



HAL
open science

Inégalité d'accès au savoir, ou inégalité d'accès au questionnement: de l'étude du dialogisme du discours scolaire à l'étude de l'activité dialogique des élèves et des étudiants

Catherine Delarue-Breton

► **To cite this version:**

Catherine Delarue-Breton. Inégalité d'accès au savoir, ou inégalité d'accès au questionnement: de l'étude du dialogisme du discours scolaire à l'étude de l'activité dialogique des élèves et des étudiants. Linguistique. Université Paris 8 VINCENNES-SAINT-DENIS, 2016. tel-01500276

HAL Id: tel-01500276

<https://shs.hal.science/tel-01500276>

Submitted on 2 Apr 2017

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.

UNIVERSITÉ PARIS 8 VINCENNES SAINT-DENIS

LABORATOIRE CIRCEFT – EA 4384

Centre Interdisciplinaire de Recherches Culture, Éducation, Formation, Travail

Dossier présenté en vue de l'obtention du diplôme d'Habilitation à Diriger des Recherches

par

Catherine Delarue-Breton

6 décembre 2016

Inégalité d'accès au savoir, ou inégalité d'accès au questionnement ?

De l'étude du dialogisme du discours scolaire

à l'étude de l'activité dialogique des élèves et des étudiants

Volume II. Note de synthèse

*Garante : Élisabeth Bautier, Professeure émérite en sciences de l'éducation,
Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis*

JURY

Élisabeth BAUTIER	<i>Professeure émérite en Sciences de l'Éducation, Université Paris 8, France</i>
Bertrand DAUNAY	<i>Professeur en Sciences de l'Éducation, Université Lille 3, France</i>
Christiane DONAHUE	<i>Professor of Linguistics, Dartmouth College, Hanover, USA</i>
Irène FENOGLIO	<i>Directrice de Recherche en Sciences du Langage, ENS, Paris, France</i>
Anne SALAZAR-ORVIG	<i>Professeure en Sciences du langage, Université Paris 3, France</i>
Germain SIMONS	<i>Professeur en Didactique des langues modernes, Université de Liège, Belgique</i>

Aux miens

REMERCIEMENTS

Mon affectueuse gratitude va tout d'abord à Élisabeth Bautier, qui m'invite constamment, dans un dialogue bienveillant, à explorer mes retranchements théoriques, et à Jacques Crinon, éminent réconfort lors des moments de doute ; leurs lectures innombrables de mes textes sont toujours source d'avancée.

Je remercie aussi chaleureusement Stéphane Bonnéry, disponible et solidaire, ainsi que l'équipe Escol dans son ensemble, et plus particulièrement le petit groupe Discolaire

Et puis toujours, un grand merci à Phimmasonne et Sandra Vannarath...

Sommaire

Introduction Générale

Partie I - Les inégalités scolaires comme inégalités d'accès au savoir : intérêts et limites de l'étude du discours scolaire

Chapitre 1 – Le dialogue scolaire : hétérogénéité constitutive et caractéristiques génériques

- 1.1 La notion de dialogue
- 1.2 Hétérogénéité du discours scolaire
- 1.3 Le dialogue scolaire : un genre discursif frontalier
- 1.4 Conclusion du chapitre 1

Chapitre 2 – Conditions de réussite du dialogue scolaire et significations différenciées

- 2.1 Un corpus hétérogène
- 2.2 Des significations différenciées
- 2.3 Conclusion du chapitre 2

Chapitre 3 – De l'étude du dialogue à l'étude des supports : mieux cerner le discours scolaire

- 3.1 Axe 1 : des supports composites
- 3.2 Axe 2 : une production de significations différenciées socialement situées
- 3.3 Axe 3 : des pratiques pédagogiques inattendues
- 3.4 Conclusion du chapitre 3

Partie II - Les inégalités scolaires comme inégalités d'accès au questionnement : statut du langage et statut du savoir à l'école et à l'université

4 Chapitre 4 – Le langage comme moyen ou comme objet : approches didactiques

- 4.1 La didactique du français, et notamment de l'oral
- 4.2 Didactique des sciences et didactique de l'histoire
- 4.3 Didactique comparée
- 4.4 Conclusion du chapitre 4

5 Chapitre 5 – Questionnement et savoir à l'université

- 5.1 Les corpus étudiés
- 5.2 Un dialogisme triple
- 5.3 Concepts et conceptions : reconfigurations, mouvements discursifs et statut de l'écriture scientifique
- 5.4 Conclusion du chapitre 5

Chapitre 6 : Questionnement et savoir : retour à l'école

- 6.1 Bref retour à la didactique
- 6.2 Approches transversales
- 6.3 Perspectives
- 6.4 Conclusion du chapitre 6

Conclusion générale

Bibliographie

Table des matières

Avertissement au lecteur :

Ce texte prend en compte les rectifications orthographiques proposées par le Conseil supérieur de la langue française et entérinées par l'Académie française dans le Journal Officiel du 6 décembre 1990.

Les parenthèses sont utilisées traditionnellement pour mentionner les références des textes théoriques convoqués ; les crochets droits permettent de mentionner les références aux travaux de l'auteur de cette Note de synthèse.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'axe Escol¹ du laboratoire CIRCEFT² étudie depuis une trentaine d'années la manière dont se coconstruisent les inégalités au sein même de l'école – idée dérangeante, et pourtant porteuse d'espoir – et a pu mettre en avant la manière dont certaines pratiques pédagogiques, certains dispositifs, certains discours sont susceptibles de creuser davantage les écarts entre élèves (Bautier & Rayou, 2009 ; Rochex & Crinon, 2011).

Idée dérangeante, car si tout pédagogue cherche à « faire réussir » l'apprentissage de l'élève (Altet, 2013), certaines des pratiques auxquelles d'aucuns demeurent attachés contribuent néanmoins, à leur insu, à porter atteinte aux plus démunis. Idée cependant porteuse d'espoir tout autant, car si la pratique pédagogique peut accroître ces inégalités, elle peut alors aussi, sans doute, les réduire. Mais à quelles conditions ? Ce premier questionnement est à l'origine de mon engagement dans la recherche en 2006, et a fondé les soubassements de mon travail doctoral.

Élisabeth Bautier a montré que ces écarts entre élèves peuvent concerner la manière dont ceux-ci accèdent – ou non – à un *discours second* (Bautier, 2005), en lien étroit avec les pratiques langagières des maîtres, susceptibles de porter un préjudice discret mais puissant sur les plus fragiles d'entre eux, c'est-à-dire sur les élèves que leur mode de socialisation familiale prédispose le moins à ce type de discours.

Parce que ma formation initiale³, révélatrice sans doute de mes centres d'intérêt, m'y incitait, j'ai investi la thématique du langage dans cette perspective, et, à la suite de Bautier, qui a initié les premières recherches dans ce domaine au sein du laboratoire, j'ai axé ma recherche doctorale sur la description des spécificités du discours scolaire. Ma formation linguistique ancrée dans une culture psychanalytique winnicottienne m'a amenée à investiguer également les modes d'appropriation psychique de ce discours par les élèves. Cependant, soucieuse de pénétrer les dimensions sociologiques de la question telles qu'elles étaient et sont toujours portées par mon laboratoire de rattachement, j'ai cherché aussi à comprendre les conditions socialement situées de réussite de ce dialogue au sein de la classe. Ont ainsi été étudiées dans la thèse la question de l'hétérogénéité du dialogue scolaire, celle du genre discursif socialement et historiquement situé dans lequel il s'inscrit, et la dimension fondamentalement paradoxale

¹ Escol : Éducation-scolarisation.

² CIRCEFT : Centre Interdisciplinaire de Recherches sur la Culture, l'Éducation, le Travail, la Formation.

³ Licence de Lettres classiques, maîtrise et DEA d'études linguistiques grecques, puis agrégation de grammaire.

des situations langagières et non langagières qui font le quotidien des activités à l'école. Plusieurs notions et concepts ont été mis au travail, et feront l'objet de reconfiguration à la lumière des recherches successives ; ils font l'objet de présentation ci-après.

- **Dialogisme**

La recherche doctorale a permis de montrer que l'on ne peut faire l'économie de la question du *dialogisme* pour comprendre les difficultés langagières des apprenants. Ce concept, qui s'inscrit dans la suite de travaux linguistiques⁴ mettant en cause l'unité imaginaire du sujet parlant (Authier-Revuz, 1984), met en évidence la pluralité des voix qui feuillentent en réalité le propos d'un seul. Le concept de dialogisme, qui traverse cette Note, est ainsi apparu d'abord dans mes travaux comme un outil déterminant pour analyser ce qui peut faire difficulté pour les élèves confrontés au feuilletage discursif du dialogue scolaire, mais insuffisant, cependant pour épuiser la question de la coconstruction des difficultés langagières au sein de la classe.

L'école d'aujourd'hui suppose en effet une *activité dialogique* de la part des élèves eux-mêmes, qui va bien au delà du seul déchiffrement des différents plans du discours auxquels ils doivent faire face, et cela d'autant plus que les travaux conduits à la suite de la thèse (je le montrerai dans la partie I) ont mis en évidence que cette activité dialogique est plus attendue des élèves qu'elle ne leur est enseignée. Celle-ci suppose en effet une mise en relation d'objets – de savoir notamment – qui nécessitent d'être pensés ensemble pour favoriser une production de significations pertinentes pour apprendre.

J'en viens donc à constituer le dialogisme lui-même comme objet d'étude, et non plus seulement comme outil d'analyse. Parce que celui-ci est inhérent aux pratiques d'enseignement contemporaines, et omniprésent dans l'activité intellectuelle et langagière à l'école, mais en grande partie implicite, les apprenants ne peuvent tirer parti des dispositifs d'apprentissage ou de formation qui leur sont proposés que s'ils en viennent eux-mêmes à faire dialoguer les objets travaillés, ce qui suppose de se questionner sur les liens qu'ils sont susceptibles d'entretenir entre eux, au sein des disciplines, mais aussi, parfois, à travers celles-ci. Autrement dit, il s'agit pour les élèves de considérer les objets d'apprentissage, qui ne sont plus réductibles à eux-

⁴ Il n'existe pas d'adjectif permettant de qualifier spécifiquement les sciences du langage : j'emploie donc, ici et ailleurs, le terme *linguistique*, pour caractériser des travaux relevant de sciences du langage, donc portant sur les *usages langagiers*, et non dans le sens strict de « relatifs à la langue ».

mêmes, comme des objets de questionnement, ou comme des objets susceptibles d'alimenter un questionnement. Penser la question des inégalités d'apprentissage à l'école suppose donc de déplacer la thématique de l'inégalité d'accès au savoir vers celle de l'inégalité d'accès au questionnement, et il s'agira ici de rendre raison de ce déplacement.

- **Questionnement/créativité**

Accéder au questionnement, c'est développer une activité langagière particulière, qui permet de passer de la contigüité à la continuité des savoirs, autrement dit de transformer une juxtaposition ou un empilement de savoirs en corps de savoirs. Le rôle et les formes que peut prendre cette activité langagière sont explicitement reconnus et étudiés dans certaines recherches concernant l'école ; je m'emploierai donc à faire un détour par ces travaux. L'activité langagière au sein de la classe est cependant peu étudiée du point de vue des inégalités d'apprentissage, et de fait peu reconnue par l'institution scolaire comme question centrale pour comprendre comment celles-ci se construisent et se reproduisent à l'école. Je la travaillerai donc de ce point de vue, ce qui m'amènera à reprendre la notion de *créativité* développée dans la thèse, à la suite des travaux de Winnicott (1975/1971).

Cette activité que je définis comme dialogique est bien évidemment aussi celle qui est attendue des étudiants à l'université, notamment lorsqu'il s'agit pour eux de rédiger des mémoires, qui convoquent des appuis théoriques explicites. Ces étudiants sont censés s'approprier et faire dialoguer entre eux *et avec leur propre questionnement* des savoirs, qui sont cependant des savoirs pourvus d'auteurs, ce qui n'est généralement pas le cas à l'école, à quelques exceptions près⁵. Cette rupture apparente entre identité auctoriale des savoirs universitaires, opposée à l'anonymat habituel des savoirs convoqués à l'école, ne masque cependant pas les traits caractéristiques communs des difficultés des uns et des autres pour converser et faire converser avec ces savoirs formalisés. Ce sont ainsi des effets de récurrence entre les segments du cursus de formation, peu étudiés encore, qu'il me paraît intéressant de mettre au jour, dans la mesure où ils convoquent la notion de *rapport au(x) savoir(s)* et posent la question de son évolution, notion qu'il conviendra, dès lors, de revisiter, et d'articuler à celle de dialogisme.

⁵ On peut penser ici au théorème de Thalès ou de Pythagore, à la théorie brechtienne de la distanciation ou aux paradoxes de Zénon d'Élée, par exemple.

- **Rapport au(x) savoir(s)**

Fortement théorisée dans les années 1990, la notion de rapport au(x) savoir(s) s'est élaborée simultanément dans le champ sociologique et dans le champ psychologique (approche clinique).

Au plan sociologique (Charlot, Bautier & Rochex, 1992), il s'est agi d'analyser dans quelle mesure les élèves du collège confèrent aux savoirs enseignés en classe des valeurs différentes, susceptibles d'entraîner entre eux des écarts de réussite et d'apprentissage. Pour les uns, le savoir s'entend ainsi comme utile, susceptible de permettre une gestion appropriée des différentes situations que fait vivre l'école, et de s'acquitter des tâches qu'elle impose, qu'il s'agisse de comportements sociaux ou d'activités intellectuelles. Le rapport au savoir intellectuel tend ainsi à se confondre avec le rapport à l'école entendu comme l'un des espaces de la vie quotidienne, notamment dans les petites classes du collège, et le sens conféré aux activités paraît relatif à leur utilité immédiate. *Travailler à l'école* signifierait, pour cette première catégorie d'élèves, accomplir son métier d'élève, et on est ici loin d'envisager la fonction de l'école comme visant avant tout l'émancipation par les savoirs. Pour d'autres, outre l'accomplissement du métier d'élève, travailler à l'école peut signifier aussi acquérir, mettre en œuvre et développer des compétences – au sens ordinaire du terme – réflexives, organisationnelles, langagières, afin de maîtriser une situation, éventuellement non scolaire. Dans ce cas, apprendre n'est plus *se rendre capable d'agir en situation*, comme dans le premier cas, mais *sur la situation*. Enfin, le troisième cas de figure, contrairement aux deux précédents, concerne les élèves dont le discours est centré essentiellement sur les contenus intellectuels et scolaires, et pour lesquels l'école peut représenter un lieu d'objectivation du savoir. Les disciplines scolaires n'apparaissent plus comme des *étiquettes institutionnelles* ou des *formes de découpage du temps scolaire*, mais véritablement comme *des corps de savoir*.

Au plan psychologique, les travaux de Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi (1996) ont mis l'accent notamment sur la notion d'altérité des savoirs, pourvus d'une objectivité socialement construite, qu'il appartient pourtant aux apprenants de créer psychiquement – donc subjectivement – eux-mêmes. De mon point de vue, l'altérité du savoir vient donc s'inscrire dans le dialogue scolaire comme une instance tierce omniprésente, qui se profile dans le devenir du propos tout en lui préexistant, et en ayant l'apparence de l'élaboration ici et maintenant : il s'agit ainsi pour les élèves de créer psychiquement ces savoirs, qui sont pourtant déjà définis ailleurs, dans le temps didactique.

- **Savoir(s)**

Pour les deux équipes, il n'est cependant pas envisageable d'aborder la notion de rapport au savoir sans définir d'abord les savoirs dont il est question. Il convient donc de préciser ici également que les savoirs auxquels je m'intéresse dans l'ensemble de mes travaux sont ceux que l'on dit académiques à l'école, autrement dit des savoirs disciplinaires, qui procèdent des savoirs théoriques formalisés à l'université. Certes, ces savoirs savants scolaires font l'objet de transformations – ou transpositions didactiques (Verret, 1975 ; Chevallard, 1985) – liées notamment au niveau des élèves et à leur place dans le cursus. Pour autant, ce sont bien des savoirs théoriques : propriétés mathématiques, catégories grammaticales, genres discursifs, croquis systémiques etc. D'autres savoirs, d'ordre empirique par exemple, sont également abordés à l'école ; je les laisserai de côté, pour ne prendre en compte que les savoirs issus d'une réalité objective socialement construite, car ce sont précisément ceux-là qui présentent une altérité maximale pour le sujet qui doit se les approprier.

Toutefois, il s'agira d'aller au delà, et de tenter de prendre position théoriquement sur la manière dont il est possible d'envisager ce rapport, au savoir ou aux savoirs (dans une perspective comparable, Morin (2000) distingue entre accéder à *la connaissance* ou *aux connaissances*). Étudier le rapport *aux savoirs* suppose une prise en charge spécifique de ces savoirs, organisés en corps de savoirs disciplinaires, et travaillés au sein des didactiques des disciplines scolaires. Inversement, étudier le rapport *au savoir* implique, à une autre échelle, de considérer le savoir comme un objet générique spécifique, caractérisé par son altérité forte pour le sujet supposé le faire sien. Les deux démarches ne sont pas exclusives l'une de l'autre au plan scientifique, et il m'apparaît important de rappeler que toutes deux sont d'égale légitimité. L'approche qui sera la mienne s'inscrit dans la seconde option, qui considère le rapport *au savoir* des étudiants et des élèves, ce savoir ayant pour trait caractéristique générique d'être théorique. Je définis provisoirement la notion de savoir théorique – de concept, donc – comme un ensemble de propriétés définies ou construites scientifiquement.

- **Corps commun de catégories de pensée**

La perspective dans laquelle je m'inscris aujourd'hui m'invite ainsi à travailler conjointement les deux dimensions, psychologique et sociologique, de ce concept de rapport au savoir, et à chercher à mieux comprendre de quelle manière l'apprenant, qu'il soit élève ou étudiant, fait siens ces savoirs relevant d'une altérité maximale, puisque créés ailleurs, par d'autres et

auparavant (que ces savoirs soient, ou non, anonymes), et quelles valeurs il leur confère, autrement dit dans quelle mesure ces savoirs participent pour lui de l'élaboration d'un corps commun de catégories de pensée, pour reprendre la formule de Bourdieu (2007/1967). Notons que si la fonction de ce corps commun est pour Bourdieu de permettre la communication, elle va pour moi bien au delà : il s'agit de doter les apprenants d'outils conceptuels au service de leur relation au monde, donc de rendre commensurable à l'échelle humaine un monde qui ne l'est pas, en établissant des classifications communes – donc à valeur collective – mais susceptibles de permettre à chacun de rapporter l'inconnu au connu. Le médiateur symbolique que constitue ce corps commun de catégories de pensée conduit ainsi ceux qui sont à même d'en disposer à la possibilité d'éprouver une certaine familiarité avec des objets pourtant nouveaux, dans la mesure où il permet, avec une certaine régularité, de les apparenter à d'autres, au sein d'une grammaire possible du monde. De ce point de vue, on considère que processus d'objectivation du monde et processus de subjectivation de soi s'élaborent conjointement.

- **Individuel et collectif**

Doter les apprenants d'outils conceptuels communs au service de leur propre relation au monde suppose cependant de tenir ensemble la question de l'individuel et celle du collectif à travers le discours scolaire, qui prend dès lors toute son importance. Il s'agit bien en effet pour les apprenants d'élaborer ensemble *collectivement* des savoirs, au sein d'un discours adressé, pour construire *individuellement* le rapport au monde de chacun. Ce rapport au monde est donc simultanément individuel et collectif, et ne peut être totalement personnel. Autrement dit, la thématique de l'altérité ne s'impose pas seulement pour caractériser le rapport au savoir, mais aussi pour penser le rapport à autrui dans la classe. La question de savoir si ce discours est effectivement adressé individuellement et/ou collectivement se pose.

Or, précisément, à l'heure où la question de la prise en compte de l'individu dans l'activité pédagogique – mot d'ordre institutionnel – semble devenue centrale pour penser l'efficacité des pratiques, il m'apparaît au contraire que celle-ci, telle qu'elle se déploie dans l'école contemporaine, est de nature à brouiller la visée des dispositifs pédagogiques telle que définie plus haut, à savoir doter les individus d'un corps commun de catégories de pensée. Sur le versant du collectif, on constate ainsi un dédoublement de la difficulté : car c'est collectivement que l'on peut s'approprier en classe ce corps commun, donc au sein d'un discours triangulé où la parole de chacun vise l'élaboration collective du texte du savoir... que doit, *in fine*, s'approprier chacun. La question que je pose ici est donc celle de savoir dans quelle mesure le

dialogue scolaire constitue effectivement un discours collectif, et pour quelles visées, et avec quels effets.

- **Frontières**

La question de l'appropriation de ce corps commun de catégories de pensée pose à sa suite celle des frontières qui le constituent, et qui à l'école, peuvent prendre la forme des disciplines scolaires. Bernstein (2007) engage la réflexion sur la perméabilité des savoirs en définissant deux concepts : le concept de *classification* et le concept de *cadrage*. Le premier concerne les relations entre les catégories – donc entre les disciplines – tandis que le second concerne l'organisation des relations à l'intérieur des catégories ; le cadrage régule donc les *règles de réalisation pour la production du discours* (*Op. cit.*, 29), tandis que la classification fournit les *limites de tout discours*. À l'école, le contenu des discours que constituent les disciplines enseignées est donc contrôlé par le cadrage, qui définit *la manière dont les significations doivent être associées* (ce que l'on peut appeler le *comment*) ; tandis que les liens entre les discours, c'est-à-dire entre les disciplines enseignées (ce qui définit ces discours, donc ce qui les unit et les sépare : le *quoi*), est régi par la classification. Le concept de classification concerne donc des relations de *pouvoir entre*, tandis que le concept de cadrage concerne des relations de *contrôle au sein de*. Bernstein souligne le caractère particulier de l'emploi qu'il fait du terme *classification* : généralement utilisé pour définir une catégorie, ce terme recouvre pour lui non pas un *attribut définissant une catégorie*, mais un *attribut définissant les relations entre des catégories*, ce qui fait selon moi la force de sa proposition.

Penser au singulier la question du rapport au savoir, comme je le propose, revient donc à penser la question du rapport aux frontières du savoir en termes de classification (autrement dit, de penser le rapport des disciplines entre elles), tandis que la penser au pluriel revient à penser la question de la relation des objets entre eux au sein d'une même catégorie (ou discipline), donc en termes de cadrage.

L'objet de la Note de synthèse est ainsi de travailler et faire dialoguer ces différents concepts et notions – *dialogisme, questionnement, rapport au savoir, corps commun de catégories de pensée, individuel/collectif, frontières* – afin de proposer un renouvellement de la théorisation de la question des inégalités sur son versant langagier, susceptible de mettre en évidence, en

termes autres que déficitaires, un certain *continuum* dans les difficultés des élèves et des étudiants confrontés à l'appropriation des concepts et notions théoriques. L'enjeu de la présente Note est ainsi de montrer en quoi l'inégalité d'accès au savoir des apprenants peut se penser aussi en termes d'inégalités d'accès au questionnement.

Autrement dit, il s'agit de mieux comprendre, à partir de l'étude des discours attendus, visés et produits, ce qui fait que les uns s'émancipent et progressent dans leur carrière scolaire et universitaire, tandis que les autres demeurent pour partie à la lisière de « l'école des autres ».

