



Rendre lisible le dessin d'observation : un exemple en découverte du monde vivant en classe de CP.

Corinne Marlot

► To cite this version:

Corinne Marlot. Rendre lisible le dessin d'observation : un exemple en découverte du monde vivant en classe de CP.. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2008, 44, pp.124-135. halshs-00711842

HAL Id: halshs-00711842

<https://shs.hal.science/halshs-00711842>

Submitted on 25 Jun 2012

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.

1. Problématique : mise en évidence des effets du discours du professeur sur l'apprentissage des élèves

Il s'agit, dans ce travail d'étudier dans cette classe et pour cette situation donnée, comment se *parle* la discipline de la biologie.

Pour cela, le professeur va s'appuyer sur les énoncés produits par les élèves afin de construire progressivement l'usage¹ du système sémiotique qu'est le dessin d'observation.

Notre travail d'analyse revient à comprendre comment et à quelles fins le professeur produit ses discours et en quoi ces discours favorisent ou défavorisent l'apprentissage des élèves

Néanmoins, notre approche est résolument celle d'une pragmatique *didactique* (Sensevy & Quilio, 2002), en ce sens que les discours du professeur sont le produit de jeux didactiques, organiquement coopératifs entre le professeur et les élèves. Ces jeux sont par essence des jeux de savoir où l'élève est censé s'approprier des connaissances.

2. Cadre théorique

Ce cadre prend appui en grande partie sur la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007). Celle-ci produit un système de description de cette action conjointe avec la notion de « jeux d'apprentissage² », qui s'avère centrale dans notre travail.

Chaque jeu d'apprentissage peut être défini par un contrat³ en lien avec un milieu⁴. Ainsi, chaque changement de jeu d'apprentissage suppose une évolution dans la relation contrat-milieu qu'il nous incombe de repérer pour comprendre l'évolution des discours du professeur.

L'hypothèse de ce travail consiste à avancer que pour comprendre l'effet des discours du professeur sur l'action des élèves, et donc sur l'apprentissage, il importe de saisir comment se réalise dans la classe la distribution - du point de vue du savoir - des tâches et des rôles respectifs des élèves et du professeur. C'est ce partage des responsabilités qui est appelé la

¹ Ce processus, appelé *Sémiose*, prend son origine dans les travaux de Benveniste et ceux de Pierce. Il permet la mise en relation du système sémiotique (système de signes, dont la fonction consiste à représenter un domaine de réalité et dont l'usage permet de renvoyer à un autre système de représentation) avec les objets matériels de référence. Ce processus de *Sémiose* constitue une dimension majeure dans les travaux de Mercier (2007).

² Dans la TACD, la séance est vue « comme » une histoire que l'on peut réécrire sur le mode théâtral. Ainsi cette « histoire » peut se découper en « scènes » où chacune représenterait un jeu d'apprentissage différent (Sensevy, Mercier, Schubauer-Léoni, Ligozat & Perrot, 2005).

³ Le contrat didactique est compris au sens de Brousseau (1998) comme un système d'attentes entre le professeur et les élèves. Il se fonde sur un ensemble d'habitudes d'action qui lui donne sa dimension pérenne. Néanmoins, le contrat recèle une part négociable, en partie fonction du milieu, qui fait qu'il ne peut se définir complètement *a priori*.

⁴ Le milieu de l'action, pour sa part, peut se comprendre selon deux aspects plus ou moins présents selon les situations : le milieu comme « contexte cognitif commun » c'est à dire comme arrière-fond sur lequel « *les transactions didactiques vont pouvoir se dessiner* » (Sensevy, 2007) ou le milieu comme « système antagoniste » c'est à dire comme un milieu « rétroactif » qui réagit aux actions des élèves en leur envoyant des « signes » qui leur permettent de développer des stratégies qui les feront « gagner au jeu ».

« topogénèse ». Nous avons relevé certaines notions « consistantes » de la Théorie de l'Action Conjointe en milieu Didactique, qui nous semblent de bons candidats à la description de cette topogénèse.

- Les postures d'accompagnement et d'analyse

Ces deux postures⁵ sont des postures de régulation de l'activité des élèves, produites par le professeur en tant que réponses à des comportements, actions ou énoncés d'élèves, adaptées à des jeux d'apprentissage spécifiques.

