigé en petit groupe. Elle mobilise un double cadre, didactique disciplinaire et didactique professionnelle. Elle se situe dans le cadre théorique de la didactique de la production d'écrits dont les principaux apports proviennent de Reuter, Fayol, Barré – de Miniac et Bucheton, qui décrivent la tâche d'écriture (et celle de révision d'écrit qui en constitue une étape) comme mettant en jeu des compétences multiples, et toutes en cours de construction pour un élève de primaire. Elle s'inscrit également dans le cadre de la didactique professionnelle en mobilisant les concepts d'activité, de situation et de couplage schème-situation. Sur le plan méthodologique, elle s'appuie essentiellement sur les apports de Vinatier pour ajuster l'analyse à la spécificité de l'activité de travail d'une enseignante, et construire l'enquête à partir d'une observation filmée et d'un entretien d'explicitation appuyé sur la vidéo.

Par l'observation d'une séance, et par l'entretien mené avec l'enseignante après coup, il s'agit de comprendre si elle organise son activité d'explicitation en opérant une décomposition des compétences de l'acte d'écrire, ou si elle improvise en situation sans donner priorité à l'une de ces compétences.

Au-delà de la réponse apportée à ce questionnement, dans les limites du cas étudié, l'analyse a permis de repérer la centralité de l'étayage, au côté de l'explicitation, dans l'organisation de l'activité de cette enseignante.

Mots-clés : enseignement – production d'écrits – explicitation – étayage – didactique professionnelle – analyse de l'activité

ABSTRACT

This research focuses on observing the place of explicitness in the language activity of a CM2 teacher during a review session of a narrative written in a small group. It uses a double framework, disciplinary didactics and professional didactics. It takes place within the theoretical framework of the didactics of writing production, the main contributions of which come from Reuter, Fayol, Barré - de Miniac and Bucheton, who describe the writing task (and the writing revision task, which is a stage in the process) as involving complex skills, all of which are under construction for an elementary school student. It also fits into the framework of professional didactics by mobilizing the concepts of activity, situation and scheme-situation coupling. On the methodological level, it relies essentially on Vinatier's contributions to adjust the analysis to the specificity of a teacher's work activity, and to build the survey from a filmed observation and an explanatory interview supported by video.

Through the observation of a session, and through the explanation interview conducted with the teacher afterwards, the aim is to understand if the teacher organizes her explanation activity by breaking down the skills of the act of writing, or if she improvises in a situation without giving priority to one of these skills.

Beyond the answer given to this questioning, within the limits of the case studied, the analysis has made it possible to identify the centrality of support, alongside explanation, in the organization of this teacher's activity.

Keywords: teaching - production of writings - explicitation - support - professional didactics - activity analysis