PARTIE I

LES INÉGALITÉS SCOLAIRES COMME INÉGALITÉS D'ACCÈS AU SAVOIR :

INTÉRÊTS ET LIMITES

DE L'ÉTUDE DU *DISCOURS SCOLAIRE*

INTRODUCTION

Mon entrée dans la recherche en 2006⁶ est motivée par le souci de mieux comprendre les spécificités du dialogue scolaire, à des fins certes descriptives, mais aussi – et surtout – afin de mieux comprendre ce qui fait difficulté pour certains élèves, dont le mode de socialisation familiale est moins connivent avec la socialisation scolaire que celui d'autres élèves. Différents travaux, antérieurs ou concomitants à mon entrée en tant que doctorante dans l'équipe Escol du laboratoire CIRCEFT (notamment Bautier, 2001 ; Bautier & Rochex, 2004 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Bonnéry, 2007, Crinon, 2011 ; Marin, 2011), montrent que les difficultés récurrentes de certains élèves sont directement liées à ce qui se joue dans les interactions langagières au sein de la classe, entre enseignant et élève(s), ou entre élèves. Ces interactions langagières sont donc simultanément pour les élèves un lieu de différenciation des acquis (langagiers, mais pas seulement) et pour le chercheur, un lieu d'investigation et donc de compréhension possible de ce qui contribue à produire ou aggraver des différences entre élèves, et notamment les inégalités en termes de réussite scolaire. Par ailleurs, les évolutions curriculaires ont conduit l'institution scolaire à accorder au langage et à la langue une place prépondérante, notamment dans le programme pour l'école maternelle et élémentaire de 2002, ce qui supposait un accompagnement des élèves par les enseignants, afin de permettre à chacun d'eux de progresser en ce domaine, mais aussi sans doute un accompagnement des enseignants par la recherche, afin de les aider à mieux identifier les facteurs, notamment scolaires, à l'origine des difficultés. La question de savoir dans quelle mesure ces prescriptions officielles pouvaient porter leurs fruits se posait, et se pose encore aujourd'hui.

Mon travail doctoral [I. CDB, 2010 ; I. CDB, 2012b] s'est ainsi construit dans une double visée : décrire d'une part le dialogue scolaire, et envisager la possibilité d'une spécificité de ce dialogue en termes de genre discursif, au sens de Maingueneau (2004), décrire d'autre part les conditions de réussite (Maingueneau, 1998) de ce genre spécifique, et identifier la nature des significations produites par les élèves au cours de la progression dialogale. Si l'on suit la partition de Maingueneau, qui distingue plusieurs *genres* au sein d'un *type* de discours, l'étude du genre dialogue scolaire, nécessaire mais insuffisante en soi pour caractériser le type discours

⁶ Je pourrais dire mon retour à la recherche : je m'y étais d'abord engagée en 1987, année où j'ai obtenu le diplôme de Maitrise, suivi du Diplôme d'Études Approfondies, en Grec ancien, option linguistique. Mon succès au concours en 1990 et mon nouveau métier d'enseignante m'ont conduite à changer de voie, et à m'inscrire en 2006 comme doctorante au laboratoire CIRCEFT.

scolaire, avait lieu d'être complétée par d'autres études, portant sur les autres genres constitutifs de ce discours, comme le genre des manuels scolaires. Au delà de la thèse, l'étude des significations produites par les élèves au sein du dialogue s'est ainsi vue prolongée par une étude collective impliquant les supports de travail.

Très hétérogène, et à l'articulation entre une conversation ordinaire et une conversation instituée, le dialogue scolaire est en soi potentiellement porteur de malentendus susceptibles de se réitérer, dont une partie est inhérente à sa forme spécifique, et il peut contribuer de ce fait à l'aggravation des inégalités scolaires. Il s'est ainsi agi dans la thèse d'identifier le caractère paradoxal des situations langagières et non langagières auxquelles sont confrontés les élèves en classe, et de contribuer à mieux comprendre la nature ou la source des malentendus qui s'y développent, ce dernier point s'inscrivant dans la suite des travaux de l'équipe Escol (Bautier & Rochex, 1997 ; Crinon, 2006 ; Bonnéry, 2007 ; Bautier & Rayou, 2009 ; Rochex & Crinon, 2011).

L'objet de cette note est d'abord de ressaisir ces paradoxes pour les inscrire dans un système de tension discursives, en vue d'établir un modèle d'analyse susceptible de contribuer à mieux comprendre l'activité dialogique attendue des élèves en classe, et par conséquent, les nécessités du discours enseignant. Certaines de ces tensions m'ont été inspirées par les concepts utilisés dans les études antérieures de l'équipe, issues notamment du cadre théorique proposé par Bernstein (2007), comme *discours horizontal vs vertical*, *instructeur vs régulateur*, ou Bakhtine (1984), comme *mondain vs second*. D'autres en revanche m'ont été inspirées par des concepts issus des sciences du langage, comme les jugements *par catégorisation stricte vs d'approximation* (chez Danon-Boileau) ou les genres *conversationnels vs institués* (chez Maingueneau).

À la suite de Bautier, les choix théoriques qui ont présidé à l'élaboration de ce modèle s'inscrivent dans une conception du dialogue au sein duquel *des significations*, parmi plusieurs possibles, *se dessinent* (François, 1990), choix qui se distingue de conceptions du langage au sein desquelles l'étude du sens (ou de ce qui fait sens) est davantage centrée sur l'étude de la manière dont les énoncés divers (écrits ou oraux) sont *compris* par les élèves. C'est le processus même d'élaboration des significations que j'ai cherché à mieux comprendre et mieux décrire, et la manière dont s'élabore un système de significations, pour la classe et pour l'élève, plutôt que la manière dont se noue le rapport signifiant-signifié, ou l'adéquation entre forme et sens. Je privilégie donc une approche des situations éducatives en termes de production de

significations au sein du dialogue (pertinentes ou non pertinentes) plutôt qu'une approche en termes de compréhension, ce qui implique qu'au delà d'énoncés objectifs qu'il s'agirait de comprendre, les élèves sont confrontés à des énoncés auxquels ils attribuent des valeurs et auxquels ils confèrent des significations diverses, de portées très inégales pour s'approprier les catégories de pensée que l'école est supposée enseigner. Le dialogue représente ainsi non seulement l'enveloppe verbale qui contient les significations, mais, en leur donnant forme, il contribue également à les produire ; loin d'être le seul véhicule ou le révélateur d'une pensée élaborée ailleurs, cette forme est non seulement susceptible de dire quelque chose de la posture psychique et intellectuelle des élèves vis-à-vis du savoir concerné, mais encore de la transformer. Les spécificités discursives de ce dialogue scolaire et le modèle élaboré pour l'étude des discours enseignants seront présentés dans le chapitre 1.

Dans un second temps, toujours lors de l'élaboration de la thèse, j'ai cherché à mieux comprendre les conditions de réussite de ce dialogue scolaire, autrement dit à étudier le rapport entre forme discursive des interactions et production de significations différenciées des élèves, à partir d'un corpus empirique de séances de classe. L'étude des significations produites par les élèves lors d'échanges langagiers au cours de différentes activités en classe de CP⁷ montre que la valeur accordée à la visée de ces échanges est très différente d'un élève à l'autre, allant de significations contextuelles, locales, à des significations plus génériques ou catégorielles, entraînant des modes de compréhension des enjeux de l'activité concernée plus ou moins porteurs pour les apprentissages. Ces formes de malentendus discursifs ont été étudiées par Escol depuis plus de dix ans ; mon apport a consisté à proposer en outre des éléments de compréhension issus de cadres d'analyse du langage ancré dans la psychanalyse (*l'évènement* d'énonciation, emprunté à Fenoglio, 2006, ou *lalangue*, emprunté à Lacan, 1975), montrant comment peuvent s'élaborer, à l'insu des maîtres et des élèves, des significations souterraines, parallèles à celles qui s'élaborent en surface, et comment on peut y accéder. Je me suis d'autre part intéressé également, après la thèse, à la question des significations pertinentes et partagées par l'ensemble des élèves, que l'on peut trouver dans des classes de milieu favorisé homogènes. Ces travaux, qui ont donné lieu à différentes publications [I. CDB, 2016 ; I. CDB, 2016 ; I. CDB, 2014 ; I. CDB, 2013 ; I. CDB, 2012a], et notamment à la publication d'un ouvrage issu de la thèse [I. CDB, 2012b], seront présentés dans le chapitre 2.

⁷ CP : première classe de l'école élémentaire française, accueillant des élèves de 6-7 ans.

Cette étude doctorale s'est vue prolongée et approfondie au sein de l'équipe Escol, à partir d'une recherche collective, inaugurée en 2011, sur les supports scolaires d'apprentissage, que nous avons qualifiés de *composites*. Celle-ci m'a permis d'approfondir, au delà du seul dialogue, la question du discours scolaire, dont les supports, manuels, et autres documents fournis aux élèves sont également partie prenante. Je montrerai que l'approche que j'ai retenue, à la suite de François, concernant la manière dont les significations se dessinent permet aussi, quand il s'agit d'observer la manière dont les élèves réagissent lorsqu'ils sont confrontés à des documents scolaires, de mieux comprendre ce qui se joue pour certains d'entre eux qui présentent des difficultés récurrentes : il n'est de fait pas équivalent de parler de significations produites par les élèves à partir de l'étude de documents, et de compréhension par les élèves de documents. Si la compréhension de ces documents, notamment littérale, est nécessaire, la manière dont les élèves s'emparent des visées discursives qu'ils comportent, voire privilégient certaines visées plutôt que d'autres, ou certains savoirs plutôt que d'autres, est tout aussi importante en termes d'apprentissage. Or, si les questions de compréhension de texte sont abondamment traitées par les recherches sur l'école, il n'en va pas tout à fait de même des questions de production de significations, traitées d'un point de vue descriptif et linguistique, mais peu mises en regard des situations d'apprentissages⁸.

Il s'est agi dans cette recherche de questionner d'abord la spécificité sémiotique et discursive de ces supports (de décrire, donc, leurs traits caractéristiques et récurrents), d'étudier ensuite la production de significations par les élèves de deux populations socialement très contrastées, que l'on a confrontés à ces supports indépendamment de toute médiation pédagogique (à partir d'entretiens et de production d'un écrit bref), d'interroger enfin les pratiques et les discours pédagogiques accompagnant l'étude de ces documents dans la classe. Plusieurs communications, conférences invitées et contributions dans des revues ou actes de colloques sont issues de cette recherche, et publiées, en mon nom propre [II. CDB, 2015 + 3 conférences invitées, à Liège (2014), Bruxelles (2014), et Genève (2015)] ou coécrites [II. EB, JC, CDB & BM, 2012 ; II. CDB & EB, 2015a ; II. CDB & EB, 2015b ; II. CVG & CDB, 2014 ; II. EB & CDB, 2014 ; II. CDB & JC, 2016 ; II. CDB & BLG, 2017]. Ces travaux seront présentés dans le chapitre 3.

⁸ Je mentionne toutefois ici l'ouvrage coordonné par C. Moro et R. Rickenmann (2004), intitulé *Situation éducative et significations*, qui est l'un des rares ouvrages, à ma connaissance, qui porte sur ce thème.

CHAPITRE 1 – LE DIALOGUE SCOLAIRE : HÉTÉROGÉNÉITÉ CONSTITUTIVE ET CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRIQUES

Les travaux de recherche menés au sein de l'équipe Escol s'inscrivent dans une conception du langage qui considère que celui-ci se développe dans des modes de socialisation (scolaires et non scolaires). Il ne s'agit bien évidemment pas de nier l'importance des apprentissages formalisés ou explicites, notamment des apprentissages formels scolaires, mais de mettre en évidence que ce qui peut faire difficulté pour certains élèves réside précisément dans des usages (et non dans les seuls apprentissages) scolaires du langage, dont on suppose – alors que ceux-ci sont inégalement mobilisables par les élèves, puisque largement liés à la socialisation familiale – qu'ils sont partagés par tous, et qui sont de ce fait peu pris en charge par le discours pédagogique. Ce que l'on cherche ici à comprendre, c'est

« [...] comment à certaines conditions [...] les productions intersubjectives (le discours produit au sein de la classe entre ses différents acteurs) deviennent des ressources intrasubjectives, donc des possibles langagiers et linguistiques, ce faisant cognitifs. » (Bautier, 2008, 134).

La prise en charge d'un questionnement de ce type supposait à mon sens de s'interroger d'abord sur les caractéristiques linguistiques récurrentes des échanges langagiers scolaires, non étudiées de ce point de vue par l'équipe Escol, et donc de chercher à mieux comprendre les fonctionnements discursifs propres à ce discours socialement situé, ce qui devait permettre de mettre en évidence les formes d'hétérogénéité, lieux d'opacité ou de tensions diverses qui lui sont inhérentes, mais sont dans le même temps susceptibles de porter préjudice à une partie des élèves. J'ai ainsi tenté de modéliser ces échanges à partir de leur description linguistique, en convoquant la notion de *genre discursif* développée par Maingueneau.

1.1 LA NOTION DE DIALOGUE

Interactions verbales, interactions langagières, pratiques langagières, discours scolaire, dialogue scolaire sont autant de formulations que l'on peut trouver dans les textes d'auteurs s'intéressant au rôle du langage pour apprendre dans la classe, à partir d'orientations théoriques différentes. Mon choix s'est porté dans la thèse sur le terme *dialogue*, d'une part parce que la forme scolaire actuelle des échanges en classe s'apparente à ce que Veyrunes & Saury (2009) appellent *cours dialogué*, d'autre part parce que je considère, à la suite de François (1990 ; 1998 notamment), que le dialogue est un discours dont la progression ménage la possibilité d'interprétations diverses, notamment en termes d'enjeux discursifs, et que là réside, pour les

élèves et les enseignants, la possibilité de malentendus susceptibles de contribuer aux difficultés de quelques-uns d'entre eux : le caractère conjoint des activités scolaires, rappellent Bautier et Rochex (2004), n'implique pas que les significations soient partagées par tous.

L'intérêt du terme dialogue, et de l'épaisseur théorique qui le sous-tend, que j'exposerai plus loin, réside ainsi dans la présence de ce *jeu* constant, entendu comme marge de manœuvre, que le dialogue suppose et requiert entre les interlocuteurs et avec l'objet de l'échange, au cours d'approximations successives (Danon-Boileau, 2006), [I. CDB, 2012b ; I. CDB 2015] qui visent simultanément à cerner, à délimiter l'objet concerné, et conduire les élèves à produire des significations pertinentes et stables permettant de l'intégrer à un corps commun de catégories de pensée. Le dialogue scolaire peut ainsi être étudié du point de vue dialogal, c'est-à-dire dans le fil du propos, à travers l'alternance des tours de paroles, entre continuité et rupture, mais aussi du point de vue dialogique, qui suppose l'existence d'une interaction entre ce qui est énoncé au fil du propos et d'autres énoncés proférés ailleurs, et avec lesquels sont entretenues des relations de nature variable, que j'ai approfondies ultérieurement [I. CDB 2014 ; I. CDB, 2016], et que je développerai ci-dessous.

Ce dialogue participe cependant également du *discours* scolaire en tant qu'il est un dialogue sociohistoriquement situé, et ne peut être étudié à mon sens indépendamment des conditions sociales et institutionnelles dans lesquelles il se déploie : le dialogue scolaire n'est pas une conversation qui se trouve avoir lieu dans l'école plutôt qu'en dehors de celle-ci, c'est une conversation située, dont la visée est pour partie définie par l'institution scolaire. Autrement dit, dans le dialogue (scolaire), que François schématise sous la forme *conditions premières + déplacement* (François, 1990, 36), la nature du déplacement peut faire l'objet d'analyses fines permettant de déduire de celui-ci l'enjeu du propos tel qu'il est perçu (par les élèves) ou suggéré (par l'enseignant), qui peut se définir aussi bien en termes de contenus que de modalités énonciatives, toutes potentiellement porteuses de sens.

1.2 HÉTÉROGÉNÉITÉ DU DISCOURS SCOLAIRE

Les choix que j'ai effectués pour bâtir le cadre théorique de la thèse ont donc d'abord contribué à montrer l'hétérogénéité profonde du discours scolaire : cette hétérogénéité est certes constitutive du discours en général, mais comprend aussi des dimensions propres au contexte scolaire.

1.2.1 Hétérogénéité dialogique

L'hétérogénéité constitutive du discours est d'abord liée pour François à l'intrication, dans le dialogue, entre des éléments de continuité et des éléments de rupture, dont la visée peut se définir ainsi :

- a) un certain nombre d'éléments de continuité qui conditionnent l'intelligibilité de l'échange ;
- b) un certain nombre d'éléments de nouveauté ou de rupture dans le texte qui conditionnent son intérêt, son "pourquoi dire". » (François, 1990, 39).

De ce point de vue, le dialogue peut pécher par excès de continuité : François parle dans ce cas de dialogue réduit à la forme du dialogue ; je parle pour ma part de *dialogue complaisant* [I. CDB 2012b, 23 ; 60], et ce cas de figure est fréquent dans la classe, où les élèves sont assujettis à la réitération du dire, quand le *pourquoi dire*, pour reprendre la formule de François, s'oublie dans le dire lui-même. Or, ce *pourquoi dire* détermine le sens de l'échange scolaire, et peut être un observable de choix, si l'on considère qu'il s'agit à l'école de dialoguer pour reconfigurer l'expérience, renouveler les savoirs et augmenter les possibles en matière de catégories de pensée. Je montrerai cependant plus loin que le dialogue peut également se voir perturbé par l'excès inverse, et pécher, si l'on peut dire, par excès de nouveauté, lorsque l'un des interlocuteurs s'autorise, souvent à son propre insu, une rupture trop importante (pour autrui), et où le surgissement de l'étrange vient perturber l'intelligibilité de l'échange.

Pour François, l'hétérogénéité discursive se manifeste ainsi dans le dialogue d'abord parce que celui-ci est reprise-modification des paroles d'autrui, d'autre part parce qu'il est adressé, enfin et surtout parce que celui qui interprète en nous est pluriel : « *Je ne sais que très peu d'où me vient ce que je dis* » (François, 1998, 17).

Cette dimension dialogique du dialogue, qui renvoie d'une manière générale à la présence d'autrui dans le discours, a d'abord été travaillée par Bakhtine, pour qui

- « *L'homme ne possède pas de territoire intérieur souverain, il est entièrement et toujours sur une frontière ; en regardant à l'intérieur de soi, il regarde dans les yeux d'autrui ou à travers les yeux d'autrui* ». (Bakhtine, 1984, cité par Todorov, 1981, 148).

Le dialogisme ainsi entendu désigne les *différentes voix* susceptibles d'être présentes dans un énoncé, voix qui représentent des énonciateurs, ou, selon la formule de Rabatel (2005), qui réserve l'emploi du terme *voix* à des cas de figure où celles-ci sont formellement attestées dans le discours, les *différents points de vue*. Mais on peut également à mon sens parler de dialogisme

pour évoquer les contenus issus d'ailleurs (et donc d'autrui) que recèle un énoncé : lorsque le professeur énonce en classe les propriétés du cercle ou de la droite, il n'est pas abusif de considérer que ces propriétés, pour dépourvues d'auteur clairement identifié qu'elles puissent être, relèvent du dialogisme. Dans ce cas, le propos de l'enseignant, en effet, n'est pas entièrement de lui, dimension importante dont j'ai pu montrer qu'elle est susceptible de porter préjudice aux élèves qui ne l'entendraient pas ainsi.

À la suite de Nowakowska (2005), j'ai d'abord distingué dans la thèse les notions de dialogisme et de polyphonie, abondamment discutées lors du colloque de Cerisy-La-Salle de 2005, et qui renvoient toutes deux au feuilletage énonciatif des voix ou points de vue, en fonction de leur hiérarchisation possible ou non : Nowakowska considère qu'il vaut mieux réserver le terme dialogisme pour désigner un feuilletage énonciatif de voix égales, et le terme polyphonie pour désigner un feuilletage énonciatif de voix hiérarchisées (Nowakowska, 2005, 31).

Depuis [I. CDB, 2014 ; I. CDB, 2016], j'ai revisité ma position. Je considère qu'il est plus pertinent, pour la question qui m'occupe, de parler à la suite de Bres (2005) de dialogisme pour évoquer l'articulation non maîtrisée d'un énoncé *hic et nunc* avec un ou plusieurs autres énoncés, et de polyphonie pour évoquer l'orchestration maîtrisée par le locuteur des différentes voix qui feuilletent un énoncé. Notons cependant que contrairement à Bres, qui considère que la notion de dialogisme est plus porteuse que celle de polyphonie, en ce qu'elle permet de prendre en compte la pluralité du sujet parlant, je ne privilégie pas, pour ma part, l'un des deux termes : les deux me sont utiles, dans leur complémentarité. Bres (*Ibid.*, 58-60) fait en effet observer que « *parler de polyphonie [...] c'est penser la production de la parole non en termes de réponses mais de mise en scène énonciative* », ce qui suppose un sujet « *plein* », dit-il, « *maitre de sa parole comme de l'univers* ». À l'opposé, parler de dialogisme permet une approche en termes de réponses, donc en termes de production de sens plutôt qu'en termes de communication :

« *Au-delà des voix que le locuteur met en scène, il y a celle qu'il rencontre sans le vouloir, sans le savoir ; celles qui traversent son discours à son corps défendant [...]* » (*Ibid.*, 58-59).

À condition d'user des deux termes, et des conceptions sous-jacentes qu'ils recouvrent (sujet maitre vs non maitre de sa parole), cette dernière partition présente plusieurs avantages, lorsque l'on étudie le dialogue scolaire : elle permet d'une part de distinguer l'orchestration polyphonique – notamment par l'enseignant – des différentes voix qui constituent le dialogue scolaire, et les effets de dialogisme non orchestrés, et éventuellement susceptibles de produire

du malentendu entre les locuteurs [voir sur ce point I. CDB, 2016]. Elle permet d'autre part, et cette dimension n'est pas des moindres, de considérer le dialogisme à un double niveau : comme l'interaction de propos prononcés *hic et nunc*, dans le fil du discours, mais également avec des énoncés venus d'ailleurs, dans une conception plus globale des échanges que dans sa seule dimension *in praesentia* [voir également I. CDB, 2016]. Elle permet ainsi de prendre en compte les voix qui s'expriment à l'insu du locuteur, et en particulier celles qui s'expriment à leur corps défendant, pour reprendre la formule de Bres. Or, c'est précisément ce qui se produit lorsqu'un élève profère une *incongruité* – cas qui n'est pas rare, on le verra – que l'on peut désigner aussi comme *évènement d'énonciation* (Fenoglio, 2006), qui vient rompre l'apparente homogénéité du discours, matérialisant ainsi l'effraction de la parole singulière dans le discours en cours de réalisation, discours qui manifeste alors brutalement une hétérogénéité particulière. Pour Fenoglio, l'*évènement d'énonciation*, dont le lapsus est l'exemple le plus pertinent, s'inscrit à la croisée des champs de la subjectivité et de la singularité, entre intentionnalité discursive (le sujet comme maître de sa parole) et expression d'un inconscient non maîtrisable.