Dans la posture d'accompagnement, le professeur dévoile un minimum de ses rapports aux objets de savoir. Il aide les élèves à désigner les « bons objets » et à agir sur le milieu. Il reste souvent au plus près de l'expérience langagière des élèves.

En revanche, dans la posture d'analyse, il diffuse plus ou moins explicitement des éléments de son rapport aux objets de savoir : il produit une forme d'évaluation de l'action des élèves en relevant les contradictions ou les traits pertinents dans leurs énoncés.

- La réticence didactique du professeur

Cette notion a été construite par Sensevy & Quilio (2002) puis Sensevy (2007), à partir de la notion de contrat didactique de Brousseau (1998). La réticence didactique prend en compte le fait que : *« le professeur est en permanence soumis à la tentation de dire directement à l'élève ce que celui-ci devrait savoir, tout en sachant que le déclaratif échouera souvent à l'appropriation réelle de la connaissance par les élèves. Le professeur est donc contraint à se taire là où il aurait la (fausse) possibilité de parler. Il est donc contraint de tenir par de vers lui certaines des choses qu'il veut enseigner [...] »*

Ce qui laisse entendre, dans le cadre de notre problématique, que le professeur ne fait pas toujours le même usage de sa réticence didactique selon la finalité didactique qu'il souhaite imprimer à son discours.

3. Analyse des résultats

Il s'agit d'analyser les transactions didactiques dans le cadre des nouveaux jeux d'apprentissage mis en place par le professeur

3.1 Présentation de la situation de l'action

Le contexte général de cette première séance consacrée à la reconnaissance du vivant, met en scène un professeur qui propose à ses élèves une tâche de tri concernant un mélange de « petits objets » comprenant des graines et des *non-graines*. Les élèves, organisés par groupe de 4, disposent de deux boîtes de tri pour « classer » les objets. Ils doivent ensuite produire un dessin qui explique comment ils ont fait pour ranger leurs « familles », selon l'expression du professeur. C'est la phase 1 d'investigation des élèves. Ces dessins doivent ensuite être présentés et explicités oralement dans une situation d'échange argumenté où les groupes vont proposer les critères de tri retenus. C'est la phase 2 de la séance.

⁵ Le programme de recherche PIREF⁵ (Sensevy, 2007), a produit des avancées concernant la caractérisation des pratiques enseignantes, notamment l'émergence de la notion de posture d'accompagnement et d'analyse, grâce à la contribution de Schubauer-Léoni dont nous nous sommes emparés dans le cadre de ce travail.

Du point de vue notionnel, il est question de la construction de la notion de graine⁶. La situation prévue par le professeur a pour but de produire dans la classe du « dissensus », afin de cerner les premières représentations des élèves concernant cette notion et construire *in fine*, la caractéristique ici essentielle : « la graine est un être vivant ».

Du point de vue des savoir-faire, nous pouvons considérer conjointement la mise en œuvre du raisonnement par catégorisation qui concerne la tâche de sélection de critère de tri pour « ranger une collection d'objets » et la production d'un système sémiotique de représentation de ce classement : le dessin d'observation.

3.2 Affaiblissement puis réactivation de l'enjeu didactique

L'analyse de la séance a montré que les dessins produits par les groupes, lors de la phase d'investigation, s'avèrent « non opératoire » : ils ne sont pas lisibles par la classe, au moment de la phase de « mise en commun ».

Dans la première phase, deux jeux d'apprentissage (JA) sont enchâssés, les jeux JA1⁷ et JA2. Pour gagner au jeu JA1 « *Ranger les petits objets dans deux boîtes* », il faut jouer le jeu JA2 « *Définir le critère de tri* ». Or, l'ensemble des groupes a produit d'autres critères que ceux attendus par le professeur : la taille, la forme ou la couleur. Le jeu JA1 disparaît avec la notion visée *vivant/non vivant*, au profit du jeu JA2. Ce dernier correspond à une habitude d'action qui tend à prédéterminer les critères de tri d'une collection d'objet disparates en privilégiant l'entrée morphologique.