Confronter Bakhtine, François et Fenoglio m'a permis dans la thèse d'établir que le discours est hétérogène en vertu du rapport complexe de soi à autrui ou de soi à soi, ce qui me conduit à considérer le dialogisme comme un concept plus porteur pour penser les rapports d'altérité inhérents au discours, où l'un et l'autre peuvent coexister dans le dialogue, que la notion de dialectique du même et de l'autre, qui s'inscrit dans une logique du tiers exclu au sein de laquelle deux points de vue contraires ne peuvent être pertinents ensemble. Pour aucun de ces auteurs, la langue ne se réduit à un instrument de communication ; elle est d'abord un espace symbolique. Elle est pour Fenoglio médiation essentielle entre faculté de langage et exercice de la parole, le langage constituant le lieu exclusif sur lequel se fonde le sujet, donnant à l'inconscient une possibilité de matérialisation qu'il n'a pas ailleurs. L'hétérogénéité constitutive du discours se manifeste ainsi selon différents plans, mais qui présentent tous la particularité de se définir au cours de l'énonciation : hétérogénéité de la perception de ce dont on parle (François), hétérogénéité des voix (Bakhtine), hétérogénéité du sujet parlant (Fenoglio).

Comme le montre Fenoglio, l'évènement d'énonciation, bien qu'il apparaisse comme relevant du domaine réservé de la psychanalyse, figure pourtant comme objet pertinent de l'analyse linguistique. Il a ainsi été défini dans ma thèse comme permettant de contribuer, lorsqu'il est possible de remonter à sa source – ce qui n'est pas rare – à mieux comprendre ce qui détermine

la production de significations par les élèves en classe, et en particulier dans sa dimension la plus souterraine. Autrement dit, le dialogisme renvoie ici au feuilletage énonciatif des voix qui traversent le propos d'un seul, et à ce titre a pu être d'abord utilisé dans la thèse et dans des travaux ultérieurs comme outil d'analyse du dialogue scolaire. Ces analyses, je le rappelle, seront présentées dans le chapitre 2.

Cette hétérogénéité comprend cependant d'autres dimensions, particulièrement pertinentes pour décrire le dialogue scolaire, qui ajoutent à l'hétérogénéité constitutive du discours, et qu'il convient de mentionner. Le discours scolaire a notamment pour particularité de se prendre lui-même pour objet, fondant ainsi sa propre réflexivité, qui vient doubler la réflexivité déjà inscrite en soi dans le langage humain. Je ne parle pas seulement ici du discours scolaire qui prend la langue pour objet, à travers les leçons de grammaire par exemple ; je parle du discours au quotidien, qui peut faire l'objet de commentaires en toute occasion. [I. CDB, 2010, 60]

1.2.2 Dimension réflexive du dialogue scolaire : autonymie, métalangage

La réflexivité du langage humain est posée par Authier-Revuz (2003) comme une de ses propriétés fondamentales ; cette réflexivité peut cependant se décliner de deux manières : en termes d'autonymie d'une part (quand le terme *chaussure*, par exemple, peut désigner simultanément le référent objectif, comme dans **J'ai un caillou dans ma chaussure*, ou le mot lui-même, comme dans **Chaussure prend deux « s »*), en termes de métalangage⁹ d'autre part (le vocabulaire des disciplines par exemple). Elle souligne que « *le métalangage est dans la langue, que toute langue est à elle-même son propre langage objet et sa propre métalangue* » (*Ibid.*, 68). Cette réflexivité du langage, notamment dans ses réalisations autonymiques, me paraît devoir être mise en évidence dans ses usages scolaires (qui sont fréquents, voir notamment à ce propos Gomila, 2003), dans la mesure où elle traduit une *non-coïncidence* du dire avec ce qu'il dit, dont Authier-Revuz montre qu'elle peut s'actualiser de trois manières.

Elle parle d'une part de *non-coïncidence des mots et des choses* : il n'y a pas d'adéquation naturelle entre l'objet et le mot utilisé pour le désigner ; désigner un objet par un mot est donc une possibilité parmi d'autres, et je considère que le choix effectué traduit lui-même une activité

⁹ Authier-Revuz considère, et j'en conviens tout-à-fait, que l'autonymie est l'une des dimensions du métalangage ; il me semble que l'on peut ici, par souci de clarté, parler d'autonymie (pour désigner un métalangage implicite) et de métalangage (pour désigner un métalangage explicite).

dialogique, qui *fait sens*, pour reprendre une formule de Benveniste, autrement dit qui donne à voir un choix. Suggérer qu'une seule manière de dire est possible entretient l'idée fautive – et pernicieuse – d'une langue transparente, univoque, et est susceptible de contrevenir au développement des capacités de *jeu* dialogal évoquées précédemment.

Elle parle d'autre part de *non-coïncidence des mots à eux-mêmes* : les mots sont un réservoir d'*équivoque* (le terme est employé par Lacan comme par Authier-Revuz ou Fenoglio, et désigne un potentiel de la langue et non un défaut), et cette non-coïncidence des mots à eux-mêmes découle de la non-coïncidence des mots et des choses : parce qu'il n'y a pas de terme unique pour désigner un objet, un même terme peut aussi en désigner plusieurs. Parce qu'il est plurivoque, le discours dit donc (aussi) autre chose que ce qu'il dit, et contient d'autres possibilités que celle qui affleure en surface.

Elle parle enfin de *non-coïncidence du discours à lui-même* : cette formulation est celle qu'elle choisit pour évoquer le dialogisme constitutif du discours : il y a présence d'autrui dans le discours d'un seul, que ces différentes voix soient maîtrisées par le locuteur (j'emploie pour ma part dans ce cas le terme de *polyphonie*, comme dans « *si, c'est un verbe elle l'a dit la maitresse* » ou encore dans le titre de l'ouvrage fictif « *Les particules alimentaires* »¹⁰), ou qu'elles ne le soient pas (j'emploie alors celui de *dialogisme* à proprement parler, comme dans « *Là c'est un cercle et là c'est un rectangle* », ou encore « *Ça veut dire quoi Le 1^{er} avril on fait courir les sots ? Ça veut dire que les sots s'en va dans les pays chauds* »¹¹).

Ces éléments linguistiques qui concernent les fonctionnements énonciatifs de la langue dans ses usages en général pourraient paraître dénués d'intérêt pour penser les questions de discursivité à l'école primaire, donc dans un contexte sociohistorique particulier. Je considère pour autant – et cette dimension ne m'est pas apparue aussi clairement au moment de l'écriture de la thèse – qu'ils montrent dans quelle mesure les pratiques pédagogiques peuvent être soutenues par des conceptions implicites qu'il me semble fondamental de chercher à expliciter,

¹⁰ Ce dernier exemple vise à montrer que la polyphonie, entendue comme dialogisme maîtrisé, n'est pas toujours attestée formellement au plan linguistique : *Les particules alimentaires* est le titre d'un ouvrage qui n'existe pas, mais qui figure en image, avec son titre écrit sur la couverture, dans l'album de jeunesse intitulé *L'art de lire*, de Jean Claverie et Michèle Nikly (paru chez Albin Michel en 2001). L'effet d'écho avec l'ouvrage de Michel Houellebecq intitulé *Les particules élémentaires*, paru chez Flammarion en 1998, est un phénomène polyphonique que j'interprète comme un clin d'œil adressé au lecteur adulte susceptible de lire l'ouvrage à un enfant.

¹¹ Ce dernier exemple est issu de la seconde partie du corpus de la thèse : l'élève, dans l'aporie, répond à l'enseignante en faisant appel à un propos tenu antérieurement, dans une séance ayant eu lieu quatre jours auparavant. Pour une analyse plus précise du phénomène, on peut se reporter à [I. CDB, 2014].

et qui sont à prendre en compte pour comprendre quelque chose de ce qui se joue dans la labilité des uns, mais la difficulté des autres, à développer de nouvelles compétences langagières au sein de la classe.

Authier-Revuz (*op. cit*) rappelle que cette dimension autonymique de la langue, qu'elle considère pour sa part – et je la suis sur ce point – comme pièce maîtresse de sa réflexivité naturelle, a été considérée de deux manières opposées dans l'Histoire. Pour les uns, dans la tradition d'Aristote, et des logiciens qui ont suivi, jusqu'à aujourd'hui, cette réflexivité, et particulièrement l'autonymie, est

« [...] un défaut des langues naturelles, venant, par des confusions entre usage et mention, perturber la mécanique logique du calcul du vrai (par les paradoxes produits). Devant ce danger, la question est avant tout d'en limiter au maximum les dégâts, avec une certaine fétichisation pour les dispositifs de notation désambiguïsatrice comme le guillemet » (*Ibid.*, 67).

Il m'apparaît aujourd'hui que la position de l'institution scolaire, et son penchant affirmé pour les situations précisément univoques, *désambiguïsatrices*, qui invite les enseignants à développer chez les élèves ce rapport au langage exact, correct (ces deux termes apparaissent à maintes reprises dans les programmes¹²), s'apparente, au moins implicitement, et à l'insu sans doute des acteurs, à cette conception aristotélicienne de la langue, susceptible de détourner ces derniers d'une posture positivement labile, pourtant nécessaire pour développer ces compétences permettant de s'exercer au jeu des choix langagiers. Il ne s'agit bien évidemment pas de contester la nécessité de développer chez les élèves la possibilité de s'exprimer dans le respect des normes structurelles de la langue, ou de disposer d'un vocabulaire varié permettant une expression précise et juste : il y a bien des contraintes dans la langue. Mais l'obsession de l'univoque, parce qu'elle écrase, jusqu'à la rendre parfois invisible, cette dimension toujours possible du choix (le mot *juste* étant précisément celui qui a fait l'objet d'un *jugement*), entretient, chez les élèves pour lesquels ce rapport labile au langage n'est pas instauré par la socialisation familiale, un rapport figé et non *créatif* (un rapport *complaisant* dirait Winnicott) au langage, au savoir et au monde. Je parlerai du risque précis de ce positionnement, que l'on

¹² En ce qui concerne l'usage de la langue, on note par exemple dans le programme de 2008 huit occurrences d'emploi du terme *exact* ou de l'un de ses dérivés, et trente occurrences d'emploi du terme *correct* ou de l'un de ses dérivés. Je signale cependant qu'aucune occurrence de l'un des deux termes ou de leurs dérivés n'apparaît, concernant l'usage de la langue, dans le programme de 2015, applicable à la rentrée 2016, ce qui laisse augurer d'une évolution possible.

peut considérer comme relevant d'une *conception propositionnelle* de la pensée, notamment dans le chapitre 6, concernant le rapport entre langage, savoir et problématisation.

Je m'inscris donc dans la suite de certains linguistes, dont Authier-Revuz, qui considèrent l'autonymie comme « *une propriété spécifique des langues naturelles, saisie positivement, comme fonction, pouvoir et aussi contrainte du langage humain.* » (*Ibid.*). Elle rappelle que Benveniste caractérisait cette réflexivité comme un *pouvoir majeur* et un *privilège* de la langue naturelle :

« De là provient son pouvoir majeur, celui de créer un deuxième niveau d'énonciation, où il devient possible de tenir des propos signifiants sur la signifiante. C'est dans cette faculté métalinguistique que nous trouvons l'origine de la relation d'interprétance par laquelle la langue englobe les autres systèmes. » (Benveniste, 1974, 97, cité par Authier-Revuz, 2003, 68).

Ce privilège de la langue, la réflexivité, a donc selon moi partie liée avec la réflexivité par le langage, dans la mesure où c'est de l'une (la réflexivité de la langue) que découle l'autre (la réflexivité par le langage) : c'est en effet parce que la langue ne désigne pas seulement des référents objectifs, mais aussi des éléments de langage, que la langue peut tout interpréter, y compris elle-même : ce sont les mots eux-mêmes qui permettent de parler des mots.

Or, à l'école, il s'agit bien de développer une réflexivité par le langage, et de tenir des propos signifiants sur la signifiante, au sein d'un deuxième niveau d'énonciation (ou niveau d'énonciation *second*, j'y reviendrai). Les prescriptions institutionnelles se voient donc traversées par une conception implicite de la langue qui vient empêcher, dans une certaine mesure, de répondre à l'injonction qu'elle promet elle-même au métalangage, et qui devient dès lors paradoxale : la langue de l'école est une langue du commentaire, de la glose, au sein de laquelle usage et mention s'enchevêtrent ; privilégier les formulations non ambiguës en toutes circonstances, suggérant par là que cet enchevêtrement est le produit de mésusages de la langue, promouvoir le métalangage en écartant l'autonymie ne favorise pas le développement des compétences nécessaires aux apprentissages conceptuels ; cela peut même les compromettre¹³, et particulièrement dans le contexte spécifique du dialogue scolaire.

¹³ On peut penser que les tentatives pour mettre en place à l'école une Observation Réfléchie de la Langue (ORL) dans le programme de 2002 pouvaient viser, chez les élèves, une approche ancrée dans les pratiques effectives de la complexité des usages de la langue ; il eût fallu cependant pour atteindre un tel but former à cette complexité les enseignants eux-mêmes, qui sont rarement, dans le premier degré, spécialistes du langage.

1.3 LE DIALOGUE SCOLAIRE : UN GENRE DISCURSIF FRONTALIER

Approcher le dialogue scolaire comme un genre discursif au sens où l'entend Maingueneau, même si ce dialogue ne représente qu'une petite partie du discours scolaire, dont on peut considérer qu'il comprend aussi les discours sur l'école, les textes de cadrage, les manuels et supports de l'activité scolaire (non étudiés dans la thèse, mais étudiés ultérieurement), m'a permis de définir des modalités récurrentes de ce dialogue tel qu'il se développe au sein de la classe, et surtout d'en proposer des critères de réussite.

1.3.1 Entre genre conversationnel et genre institué

Pour tenter de dépasser les conceptions multiples et parfois clivées de la notion de *genre* telle qu'elle se déploie dans la recherche en fonction des types de discours (le genre littéraire *roman*, par exemple, ou le genre scolaire *débat scientifique*, qui n'ont que peu de liens, *a priori*), et « prendre d'emblée acte de la radicale diversité des productions verbales », Maingueneau (2004) distingue deux grands régimes de généricité : les *genres conversationnels* et les *genres institués*, obéissant à des logiques distinctes, bien que certaines pratiques verbales, dit-il, soient susceptibles de se situer sur leur *frontière*. C'est précisément parce qu'elle laisse la place à des pratiques verbales inscrites à frontière des deux genres que cette bipartition m'a intéressée pour chercher à déterminer des spécificités du dialogue scolaire en termes de genre.

Les *genres conversationnels* se caractérisent par une grande instabilité, liée aux « stratégies d'ajustement [et de] négociation » des interlocuteurs, que Maingueneau appelle « contraintes locales et horizontales ». Il précise que les productions inscrites dans cet ensemble sont « difficilement divisibles en genres bien distincts ». À l'opposé, les *genres institués* se caractérisent par une dimension non négociable de l'activité discursive, que cette dimension concerne les conditions de réception des énoncés ou la distribution des rôles.

Le genre du dialogue scolaire m'est donc apparu comme relevant tout autant d'un genre conversationnel (dimension par ailleurs déjà relevée par Bautier & Crinon, 2008) que d'un genre institué. Il relève d'un genre institué parce que les conditions de réception des énoncés, tous comme la distribution des rôles, sont définies par l'institution scolaire, de même que les contenus (Programme) etc. Il relève cependant tout autant d'un genre conversationnel, de par l'instabilité de son cadre qui, se transformant sans cesse notamment à cause de la dimension mouvante des objets visés, conduit les locuteurs à élaborer ces stratégies d'ajustement et de

négociation, définies par Maingueneau comme contraintes locales et horizontales. Le caractère conversationnel des échanges dialogués, dont on peut supposer qu'il vise l'implication des élèves, a, dans une certaine mesure (c'est-à-dire pour certains élèves), pour conséquence d'effacer au moins en partie la dimension institutionnelle du discours scolaire, inscrivant, de fait, celui-ci sur la ligne de tangence entre genre conversationnel et genre institué.

C'est donc bien à partir de la question de la frontière que j'ai cherché dans la thèse à définir la spécificité du genre scolaire, ce qui supposait de parvenir à identifier des constantes garantissant un certain équilibre autour de cette frontière (ce qui ne signifie pas partage équitable), sans lequel la notion même de genre scolaire n'a pas lieu d'être. Je ressaisis ici ces constantes identifiées dans la thèse, afin de les intégrer dans un modèle susceptible de contribuer à l'analyse du dialogue scolaire tant du côté des enseignants que du côté des élèves.

1.3.2 Entre discours premier et discours second

Se saisissant de la distinction opérée par Bakhtine (1984) entre *genres premiers* et *genres seconds* de discours, Bautier et Rochex (2004) mettent en évidence la nécessité de ressaisir, au sein de la plupart des activités scolaires, des discours relevant « *d'une production spontanée, immédiate* », renvoyant à des objets et une expérience ordinaire du monde, afin de les « *travailler dans une finalité qui s'émancipe de la conjoncturalité de leur production* ». De ce point de vue, parler par exemple de *cercle* (en mathématiques), d'*espace* (en géographie) ou de *récit* (en littérature) à l'école suppose une ressaisie de ces objets premiers (ou objets du monde) visant à leur attribuer des propriétés théoriques disciplinaires, qui les éloignent de leurs usages dans la conversation ordinaire. Il s'agit bien, ici, pour reprendre les termes de Benveniste, de fonder un deuxième niveau d'énonciation (un niveau d'énonciation second, pour reprendre ceux de Bautier et Rochex) permettant de tenir des propos signifiants sur la signifiante. Or, au sein du dialogue scolaire, l'accès à ce niveau d'énonciation second est précisément, selon Bautier, ce qui fait difficulté pour nombre d'élèves :

« *Ce rapport "second", parce qu'il n'est justement pas immédiat, spontané, mais médiat, travaillé, approprié par le biais de situations contraignantes et répétées, ne peut que "pénaliser" les élèves peu familiers, en tant qu'enfants, de ces usages très spécifiques de la scolarisation longue et des pratiques de savoir et d'écriture qui lui sont inhérents.* » (Bautier, 2005, 49).

Pour rendre compte de ces difficultés récurrentes, j'ai proposé dans la thèse deux ordres de facteurs explicatifs conjugués, confirmés par l'analyse empirique. D'une part, la dimension

conversationnelle des échanges en classe, qui, prenant le pas sur leur dimension instituée, semble bloquer la ressaïe des discours premiers, en opacifiant la vocation de ces échanges. D'autre part, le caractère *invisible* (Bernstein, 2007), des pédagogies actuelles, qui avancent, dans une certaine mesure, masquées : la mise en activité des élèves, dont je ne conteste bien évidemment pas la nécessité, s'assortit cependant dans bien des cas d'un discours pédagogique centré sur l'effectuation de la tâche, au détriment de sa visée, qui réside notamment dans l'appropriation des principes de classification des disciplines (on écrit une suite de texte pour s'approprier les propriétés théoriques du type de texte *récit*, par exemple). Or, dans une conversation qui a toutes les apparences de la conversation ordinaire, certains élèves, que leur mode de socialisation familiale ne prédispose pas à identifier sa visée instituée, d'autant plus discrète qu'elle est implicite, sont susceptibles de s'en tenir à cette simple dimension conversationnelle.

J'ajoute aujourd'hui un troisième facteur possible : l'absence d'implication des élèves dans un projet de questionnement du monde, liée à la centration de l'activité discursive sur la réalisation de la tâche et sur un usage « correct » de la langue. Je m'en expliquerai au chapitre 6.

La réflexion que je mène actuellement sur ces questions me conduit à penser en outre que l'activité réflexive que représente la secondarisation s'inscrit peut-être aussi en rupture avec la conception aristotélicienne de la langue qui prévaut selon moi en grande partie à l'école, telle que je l'ai évoquée précédemment, et qui amène certains élèves à considérer qu'il faut parler – formellement – de *cercle* ou de *récit* en classe, et que ce sont là les mots « corrects » de l'école, sans percevoir pour autant les propriétés théoriques qui constituent ces objets scolaires spécifiques, qui en font des objets radicalement distincts, *in fine*, des objets du monde qu'ils connaissaient déjà.

Pour tenter de rendre compte, au delà des disciplines, des facteurs qui conduisent certains élèves à percevoir cette visée implicite mais instituée de la secondarisation au sein du dialogue scolaire, tandis qu'elle échappe à d'autres, j'ai convoqué dans la thèse la notion de *rapport au langage* telle qu'elle était théorisée par Bautier et Rochex (2004). Pour les auteurs, la notion de secondarisation repose sur « *le principe d'une relation entre l'utilisation de formes langagières et le rapport au langage, au texte, au monde et à son expérience, et à soi, qu'elles supposent et construisent* ». Dans la continuité des travaux de Bernstein, ils considèrent que la diversité des usages langagiers produit certes des outils de catégorisation et de mise en forme du monde, mais constitue aussi une condition du retour sur l'expérience, indissociable de la production de

questionnements et de savoirs partageables. En d'autres termes, c'est la nature du rapport au langage qui rend possible pour les élèves la construction d'une certaine genericité du savoir. Cette conception de la secondarisation se distingue de celle de Jaubert et Rebière, pour qui la celle-ci s'inscrit spécifiquement dans les disciplines scolaires :

« L'apprentissage scolaire vise la construction par l'élève, d'une position énonciative pertinente en chaque discipline, au travers de la "secondarisation" de ses pratiques initiales, c'est-à-dire au travers de déplacement de pratiques déjà là, vers des pratiques plus complexes, dites secondes. » (Jaubert & Rebière, 2004).

Pour Bautier et Rochex (2004, 200) en effet, la confrontation à l'exigence de secondarisation des activités proposées à l'école dépasse les enjeux propres aux disciplines, qui n'en représentent que l'une des dimensions possibles. Ils évoquent notamment *« la possibilité ou l'impossibilité de déplacement et d'élaboration de soi entre les différentes places subjectives et institutionnelles que l'élève peut occuper dans une classe »*. Et ils précisent que ces deux registres *« indissociables et irréductibles l'un à l'autre »* concernent des processus qui *« relèvent sans doute plus d'une problématique élargie d'acculturation, que d'une "simple" problématique d'enseignement-apprentissage, quoique celle-ci en soit partie prenante »*. [Voir sur ce point I. CDB, 2010, 53-54].

C'est donc de subjectivation qu'il est ici question, et je montrerai dans le chapitre 4 en quoi il n'est pas équivalent de parler de secondarisation au sein des disciplines, et de secondarisation liée à un mode de socialisation notamment langagier : il s'agit, pour l'élève, d'accepter d'entrer dans un processus de transformation qui lui permette à la fois de *« rester soi »* et de *« devenir autre »*. La dialectique du même et de l'autre est ainsi, pour Bautier et Rochex, à l'origine du fondement même du sujet, et l'étude des discours de certains élèves de milieu populaire en difficulté fait apparaître des modes de catégorisation souvent dichotomisants, qui laissent peu de place aux processus d'élaboration de soi impliquant des négociations entre sujet épistémique et sujet social. Ces modes de catégorisation inappropriés doivent être considérés selon les auteurs non seulement comme le reflet de difficultés scolaires, mais comme contribuant à la production de celles-ci.

Pour ma part, je considère que la secondarisation s'inscrit effectivement dans des processus d'élaboration de soi qui vont bien au delà de l'adoption d'une *« position énonciative pertinente en chaque discipline »*, pour reprendre la formule de Jaubert et Rebière. Pour autant, il me semble qu'il y a aussi lieu d'envisager, dans la définition scolaire de la secondarisation, son rapport étroit avec les principes de classification des disciplines : *« secondariser »* à l'école

signifie aussi ressaisir un objet mondain pour le référer – même implicitement – à une catégorie en lien avec les champs disciplinaires enseignés à l'école. Parler de *cercle*, d'*espace* ou de *récit*, pour désigner un ensemble de propriétés théoriques se réfère à ces principes de classification, ce qui confère à la secondarisation le statut de nécessité scolaire traversant les disciplines. C'est en effet l'acte même de conceptualisation qui est visé à travers les objets conceptuels, ce qui amène Bautier à préciser que

« Dès lors, ce n'est pas le phénomène qui est objet d'apprentissage, mais de façon invisible et socialement différenciatrice, car non enseignée en tant que telle, la posture intellectuelle savante elle-même. Le risque est alors grand qu'une partie des élèves n'apprenne que les mots sur lesquels l'enseignant clôt la séance, sans savoir ce qu'ils recouvrent ». (Bautier, 2006a, 110).

Je montrerai ainsi dans le chapitre 4 que ces catégories peuvent se penser aussi bien en termes didactiques (au sein des disciplines) qu'en termes infradidactiques, ou, pour reprendre la distinction de Bernstein, en termes de cadrage ou de classification.

1.3.3 Entre discours vertical et discours horizontal ; entre discours régulateur et discours instructeur

La définition que donne Bernstein du discours horizontal prend pour critères des « *formes de savoir* » différentes, et vise à rendre compte aussi bien des « *principes internes de leur construction* » que de leurs « bases sociales ». Au sein de ce discours, les savoirs circulent en fonction de « *stratégies qui sont locales, organisées de façon segmentée, spécifiques au contexte et dépendantes de lui [...]* ». On retrouve ici des traits du genre conversationnel de Maingueneau, et notamment l'ajustement à des contraintes locales et horizontales. Toutefois, pour Bernstein, « le trait essentiel [de cette forme de discours] est qu'elle est organisée de façon segmentée », et le passage d'un segment à l'autre, qui n'est ni défini par un principe spécifique de coordination, ni hiérarchisé, dépend étroitement des « relations fonctionnelles » de ces segments à « la vie quotidienne ». À l'opposé, le discours vertical se caractérise par une « structure cohérente, explicite et possédant systématiquement des principes » ; la circulation des savoirs s'y effectue à partir de « règles fortes de distribution », entraînant des « formes explicites de recontextualisation » et une « évaluation explicite ».

L'utilisation dans la thèse des notions de discours horizontal et discours vertical m'a permis de mieux comprendre les circuits par lesquels les significations sont susceptibles de se dessiner : je puis ainsi affirmer que loin de s'inscrire tout entier dans le discours pédagogique, le texte du

savoir se développe aussi dans les propos des élèves, avec certes plus ou moins de pertinence, et souvent de manière très implicite.

Au sein d'un discours scolaire devenu plus horizontal, visant à accompagner la mise en activité des élèves, la visée du discours pédagogique est en effet tout autant de réguler les conditions d'effectuation de l'activité – voire de la tâche – que de transmettre des contenus. Une autre des tensions spécifiques du dialogue scolaire, sur le versant du discours pédagogique, réside ainsi dans celle, développée également par Bernstein, entre visée *instructrice* et visée *régulatrice* de l'échange. L'auteur décrit ainsi le discours pédagogique :

« Nous voyons ainsi que le discours instructeur est imbriqué dans le discours régulateur, et que ce dernier est le discours dominant. Le discours pédagogique est la règle qui conduit à l'imbrication d'un discours dans l'autre, pour créer un texte, pour créer un seul discours ».
(Bernstein, 2007, 64).

L'imbrication de ces deux modalités, notamment dans le cas – le plus fréquent – où le discours régulateur est dominant, implique dès lors une perception différenciée de sa visée propre par les élèves, en lien avec leur mode de socialisation familiale. J'ai ainsi pu montrer que malgré l'invisibilité relative – la discrétion, pourrait-on dire – du discours instructeur dans ce discours imbriqué, c'est pourtant celui-ci qui est privilégié par certains élèves, dont le mode de socialisation familiale est le plus connivent avec la socialisation scolaire. J'ajoute ici que cette perception claire de l'enjeu discursif réel du dialogue scolaire par certains, fût-il implicite, empêche sans doute les enseignants de comprendre ce qui peut faire difficulté pour les autres.

Bien que le discours régulateur apparaisse comme dominant dans le discours pédagogique, sa visée est de servir le discours instructeur, autrement dit de conduire les élèves à pénétrer le monde des catégories et s'approprier les principes de classification qui le régissent. Il m'a donc fallu concevoir des instruments d'analyse du dialogue scolaire permettant d'identifier en son sein la présence d'éléments linguistiques susceptibles de caractériser un discours des catégories, et d'attester, si possible, de l'appropriation – ou de la non-appropriation – par les élèves de ces principes de classification. Il s'agissait de mieux comprendre les modes spécifiques de fonctionnement discursif caractérisant la définition des objets évoqués au sein de la classe, et notamment la manière dont la progression du dialogue permet de les approcher.

Je me suis donc appuyée sur le travail de Danon-Boileau (2006) qui considère à la suite de Culioli qu'il existe deux manières de « *traiter le repérage catégoriel d'un objet quelconque* » : dans un cas, perception de l'objet et reconnaissance catégorielle constituent un même acte (le

repérage va de soi) ; dans l'autre, l'attribution d'une catégorie se discute, et relève de l'approximation, au sens étymologique du terme : l'objet manifeste certaines caractéristiques de la catégorie, mais pas nécessairement toutes. Le jugement que l'on peut porter sur les objets relève donc pour Danon-Boileau de deux possibilités : jugement par catégorisation stricte (relevant du premier cas), jugement d'approximation (relevant du second cas).

1.3.4 Entre jugements par catégorisation stricte et jugements d'approximation

Danon-Boileau indique que ces modes de caractérisation des objets renvoient à des manières de classer des objets qui peuvent être des objets du monde réel aussi bien que des objets abstraits, de type mathématique, autrement dit des concepts. Pour ma part, j'ai utilisé ces notions pour structurer mon cheminement théorique sur la catégorisation des objets de savoirs au sein du dialogue scolaire, donc d'objets conceptuels et eux-mêmes théoriques ; toutefois, la visée de ce dialogue scolaire étant une visée de secondarisation des discours sur le monde, autrement dit de reconfiguration d'objets du monde en objets de savoir, la possibilité offerte par ces types de jugement, pouvant porter aussi bien sur des objets du monde que sur des concepts, en faisait des instruments solides pour étayer mon analyse [voir notamment I. CDB, 2015].

Cette dualité des modes de caractérisation des objets renvoie donc pour l'auteur à deux manières de *classer* :

« L'une dite aristotélicienne consiste à faire des classes homogènes d'objets qui partagent tous un nombre de traits définitoires également répartis sur tous ses membres. C'est la catégorisation que Georges Kleiber (1990) a nommé "catégorisation en traits nécessaires et suffisants". [...] Évidemment cette manière de classer ne supporte ni l'à peu près ni l'approximation, ni non plus l'interprétation. » (Danon-Boileau, 2006, 261).

Cette première manière de classer peut se passer d'élaboration verbale : la dénomination d'un objet du monde est en soi une forme de catégorisation ; dans l'exemple pris par Danon-Boileau « *Passe-moi le marteau* », le fait de nommer l'objet suffit à attester de sa catégorisation immédiate, indépendamment d'une « *subsomption catégorielle en bonne et due forme* », et donc indépendamment de tout développement discursif, ou de toute élaboration langagière. Le jugement – qui précisément ne fait pas l'objet d'un jugement – d'une certaine manière, tombe. Cependant,

« [...] à côté de la catégorisation aristotélicienne en traits nécessaires et suffisants, il existe une autre façon de classer les objets du monde. Elle consiste à fabriquer des regroupements qui

entretiennent avec des prototypes un rapport de similarité mais non véritablement d'identité. [...] C'est ce qui permet de regrouper dans la famille des oiseaux par exemple l'aigle et le moineau et le pingouin ». (Ibid.).

Or, à l'école, la visée des échanges est aussi bien d'établir des définitions en traits nécessaires et suffisants, autrement dit des définitions fermes permettant de référer de manière non ambiguë ces objets à des catégories particulières, que d'approcher ces objets par approximations successives, afin de découvrir précisément les traits nécessaires et suffisants qui permettent de référer tel ou tel objet à telle ou telle catégorie. Dans le premier cas, la définition en traits nécessaires et suffisants relève de jugements par catégorisation stricte, qui ne souffrent pas l'approximation ; dans l'autre, la découverte par les élèves de ces traits nécessaires et suffisants permettant le référencement à telle ou telle catégorie relève de jugements d'approximation. Contrairement au jugement par catégorisation stricte qui ne requiert pas d'élaboration verbale, le jugement d'approximation ne peut avoir lieu sans celle-ci : l'étude empirique de la progression du dialogue scolaire a montré dans quelle mesure l'alternance de ces modes de jugement peut influencer sur la pertinence de la production de significations par les élèves. Le jugement par catégorisation stricte peut ainsi tantôt contribuer à la stabilisation du savoir, tantôt, quand il est omniprésent, empêcher la construction d'une notion faute de jugements permettant l'approximation successive, et, inversement, le jugement par approximation successive peut contribuer à l'élaboration d'une notion ou, quand il est omniprésent, empêcher à son tour la construction de la notion, faute d'un jugement par catégorisation stricte permettant de la stabiliser. Je reviendrai cependant dans le chapitre 6 sur ce jugement d'approximation, qui a dans une certaine mesure partie liée avec la problématisation.

1.4 CONCLUSION DU CHAPITRE 1

La thèse, et des travaux ultérieurs, ont pu mettre ainsi en évidence des caractéristiques récurrentes du dialogue scolaire, étroitement liées à sa visée sociohistoriquement définie, et que j'ai pu décrire à partir de certaines propriétés afférentes à la notion de genre discursif. Situé à la frontière entre genre conversationnel et genre institué, le dialogue scolaire peut se modéliser à partir d'un système de tensions que je considère comme structurantes, parce qu'elles peuvent s'analyser en termes de dialogisme. L'approche dialogique suppose que ces tensions soient acceptées dans le discours, parce qu'elles permettent le jeu des significations, et non résorbées ou résolues au profit d'une univocité illusoire : la progression du dialogue scolaire s'inscrit dans la nécessité d'une ressaisie, d'une reconfiguration des significations, qui ne peuvent faire l'économie du mouvement. Cela dit, ces significations en mouvement doivent aussi pouvoir se

stabiliser, mais dans une perspective de jalonnement du parcours d'apprentissage, et non dans l'absolu.

Ces traits discursifs se manifestent tout d'abord dans la progression du dialogue, entre continuité et rupture, qui constitue la première des tensions qui le structurent ; la bonne marche du dialogue scolaire implique donc le maintien d'un équilibre, entre itération et renouvellement du propos, l'un garantissant son intelligibilité, l'autre son intérêt. Si les bribes d'énoncés qui assurent la continuité du propos dans l'échange tiennent du dialogisme, dans la mesure où elles reprennent ce qui était déjà-là, on peut considérer que ce qui vient le renouveler tient du dialogisme tout autant : « *je ne sais que très peu d'où me vient ce que je dis* » affirme François (1998, 17), propos qui rappelle combien le discours de chacun est pétri de la parole d'autrui, qu'elle soit explicitement reprise et maîtrisée par le locuteur (je parle alors de polyphonie), ou qu'elle soit plus diffuse, et de source incertaine (je parle dans ce cas de dialogisme à proprement parler). Il est cependant à noter que si, contrairement à Bres, plutôt que de privilégier l'un d'entre eux, je choisis de tenir ensemble ces deux concepts permettant de mettre en évidence la présence d'autrui dans le discours d'un locuteur, je ne les place pour autant pas sur le même plan : la polyphonie est une manifestation spécifique du dialogisme, qui donc l'inclut. Je parle donc, pour étudier le dialogue scolaire, de dialogisme pour désigner le feuilletage énonciatif non maîtrisé des différentes voix, et de polyphonie pour désigner leur orchestration par le locuteur, représenté le plus souvent par l'enseignant, quoi qu'il puisse exister des cas incertains, où l'on hésite sur la valeur à attribuer à un énoncé, plutôt dialogique ou plutôt polyphonique. C'est cette coprésence, dans le dialogue, de la parole de soi et de celle d'autrui selon ces différents plans, qui me permet de confirmer, à la suite de Rochex (1998/1995) la dimension conjointe de l'élaboration de soi et du monde, autrement dit des processus de subjectivation (entendue comme constitution du sujet) et d'objectivation (entendue comme prise en compte de l'altérité du monde – à travers des savoirs objectivés – dans la constitution du sujet), et qui me conduira dans la partie II à retravailler les notions de rapport à soi, au langage, au savoir.

L'une des manifestations du dialogisme, l'évènement d'énonciation, objet pertinent de l'analyse linguistique, ne peut cependant être considéré à proprement parler comme élément constitutif du discours scolaire, ne serait-ce que par sa définition même, qui l'inscrit dans le registre de l'accidentel ; cependant, sa présence récurrente dans mon corpus invitait à ne pas le négliger, et sa prise en compte dans mes travaux de recherche m'a permis d'étudier la production de significations par les élèves dans sa dimension la plus souterraine : j'ai ainsi pu

montrer qu'une production de significations non explicite, mais parallèle à celle qui s'élabore *en surface*, et qui parfois vient la contredire silencieusement, est à prendre en compte pour comprendre ce qui peut faire obstacle à une production de significations pertinentes par tous.

Plus généralement, elle permet par ailleurs d'attester, si cela était encore nécessaire, de la non coïncidence des mots et des choses, mais aussi des mots à eux-mêmes, et du discours à lui-même : la réflexivité naturelle de la langue – réservoir d'équivoque – prise cependant dans sa dimension positive, est ce qui lui permet précisément de faire retour sur elle-même, et de tenir des propos sur le *dit* comme sur le *dire*, entre usage et mention. Or, c'est cette réflexivité naturelle de la langue qui entraîne à sa suite la réflexivité proprement scolaire, qui invite à tout moment à réfléchir à ce que l'on dit, à la manière dont on le dit, et aux raisons qui président aux différents modes de dire. Ce qu'il s'agit d'apprendre en classe est donc de définir les critères de pertinence du choix de tel ou tel mode, et non de trouver *la* bonne manière de dire ; autrement dit, *la bonne manière de dire* ne peut être essentialisée. Réflexivité et usages du métalangage ne peuvent ainsi se développer en classe que si autonymie, métaénonciation, métadiscursivité dans la langue et dans ses usages sont reconnus pour ce qu'ils permettent (la pluralité des possibles) et non pour ce qu'ils obèrent (l'illusoire transparence de la langue).

Modéliser le dialogue scolaire à partir de tensions susceptibles de le structurer, concernant notamment les modes de discours au sens de Bernstein, Bautier et Rochex (premier/second, horizontal/vertical, instructeur/régulateur) ou les modes de catégorisation des objets (jugements par catégorisation stricte/jugements d'approximation) m'a permis de mettre en place un cadre d'analyse des données permettant de mieux comprendre pourquoi les élèves attribuent aux objets scolaires des significations de pertinence inégale. Ces tensions ne sont cependant pas inhérentes au discours scolaire, et peuvent structurer d'autres types de discours. Pour autant, celles-ci se voient subsumées par une tension plus fondamentale, qui est, quant à elle, constitutive du dialogue scolaire, et qui le situe sur la ligne de crête entre genres conversationnels et genres institués. De par la transformation permanente de son cadre, liée aux stratégies d'ajustement et de négociation des locuteurs, le genre du dialogue scolaire relève davantage d'un genre conversationnel ; mais en vertu de sa dimension fortement institutionnelle, qui détermine notamment sa visée – l'apprentissage – il relève tout autant d'un genre institué. J'ai donc situé le genre du dialogue scolaire à la frontière entre genre conversationnel et institué, non pas par défaut ou imprécision des catégories génériques, mais parce que la dimension de la ressaïe des discours premiers en discours seconds ne peut se

penser en dehors de sa dimension frontalière. La tension entre discours mondain, convoquant l'expérience du monde, et discours second, visant la reconfiguration de cette expérience en l'inscrivant dans les principes de classification des disciplines, constitue ainsi un axe d'analyse efficace pour comprendre les difficultés des élèves. C'est *a fortiori* le cas lorsque cette visée des échanges n'apparaît pas clairement au sein d'un discours scolaire devenu plus horizontal, c'est-à-dire au sein d'un discours où les interactions entre élèves se voient relativement peu éclairées, de ce point de vue, par un discours pédagogique plus régulateur qu'instructeur, autrement dit qui vise davantage l'accompagnement de l'effectuation de la tâche que l'explicitation des enjeux classificatoires de celle-ci. La présence de ces enjeux classificatoires dans le discours peut être observée à travers l'alternance, dans le dialogue, de deux modalités de jugement, l'une (le jugement par catégorisation stricte) référant l'objet à une catégorie en fonction de traits nécessaires et suffisants, l'autre (le jugement d'approximation) le référant à une catégorie en fonction de sa proximité avec d'autres objets de la catégorie, avec lesquels il s'apparente, mais dont il se distingue dans le même temps (Danon-Boileau rappelle qu'on retrouve ici la notion wittgensteinienne de l'*air de famille*), appartenance qui peut se définir à partir d'approximations successives.

La formalisation dans le cadre théorique de la thèse de ces tensions, dont j'ai pu montrer dans quelle mesure elles intéressent ce dialogue, ou peuvent être constitutives de celui-ci, a permis de bâtir les instruments de l'analyse des données empiriques. Ces analyses ont été ensuite ressaisies et approfondies à l'occasion de diverses communications dans des colloques, suivies de publications dans des actes ou des revues, et ont permis de progresser davantage dans la connaissance des conditions réussite du dialogue scolaire, entendues au sens de Maingueneau (1998), et plus particulièrement en termes de *finalité* et d'*organisation* de ce discours, envisagée dans la thèse mais non clairement formalisée.

Il s'agit de présenter maintenant les conditions de réussite de ce dialogue scolaire, et les résultats de l'étude empirique, qui me permettront d'illustrer les propos précédents, mais dans le même temps de faire valoir les choix théoriques ou reconfigurations méthodologiques que cette première recherche a privilégiés, et de formuler les nouvelles questions qu'elle suscite ou les nouveaux objets de recherche qu'elle fait apparaître.

CHAPITRE 2 – CONDITIONS DE RÉUSSITE DU DIALOGUE SCOLAIRE ET SIGNIFICATIONS DIFFÉRENCIÉES

Selon Maingueneau (1998), les *types* de discours, qui relèvent de différents domaines ou secteurs de l'activité sociale, et en particulier de différentes institutions, peuvent se décliner en *genres*, et ces genres sont soumis à des conditions de réussite. Les conditions de réussite d'un genre se définissent à travers sa finalité, son organisation en tant que texte, ses conditions temporelles et spatiales, le rôle des énonciateurs, et le rôle des supports. La thèse a marqué le point de départ de l'étude du dialogue scolaire en tant que genre, et si j'ai y pu trouver l'occasion de formuler un certain nombre de remarques concernant ses conditions temporelles, et le rôle des énonciateurs, j'ai surtout pu mettre en évidence des modes récurrents concernant son organisation textuelle, qui a fait l'objet du chapitre précédent, et faire valoir dans quelle mesure sa finalité pouvait apparaître fort incertaine : c'est ce que je souhaite rappeler au sein du présent chapitre.

Pour autant, je considère aujourd'hui que ce cadre d'analyse, s'il offre à mon sens des possibilités qui m'apparaissent assez fiables pour caractériser des différences importantes entre élèves dans la perception des enjeux du dialogue scolaire, a certes permis de montrer des différences dans la manière dont les élèves se saisissent des *objets scolaires*, mais pas dans la manière dont ils se saisissent des *objets de savoir* à proprement parler, pour deux raisons.

La première est d'ordre théorique : s'intéresser, à partir de l'étude des dialogues, au développement de l'expérience culturelle à l'école (ce qui était l'un des objets de la thèse) au sens winnicottien du terme (je m'en explique plus loin), suppose de focaliser le regard sur la manière dont les élèves nouent des *objets de la réalité intérieure* avec des *objets de la réalité extérieure*. Winnicott ne précise à aucun moment en quoi peuvent consister ces objets, puisque seule leur altérité suffit à les distinguer de la réalité intérieure. Par ailleurs, ces objets autres, distincts des objets construits par le sujet – et c'est là tout l'intérêt de son apport théorique – évoluent, en fonction de l'âge du sujet, du développement et de la diversité de l'expérience etc. Ils peuvent donc être de tous ordres, ce sont des objets culturels, mais pas nécessairement des savoirs, au sens conceptuel du terme. Focalisée sur l'étude de cette activité de nouage entre monde intérieur et monde extérieur et sur ce qui pouvait en paraître à travers l'étude du dialogue, je n'ai pas accordé d'attention particulière aux types de savoirs impliqués dans l'activité.

La seconde est d'ordre méthodologique : prendre en compte le caractère conceptuel des savoirs suppose que les savoirs concernés aient effectivement un certain niveau conceptuel ; or, le choix de recueillir des corpus au cycle 2 de l'école élémentaire, autrement dit d'étudier des productions langagières impliquant des élèves de 6 à 8 ans, ne pouvait me conduire à construire un corpus suffisamment dense en ce domaine. J'ai donc travaillé sur l'appropriation d'objets scolaires, ce qui me conduira à proposer, dans la partie II de la Note, des réorientations pour poursuivre cette étude.

Mon intérêt pour l'étude des significations produites par les élèves au sein des énoncés, ou conférées par les élèves aux activités qui leurs sont proposées en classe, et pour l'évaluation de leur pertinence, relève d'un cheminement scientifique qui s'inscrit dans une temporalité qui excède largement le temps de la thèse, en aval certes, puisque d'autres recherches ont été conduites ensuite, mais également en amont. Il s'agit donc d'abord de dire ici quelque chose de la manière dont s'est objectivé mon questionnement scientifique.

Engagée dans une carrière d'enseignante de Lettres classiques dans le secondaire depuis 1990, date de mon succès au concours, et après un an de stage dans un lycée de centre ville, j'ai exercé pendant sept ans dans un collège de Seine-et-Marne, exercice qui a rendu visibles des difficultés d'élèves de natures variées, que l'on peut rencontrer certes partout, mais qui s'avéraient particulièrement concentrées dans cet établissement. La population de ce collège était constituée d'une part d'élèves de milieu rural discrets et peu disert, d'autre part d'élèves dont la socialisation familiale semblait plus proche de la socialisation scolaire, enfin d'élèves considérés comme relevant de la grande difficulté scolaire, et rassemblés dans des classes spécifiques, dites de quatrième « à pédagogie de contrat » et de troisième « d'insertion », reposant sur le principe de l'alternance école/entreprise. Le choix de travailler d'emblée dans ces deux classes, et pendant toute la durée de mon affectation dans cet établissement, atteste, dans une certaine mesure, d'un intérêt général pour la question de la valeur et du sens des activités scolaires pour les élèves. Mais elle atteste aussi d'une entrée dans un questionnement plus professionnel et développé au fil des années, sur la nature et les effets – éventuellement contreproductifs – d'une injonction institutionnelle invitant elle-même les enseignants à « donner du sens aux apprentissages des élèves ». Qu'est-ce à dire, « donner du sens aux apprentissages » ? Est-ce à dire que les activités scolaires n'ont pas de sens pour les élèves ? Ou qu'elles n'ont pas de sens pour certains élèves ? L'entrée dans la recherche a permis de reconfigurer le questionnement, et m'a amené à m'intéresser aux travaux qui posaient la

question des significations que les élèves étaient susceptibles de conférer aux activités scolaires, dans une approche qui devait pour moi nécessairement croiser, au sein d'une étude proprement langagière, dimension sociologique (pour mieux comprendre les différences socialement situées) et dimension psychologique (pour mieux comprendre des différences non socialement situées).