Dans la seconde phase, de « mise en commun », nous pouvons considérer également deux jeux JA3 et JA4. Pour gagner au jeu JA4 « *Expliciter les critères de tri de la collection* », il faut jouer le jeu JA3 « *Réaliser un dessin d'observation qui représente les modes de classement des familles* ». Or, les élèves, à ce niveau d'enseignement, n'ont pas encore construit les règles d'usage d'un « bon dessin d'observation », ce qui ne leur permet pas de jouer le jeu JA4 ; d'autant plus que les élèves ne mobilisent pas encore « spontanément » le lexique spécifique : *taille, forme, couleur*, nécessaire à la dénomination des critères de tri

Pour réactiver l'enjeu didactique de la séance, le professeur va redéfinir le milieu avec les élèves en proposant, dans l'épisode que nous étudions ici, deux nouveaux jeux d'apprentissage, JA5 et JA6. La définition du jeu JA5 « *Définir les critères de lisibilité du dessin d'observation* » est contenue dans la question du professeur : « Comment vous auriez du faire pour que les autres comprennent ? ». La définition du jeu JA6 « *Etablir le lexique spécifique* » qui va donner accès aux critères de tri, est contenue dans une autre question : « Vous avez choisi quoi pour faire vos familles ? ».

L'analyse empirique qui va suivre consiste à décrire comment va s'y prendre le professeur pour faire « jouer » ces deux nouveaux jeux.

⁶ Document d'accompagnement des programmes (MEN, 2002) : « *Enseigner les sciences à l'école- cycle 1 et 2* ». Au cycle 2, la graine est donnée pour être « un germe à l'état de vie ralentie, entouré de réserves et qui, par le phénomène de germination, va donner naissance à une nouvelle plante ».

⁷ Le sigle JA1, JA2 JA n désignera les différents « Jeux d'Apprentissage 1, 2, n ...mobilisés dans l'épisode étudié.

3.3 Structuration de l'épisode analysé

Cet épisode inaugure la deuxième phase de la séance, la mise en commun des productions des différents groupes.

Nous pouvons procéder à un découpage de cet épisode selon les jeux « joués ». Nous observons alors trois parties : la première, la partie A, (80 à 84) correspond au jeu JA6 où le professeur aide les élèves à nommer la signification des notations contenues dans le dessin ; la seconde, la partie B, (85 à 94) correspond au jeu JA5 où le professeur aide les élèves à repérer les obstacles à la lisibilité du dessin et enfin, la troisième, la partie C, (95 à 97) correspond à une sorte de « microinstitutionnalisation » où le professeur diffuse dans la classe les connaissances produites par les transactions didactiques.

Dans la partie B la structuration du discours du professeur peut se décliner en trois étapes : (1) de 84 à 87, identification des obstacles à la lisibilité ; (2) de 88 à 90, émergence des critères de lisibilité et (3) de 91 à 94, explicitation d'un premier critère.

PARTIE A

80-Fabien: Je comprends rien comment ils ont rangé.

81-P: Ah tu ne comprends rien++et quand c'était rangé sur la table, essaie de te rappeler...vous aviez choisi quoi pour faire vos familles...Vous me l'avez dit tout à l'heure quand je suis venue...

82-Fabien: C'était **les formes**

83-P: Ah c'était **la forme**++Vous avez regardé la **forme** des petits objets+++ vous avez rangé.

84-Fabien: J'y comprends rien **parce que c'est que des ronds.**

PARTIE B

Etape (1)

85-P: Et voilà tu as raison tout se ressemble++Est-ce qu'on arrive à bien voir là...

86-E(plusieurs): Non non

87-P: Tu as raison tous les petits objets sont les même...Et pour montrer comment vous aviez rangé **comment vous auriez du faire pour que les autres comprennent?**

Etape (2)

88-Fabien: En plus gros.

89-P: En plus gros ça aurait suffi?

90-Thomas: En plus gros mais surtout pas que des ronds non plus.

Etape (3)

91-P: Ah **qu'est-ce que vous auriez bien du faire?**

92-Thomas: C'est aussi pas de faire des petites graines comme ça et puis c'est que des ronds.

93-P: Ouais...**ils auraient du faire quoi pour que tout le monde voit?**

94-Thomas: La même forme que le modèle

PARTIE C

95-P: **Bon vous auriez du dessiner la forme...**là sur votre dessin on ne voit pas du tout comment vous avez choisi de ranger...alors on va marquer quand même.

96-Théo : Moi je sais comment on peut montrer

P2 note sur le tableau la proposition du groupe de Fabien: "la forme"

97-P : Alors on va dire le groupe de Fabien a choisi **la forme**+++

3.4 Production des discours du professeur : un double appui

3.4.1 Les procédés énonciatifs : Reformulation et répétition

Ce n'est pas à la TACD⁸ que nous devons la notion de « reformulation » mais plutôt au travail d'analyse interactionnelle conduit par Rabatel (2003) sur les situations de communication en milieu didactique. Les reformulations des énoncés des élèves peuvent se faire soit à l'identique et on parlera alors de reformulation « paraphrastique » soit de manière plus ou moins éloignée de la proposition des élèves et on parlera alors de reformulation « non paraphrastique ».