Au plan sociologique, mes travaux se sont inscrits à la suite de ceux de Bautier notamment, qui montrent le rôle de la socialisation langagière familiale dans la compréhension non seulement des attendus discursifs des activités scolaires par les élèves, mais dans la compréhension même de leurs enjeux, et du rôle de l'école et des pratiques pédagogiques dans l'appropriation – ou la non appropriation – par les élèves de ces discours et de ces enjeux. L'article publié en 2004 par Bautier et Rochex – intitulé Activités conjointes ne signifie pas significations partagées – a été pour moi déterminant, d'une part pour m'approprier les cadres sociologiques travaillés par le laboratoire depuis une vingtaine d'années à l'époque, d'autre part et surtout pour élaborer mon positionnement scientifique. Ce qui intéresse les auteurs tout au long de l'article, c'est

« [...] la façon dont les élèves se confrontent à la question des significations, dont ils construisent, ou non, les significations pertinentes des objets et contenus d'apprentissage qu'on vise à leur enseigner, en rapport avec celle dont ils construisent des significations aux situations de travail scolaire et, plus largement, aux situations de classe » (Bautier & Rochex, 2004, 199).

Les auteurs montrent la valeur inégale des significations conférées aux objets, aux contenus langagiers et non langagiers du travail en classe, dans une approche plus sociologique que psychologique ou didactique, c'est-à-dire dans une approche qui vise à mettre au jour des processus différenciateurs, provenant de la manière dont les élèves interprètent les situations de travail, en lien avec les modes de socialisation familiale qui sont les leurs, mais aussi avec des pratiques et discours pédagogiques. La notion de signification met en évidence les difficultés récurrentes de certains élèves confrontés à l'hétérogénéité de statut des objets convoqués et des registres discursifs, quand d'une part leur mode de socialisation ne les y a pas préparés, et quand d'autre part les pratiques pédagogiques « oublient » de mettre l'accent sur les objets ou discours les plus pertinents pour les apprentissages. L'interrogation sur le sens que les élèves confèrent aux activités scolaires étant dès le départ au cœur de mes propres préoccupations scientifiques, mon questionnement s'est arrimé à ces conceptions, et m'a amenée à considérer les différents plans selon lesquels peut se penser la question des significations :

- Le plan des significations présentes dans les énoncés, telles qu'elles *se dessinent* au sein du dialogue (ou tout au long des mémoires des étudiants de master, je développerai cet aspect dans la partie II)
- Le plan des significations que les élèves ou apprenants *confèrent* aux discours, activités ou supports pédagogiques qui leur sont proposés en classe
- Le plan des significations telles que le chercheur les *analyse* à partir des énoncés produits, et qui conduisent à établir des typologies de significations

L'emploi de la formule *production de significations* me permet d'évoquer simultanément les significations qui se dessinent dans les énoncés (plan 1), et celles que les élèves confèrent aux discours, savoirs, situation ou supports auxquels ils sont confrontés (plan 2), dans la mesure où je les considère comme imbriquées, et donc difficilement séparables. Ces significations conférées aux situations sont en effet aussi, du moins pour partie, celles qui se dessinent dans les énoncés, et qui rendent compte du va et vient entre inter et intrasubjectivité, autrement dit entre mouvement des significations externes, telles qu'elles apparaissent dans les énoncés produits par les élèves et l'enseignant en classe, et mouvement des significations internes, telles qu'elles se développent dans la psyché de chacun.

Au plan psychologique, mon approche s'est inspirée largement des travaux de Winnicott concernant l'expérience culturelle, que celui-ci définit comme une expérience précoce, mais qui s'étend sur toute la durée de la vie, de nouage entre réalité intérieure et objets de la réalité extérieure, au sein de cette zone psychique intermédiaire entre monde intérieur et extérieur qu'il nomme espace potentiel. Pour l'auteur, l'espace potentiel, qui permet l'instauration d'un rapport culturel au monde, ne peut se développer qu'au cours d'une expérience indéfiniment réitérée et indéfiniment renouvelée de création d'objets extérieurs dans la psyché, activité paradoxale puisqu'il s'agit de *créer* le déjà-là (c'est-à-dire de créer ce qui l'a été ailleurs, par d'autres et auparavant). D'aucuns pourraient considérer qu'il s'agit donc plutôt de *s'approprier* ou de *recréer* le déjà-là ; mais Winnicott, et je le suis sur ce point, ne l'entend pas ainsi, et considère précisément que la question de la source de l'objet ainsi créé précisément ne se pose pas, et n'a pas lieu de se poser au cours de cette activité psychique (pour un exemple d'ordre scolaire, on peut se reporter à [I. CDB, 2012b, 103-106]).

J'ai ainsi consacré une partie de la thèse, que je ne reprends pas ici, car elle ne concerne pas directement l'activité langagière des sujets, à décrire les conditions de ce que pourrait être l'expérience culturelle à l'école, qui implique un mode d'investissement *créatif* des objets

scolaires – notamment symboliques – de la réalité extérieure (autrement dit des objets de savoir), un mode d'appropriation *proprio motu* pour reprendre une formule de Brousseau (1998), et non un mode d'assujettissement *complaisant* à ces savoirs, susceptible d'entraîner l'appropriation de leur seule enveloppe verbale (règles, définitions et autres formules), et non des propriétés qu'ils recouvrent.

Ce questionnement sur le sens des activités scolaires pour les élèves peut cependant se découper en plans distincts, qui peuvent concerner le sens conféré à une discipline scolaire, le sens conféré à l'usage d'un tableau, d'un schéma, d'une carte, d'un diagramme, ou encore le sens conféré à un dispositif (seul, à deux, au tableau, à l'oral, etc.), à une sortie etc., considérant en outre que le sens conféré à l'activité, pour employer un terme médian, ne se résume pas à la somme des sens conférés aux tâches. La liste des possibles est longue, et le sens de cette activité peut être étudié à partir de ce que les élèves disent *sur l'activité*, mais aussi à partir de ce qu'ils disent *dans l'activité*. Parce que mon intérêt se portait alors particulièrement sur la classe, peu étudiée de ce point de vue, plutôt que sur les individus, j'ai privilégié l'étude du dire *dans l'activité*, au sein des interactions langagières, et plus précisément au sein du dialogue scolaire, je m'en suis expliquée. Au sein de la recherche collective concernant les supports, que j'évoquerai dans le chapitre 3, nous avons à rebours choisi d'interroger les élèves sur ce qu'ils pouvaient dire *sur l'activité*, ou du moins en dehors d'elle.

Toutefois, parce que je disposais, pour des raisons professionnelles¹⁴, de quelques transcriptions d'entretiens informels avec des élèves, que j'avais réalisés moi-même pendant les séances dans différentes classes du primaire, et qui étaient destinées à faire valoir auprès d'enseignants stagiaires en formation les différences entre élèves dans l'attribution du sens des activités scolaires, j'ai considéré qu'il pouvait être intéressant d'inaugurer dans la thèse l'analyse des données par l'étude de ces quelques entretiens, qui pouvaient servir de prolégomènes à l'étude empirique.

2.1 UN CORPUS HÉTÉROGÈNE

Le corpus de la thèse a donc été constitué d'une part de quelques entretiens avec les élèves de l'école primaire (maternelle et élémentaire) au cours de séances en classe, d'autre part

¹⁴ Je suis depuis 2003 en poste à l'IUFM devenu ESPÉ de Créteil, investie dans la formation des enseignants du premier degré.

d'observations écologiques de séances en classe de CP. Celles-ci se divisent en deux ensembles : d'une part, vingt-huit séances d'interprétation de dictons, qui s'étendent sur cinq mois, corpus enregistré et entièrement transcrit par mes soins, d'autre part quinze séances d'apprentissage de la lecture issues du corpus Gomila (2007)¹⁵.

2.1.1 Des entretiens informels avec les élèves

Constituée de onze entretiens informels avec des élèves de la grande section de maternelle au CM2¹⁶, cette première partie du corpus, qui est extraite de mes notes de travail en tant que formatrice d'enseignants, avait pour but d'approcher, à partir de ce qu'ils pouvaient en dire *in situ*, les représentations des élèves concernant la visée de l'activité qu'ils étaient sur le point d'entreprendre, ou dans laquelle ils étaient engagés.

Voici un exemple de ce dispositif :

CONTEXTE : Grande Section de maternelle, 28 novembre 2008. Les élèves sont répartis en 4 ateliers.

Atelier 2 : À travers l'activité ici proposée, relevant du domaine disciplinaire mathématiques, il s'agit d'une part de discriminer, parmi 16 dessins représentant des haricots, 5 formes différentes, et d'autre part d'indiquer, dans un tableau, le nombre de haricots de chaque sorte parmi les 16 dessinés. En termes de réalisation, les élèves doivent dans un premier temps colorier de la même couleur les haricots de forme identique, et dans un second temps remplir la deuxième ligne d'un tableau, en indiquant le nombre de haricots de chaque sorte, chaque sorte définissant une colonne du tableau, et étant représentée dans la première ligne.

Question : Pourquoi ne coloriez-vous pas tous les haricots de la même couleur ? [Les élèves sont alors en train de colorier les haricots]

Réponse 1 : « Non c'est pas pareil c'est pour pouvoir les compter après qu'on les colorie »

Réponse 2 : « C'est mieux quand c'est colorié »

Réponse 3 : « Pour que ça soit un peu joli et que ça colorie un peu partout » [Revenant nous voir ensuite] « Et c'est parce qu'ils sont pas de la même forme »

Réponse 4 : « Il faut faire la date notre prénom et bien colorier et pas dépasser comme lui »

En l'occurrence, il s'agissait de mettre en évidence des différences de point de vue des élèves concernant la valeur symbolique du coloriage des haricots : quand les uns privilégient sa

¹⁵ Le corpus Gomila a été constitué par Corinne Gomila pour sa thèse soutenue en 2007, et est constitué de 40 séances d'apprentissage de la lecture en classe de CP (élèves de 5-6 ans). L'utilisation d'une partie de ce corpus, mis par son auteure à la disposition des chercheurs, m'a permis d'étudier les significations produites en classe par les élèves confrontés à un support de lecture.

¹⁶ Grande section de maternelle : dernière classe de l'école maternelle française, accueillant des élèves de 5-6 ans ; CM2 (Cours Moyen 2^{ème} année) : dernière classe de l'école élémentaire française, accueillant des élèves de 10-11 ans.

dimension esthétique (« pour que ça soit un peu joli »), d'autres mettent en avant sa valeur représentationnelle (« pour les compter »), ce qui est susceptible d'avoir un impact non négligeable sur l'appropriation des enjeux d'apprentissage d'une telle activité.

Élaborée à des fins de formation et non à des fins scientifiques, cette première partie du corpus n'avait pas pour visée d'établir finement des différences entre élèves susceptibles de conduire à une typologie, ni même à proposer une interprétation des positionnements individuels : convoquer ce corpus dans la thèse constituait ainsi une entrée en matière, qui pouvait donner à voir quelque chose des différences possibles de positionnement entre élèves d'une même classe. Elle a permis néanmoins de formuler un certain nombre de remarques qui m'ont été fort utiles par la suite au plan méthodologique.

En premier lieu, sur la manière de conduire les entretiens, il m'est apparu que les élèves, même lorsqu'il leur est dit (ce qui était en l'occurrence le cas) que c'est l'enseignant(e) qui fait l'objet de la visite, et non eux-mêmes, s'inquiètent pourtant souvent, pour une part non négligeable d'entre eux, des retombées personnelles éventuelles de celle-ci. L'approche que j'ai proposée pour interroger les élèves a ainsi toujours été collective, lorsque l'activité observée se pratiquait à plusieurs (groupes, ateliers ou binômes), et je me suis adressée dans la plupart des cas à deux élèves en même temps, assis côte à côte, lorsqu'il s'agissait d'une activité individuelle. Je n'ai individualisé les questions que dans un second temps, notamment lorsqu'un élève se lançait dans une explication plus élaborée, ou, parfois, lorsqu'un élève, qui ne disait cependant rien, semblait avoir quelque chose à dire. Cette approche, qui comprend donc une certaine dimension clinique, est en partie nourrie de mon expérience professionnelle d'enseignant, et suppose un questionnement susceptible de s'ajuster à tout moment, qui peut bénéficier de la double posture.

Cependant, en ce qui concerne la nécessité – ou non – d'enregistrer les entretiens, mon point de vue a évolué depuis la thèse. Considérant alors que la relation sur le vif, susceptible de s'instaurer avec les élèves dans ce type de contexte, ne pouvait s'accommoder d'un enregistrement, qui nécessitait de s'inscrire dans un mode relationnel reposant sur un plus long terme, il me semblait nécessaire, pour donner de la robustesse à un tel dispositif, de bâtir un protocole rigoureux relevant de l'observation participante, permettant de garantir l'authenticité (sinon la véracité) des faits rapportés, et d'éviter aussi bien les dangers de la surinterprétation que ceux de l'induction des faits. L'expérience de nombreux entretiens de recherche avec des élèves, vécue depuis, me conduit à considérer que l'enregistrement peut cependant aussi, dans certains cas, servir l'enquête, à travers précisément ce qu'il modifie dans la posture de

l'enquêté. En l'occurrence, j'ai pu constater que, sensibles sans doute à la trace d'eux-mêmes susceptible d'être laissée *quelque part*, certains d'entre eux formulent des réponses qui ne sont pas seulement celles qu'ils pensent être pertinentes, mais celles dont ils supposent, à partir d'une activité cognitive que je pourrais qualifier de métareprésentationnelle, que l'enquêteur les jugera pertinentes, ce qui permet d'obtenir des formulations qui révèlent d'une part la manière dont les élèves se représentent au plus près les attentes des enquêteurs, d'autre part la manière dont ils se représentent les enjeux du questionnement qui leur est proposé. Celles-ci se révèlent à travers des propos¹⁷ indiquant par exemple au chercheur qu'il aurait pu aussi poser telle ou telle question, ou qu'il a oublié telle question. Ce positionnement plus sensible aux attentes ne me paraît pas dénué d'intérêt lorsque l'on mène des investigations concernant la manière dont les élèves produisent des significations au sein des activités scolaires, j'y reviendrai.

Enfin, en termes d'interprétation, il est rapidement apparu que les réponses d'élèves ne disaient évidemment rien d'eux-mêmes (il aurait fallu pour cela mettre en place une approche longitudinale, qui aurait permis l'étude de l'ensemble des énoncés produits par tel ou tel élève sur la durée, et non l'étude des réponses du moment), mais, plus inédit, pouvaient même traduire le point de vue d'un autre ou de plusieurs autres élèves, et s'avéraient donc susceptibles de dire, de ce point de vue, quelque chose de ce qui se joue dans la classe. Ainsi, dans l'exemple retenu, la réponse 3 (« Pour que ça soit un peu joli, et que ça colorie un peu partout », puis, dans un second temps : « Et c'est parce qu'ils sont pas de la même forme »), traduit un repentir qui m'a alors interpellée. Dans un premier temps, l'élève, qui avait répondu à ma question en présence de deux de ses camarades, semblait conférer au coloriage une valeur esthétique, assez éloignée des enjeux symboliques visés. Cette réponse m'avait étonnée, dans la mesure où, contrairement à ses deux camarades, cette élève avait colorié les haricots en attribuant une couleur à chacun en fonction de sa forme (conférant ainsi au coloriage la valeur symbolique attendue), ce qui allait à l'encontre de son propos. Elle est revenue spontanément me voir ensuite, seule, pour m'indiquer que le coloriage avait aussi pour visée de distinguer la forme des haricots, ce qui correspondait davantage à la manière dont elle avait pensé son coloriage.

L'étude de ce repentir, qui a représenté pour moi un moment déterminant de mon propre positionnement de chercheur *compréhensif*, m'est apparu comme emblématique de la difficulté

¹⁷ Je précise ici que j'ai pu observer ce type de phénomène en présence d'élèves de milieu très favorisés, à l'aise avec l'enquêteur.

que je pouvais éprouver – moi-même – à conférer des significations dignes d’être prises en compte à partir du dire des élèves : en l’occurrence, le premier propos de cette élève ne traduisait probablement pas tant ses propres représentations que celles de ses camarades.

Au plan méthodologique, cette réponse a marqué plus généralement un tournant important dans ma réflexion relative à la valeur de l’interprétation, dans la mesure où elle m’a permis de comprendre que le propos tenu par un élève ne reflétait pas nécessairement son propre positionnement cognitif, mais pouvait représenter celui d’un autre, ou le positionnement « ambiant ». J’ai alors considéré qu’il était impossible d’attribuer une quelconque valeur singulière personnelle aux propos collectés, mais que ceux-ci étaient à même, en revanche, de refléter le positionnement d’autres élèves peut-être moins diserts, dans une forme de dialogisme inattendue : non seulement *ça parle dans la parole du locuteur*, mais plus encore, cela peut même dans certains cas contredire ou refouler à l’arrière-plan le point de vue – non exprimé – du locuteur qui pourtant, parle.

2.1.2 Des séances d’interprétation de dictons

La deuxième partie du corpus en constitue la partie principale ; le choix d’étudier des séances d’interprétation de dicton au cours préparatoire (CP)¹⁸ pouvait sembler ambitieux, dans la mesure où le risque existait que ces énoncés, particulièrement résistants [I. CDB, 2016] pour des élèves de cet âge-là, donnent lieu à une production de significations particulièrement maigre ou éparse. Ma présence dans cette classe pour des raisons autres que scientifiques m’a permis pourtant de constater qu’il n’en était rien, et que si les significations produites pouvaient apparaître à certains moments éclatées, c’était d’une part loin d’être toujours le cas, et d’autre part elle s’avérait également particulièrement consistante. J’ai donc choisi d’enregistrer ces séances, constituant ainsi un corpus très dense de vingt-huit séances successives intégralement transcrites, et dont j’ai approfondi l’étude après la thèse [I. CDB, 2014 ; I. CDB, 2016].

Je considère aujourd’hui que ce corpus, sans doute assez peu représentatif de ce qui se produit généralement en classe de CP, permet pourtant d’avoir accès d’une manière inédite et parfois spectaculaire aux processus psychiques d’élaboration du sens par les élèves confrontés à une résistance majeure, voire à l’aporie, qui ne seraient peut-être pas aussi visibles en présence

¹⁸ Première classe de l’école élémentaire française, accueillant des élèves de 6-7 ans.

d'énoncés plus transparents. Parce que ce corpus pose problème à la majorité des élèves, il donne selon moi à voir de manière manifeste ce qui se produit sans doute aussi ailleurs, mais de manière beaucoup plus discrète.

Le dispositif original mis en place par l'enseignante pour cette classe de CP consistait à inaugurer la journée d'école par un rituel, destiné notamment à opérer une transition entre le monde hors l'école et le monde scolaire (séance inscrite par l'enseignante dans le domaine *découverte du monde*). Après un bref échange avec la classe et les élèves sur la date, les « mots » éventuellement présents sur le carnet de correspondance, les éventuels « faits du jour », et l'étude de la « météo » (je reprends les termes employés par l'enseignante), l'échange s'organisait plus précisément sur le dicton du jour, fourni par l'enseignante, et écrit au tableau. S'ensuivait une série de propos visant une reformulation de ce dicton du jour, produisant ainsi un réservoir précieux de significations ou bribes de significations en train de se produire. Le choix des dictons n'était pas lié à une éventuelle progressivité dans l'approche de leur dimension hermétique, mais au calendrier des saints, fixé par un ouvrage détenu par l'enseignante, et qui en déterminait l'ordre : à chaque jour correspondait généralement un saint, et à chaque saint, un ou plusieurs dictons. Ceux-ci, qui confèrent une valeur emblématique à la journée, lui attribuent une caractéristique au sein d'une saison donnée, ce qui justifiait l'examen « météorologique » par lequel débutait l'activité. La séance ne dépassait généralement pas le quart d'heure ou la demi-heure, et constituait, en quelque sorte, une entrée en matière permettant l'amorce du travail de la journée.

Le dicton était d'abord lu à haute et intelligible voix par l'enseignante. Les élèves étaient ensuite invités, dans un oral collectif semi-dirigé (la parole circulait librement, mais certains élèves ont pu être sollicités personnellement, et le recentrage sur les questions précises posées par l'enseignante était fréquent), à explorer les termes du dicton, et à les mettre en relation à la fois entre eux et avec le contexte calendaire, saisonnier ou « météorologique », et avec les connaissances de chacun ou les connaissances antérieurement acquises par la classe sur le sujet. Les propos des uns et des autres ont pu faire ainsi apparaître une très grande diversité d'interprétations de ce qui peut constituer une *réponse attendue* ou un *raisonnement attendu*. L'un des intérêts de ce dispositif a résidé notamment, pour ma recherche doctorale, dans le fait que l'enseignante interrogeait à tout moment les élèves sur ce qui les amenait à effectuer tel ou tel rapprochement, les plaçant ainsi dans une position de surplomb, ou position *seconde*, laissant apparaître des modes de réalisation très différents d'un élève à l'autre. Voici, à titre illustratif,

un extrait de cette partie II du corpus, non analysé dans la thèse, et qui permet d'ajouter à l'analyse, centrée au départ sur les effets d'échos entre les énoncés, la dimension du rôle du *préconstruit culturel* proposée par Jodelet (2006, cité dans I. CDB, 2016) :

Séance du jeudi 10 avril 2008¹⁹

- *Quand arrive la saint Fulbert, dans la campagne tout est vert.*

- M : voilà + alors on dit euh dix [diz] avril en fait on dit pas [dis] avril quand c'est à l'intérieur de la date hein + bon ben ça c'est un petit détail hein mais par contre on dit le [dis] nous sommes + le [dis] d'accord mais on dira plutôt nous sommes le [diz] avril hein voilà + alors euh on va demander à Lowen la météo ↗
- Lowen : le ciel est couvert
- M : d'accord le ciel est couvert + et au niveau de la température ce matin il fait neuf degrés
- Lowen : il fait frais
- M : il fait frais tout à fait + alors il fait neuf degrés et mardi il faisait cinq degrés + alors que s'est-il passé + c'est toujours les mêmes hein qui me répondent + toujours toujours + il faisait cinq degrés mardi il en fait neuf aujourd'hui ↗
- L : ça a monté de quatre degrés
- M : voilà la température a monté de quatre degrés alors + le dicton d'aujourd'hui dit + *quand arrive la saint Fulbert dans la campagne tout est vert* + alors + Neneh ↗
- Neneh : ça veut dire qu'il fera froid à la campagne
- M : ah + pourquoi à ton avis il fera froid ↗
- Neneh : parce que euh +
- M : je répète le dicton hein + *quand arrive la saint Fulbert + dans la campagne tout est vert* ↗
- Neneh : à la campagne eh ben il fera beau + parce que euh c'est euh + le printemps
- M : oui mais pourquoi est-ce que tu as pensé qu'il fera froid ↗ + puisque c'est ce que tu nous as dit en premier ↗
- Neneh : parce que chez + chez euh +
- M : j'entends pas
- Neneh : c'est parce que chez nous il fait froid
- M : ça veut dire quoi chez nous chez qui ↗

¹⁹ Le code de transcription utilisé est inspiré du Groupe d'Aixois de Recherche en Syntaxe (GARS). *M* désigne l'enseignante, *LL* désigne plusieurs élèves, *L* désigne un élève non identifié, l'emploi d'un *prénom* renvoie à un élève identifié ; les pauses brèves sont marquées par le signe +, les pauses plus longues par -- ; les mots entre crochets droit sont ajoutés par le transcripteur ; le signe ↗ indique l'expression d'une attente, à l'endroit des élèves, de la part de l'enseignante ; le signe /// indique une interruption de l'enregistrement ; les mots en italiques indiquent une reprise autonymique des termes du dicton étudié. Les syllabes en majuscules indiquent un appui intonatif sur la syllabe ; enfin, l'alphabet phonétique international (API) a été utilisé pour transcrire les phonèmes épelés, ou pour indiquer la manière dont un élève prononce, de manière erronée, un mot lu.

- Neneh : à Paris
- M : ah oui mais + là est-ce que Paris est à la campagne ↗
- LL : non
- M : non alors on vous dit + *dans la campagne tout est vert* Morgane ↗ vite + mais Morgane c'est pas la peine de ranger ta chaise là tu te dépêches c'est tout
- Morgane : ça veut dire que + il fera froid
- M : ben on vient de faire cette réponse avec Neneh + tu n'as pas vraiment écouté il me semble + Nour ↗
- Nour : ça veut dire que c'est le printemps
- M : ah oui et pourquoi ↗
- Nour : parce que tout est vert
- M : eh oui parce qu'au printemps que se passe-t-il Nour ↗
- Nour : parce qu'il y a des fleurs de l'herbe et + et euh
- M : voilà tout à fait hein tu as tout à fait raison + hein *dans la campagne tout est vert* et pourquoi plus à la campagne + Adil ↗
- Adil : parce que parce que à la campagne il y a trop de plantes
- M : alors oui hein par rapport à la ville disons que + on voit mieux que c'est le printemps à la campagne d'ailleurs les saisons sont plus visibles en général enfin ça dépend mais sont plus visibles en général + à la campagne + et particulièrement le printemps et l'été hein + voilà donc + en effet tout a reverdi puisque nous sommes au printemps depuis d'ailleurs un petit moment + alors ///

Cet extrait, emblématique du déroulement des vingt-huit séances, donne à voir d'emblée dans quelle mesure la production de significations est influencée simultanément par le discours environnant, mais aussi par le dispositif lui-même, dont certaines phases (en l'occurrence l'observation météorologique) peuvent tenir lieu de *préconstruit culturel*, pour reprendre la formule de Jodelet : Neneh suggère ainsi dans un premier temps que le dicton évoque la froidure à venir, non parce que le sens des termes du dicton l'y invite, mais parce que l'observation météorologique l'y invite ; la classe a pu constater que malgré l'augmentation de quatre degrés de la température, il faisait *frais* (formule attestée dans le discours de l'enseignante), ce qui la conduit à penser que le dicton parle peut-être du froid, propos qui sera ensuite répété par Morgane qui sans doute n'a pas porté attention aux dénégations de l'enseignante.

Si ce corpus original est assez peu représentatif des dispositifs de la classe de CP, il permet cependant de saisir quelque chose du fonctionnement psychique d'élèves confrontés à l'aporie ; or, je considère que tout élève dans l'aporie est susceptible de se conduire ainsi, et que le principe du préconstruit culturel est susceptible de s'appliquer dans d'autres contextes que celui-ci.

On verra dans la section 2.2 que cette production de significations peut en réalité faire feu de tout bois, et puiser en des lieux parfois bien plus inattendus.

2.1.3 Des séances de lecture

La troisième et dernière partie du corpus, constituée de quinze extraits de séances de lecture au cours préparatoire, issus du corpus constitué par Gomila (2007) pour sa thèse, avait pour visée de conférer une dimension d'extériorité à l'ensemble, afin de vérifier que les mêmes items d'analyse pouvaient être exploités avec un corpus non constitué *ad hoc*.

Mais il avait aussi pour but de poser la question de la production de significations à partir de supports de lecture, ce qui n'était pas vraiment le cas dans la partie II du corpus, dans la mesure où les dictons écrits au tableau étaient probablement entendus avant d'être lus (l'enseignante les lisant elle-même à haute et intelligible voix avant le début de la séance), et sans doute dans bien des cas entendus sans être lus.

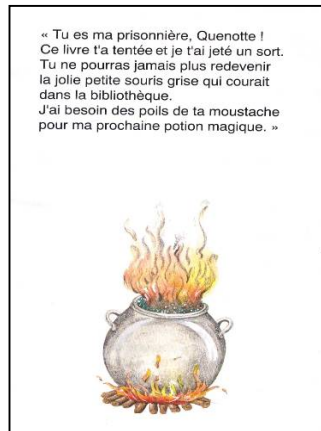
La retranscription des séances a été réalisée par C. Gomila à partir d'enregistrements effectués par les enseignantes elles-mêmes, procédure que j'ai également utilisée pour l'enregistrement des séances qui servent de base à mon second corpus. Les textes qui servent de support à ces séances sont généralement reproduits en amont des transcriptions ; certains présentent des images : lorsque c'est le cas, celles-ci font presque systématiquement l'objet d'une description ou d'un commentaire qui, le plus souvent, inaugure la séance. Au-delà des images, selon le mode d'approche de la lecture privilégié par l'enseignante (le code, ou le texte), certaines séances débutent tantôt par l'identification des graphèmes ou des mots déjà connus des élèves, tantôt par l'énonciation d'un ou de plusieurs nouveaux phonèmes, tantôt par le rappel d'éléments antérieurs de l'histoire en cours. D'autres évoquent d'entrée de jeu la thématique de l'histoire, notamment à partir de son titre, ou bien débutent par le rappel d'éléments antérieurs de l'histoire, lorsque le nouveau texte constitue la suite du précédent.

Pour l'ensemble des séances, le texte abordé, quel qu'il soit, est un texte nouveau, destiné à être « lu » à voix haute par les élèves, dans une temporalité n'excédant pas quarante-cinq minutes.

Voici un extrait de l'une des séances qui constituent cette troisième partie du corpus :

SÉANCE DU 28 MARS 1997

Support : un conte, Quenotte, la souris de bibliothèque, extrait du manuel de lecture *Croquepages* de E. Thomas et M. Moulay, éditions Bordas, 1994.



[...]

- M ah c'était hier oui oui alors je oui voilà hier on en était là et je tourne on regarde un petit peu les images -- qu'est-ce qu'il voit + Morgan ↗
- Morgan c'est la main [kroʃe] avec avec Quenotte
- M la main croCHUE avec Quenotte
- Morgan et le feu
- Edwige moi moi
- Morgan et le feu
- M tu vois le feu qui est-ce qui peut donner un peu plus de précisions + Edwige ↗
- Edwige parce que la la main crochue elle pense de mettre la petite souris dans le feu
- M toi tu ah
- Edwige pour la manger
- M tu penses que la main crochue va mettre la petite souris dans le feu chut chut
- Morgan c'était pas du feu c'était une marmite
- M alors Laurent qu'est-ce que c'est ↗
- Laurent c'est une marmite avec du feu
- M c'est une marmite Yann ↗
- Yann elle veut le manger
- M parle plus fort alors attends répète répète ↗
- Yann elle veut le brûler
- M elle veut LE brûler qui c'est *le* ↗
- LL la
- M la brûler oui puis encore regardez bien l'image qu'est-ce que vous voyez là avec la main ↗
- L un doigt

M regardez bien attendez je me lève alors Morgan ↗

Morgan elle lui arrache les moustaches

M la main arrache voilà elle lui arrache les moustaches oui les moustaches de la petite souris puis encore + Christopher Christopher

Christopher en bas ça va se casser

Edwige parce qu'elle veut le manger

L la

Edwige elle veut la manger parce qu'elle a

M peut-être on sait pas alors peut-être qu'elle veut la manger

Michaël on voit le bout de l'ongle qui lui arrache

M on voit le bout de l'ongle qui lui arrache ses moustaches bien

Cyril elle veut pas elle peut pas la vraie histoire elle mange pas Quenotte elle mange Hansel et Gretel

M ah dans la véritable histoire dans l'histoire d'Hansel et Gretel elle veut manger Hansel et Gretel bon mais ça attention

Edwige parce qu'elle veut que ce soit son serviteur de manger

M attends attends qu'est-ce que tu as dit ↗

Edwige elle veut que ce soit son serviteur de manger

M qu'est-ce que ça veut dire ça ↗

Cyril un serviteur qui lui qu'elle lui sert à manger

Edwige Quenotte elle lui sert à manger

L ça m'étonnerait parce qu'elle a elle aurait un gros plateau

M ah Michaël qu'est-ce qu'il veut dire ↗

Michaël quand quand elle va arracher toutes les moustaches de Quenotte après elle va la prendre elle va lui mettre dans la marmite

M bon peut-être hein c'est peut-être ça qu'est-ce qu'il veut dire François ↗

François elle veut la laver

M hein

François elle veut la laver

Edwige elle va le laver dans le feu

François après elle va la manger

M bon peut-être bon alors donc nous allons nous arrêter

Edwige peut-être qu'avec son doigt elle arrache elle le rase comme ça après il sera un peu plus beau

M bon maintenant on va s'arrêter un petit peu sur les images donc on a vu donc je résume ce qu'on a vu on a vu donc là Quenotte sur la page de gauche il y a Quenotte et la main de la sorcière qui est en train de lui arracher ses moustaches et d'un autre côté on voit un chaudron qui est en train qui est sur le feu hein il y a de la xxx d'accord bien alors maintenant on va essayer de lire ce qu'il y a écrit

[...]

Cette séance, elle aussi emblématique du déroulement de l'ensemble, donne à voir comment s'y développe, par approximations successives, la production de significations ; la suite, qui porte sur la lecture proprement dite du texte, s'y poursuit de la même manière : les élèves identifient des guillemets, et déduisent que « ça parle tout le long », et puisque seule la sorcière parle, c'est donc que le « tu » renvoie à Quenotte, etc.

Le corpus rassemblé pour ma thèse, tripartite donc, qui mêle d'une part des données de types différents (entretiens informels avec des élèves *vs* observations écologiques de séances) et convoque d'autre part des activités de natures différentes (séances de lecture, de découverte du monde etc.), est donc simultanément hétérogène au plan textuel, et homogène au plan discursif, en vertu de cette dimension autonymique qui le traverse et qui fait partie des caractéristiques du genre. Pour autant, c'est l'objet que j'ai cherché à y observer qui confère à l'ensemble son homogénéité réelle : au cours de chacune des séances, enseignant et élèves *font* et parlent de ce qu'ils font, et ce faisant, attribuent et laissent paraître des valeurs attribuées aux activités scolaires et au support de travail, qu'ils soient étudiés en termes de dispositifs ou de discours.

2.1.4 Le singulier et le générique

J'ai précédemment évoqué le fait que pour évaluer les effets de récurrence en termes de significations produites par chaque élève, phénomène que j'ai rapproché dans la thèse de la question de l'expérience culturelle de tel ou tel élève en propre, au sens winnicottien du terme, il aurait fallu constituer des corpus longitudinaux, s'étendant sur plusieurs mois, voire sur plusieurs années scolaires. Les propos des élèves au sein de l'ensemble des séances que j'ai regroupées ne révèlent en effet que peu de choses de l'expérience culturelle de ces élèves eux-mêmes, peu de choses fiables en tout état de cause.

Ainsi, en ce qui concerne la première partie du corpus, centrée sur un dispositif élaboré à des fins professionnelles et non euristiques, les réponses individuelles des élèves ne permettent pas de rendre compte d'une manière assurée de la représentation personnelle que ces derniers se font réellement de la finalité de l'activité, y compris dans le moment même de son accomplissement. En revanche, l'*ensemble* des échanges relatifs à la finalité de l'activité en termes d'apprentissage m'est apparu très éclairant sur la manière dont cette question se pose au sein de la classe, raison pour laquelle j'ai choisi de faire état de ces productions, dont je pense pourtant qu'elles ne disent rien, ou presque, des individus, et que j'ai utilisées à des fins de perception globale de ce qu'une classe peut cependant dire d'elle-même.

Il en va de même de l'ensemble des séances constituant ce corpus, autrement dit des séances de la partie II et de la partie III de celui-ci : si l'étude des énoncés produits par un élève sur une séance montre une récurrence de significations que l'on peut considérer comme formelles (qui reprennent des mots ou formules supposés attendus sans que les propriétés qu'ils recouvrent soient pour autant perçues), rien ne permet pour autant d'affirmer que l'ensemble des significations que celui-ci est susceptible de produire peut être analysé comme significations formelles. Autrement dit, la récurrence observée dans ce que je pourrais appeler un dispositif de recherche d'ordre synchronique (qui compare les réponses entre élèves) ne permet pas de caractériser la modalité de l'expérience de tel ou tel élève (plus ou moins complaisante, plus ou moins culturelle, toujours au sens winnicottien du terme). Il faudrait pour pouvoir saisir cela mettre en place un dispositif de recherche plutôt diachronique (qui étudie sur une période longue les énoncés produits par les élèves dans différents contextes), afin d'observer la récurrence d'un type de significations (mondaines, formelles, culturelles) sur l'ensemble des séances et pour chacun des élèves observés.

L'étude des types de significations produites au sein de ce corpus m'a semblé en revanche de nature à révéler la manière dont l'expérience culturelle peut se constituer au sein de la classe pour chaque élève en général, si l'on peut dire, chaque élève étant représentatif d'une expérience singulière possible, mais pas forcément de la sienne en particulier. Mon dispositif synchronique fonctionne ainsi comme un compendium de ce qui peut se produire, à condition de ne pas attribuer à un élève donné un type d'expérience donné. Ainsi, pour un élève dont l'expérience antérieure à l'expérience scolaire aurait peu développé l'espace potentiel, la confrontation récurrente avec un « style » (je reviendrai sur ce terme) de séance de type jeu de questions-réponses fermé (voir notamment sur ce point Bautier & Crinon, 2008), ou de type échanges dialogués reposant sur des interactions essentiellement mondaines, risquerait fort de ne pas permettre la transformation de l'expérience scolaire en expérience culturelle.

La reprise de ces éléments de la thèse m'amène à considérer que si les travaux de l'équipe ont montré depuis plusieurs années que l'on peut établir une corrélation entre les *dispositions* (le terme est à entendre au sens de Bonnéry, 2015a ; 2015b) dont sont porteurs les élèves en lien avec les modes de socialisation familiale, et la réussite ou l'échec scolaire, mon apport à ces travaux réside dans la dimension psychanalytique winnicottienne du regard que je porte sur ce qui peut changer dans ces dispositions. Théoriquement, on peut considérer qu'il existe quatre configurations possibles :

- La rencontre entre d'une part un mode de socialisation familiale²⁰ privilégiant de manière réitérée un mode d'investissement plutôt créatif des objets, notamment symboliques, d'autre part, un mode de socialisation scolaire que je qualifie « d'élaboratif »
- La rencontre entre d'une part le même mode de socialisation familiale privilégiant de manière réitérée un mode d'investissement plutôt créatif des objets, notamment symboliques, d'autre part un mode de socialisation scolaire que je qualifie au contraire de « peu élaboratif » (séances de type jeu de questions/réponses fermées, ou interactions de l'ordre du mondain par exemple)
- La rencontre entre un mode de socialisation familiale privilégiant de manière réitérée un rapport plus complaisant²¹ au monde, et un mode de socialisation scolaire « peu élaboratif »
- La rencontre entre un mode de socialisation familiale privilégiant de manière réitérée un rapport plus complaisant au monde, et un mode de socialisation scolaire « élaboratif »

Dans un souci de clarté, on peut schématiser ainsi ces quatre configurations (dont je rappelle qu'ils ne prétendent pas à une autre valeur que celle d'idéaltype) :

- 1. Socialisation familiale plutôt créative/socialisation scolaire élaborative
- 2. Socialisation familiale plutôt créative/socialisation scolaire peu élaborative
- 3. Socialisation familiale plutôt complaisante/socialisation scolaire peu élaborative
- 4. Socialisation familiale plutôt complaisante/socialisation scolaire élaborative

Le premier cas n'appelle pas de commentaires, la rencontre entre des modes de socialisation scolaire et non scolaire connivents entre eux étant la configuration que l'on suppose la plus favorable aux apprentissages.

Le deuxième cas me laisse penser que la socialisation familiale l'emporte sur la socialisation scolaire, non pas par optimisme fervent, mais parce qu'il semble avéré que les élèves dont la

²⁰ Je parle de *socialisation familiale* parce que les corpus étudiés concernent de jeunes enfants ; *socialisation hors l'école* serait plus juste d'un point de vue générique.

²¹ Ces termes winnicottiens sont à prendre dans leur acception restreinte et scientifique, et ne comportent aucun jugement moral sur les modes de socialisation, je tiens ici à le rappeler. L'opposition entre les deux modes de rapport au monde (complaisant ou créatif) pourrait se traduire aussi par l'opposition, dans la constitution du sujet, entre assujettissement et subjectivation.

socialisation familiale est d'une manière générale connivente avec la socialisation scolaire souffrent moins que d'autres des faiblesses potentielles de la socialisation scolaire.

Le troisième cas représente la configuration la moins favorable aux apprentissages des élèves.

Le quatrième cas est celui qui présente à mon sens le plus d'intérêt : j'ai indiqué en introduction de cette Note que la notion de coconstruction des inégalités scolaires, pour dérangeante qu'elle soit, puisqu'elle implique les pratiques pédagogiques dans les phénomènes d'accroissement des inégalités, est pour autant porteuse d'espoir. Il me semble que c'est très précisément dans ce cas de figure que le rôle des pratiques, des dispositifs et des discours pédagogiques est susceptible d'avoir l'effet le plus conséquent, et que là réside, en quelque sorte, cet espoir.

La notion de coconstruction de la différenciation scolaire traduit ainsi précisément pour moi, quand on parle d'élèves en difficulté, la rencontre, de l'ordre de la continuité et non de la rupture, entre une expérience antérieure peu créative avec la réalité extérieure du monde, et une expérience scolaire du même ordre, c'est-à-dire peu élaborative, qu'elle soit effectivement de l'ordre du formel ou de l'ordre du mondain.

Le lien que j'ai cherché à établir, au cours de la thèse, entre le singulier et le générique, repose sur l'exploitation de l'ensemble des propos singuliers, regroupés en catégories, susceptibles de décrire des types de productions de significations elles-mêmes susceptibles de conduire ou non à l'expérience culturelle. J'ai hésité dans la thèse entre les locutions « style » de classe [I. CDB, 2012b, 117, 142-143, 161] ou « scénographie » pour tenter de définir la coloration particulière du dialogue scolaire en fonction de l'équilibre entre les tensions, plus ouvert ou plus fermé, plus conversationnel ou plus institué, autrement dit pour tenter de caractériser les différences de réalisation ou d'actualisation du genre scolaire.

Je parlerais plutôt aujourd'hui exclusivement de *scénographies* (je propose quelques un de leurs traits caractéristiques ci-dessous, dans la section 2.2), plus ou moins conversationnelles ou plus ou moins instituées, ce qui me permet de ne pas attribuer de manière trop formelle ou figée à une classe donnée une manière de « faire la classe » au plan langagier (une même classe peut sans doute produire des scénographies différentes selon le contexte, notamment selon les regroupements opérés, par exemple entre bons lecteurs d'un côté et moins bons de l'autre). Sans qu'il soit évidemment possible de définir une scénographie pertinente, il est toutefois possible d'envisager une corrélation entre type de scénographie et types de significations

produites au sein de cette scénographie. On peut notamment dire de ces scénographies qu'elles ne sont pas seulement le produit des choix (conscients et inconscients) des maitres, mais aussi le produit d'une rencontre entre des maitres, des élèves, et des objets, et que si elles peuvent attester d'une « coloration » donnée par le maitre à la séance, elles sont cependant tout autant le produit d'une attitude psychique et intellectuelle des élèves que d'une manière de faire propre à l'enseignant.

La valeur scientifique de l'étude des phénomènes singuliers réside ainsi dans le fait qu'ils sont susceptibles de rendre compte aussi de phénomènes récurrents (et non d'invariants de l'activité psychique), mais aussi et surtout de nature à révéler quelque chose de l'activité psychique d'autres élèves que ceux concernés directement par ces phénomènes.

Depuis la thèse, j'ai approfondi notamment la question des incongruités d'élèves ou évènements d'énonciation [I. CDB, 2014 ; I. CDB, 2016], qui permet d'approcher des modes de production de significations nécessairement singuliers et souterrains, qui ne sont pas, en l'état actuel, abordables autrement. Il m'apparaît donc aujourd'hui que lorsqu'il s'agit de mieux comprendre les phénomènes dialogiques, il est incontournable d'accepter de travailler sur ces évènements singuliers, qui sont susceptibles de révéler de manière incidente des processus psychiques à l'œuvre dans la production de significations, mais qui n'apparaissent pas à la surface des échanges langagiers scolaires. Cette dimension est d'autant plus importante que l'étude des phénomènes dialogiques vise à mieux comprendre, dans la production de significations, des différences qui sont précisément susceptibles d'entraîner des différences dans l'apprentissage et la réussite scolaire.

2.2 DES SIGNIFICATIONS DIFFÉRENCIÉES

Les conditions de réussite d'un genre discursif résident, on l'a dit, dans la manière dont sont définis ses enjeux, autrement dit dans sa dimension pragmatique. Plusieurs manières d'aborder la question sont cependant possibles : on peut ainsi se demander comment l'institution scolaire elle-même définit ces enjeux du discours scolaire, mais également, sur le versant subjectif, comment les acteurs du système éducatif se les représentent. L'une des ambitions de la thèse a été de mettre en évidence l'hétérogénéité de ces représentations parmi les élèves, à partir de l'étude des significations produites au cours des interactions verbales. Si celles-ci s'inscrivent dans un genre discursif propre tel que je l'ai décrit, relevant du cours dialogué, à la frontière du conversationnel et de l'institué, et convoquant la dimension de la ressaisie des objets du monde,

ce genre est cependant susceptible de s'actualiser en sous-genres ou scénographies bien distinctes, et déclinées selon des modalités présentant une grande variabilité. Ces échanges peuvent en effet relever du jeu de questions-réponses fermé, où la parole de l'élève est fortement circonscrite et présente une dimension formelle prégnante, ou au contraire du dialogue conversationnel largement ouvert, peu distinct de fait des dialogues non scolaires, ce qui leur confère une dimension essentiellement mondaine ; mais le discours scolaire peut aussi être constitué d'échanges que j'ai qualifié dans la thèse d'*élaboratifs*, où la parole de l'élève, réellement en dialogue avec celle de l'enseignant et des autres élèves, traduit une production de significations susceptibles de s'intégrer dans un corps commun de catégories de pensées, en lien avec les disciplines étudiées, permettant l'élaboration conjointe de soi et du monde.