Dans le premier cas, il n'y a pas de différence de contenu, il y a conservation de l'équivalence sémantique. Il s'agit de dire, en apparence ou réellement, la même chose. C'est une forme « rétrospective ».

Dans le second cas, il y a changement de perspective énonciative avec une prise de distance plus ou moins importante du point de vue formulé par l'élève. C'est une forme « prospective » qui se fonde sur la visée de l'énoncé.

Nous voyons d'ores et déjà que ces deux modes de reformulation, ne portent pas les mêmes intentions de la part du professeur.

Le professeur étudié ici, s'appuie beaucoup sur les énoncés des élèves qu'il reformule parfois de manière paraphrastique: ce qui a pour effet de diffuser à la classe certaines des propositions des élèves et/ou de les valider *a minima*.

87-P :comment vous auriez du faire pour que les autres comprennent?

88-Fabien: En plus gros.

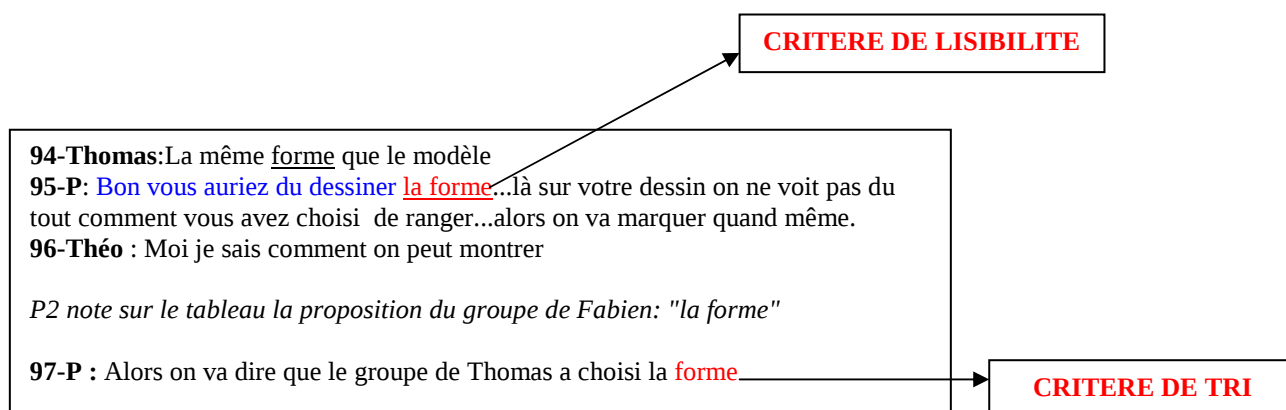
89-P: En plus gros ça aurait suffi?

90-Thomas: En plus gros MAIS surtout pas que des ronds non plus.

Dans cette étape (2) de la partie B de l'épisode, nous observons la circulation de l'énoncé « en plus gros » entre Fabien, le professeur puis Thomas (du groupe 1). La reformulation par le professeur a pour effet de valider la proposition de Fabien qui peut légitimement être reprise à son compte par Thomas : c'est une forme de diffusion de connaissance qui participe de la construction du savoir en cours, concernant les critères de lisibilité du dessin d'observation. Les éléments du dessin se doivent d'être « gros ».

Cependant, le professeur fait plus souvent usage de reformulation de type non paraphrastique ce qui lui permet d'aller au-delà des propositions des élèves. Il co-construit ainsi certains éléments de connaissance comme la nature de l'obstacle à la lisibilité - l'indifférenciation des notations – ou encore la notion de ressemblance/ différence. Ce mode de reformulation lui permet également, dans la partie C, de procéder à l'institutionnalisation qui clôt l'épisode.