L'étude des données a ainsi permis de distinguer trois idéaltypes permettant de caractériser les significations produites par les élèves : des significations que j'ai qualifiées de *mondaines*, des significations que j'ai qualifiées de *formelles*, et des significations que j'ai qualifiées de *culturelles*.

2.2.1 Des significations mondaines, formelles et culturelles

Ces idéaltypes ont été conçus à la suite des constellations idéaltypiques élaborées par Charlot, Bautier et Rochex, qui considèrent que les éléments qui distinguent les élèves du CP au CM²²

« [...] reposent sans doute moins sur les connaissances disciplinaires acquises que sur le rapport que les élèves entretiennent avec les objets d'enseignement et l'acte d'apprendre, les jugements qu'ils portent sur eux et sur les disciplines elles-mêmes, rapport dont dépendent les mobilisations (cognitives, en particulier). » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, 206).

Deux constellations (nommées A et B) ont ainsi été élaborées par les auteurs pour mettre en évidence les traits susceptibles de caractériser ce rapport aux objets d'enseignement. Les traits caractéristiques de la constellation A sont les suivants :

- Centration sur l'activité elle-même, au niveau local, dans l'ici-maintenant de la classe, concourant avec une saisie globale des contenus d'enseignement, et accès au savoir entièrement médiatisé par le rôle conféré à l'enseignant.
- Ponctuation temporelle des temps scolaires en fonction des événements particuliers qui s'y déroulent.

²² Pour mémoire : le CP accueille des élèves de 6-7 ans ; le CM accueille des élèves de 9-11 ans (CM1 puis CM2).

- Perception généralement positive de soi liée à une participation obéissante considérée comme suffisante. [I. CDB, 2012, 74]

Ainsi, le trait dominant de cette constellation m'a semblé pouvoir se résumer par la notion « d'immédiateté », au sens étymologique du terme, qu'elle soit d'ordre temporel ou concerne le rapport au savoir dans son ensemble. Ayant perdu son caractère ponctuel, l'immédiateté, en tant que trait dominant, s'inscrit paradoxalement dans la durée, et devient « permanence de l'immédiateté » : la labilité dans les postures scolaires, nécessaire aux apprentissages, se fige (ce qui ne signifie pas qu'elle disparaît, mais elle ne se manifeste plus), et la succession des activités, morcelée au plan des actions comme au plan des significations, cristallise une posture d'assujettissement à l'ici-maintenant, indéfiniment réitérée.

La *constellation B* présente des caractéristiques opposées à la précédente :

- Décontextualisation du sens des activités scolaires, et quête de sens visant, au delà de ces activités, les principes généraux des domaines ou des disciplines abordés, liée à un investissement personnel et distancié.
- Maîtrise de la cohérence du temps scolaire.
- Perception de soi relativisée : on peut savoir dans un domaine, et ignorer dans l'autre, trouver telle activité un peu ou très difficile (les énoncés font apparaître des modalisateurs). [I. CDB, 2010, 118-120]

Dans la constellation B, les traits décrits attestent à tous les niveaux d'une aptitude des élèves à la distanciation ; c'est donc la notion inverse de celle retenue pour caractériser d'un mot les traits de la constellation A que j'ai retenue pour la constellation B : la notion de « médiation ». Ces deux termes reflètent, y compris dans la différence de leurs suffixes, l'opposition dans les domaines de la créativité/complaisance précédemment évoquée : le terme d'immédiateté renvoie plutôt l'image d'une certaine complaisance psychique, tandis que le terme de médiation, connotant l'action, renvoie plutôt l'image d'une maîtrise possible, voire de la prise en charge de son propre devenir, l'une et l'autre attitude se développant, précisons-le, au sein de l'école. Je rappelle au passage que ces deux notions, qui sont de l'ordre de l'idéal typique, ne représentent que des éléments qui semblent saillants et récurrents, et qu'aucun élève ne peut être décrit comme adoptant une posture, même potentiellement, entièrement faite d'immédiateté ou de médiation.

Cependant, ces deux constellations ne rendent pas compte d'un mode de significations récurrent observé dans mon corpus, et qui se caractérise par la présence de formes verbales présentant exclusivement des éléments de conformité avec les attendus langagiers de l'activité, qui peuvent être tantôt des attendus *effectifs*, tantôt des attendus *supposés* de l'activité, tels que peuvent se les représenter les élèves, ou certains d'entre eux.

Dans le premier cas de figure (conformité aux attendus langagiers effectifs de l'activité), ces éléments de conformité peuvent concerner la mise en texte par les élèves des savoirs étudiés, que ce soit au plan énonciatif (on ne confond pas raconter et expliquer par exemple), lexical (les termes sont ceux des disciplines par exemple) ou syntaxique (les rapports de cause à effet semblent pertinents, par exemple). Pour autant, parce que ces formes verbales reprennent à l'identique les formes du discours pédagogique, elles ne permettent pas d'attester d'une appropriation réelle par les élèves des propriétés qui constituent ces savoirs, et peuvent laisser penser que ce qui a été retenu est leur seule enveloppe verbale, autrement dit que les élèves ont appris des formulations (voire des formules), et non des concepts ou des notions.

Dans le second cas de figure (conformité aux attendus langagiers supposés de l'activité), plus aisé à discerner que le précédent, les propos des élèves attestent d'une prise en compte de l'attendu scolaire général (ces propos peuvent reprendre des éléments du lexique attendu, des tournures syntaxiques, voire des énoncés complexes antérieurement produits dans le dialogue scolaire), mais qui ne coïncident pas avec la situation didactique donnée.

Or, la constellation A ne distingue pas entre ce qui relève d'un rapport immédiat ou peu médiatisé au monde (du registre du mondain, donc), et ce qui relève d'un rapport au monde où la médiation langagière s'apparente à une médiation formelle, j'entends par là une médiation qui contribue à l'appropriation de formes plutôt que l'appropriation de formes *et* de propriétés. C'est donc pour mettre en évidence la présence de cette production de significations spécifiques que j'ai bâti ces trois idéaltypes, qui ne font pas qu'ajouter un niveau intermédiaire aux constellations A et B, mais viennent les reconfigurer dans leur ensemble.

Ainsi, la notion de significations *mondaines* (Bautier parle pour sa part de *significations particularistes*, à la suite de Bernstein) caractérise des énoncés au sein desquels la part de ressaisie des objets du monde est peu importante, et qui s'inscrivent dans un échange qui se distingue peu d'une conversation ordinaire, mondaine au sens où elle convoque des objets du monde plutôt que des objets de savoir. Elle retient de la constellation A la centration sur

l'activité elle-même, au niveau local, dans l'ici-maintenant de la classe, dans sa dimension immédiate ou peu médiata, et une ponctuation temporelle des temps scolaires en fonction des évènements particuliers qui s'y déroulent. Je précise également que si les constellations A et B désignent un ensemble de traits caractérisant un rapport aux objets d'enseignement, à soi, au langage, au monde, les idéaltypes *significations mondaines, formelles, culturelles* désignent des types de significations produites dans le discours, et c'est à partir de ces significations produites et de leur distinction que j'ai déduit, si je puis dire, des attitudes possibles, qui, je le rappelle, ne décrivent pas des élèves réels mais des élèves archétypiques.

En revanche, la perception généralement positive de soi liée à une participation obéissante considérée comme suffisante me semble plutôt coïncider avec de ce que j'ai nommé significations *formelles*, qui se caractérisent par une aptitude à prendre en compte et restituer dans les échanges les attentes verbales ou attentes verbales supposées de l'enseignant, ce qui permet de s'acquitter du prescrit.

Le caractère formel des significations produites peut cependant traduire deux attitudes psychiques fort différentes : dans un cas, une attitude psychique effectivement de complaisance, pour reprendre le terme de Winnicott, et donc assujettie à ce qu'il convient de dire (ou à ce que l'on croit qu'il convient de dire) ; dans l'autre, l'attitude psychique peut être créative, autrement dit permettre la reconfiguration des significations déjà inscrites dans la psyché, mais sans que la formulation, qui reprend au plus près les propos du maître, ou des propos validés par le maître, ne le fasse apparaître explicitement.

Je voudrais cependant revenir ici sur la notion d'*attendus langagiers* utilisée dans la thèse, particulièrement concernée quand il s'agit de significations formelles, et qui peut se lire à plusieurs niveaux : point de vue de l'élève, de l'enseignant, de l'institution, voire point de vue de ce qui est attendu de l'élève pour favoriser les apprentissages, ou encore point de vue du chercheur sur ce qui est attendu de l'élève pour favoriser les apprentissages.

Quand je parle d'*attendus supposés*, je me place sans ambiguïté du point de vue de l'élève : il s'agit des attendus langagiers que l'élève imagine, à tort ou à raison, être ceux de l'enseignant. Cependant, quand je parle d'*attendus langagiers effectifs* d'une activité, je me place du point de vue de ce qui peut être attendu de l'élève pour s'approprier les propriétés d'un objet scolaire (et que j'analyse de mon propre point de vue de chercheur sur ce qui peut effectivement contribuer à favoriser les apprentissages, voire ce qui peut en attester). Pour autant, il se peut que les

attendus de l'enseignant en la matière diffèrent : les conceptions de ce qui vaut pour l'enseignant, en matière de langage notamment, ne sont pas nécessairement favorables à l'appropriation des propriétés concernées, et par ailleurs, ne sont pas nécessairement les mêmes que celles que j'infère de l'activité.

La notion de *conditions de réussite* d'un genre discursif telle que la définit Maingueneau m'a donc été utile dans la thèse pour mieux cerner ce que peuvent être les propriétés d'un genre (organisation textuelle, temporalité, distribution des rôles, définition des contenus etc.), et notamment pour m'approprier la notion *d'intrication d'un texte et d'un lieu social*, mais elle est sans doute ambivalente de ce point de vue, et doit nécessairement faire l'objet de précisions si l'on veut étudier les visées, mais aussi les effets d'un genre frontalier comme le dialogue scolaire, entre conversationnel et institué.

Le troisième idéaltype caractérise des significations que j'ai qualifiées de *culturelles*, reprenant ainsi le terme winnicottien, et renvoie à une élaboration personnelle des savoirs inscrite dans la durée, et correspondant à une appropriation effective des propriétés conceptuelles ou notionnelles travaillées. Cette appropriation se traduit bien souvent par l'appropriation langagière attendue, d'où les confusions possibles avec la notion de significations formelles : lorsque l'élève dit ce que l'on attend qu'il dise, il est parfois difficile de distinguer entre formulation rigoureuse et appropriation de formule. Toutefois, ces significations culturelles se manifestent souvent explicitement par des écarts, précisément, avec les termes du discours attendu, qui attestent du mouvement même de ressaisie des significations, autrement dit de ce mouvement de secondarisation. Par ailleurs, l'attitude créative vis-à-vis de ces objets de savoir se traduit également par la mention par les élèves d'éléments nouveaux illustrant les propriétés concernées, dont on ne trouve pas trace dans le discours pédagogique, ce qui peut attester d'une prise de position propre (et appropriée) vis-à-vis du savoir en jeu.

Des exemples illustrant ces catégories sont présentés dans [I. CDB, 2012a ; I. CDB, 2012b].

2.2.2 Des incongruïtés, qui traduisent une production de significations souterraine

Celles-ci ont été étudiées dans la thèse, puis reprises dans l'article paru dans le numéro 173 de la revue *Études de linguistique appliquées* [I. CDB, 2014]. Le parti pris dans la thèse repose sur le principe que certains propos d'élèves, qui peuvent apparaître comme incongrus, ne sont pas des propos *hors de propos*, mais peuvent être interprétés au contraire comme la manifestation d'une production de significations souterraines, et donc de révéler quelque chose

de la manière dont se nouent les significations dans la psyché. Au plan méthodologique, je les ai donc considérés comme éléments clés de l'élaboration et de l'interprétation des faits. Rapprochée du concept *d'évènement d'énonciation* tel que le définit Fenoglio (2006), l'incongruité vient rompre une certaine linéarité discursive, et ce faisant, m'est apparue comme susceptible de traduire quelque chose de l'activité cognitive singulière et intrapsychique des élèves, mais aussi de permettre la mise au jour de malentendus silencieux, qui peuvent être aussi le fait d'autres élèves. Par ailleurs, l'étude de ces évènements d'énonciation permet également de rendre compte de la manière dont le dialogue scolaire contribue lui aussi, dans sa dimension intersubjective, à cette production de significations souterraines.

J'en propose ci-dessous un exemple, issu de la thèse, à des fins illustratives ; le dicton à interpréter est le suivant : *À la saint Pierre Damien, l'hiver reprend ou s'éteint.*

- M : Ah voilà ah on y est donc *l'hiver REprend* c'est donc ou qu'il fait À NOUVEAU froid ou au contraire *il s'éteint* et là qu'est-ce qui se passe ↗ + Morgane ↗ + rapproche-toi -- si *l'hiver s'éteint* ↗ -- Morgane est fatiguée qu'est-ce qui va se passer si l'hiver s'éteint Peter ↗
- Peter : ah ben **l'hiver va + va + va y aller dans un + dans un autre désert** [*rires d'élèves*]
- M : pourquoi nous vivons dans un désert ↗ [*rires d'élèves*] on vit dans un désert ↗ [*rires d'élèves*] on vit où ↗ [*rires d'élèves*]

Ici, Peter provoque l'hilarité de ses camarades (ce qui atteste formellement du caractère incongru du propos tel qu'il est perçu par la classe) en évoquant ce que ces derniers et l'enseignante ont entendu comme le *désert*. L'étude attentive du passage et de l'ensemble de la séance en amont du propos de Peter, afin de tenter de saisir le *fil dialogique* de son cheminement, m'a permis d'identifier un énoncé produit par l'enseignante au cours de la même séance, rappelant pourquoi, selon elle, les *desserts* de l'hiver (et non les déserts) sont ronds et jaunes, et susceptible à mes yeux de faire écho avec le propos de Peter. Le passage se situe juste après l'examen météorologique qui inaugure chacune des journées de classe, et qui a affirmé que le ciel était couvert (ce sont les termes mêmes prononcés par l'enseignante et les élèves) :

- M : [...] alors qui me rappelle pourquoi les crêpes sont rondes et jaunes j'aimerais bien que ce soit pas toujours Adrien alors Neneh ↗
- Neneh : c'est parce que ça fait penser le soleil
- M : ça fait penser AU soleil hein vous avez vu que **les desserts de l'hiver** comme la galette des rois étaient rondes et dorées [sic] pour rappeler qu'il y a **peu de soleil en hiver** hein voilà + alors là on va vite voir
- L : le dicton

À ce moment, l'hiver est très clairement associé dans les propos de l'enseignante à l'absence de soleil ; lorsque la classe en vient un peu plus tard à expliciter le sens de la proposition *l'hiver s'éteint*, ce qui suppose dans le contexte que le soleil revienne, on peut considérer que Peter, dans un cheminement dialogique enraciné dans les propos du *surénonciateur* (Rabatel, 2005) que représente ici l'enseignante, ait privilégié un mode de dire en partie métaphorique, que l'on peut traduire ainsi :

Peter : ah ben l'hiver va + va + va y aller dans un + dans un autre désert
 = ***si l'hiver s'en va, on va aller vers un autre dessert**

Si l'on suit cette analyse, loin d'être un propos insensé, le propos de Peter atteste en surface d'une production de significations qui chemine silencieusement, du moins jusqu'à cette manifestation singulière. On peut sans doute considérer que ce type d'évènement d'énonciation est plus fréquent dans la partie II du corpus, parce que les objets d'études sont très opaques pour ces jeunes élèves, et que l'aporie, qui favorise à mon avis ce type de cheminement, y est d'autant plus fréquente, elle aussi. On le rencontre cependant aussi dans la partie III de mon corpus de thèse, et j'en propose un exemple ci-dessous, non analysé en ces termes dans la thèse ; il s'agit ici de rappeler les constituants typographiques d'une liste :

M tiens je vais redemander euh Dylan dis-moi pourquoi ce texte est une liste ↗
 pourquoi ↗
 Dylan **parce qu'il y a beaucoup de dessins**
 M eh bien est-ce que vous êtes d'accord avec lui quand il dit que c'est une liste
 parce qu'il y a beaucoup de dessins est-ce vous êtes d'accord ↗
 LL non
 M non pas du tout **tu n'as pas écouté ce qu'on vient de dire** alors **tu vas bien ouvrir tes oreilles** et on va demander à un autre copain Tristan pourquoi est-ce que ce texte c'est une liste ↗
 Tristan parce qu'il y a des tirets
 M parce qu'il y a des petits tirets en début de ligne très bien qu'est-ce qu'il y a d'autre ↗ levez le doigt ceux qui veulent dire oui
 Caroline il y a un titre
 M il y a un titre très bien dernière chose qu'est-ce que c'est ça ↗ il y a des ↗
 Caroline colonnes
 M voilà il y a une colonne de mots ici
 [...]

Dylan semble n'avoir pas écouté, et l'enseignante le lui reproche ; pourtant, l'étude du début de la séance laisse apparaître des énoncés qui font effectivement référence à des dessins :

- M bien alors vous avez vu le texte au tableau alors je vous rappelle que le petit texte que vous avez sur votre bureau je l'ai agrandi ici au tableau et en plus ici je l'ai recopié en grand au tableau comme ça vous le voyez bien ce texte est-ce que vous êtes d'accord que ce que j'ai écrit là et là ça correspond à votre texte ↗
- LL oui
- M oui très bien qu'est-ce qu'il manque simplement ↗ ici en bas qu'est-ce qu'il manque ↗
- Caroline **les dessins**
- M **les petits dessins très bien** alors est-ce que quelqu'un se souvient comment s'appelle ce texte ↗ on lève le doigt si on veut le dire Caroline ↗
- Caroline *une liste*
- M **c'est une liste très bien** Caroline [...]

Sur le document fourni aux élèves, intitulé *liste du matériel scolaire*, figurent en effet, en plus de la liste, des dessins représentant chacun des objets (ciseaux, cahier, ardoise, etc.) ; ces dessins ont probablement pour but d'étayer, pour ces élèves du tout début du cours préparatoire (la séance a lieu le 9 septembre), l'activité de déchiffrage, puisque les mots devant être lus ont leur correspondant iconique. Cependant, pour montrer que le document reproduit au tableau est bien le même que celui dont les élèves disposent sur une feuille, l'enseignante fait observer aux élèves qu'elle l'a reproduit à l'exception des dessins, dans une formule qui ne peut manquer – si j'ose dire – d'attirer l'attention des élèves (« *il ne manque que les dessins* »), dans la mesure où le terme *manque* renvoie souvent en classe à un défaut à combler. En l'occurrence, la notion de liste est de fait associée dans ces propos liminaires à la présence/absence des dessins, et l'enseignante félicite à deux reprises Caroline, qui a précisément repéré qu'il manquait ces dessins sur le tableau : « *les petits dessins très bien* » puis « *c'est une liste très bien Caroline*, et elle enchaîne : « *comment s'appelle ce texte* », propos auquel Caroline, à nouveau, répondra « *une liste* ».

On peut donc affirmer que Dylan a bien écouté, mais mal hiérarchisé les éléments, ou écouté de manière intermittente, dans une forme de dialogisme discontinu qui a pu privilégier l'idée du manque par rapport à celle, apparemment plus insignifiante, des tirets par exemple.

L'étude de ces incongruités, ou évènements d'énonciation, a marqué dans mon propre cheminement scientifique une étape importante, dans la mesure où elle m'a amenée à prendre en compte le fait que c'est dans des cas de figure parfois très inattendus que l'on peut considérer que le discours dit aussi autre chose que ce qu'il dit, mais surtout que les locuteurs, en particulier les élèves, échappent finalement assez peu aux rets du discours pédagogique, alors même qu'on

pourrait penser le contraire : je n'ai pas encore rencontré de cas de figure où l'évènement d'énonciation s'exempte totalement du discours pédagogique.

Au plan méthodologique, c'est évidemment une forme de proximité linguistique qui permet d'affirmer que dans un corpus, telle est la source probable d'un évènement d'énonciation : proximité des termes, mais souvent aussi reprise partielle d'une tournure syntaxique ou d'une locution. Toutefois, ce qui est plus remarquable à mon sens, c'est la présence généralement associée au propos source de ce que j'appelle des *propos de ponctuation*, qui valident la proposition de l'élève en ayant à son égard des propos élogieux (« *très bien Caroline* », « *bravo Adrien* »), ou viennent en marquer fermement la pertinence (« *voilà* », terme éventuellement employé à plusieurs reprises, et présent à chacune des séances, excepté pour l'une d'entre elle, au sein de laquelle les élèves ne sont pas parvenus à élaborer par eux-mêmes le sens du dicton, qui a été délivré par l'enseignante). Dans l'exemple précédemment cité, le rapprochement que j'ai effectué en tant que chercheuse en isolant les énoncés de leur contexte, et en rapprochant deux énoncés discontinus, retrace peut-être également le cheminement dialogique de l'élève, qui a pu lui aussi, pour des raisons évidemment différentes, isoler et rapprocher ces deux énoncés, en l'occurrence parce qu'ils ont permis à Caroline de bénéficier à deux reprises des éloges de l'enseignante (« *très bien [...] très bien Caroline* »).

L'étude de ce cheminement dialogique invite aujourd'hui à une relecture de ce que l'on peut en déduire pour le discours pédagogique : le poids considérable de la parole enseignante (illustré également dans I. CDB, 2014), et plus particulièrement ce qui fait le fil rouge de la pertinence pour les élèves, est à considérer bien au delà du contexte immédiat dans lequel le propos s'inscrit (l'alternance des tours de parole). Ce constat rejoint par ailleurs ce que Salazar-Orvig et Grossen (2008) évoquent du « *dialogisme dans le dialogal* » et propose une nouvelle illustration de la manière dont « *se constitue le dialogisme interne dans la dynamique même de l'échange* », ce qui vient confirmer non seulement que l'analyse que ces auteures proposent peut s'appliquer à des énoncés autres que des entretiens cliniques, mais aussi que l'étude du singulier peut, à certaines conditions, dire quelque chose de phénomènes récurrents. On peut ainsi parler de *dialogisme interne* pour évoquer ces effets d'échos entre énoncés de Dylan et de Caroline, qui sont discontinus, mais s'inscrivent dans la séance même.

L'étude de ces significations souterraines qui se manifestent à l'occasion du discours me permet ainsi d'illustrer mon positionnement méthodologique, qui tient de la clinique, mais qui ne s'y inscrit pas tout à fait : c'est sans doute l'exercice de ce que Blanchard-Laville nomme, à la suite

de Reik (1976/1948), une *troisième oreille*, qui me permet d'entendre, au sens clinique du terme, ce que peuvent dire aussi ces propos incongrus, dont je précise par ailleurs que mon interprétation n'en épuise évidemment pas le sens (pourquoi est-ce Dylan, et non un autre, qui parle de dessin ?).

Pour autant, cette *troisième oreille*, si elle suffit pour établir un rapprochement acceptable entre deux énoncés, ne suffit pas pour en assurer l'étude en termes de significations produites, qui nécessite un la mise en place d'un appareillage linguistique, permettant non seulement de les analyser, mais aussi de les interpréter, autrement dit de décrire des énoncés mais aussi d'en déduire les conséquences possibles en termes d'apprentissages différenciés des élèves.