⁸ Théorie de l'Action Conjointe en milieu Didactique (Sensevy & Mercier, 2007)



D'une manière très économique, en deux tours de parole très brefs, il exhibe la notion de « forme » d'abord comme critère de lisibilité (en 95) puis comme critère de tri des « petits objets » du groupe 1 (en 97). En 95, l'association avec « vous auriez du dessiner », confère à « la forme » le statut de critère de lisibilité et permet de répondre à la question qui a structuré le discours du professeur : « qu'est-ce qu'il aurait fallu faire pour que le dessin soit lisible ? ». En 97 l'association avec « le groupe a choisi », confère à « la forme » le statut de critère de tri et renvoie à l'énoncé inaugural de cet épisode (81) : « vous avez choisi quoi pour faire vos familles ? ». Cette étape d'institutionnalisation apporte donc explicitement la réponse aux deux questions posées dans l'épisode étudié.

Le professeur utilise également le procédé de répétition de ses propres énoncés ce qui a pour effet de désigner aux élèves les « bons objets » ou encore les « bons jeux ». En effet, la question incitative, dans la partie B : « qu'est-ce que vous auriez du faire pour que les autres comprennent ? », répétée trois fois, donne accès au « bon jeu » d'apprentissage JA5 : « Définir les critères de lisibilité du dessin d'observation ».

87 : Comment **vous** auriez du faire pour que les autres **comprennent** ?
 91 : Qu'est-ce que **vous** auriez **bien** du faire ?
 93 : **Ils** auraient du faire quoi pour que tout le monde **voit** ?

Nous observons que la répétition à valeur incitative, par le professeur de son propre énoncé, ne se fait pas tout à fait à l'identique. Elle va suivre une évolution : « vous/ils » et « comprendre/voir » avec le marqueur d'insistance « bien ». L'analyse des trois étapes (1), (2) et (3), montre que cette évolution est orientée par la progression des connaissances dans la classe, mais qu'elle est également de nature à orienter cette progression.

3.4.2 Les postures topogénétiques : Postures d'analyse et d'accompagnement et usage de la réticence didactique

L'analyse empirique de cet épisode nous a montré que selon les moments, le professeur fait alterner les postures d'analyse, d'accompagnement, voire de « simple meneur de jeu ». En effet, selon le découpage proposé, nous pouvons observer l'alternance suivante :

Partie	A	B			C
	Ouverture	Transaction			Clôture
Etape		(1)	(2)	(3)	
Posture	Accompagne- ment	Analyse	Analyse	Simple meneur de jeu	Accompagne- ment

Déroulement du temps

Dans la Partie A, le professeur dévoile un minimum de son rapport aux objets de connaissance, il aide Fabien à désigner les objets du milieu tout en restant au plus près de l'expérience langagière de cet élève (les formes/ la forme). Ainsi, il n'impose pas, dès le début de l'échange, d'éléments étrangers. D'autre part, en posant la question : « vous aviez choisi quoi pour faire vos familles ? », le professeur aide les élèves à définir le « bon jeu d'apprentissage » JA4 : « *Expliciter les critères de tri* ». Le professeur développe ici une posture de régulation que nous pouvons caractériser comme une posture « d'accompagnement ».

PARTIE A

80-Fabien: Je comprends rien comment ils ont rangé.

81-P: Ah tu ne comprends rien++et quand c'était rangé sur la table, essaie de te rappeler...vous aviez choisi quoi pour faire vos familles...Vous me l'avez dit tout à l'heure quand je suis venue...

82-Fabien: C'était **les formes**

83-P: Ah c'était **la forme**++Vous avez regardé la **forme** des petits objets+++ vous avez rangé.

Dans la partie B, se joue l'essentiel de la valeur transactionnelle de l'échange : les élèves doivent repérer les obstacles à la lisibilité du dessin d'observation.

Dans l'étape (1), le fait de relever dans le discours de Fabien, *un trait pertinent* : « c'est que des ronds », permet au professeur de faire prendre conscience aux élèves de la stagnation : « est-ce qu'on arrive à bien voir là ? » et d'introduire la notion de ressemblance. Le professeur, à ce moment, use peu de sa réticence didactique et développe une posture que nous pouvons qualifier « d'analyse ».

PARTIE B Etape (1)

84-Fabien: J'y comprends rien **parce que c'est que des ronds**.

85-P: Et voilà tu as raison tout se ressemble++**Est-ce qu'on arrive à bien voir là...**

86-E (plusieurs) : Non non

87-P: Tu as raison tous les petits objets sont les même... Et pour montrer comment vous aviez rangé comment vous auriez du faire pour que les autres comprennent?

Dans l'étape (2), en s'appuyant sur le procédé énonciatif de *modélisation*, le professeur dévoile un peu de son rapport aux objets de savoir (les critères de lisibilité) tout en faisant prendre conscience aux élèves de la notion de « nécessaire et non suffisant » qui représente une forme de raisonnement fondamental en biologie. Il produit ainsi une forme d'évaluation de la proposition de Fabien : « en plus gros ». Le professeur agit ici en posture d'analyse tout en faisant un usage modéré de sa réticence didactique.

PARTIE B Etape (2)

88-Fabien: En plus gros.

89-P: En plus gros **ça aurait suffi?**

90-Thomas: En plus gros **MAIS** surtout pas que des ronds non plus.

La question qui produit la mise en doute de la proposition de Fabien : « en plus gros », contient en elle-même la réponse, que (certains) élèves ont à leur charge de décrypter. Cette question appelle un positionnement des élèves vers une réponse attendue qui pourrait s'exprimer ainsi : « non, la taille du dessin, même si elle est une condition nécessaire à la lisibilité du dessin n'est pas pour autant une condition suffisante ».

L'usage par Thomas de la conjonction « mais » qui produit un effet de rupture, représente une réponse directe à la *modalisation* du doute, donc à cette forme modérée de réticence didactique, introduite par le professeur : Thomas indique par-là que le fait de « dessiner plus gros » est une condition nécessaire à la lisibilité mais non suffisante. Sa proposition évoque de manière plus ou moins explicite le fait que les éléments du dessin doivent être différenciés : c'est le deuxième critère de lisibilité.

Dans l'étape (3), le professeur développe une posture qui semble être encore « en deçà » de la posture d'accompagnement. En effet, il aide Thomas à expliciter son propos, sans vraiment manipuler des contenus de savoir : nous dirons que dans ce cas, le professeur est simplement « meneur de jeu ».

PARTIE B Etape (3)

91-P: Ah **qu'est-ce que VOUS auriez bien du faire?**

92-Thomas: C'est aussi pas de faire des petites graines comme ça et puis c'est que des ronds.

93-P: Ouais... **ILS auraient du faire quoi pour que tout le monde voit?**

94-Thomas: La même forme que le modèle

La forme de communication appelée « trilogue⁹ » est fréquente en situation de classe et plus particulièrement ici dans le cas « d'échanges argumentés » propres au débat à caractère

⁹ Le trilogue, utilisé dans le travail de Schubauer-Léoni sur les « contrats de communication » dans la classe (2003), représente, (Kerbrat-Orecchini & Plantin, 1995), la sollicitation d'un élève à un moment de la leçon qui fait que le professeur est amené à gérer des moments « d'aparté public » avec un élève tout en donnant des signes à la classe de l'importance que relève cet échange pour l'avancement du travail collectif.

scientifique. On observe l'évolution du *trilogue* : « Thomas - le professeur - la classe » au polylogue : « le professeur - la classe ». En effet, l'énoncé de Thomas en 92 laisse à penser au professeur que cet élève ne peut plus être utile à la poursuite du travail collectif. Le polylogue, qui est la forme de base de la communication didactique, va alors reprendre le dessus : « **ils** auraient du faire quoi ? ».

La technique langagière consiste ici en une sorte de déplacement de l'équilibre du trilogue qui s'exprime par le changement d'énonciateur : vous/ ils. En 91 c'est le groupe 1 qui est sollicité puis en 93 c'est la classe entière ; renvoyant ainsi le groupe 1 au second plan de la situation de communication. Ce déplacement des positions va néanmoins renforcer l'engagement de Thomas qui n'entend pas être dessaisi de sa proposition et procède alors à un éclaircissement de son énoncé en faisant évoluer sa proposition. Il produit alors un troisième critère de lisibilité du dessin d'observation : « la même forme que le modèle ».

On voit que la gestion par le professeur de l'équilibre entre ces deux formes de communication didactique – trilogue et polylogue - peut s'apparenter à un procédé énonciatif qui obéit lui aussi à certaines finalités didactiques.

Dans la partie C, le professeur dévoile un minimum de son rapport au savoir : il diffuse simplement les connaissances produites par les élèves. Il développe donc plutôt une posture d'accompagnement, voire de « simple meneur de jeu ». La valeur de l'institutionnalisation en tant qu'institutionnalisation « intermédiaire » est assez faible.

PARTIE C

95-P : Bon vous auriez du dessiner la forme...là sur votre dessin on ne voit pas du tout comment vous avez choisi de ranger...alors on va marquer quand même.

96-Théo : Moi je sais comment on peut montrer

P2 note sur le tableau la proposition du groupe de Fabien: "la forme"

97-P : Alors on va dire le groupe de Fabien a choisi la forme+++

Ces deux (voire trois) postures d'accompagnement, d'analyse et de « simple meneur de jeu », sont représentatives des équilibres qui rendent compte de la répartition des tâches et des rôles entre le professeur et les élèves. On observe que les discours en posture d'accompagnement sont différents des discours en posture d'analyse.

En effet, en posture d'accompagnement le professeur dévoile un minimum de ses rapports aux objets de savoir et de connaissance, il aide les élèves à identifier le « bon jeu » : (81) « vous aviez choisi quoi pour faire vos familles ? », ce qui a pour effet de faire émerger la notion de « forme » par Fabien en 82. En posture d'analyse, il diffuse plus ou moins explicitement des éléments de son rapport aux objets de savoir et produit ici une forme d'évaluation de l'action des élèves : (89) « ça aurait suffi ? ». Cette évaluation, on l'a vu, a pour effet de faire évoluer la construction des connaissances : Thomas-90 : « En plus gros mais surtout pas que des ronds ».

La gestion de cet équilibre entre les deux postures, comme l'annonce le rapport de la recherche PIREF (Sensevy, 2007), semble représenter un geste fort de régulation du professeur qui prend en compte l'état cognitif des élèves et procède de type de discours différents.

L'analyse de cet épisode montre, par ailleurs, que le professeur n'utilise pas toujours la réticence didactique de la même manière, mais plutôt selon un gradient. Elle peut être forte à certains moments, lors de reformulations paraphrastiques quand il diffuse à la classe les propositions d'un élève comme en 89 : « en plus gros » ce qui permet à Thomas de prendre le relais de Fabien et de faire progresser les savoirs : « mais surtout pas que des ronds »; elle peut être modérée quand il reformule de manière non paraphrastique en 85 : « tout se ressemble » et 87 : « Tous les petits objets sont les mêmes », ou quand il produit une *modalisation* du doute comme en 89 : « Ça aurait suffi ? ». Elle peut être inexistante quand le professeur procède à une institutionnalisation intermédiaire comme en 97 : « On va dire que le groupe de Fabien a choisi la forme ».

Il semble donc que la façon dont le professeur use de sa réticence didactique, tend à orienter son action didactique et en retour, celle des élèves.

4. Conclusion : vers la notion de Stratégie énonciative didactique du professeur

Ce travail contribue à la caractérisation des discours du professeur en didactique des sciences. La production des discours et leurs effets sur les actions des élèves peut s'envisager dans la mise en évidence des Stratégies énonciatives didactiques du professeur et des techniques langagières associées. Ces stratégies, par leur aspect perlocutoire¹⁰ (Sensevy & Quilio, 2002), orientent la production des savoirs dans la classe.

Ce travail dégage ainsi la possibilité d'envisager un système « descripteur » de ces stratégies : il s'agit, pour caractériser les discours produits par le professeur, de considérer l'interaction entre les modalités d'usage de la réticence didactique, le type de procédé énonciatif et la posture d'accompagnement ou d'analyse (ou encore de « simple meneur de jeu »). Ainsi, certains « profils stratégiques » semblent caractéristiques de certaines fonctions didactiques.

Pour exemple, dans l'épisode étudié ici, on peut observer les « profils » suivants :

- [*Accompagnement/ Réticence didactique forte/ Reformulation paraphrastique*] caractérise des actions de validation ou de diffusion d'énoncés d'élèves qui participent de la définition du jeu, comme la circulation de l'énoncé « en plus gros » en 89.
- [*Analyse/ Réticence didactique modérée/ Reformulation non paraphrastique*] caractérise des actions de régulation du professeur qui conduisent à la construction de la règle : « repérer les obstacles à la lisibilité du dessin », comme l'indifférenciation des formes en 85.
- [*Accompagnement/ Réticence didactique nulle/ Reformulation non paraphrastique*] caractérise des actions d'institutionnalisation du professeur comme la diffusion des connaissances produites par le groupe 1 concernant le critère de tri retenu : la forme, en 97.

¹⁰ Le discours du professeur peut, selon Sensevy & Quilio, (2001b) « [...] s'apprécier de manière fondamentale à travers ses aspects perlocutoires, c'est à dire que [...] le professeur parle pour faire agir les élèves. Même lorsqu'il ne donne pas directement de direction de travail aux élèves, le système d'attente qui lie ceux-ci au professeur [...] engage les élèves à interpréter les paroles professorales à l'aune de ce qu'ils devront en faire. »

Ces « profils » rendent compte des états différents de la topogenèse du professeur. Celle-ci peut être décrite selon un gradient qui évolue selon les « moments » et répond à des fonctions didactiques différentes.

Pour ce qui est « d'apprendre à parler la langue de la biologie », il se trouve qu'ici, de manière spécifique, « apprendre à parler les sciences », c'est objectiver un système sémiotique, représenté dans cet épisode par le dessin d'observation.

Cette objectivation permet l'élaboration des règles d'usage, à savoir, les critères de lisibilité ainsi que la construction du lexique spécifique. Il semblerait que « parler la langue de la discipline » c'est jouer et gagner à des jeux d'apprentissage spécifiques en faisant usage des « bonnes règles » portant sur des « bons objets ».

Autrement dit, il apparaît alors que définir les règles d'usage d'un système sémiotique revient à permettre aux élèves d'établir un rapport adéquat à ce système. Ce rapport se construit par la mise en relation du système (le dessin comme représentation) avec les objets matériels de référence (la collection de petits objets). Ce processus de « sémiose » qui représente une forme de dévolution - puisqu'il s'agit de permettre aux élèves de rencontrer leur ignorance tout en participant à l'enseignement - s'appuie sur des Stratégies énonciatives didactiques.

Ce travail exploratoire de l'énonciation en milieu didactique tente de contribuer à la modélisation d'une « pragmatique didactique » qui place la caractérisation des *transactions didactiques* au cœur de la problématique traitée dans ce numéro thématique : « le dire du professeur et le faire des élèves ».

5. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BROUSSEAU, G. (1998), *Théorie des situations didactiques en mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- KERBRART-ORECCHIONI, C. (1980), *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- KERBRART-ORECCHIONI, C. & PLANTIN, C. (1995), *Le trilogue*, Lyon, PUL.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2002), *Document d'accompagnement des programmes : enseigner les sciences à l'école, cycle 1 et 2*, CNDP.
- RABATEL, A. (2003), "Du rôle des postures énonciatives de surénonciation et de sousénonciation dans les analyses de corpus. L'exemple des reformulations, des connecteurs et particules discursives " in *Actes du colloque IVDA "Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement"*, Bordeaux.
- SCHUBAUER-LEONI, M.L. (2003), « La fonction des dimensions langagières dans un ensemble de travaux sur le contrat didactique » in *Actes du colloque IVDA "Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement"*, Bordeaux.
- SENSEVY, G. (2001), « Modèle de l'action du professeur, nécessités, difficultés » in *Usages et mésusages des théories de l'enseignement*, Mercier, A. Lemoyne, G. & Rouchier, A. eds, Bruxelles, De Boeck Université.
- SENSEVY, G. & QUILIO, S. (2002), « Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique », in *Revue Française de Pédagogie*, n°141, pp 47-56, Paris, INRP.
- SENSEVY, G. (2007), « Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au cours préparatoire », Rapport de recherche PIREF, CREAD, IUFM de Bretagne.

Marlot, C. (2008). Rendre lisible le dessin d'observation : un exemple en découverte du monde vivant en classe de CP. *Le Français Dans Le Monde* numéro thématique bisannuel *Recherche & Applications* « Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant », CHNANE- DAVIN, F. & CUQ, J.P (coord.), juillet 2008.

- SENSEVY, G., MERCIER, A., SCHUBAUER-LEONI, M.L., LIGOZAT, F. & PERROT, G. (2005), « An attempt to model the teacher's action in mathematics » in *Educational studies in mathematics*, 59 (1), 153-181.
- SENSEVY, G. (2007), « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique », in *Agir ensemble*, Rennes, PUR.
- SENSEVY, G. & MERCIER, A. (2007), « Agir ensemble : l'action didactique conjointe », in *Agir ensemble*, Rennes, PUR.

Marlot, C. (2008). Rendre lisible le dessin d'observation : un exemple en découverte du monde vivant en classe de CP. *Le Français Dans Le Monde* numéro thématique bisannuel *Recherche & Applications* « Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant », CHNANE- DAVIN, F. & CUQ, J.P (coord.), juillet 2008.