2.2.3 Des significations partagées

Bautier et Rochex (2004) ont en effet mis en évidence, j'ai déjà eu l'occasion de le rappeler, que le caractère conjoint des activités en classe, impliquant l'ensemble des élèves, était loin d'entraîner une production de significations partagées, et ma recherche doctorale a contribué à montrer dans quelle mesure ces significations n'étaient et ne pouvaient être partagées par l'ensemble des élèves, en lien avec les modalités du dialogue structurant les échanges langagiers en classe, et les scénographies dialogales retenues par l'enseignant.

Pour autant, ces significations sont partagées dans bien des cas, phénomène non étudié alors au sein de l'équipe. Il m'est donc apparu nécessaire de revisiter mes propres travaux, d'une part en reprenant l'étude de certaines parties du corpus, d'autre part en les complétant par de nouvelles données, prélevées dans des contextes dont on peut supposer qu'ils sont plus porteurs pour les apprentissages des élèves. Au delà de montrer ce qui fait difficulté, chercher à mieux comprendre ce qui se produit au sein du dialogue scolaire quand la production de significations est globalement pertinente en classe, et non ponctuellement, m'a semblé mériter qu'on s'y penche d'un peu plus près. J'ai donc repris l'étude de certaines séances du corpus de la thèse qui me semblaient attester d'une pertinence globale des significations produites, et étudié d'autre part quelques séances nouvelles, enregistrées au sein d'une école privée parisienne recrutant des élèves de milieu très favorisé, dotés d'un capital social, culturel et financier élevé et homogène, afin de mieux comprendre ce qui se jouait dans ce nouveau contexte.

Cette question des significations partagées m'apparaît aujourd'hui indissociable de la question du *discours collectif*, susceptible d'impliquer l'ensemble des élèves dans les temps

d'approximation successive aussi bien que dans les temps de stabilisation du savoir ou de la connaissance.

Je ne suis cependant pas la seule à m'emparer aujourd'hui de cette question de discours collectif, ou de cette question du rôle de l'interaction sociale dans les apprentissages : le numéro 10 de la revue *Éducation & Didactique* (2016), qui présente plusieurs contributions (Chabanne, 2016 ; Rochex, 2016 notamment) sur la question du *social brain* à partir de l'article de Mercer (2016a ; 2016b), et les controverses qui en découlent, montrent l'intérêt actuel des chercheurs pour la compréhension et la définition du caractère social de la cognition humaine.

Pour ma part, si je reprends aujourd'hui la suite de l'extrait de séance de lecture du conte *Quenotte, la souris de bibliothèque*, issue du corpus de la thèse, mais analysé alors du seul point de vue d'Edwige, je constate que les échanges dialogaux, constituant ici un discours réellement collectif, contribuent à une lecture pertinente du texte proposé en convoquant tantôt des objets du monde (Edwige, par exemple, qui s'appuie sur l'illustration du texte pour comprendre que le mot *moustache* désigne la moustache de la souris), tantôt des objets de savoirs (Carmen, par exemple, qui s'appuie sur la segmentation en syllabes, et reconnaît le son [mu] à partir du graphème « mou »). Ce discours collectif est par ailleurs fermement arbitré par l'enseignante, qui invite les élèves d'une part à s'écouter et prendre en compte les apports d'autrui, et d'autre part à adopter une posture de distanciation de l'ordre du métacognitif – médiate donc – vis-à-vis de ces propos, en sollicitant les élèves pour qu'ils expliquent comment ils ont pu reconnaître tel ou tel mot. La reprise de cette séance me permet donc de mieux comprendre le rôle majeur de l'enseignante, y compris dans ses dimensions énonciatives fines, dans l'aide apportée aux élèves. Le passage lu est le suivant :

- *J'ai besoin des poils de ta moustache pour ma prochaine potion magique.*

Cédric commence à lire :

[...]

Cédric *j'ai*

M *j'ai*

Cédric *besoin de tes*

Edwige *poils poils*

M attends attends d'abord il y en a un d'abord on essaye de lire un petit peu on essaye silencieusement chacun essaye de voir un petit peu ce qu'il + la suite des paroles de la sorcière + qu'est-ce qu'elle a vu Carmen ↗

Carmen *moustache*

M tu as vu *moustache* viens nous montrer *moustache* laissez-la faire ceux qui savent lire attendent deux minutes attendez comment est-ce que tu as fait pour lire *moustache* ↗

Cédric *j'ai besoin de tes moustaches*

M pourquoi est-ce que tu penses + c'était

Carmen parce qu'on connaît [mu]

M on connaît [mu] bon d'accord ça on le connaît

Michaël je sais on connaît encore tous les morceaux de mots

M c'est comme ça que tu as su lire *moustache* ↗ est-ce que ça peut être *moustache* ↗ est-ce qu'il y a de fortes chances qu'on trouve le mot *moustache* ↗

LL oui

M pourquoi ↗

Edwige parce que c'est les moustaches qu'on lui a coupées

M et qu'est-ce qui vous fait dire ça ↗ parce que ↗

Edwige parce que dans l'image on voit qu'elle arrache les moustaches

M dans l'image on voit alors moi je vais écrire ce que vous m'avez dit [*l'enseignante écrit le mot au tableau*] c'est ça ↗

Morgan oui

M bon donc c'est bien donc c'est *moustache* c'est bien Carmen Jérémy on l'a pas bien entendu encore et puis Aurore elle peut la lire là cette phrase attends toi tais-toi je vous ai demandé ceux qui y arrivaient qu'ils se taisent un petit moment

Aurore *j'ai besoin des poils de ta moustache pour ma prochaine potion magique*

M oh là là + là il y a plein de mots peut-être un petit peu difficiles alors j'aimerais quand même qu'Aurore nous dise + comment est-ce que tu as fait pour lire *besoin* ↗

Edwige moi aussi je l'avais lu

M comment on fait pour lire ce mot ↗ alors je l'écris ici -- comment est-ce qu'on fait Nasser ↗ d'accord il y en a beaucoup qu'on connaît mais ce mot là est-ce qu'on l'avait déjà rencontré ↗

LL non

M non alors comment est-ce que **vous** avez fait pour le lire ↗

Edwige comme *loin* il y a [wẽ]

M alors *loin* j'écris *loin*

Cyril il y a [bø] de *oc-to-bre* tu enlèves le [er] ça fait [be]

Edwige *lion*

M ah attends elle m'a dit *lion* alors j'écris *lion*

Cyril ah n'importe quoi

Edwige ça tu crois

M oh vous allez pas vous disputer quand même alors elle m'a proposé *lion*

L c'est l'inverse

M c'est l'inverse attention là *besoin loin* là c'est *lion*

L là c'est [i-o] et tu as dit que là c'est [o-i-en]

M et là c'est

L [i-o-en]

M d'accord bien donc *j'ai besoin*

Michaël dans *besoin* on connaît [bø]

M on connaît [bø] où on connaît [bø] ↗ arrête-toi Edwige

Michaël comme dans le classement 13²³

Edwige *beaucoup beaucoup* ouais

M euh *potion* comment est-ce qu'ils ont fait pour lire *potion* ↗

Laurent on connaît [pø]

M on connaît [pø] d'accord

Laurent et il y a + il y a [jɔ̃]

Edwige comme *lion*

M ah voilà alors là maintenant d'accord *potion* je vais le mettre là mais cependant regardez

Laurent maitresse qu'est-ce que tu as mis ça se lit [sjɔ̃] et tu as dit que là c'est *lion*

M là ça se lit [sjɔ̃] et comment c'est écrit ↗

L comme *poisson*

L avec un [te]

M avec un [te]

Cyril moi je connais des mots

M alors vas-y Cyril

Cyril des mots avec [sjɔ̃] mais avec [te] avec le [te] qui fait [s] qui fait comme le [ɛs] mais je me rappelle plus lesquels

L il y a *poisson* aussi

M *poisson* alors regardez j'écris *poisson*

[...]

Dans cet extrait, la part de nouveau réside dans l'apport personnel de certains élèves, qui convoquent spontanément (bien que cette spontanéité relève probablement davantage d'une habitude de travail incorporée que d'une spontanéité à proprement parler, on pourrait donc dire *de leur propre mouvement*) des éléments issus d'ailleurs, comme la référence au classement 13 de Michaël, ou l'exemple du mot *lion* proposé par Edwige, qui a d'ailleurs précédemment

²³ Référence aux classements de syllabes numérotés affichés dans la classe.

reconnu le mot *joli* en se référant à un autre texte lu antérieurement dans lequel il figurait également.

Mais l'élaboration du sens du texte repose aussi en grande partie, et c'est là ce qui m'intéresse le plus actuellement, sur l'apport d'un nombre d'élèves moins diserts qui se lancent plus timidement dans l'aventure, voire sont sollicités par l'enseignante (qui orchestre donc ici la pluralité des voix) et contribuent de ce fait collectivement aux approximations successives qui permettent d'avancer. Le jeu de pronoms employés par l'enseignante notamment, impliquant l'ensemble du groupe est révélateur à cet égard : loin d'engager un échange duel avec l'interlocuteur sollicité (ou qui a pris la parole de son propre mouvement), ce que j'ai pourtant observé dans bien des séances, celle-ci intègre la part duelle du dialogue (*je, tu*) dans ce que l'on pourrait appeler un dialogue collectif (*on/nous, vous*), dont chacun est partie prenante.

Ainsi, l'échange avec Carmen est emblématique : « *tu as vu moustache viens nous montrer moustache* », puis « *c'est comme ça que tu as su lire moustache [...] est-ce qu'il y a de fortes chances qu'on trouve le mot moustache* », et enfin *je vais écrire ce que vous m'avez dit* ». L'usage du tableau, de même que les affichages (*classement 13*), participe de l'élaboration de ce discours collectif, qui est donc un discours plurisémiotisé. Lorsqu'un élève vient à prendre une place trop importante (c'est le cas d'Edwige notamment), elle le refoule provisoirement en rappelant (implicitement) que *chacun* a droit de parole : « *attends attends d'abord il y en a un d'abord on essaye de lire un petit peu on essaye silencieusement chacun essaye de voir un petit peu* ». De même, elle invite les élèves plus avancés à différer leur prise de parole, tout en acceptant dans le même temps leur contribution.

L'extrait est ponctué de propos intégrant la parole de l'un dans le dialogue du groupe : « *viens nous montrer* », « *ça on le connaît* », « *qu'est-ce qui vous fait dire ça* », « *j'aimerais qu'Aurore nous dise* », « *regardez* » etc. On note que huit élèves au moins (d'autres ne sont pas identifiés) interviennent dans l'échange, qui ne dure pourtant que quelques minutes. Il ne s'agit pas ici de dire que la participation de tous est nécessaire en soi (celle-ci, souvent illusoire, étant loin d'être suffisante pour garantir un quelconque apprentissage), mais j'observe que ces huit élèves contribuent effectivement à l'élaboration du sens du passage, et à ce titre, je considère que leurs interventions participent aussi de l'élaboration du discours collectif, qui fait cruellement défaut dans certaines classes, quand bien même les élèves parlent [voir notamment sur ce point I. CDB, 2015]

L'étude comparée de deux séances de classe, impliquant la même enseignante, mais avec deux groupes différents d'élèves, le groupe des uns considéré comme groupe des bons lecteurs, et celui des autres considéré comme groupe des faibles lecteurs, m'a amenée en effet à penser que l'enseignant est susceptible de se conduire très différemment en fonction des groupes dont il a la charge, en termes *d'arbitrage* notamment, et en fonction sans doute aussi de la manière dont il se représente le rôle qu'il doit jouer dans chacun des cas de figure [le cas est étudié notamment dans II. CDB & JC, 2016].

La comparaison de ces deux séances, qui ouvre par ailleurs des perspectives de recherche intéressantes sur les choix (conscients ou moins conscients) d'un même enseignant dans deux contextes différents, conduit à penser que l'élaboration des significations en classe fait intervenir aussi de multiples facteurs indépendants des personnes prises en tant qu'individus, qui sont à envisager dans la dynamique du groupe classe, et notamment en termes de discours collectif. C'est précisément cette comparaison entre deux séances qui m'a amenée à recueillir de nouvelles données dans un contexte favorisé, afin de chercher à cerner ce qui contribue à produire ce discours collectif, indispensable pour impliquer l'ensemble des élèves et non quelques uns d'entre eux. Certes, le choix de ce nouveau contexte est une étape dans cette quête, et la question de savoir dans quelle mesure ces modes de faire, favorables à une production de significations collectives pertinentes, sont transférables à un contexte au sein duquel l'homogénéité des habitudes cognitives et langagières des élèves est entièrement à construire, demeure ouverte. Cette étude permet cependant d'identifier des usages ou choix langagiers, du côté de l'enseignant et des élèves, porteurs pour les apprentissages visés.

La séance sur laquelle je m'appuie pour illustrer mon propos est une séance de science en classe de CP (élèves de 6-7 ans), et l'étude donne à voir quelque chose de la manière dont l'arbitrage enseignant contribue à orienter le dialogue scolaire de façon telle qu'un évènement, relevant au départ du registre mondain, puisse *faire évènement* (j'emprunte la formule à François, 1998) au sens pédagogique du terme. L'enseignante déplace progressivement l'enjeu d'un échange entre deux élèves, qui portait sur le fait de savoir si l'un d'eux souffrait une carie, en l'intégrant dans un échange collectif – polyphonique donc – avec l'ensemble de la classe, portant sur un savoir qui fait question (qu'est-ce qu'une carie ?) : de cette manière, l'enjeu discursif du dialogue scolaire est en quelque sorte mis en évidence (je pourrai dire *rendu visible*, pour montrer que ce qui se joue ici va à rebours de ce que Bernstein décrit comme relevant de la *pédagogie invisible*) par l'enseignante, qui fait ainsi valoir ce qui compte, ce qui est digne – ou non – d'être

retenu. La question de savoir si l'élève souffre effectivement d'une carie ou non ne trouvera *in fine* pas de réponse, car inopportune dans ce contexte, ce qui n'est pas contesté dans ce cadre ; en revanche, une définition de la carie sera donnée aux élèves. [Cette étude est présentée dans I. CDB, 2014].

On observe par ailleurs que la parole des élèves est prise en compte en tant que telle, et le respect qui lui est dû affirmé *indépendamment* de la pertinence du propos : lorsque l'élève interrogé indique qu'il considère qu'on a une carie lorsqu'on a une dent jaune, l'enseignante lui fait confirmer ce propos et le sanctionne elle-même d'un « *d'accord* », dont aucun élève ne sera pourtant dupe : ce « *d'accord* » signifie simplement que l'enseignant *prend acte*, au sens fort du terme, de cette proposition de l'élève, non qu'une carie se caractérise par une dent jaune.

Enfin, on note que l'enseignante rejette à plusieurs reprises d'un « *non* » catégorique, proféré sans ambages, certains propos d'élève, tandis qu'elle en laisse advenir d'autres, qu'elle constitue en *évènement pédagogique* : ce phénomène traduit des choix, plus ou moins conscients sans doute, mais qui indiquent une *hiérarchisation* de priorités, et plus particulièrement un *tri* dans ce qui est considéré comme digne, à ce moment, d'être retenu *ou non* dans les paroles d'élèves, hiérarchisation dont j'ai déjà pu observer à plusieurs reprises dans des contextes plus difficiles qu'elle pouvait faire défaut.

J'ai approfondi par ailleurs l'étude de ces phénomènes dialogaux au sein d'une communication intitulée *Dialogal, dialogique : Quelques remarques sur les heurs et malheurs de l'interaction verbale en classe de français*, présentée au V^{ème} Congrès Mondial de Linguistique Française en 2016, publiée dans les actes du congrès [I. CDB, 2016]. J'ai tenté dans cette contribution, qui reprend l'étude de l'ensemble de la partie II du corpus de la thèse concernant l'interprétation des dictons, à faire un rapide bilan des avancées que j'ai pu effectuer concernant le fonctionnement du dialogue scolaire dans sa double dimension dialogale et dialogique, et du point de vue des élèves aussi bien que du point de vue de l'enseignante.

Pour le dire brièvement, on note que les élèves, en particulier lorsqu'ils sont dans l'aporie, ce qui est fréquent au sein de ce corpus qui les confronte à des énoncés très résistants, puisent à des sources discursives et non discursives multiples et très diverses, qui se situent parfois très en amont de la séance étudiée, ce qui m'amène à considérer que non seulement ce qui se dit en classe est très attentivement suivi par eux dans bien des cas, mais même intégré dans la psyché et disponible longtemps après. Ce sont notamment les propos validés par l'enseignante qui

retiennent leur attention, en particulier lorsqu'ils ont été élogieux à l'égard de l'élève qui les a prononcés.

Du côté de l'enseignante, on note que la prise en compte du dire des élèves, quelle que soit sa pertinence, qui vient simultanément *accepter* le propos, voire en valider une partie, et le *réorienter*, du type « *ta réponse est bonne mais sois plus précis* », ou « *oui le coucou est un oiseau, mais je ne parle pas de ce coucou-là* » est favorable à une avancée heureuse de l'échange. L'arbitrage pédagogique, qui peut prendre des formes variées au plan dialogal, est d'autre part d'autant plus porteur qu'il rend compte de phénomènes dialogiques. Ainsi, quand l'enseignante comprend que les élèves parlent du *vent*, alors qu'on attend d'eux qu'ils parlent du *froid*, parce que c'est effectivement le vent qui a été jugé antérieurement comme bonne réponse puisqu'il s'agissait alors d'expliquer le mot *Ventôse*, et qu'elle leur indique qu'elle comprend pourquoi ils parlent – à tort – du vent, les élèves peuvent dès lors, mais seulement à partir de ce moment-là, envisager une autre possibilité.

Je considère donc qu'un dialogue scolaire peut être jugé heureux à partir du moment où les significations produites sont partagées collectivement, et à condition que celles-ci prennent en compte l'enjeu cognitif de la séance, qu'il s'agisse de d'interpréter un dicton, de lire un texte ou d'un tout autre enjeu. Sans ces dimensions, le dialogue scolaire, parce qu'il se situe sur la ligne de crête entre genre conversationnel et genre institué, ne peut être que très inégalement instituant.

2.3 CONCLUSION DU CHAPITRE 2

D'une manière générale, la finalité d'un genre discursif peut s'appréhender du point de vue de l'institution (on pourrait s'interroger par exemple sur les finalités attribuées par l'institution scolaire au dialogue scolaire), ou du point de vue des acteurs (on pourrait également s'interroger sur les finalités attribuées par les acteurs aux échanges en classe), ce qui impliquerait une méthodologie de recherche exploitant des données institutionnelles (programmes, documents d'accompagnement etc.) ou à partir d'entretiens avec les acteurs, qu'il s'agisse des enseignants ou des élèves, *sur* l'activité notamment, ce qui ouvre des perspectives de recherche.

Elle peut cependant s'approcher aussi, et c'est l'angle de vue que j'ai principalement retenu²⁴, à partir de l'étude des productions langagières des acteurs en classe, autrement dit à partir de l'étude des énoncés produits *dans* l'activité. Cette approche m'a permis de mieux comprendre comment s'élaborent les significations au sein d'un dialogue dont la visée demeure incertaine pour certains élèves, et d'élaborer une typologie des significations, susceptible d'expliquer pourquoi celles-ci ne sont pas toujours partagées au sein d'activités pourtant conjointes. De ce point de vue, mon apport aux travaux de l'équipe, qui ont déjà montré dans quelle mesure la dimension conversationnelle des échanges est susceptible de contribuer aux malentendus, réside notamment dans la prise en compte du caractère potentiellement *souterrain* de l'élaboration des significations, et de la dimension *formelle* de certaines d'entre elles.

Au plan théorique, la double dimension, simultanément psychologique et sociologique, que j'ai retenue pour bâtir le cadre théorique de la thèse, permet d'améliorer la compréhension des processus susceptibles d'intervenir dans les difficultés rencontrées par certains élèves. Notamment, elle permet de préciser dans quelle mesure la rencontre entre modes de socialisation hors l'école et modes de socialisation scolaire est susceptible d'être plus ou moins favorables aux apprentissages scolaires. Ainsi, la rencontre entre des modes de socialisation qui contribuent au développement d'une relation au monde peu *créative* au sens winnicottien du terme, et des modes de socialisation scolaire peu élaboratifs est sans doute très préjudiciable aux apprentissages des élèves concernés. Mais cette double approche a aussi ses limites : la notion de modes de socialisation scolaire définis comme peu élaboratifs doit gagner en robustesse au plan théorique, et si je peux affirmer aujourd'hui que ces modes peu élaboratifs peuvent tantôt se caractériser par des configurations dialogales ou des scénographies trop fermées ou trop *formelles*, ou à l'opposé trop ouvertes ou trop *mondaines*, la question de savoir ce qui caractériserait un mode de socialisation scolaire proprement élaboratif demeure posée. Du côté du discours pédagogique, la notion d'équilibre entre approximations successives et jugements par catégorisation stricte est une piste à mon sens intéressante, et en particulier, il me semble utile de penser la manière dont les jugements par catégorisation stricte sont susceptibles de jalonner les temps d'approximation successive, à la fin des séances, mais aussi et surtout *en amont* et *tout au long* de celles-ci. Il y a cependant lieu aussi de s'interroger sur

²⁴ L'analyse empirique dans la thèse a été inaugurée par l'étude de quelques entretiens informels avec des élèves, au sein des séances de classe elles-mêmes, au cours de l'activité qui leur était proposée. Je ne considère cependant pas ces quelques entretiens comme données suffisantes pour en tirer des conclusions sur les représentations des élèves.

d'autres aspects de la socialisation scolaire susceptibles de favoriser l'accès au savoir, ce qui fera l'objet de la partie II de cette Note.

Au plan méthodologique, les idéaltypes dits *constellation A* et *constellation B* proposés par Bautier et Rochex pour l'analyse d'entretiens d'élèves ne permettaient pas d'analyser les énoncés produits par les élèves dans la classe, et il a été nécessaire de les ressaisir, afin d'élaborer une typologie des significations, que j'ai qualifiées de *mondaines* (qui rejoignent les significations *particularistes* de Bernstein, utilisées par Bautier), *formelles* ou *culturelles*. Les significations mondaines sont donc des significations qui s'inscrivent au plus près de l'expérience du monde, au sein de propos qui s'y réfèrent ; leur récurrence est susceptible de traduire une interprétation du sens de l'activité scolaire indistincte du sens des activités hors l'école. Les significations formelles font écho à des attendus scolaires ou supposés tels, et n'indiquent pas que l'élève s'est approprié les propriétés des notions manipulées. Les significations culturelles, qui se caractérisent souvent par l'apport d'éléments nouveaux dans l'échange, traduisent (et contribuent à) l'appropriation créative d'éléments extérieurs dans la psyché, donc traduisent (et contribuent à) l'appropriation des propriétés concernées et non de leur seule enveloppe verbale.

Ces catégories ont permis d'étudier l'ensemble du corpus de la thèse, constitué de quelques entretiens informels avec des élèves, de séances de lecture et de séances d'interprétation de dicton ; mais elles n'ont pas été pour autant suffisantes pour rendre compte des incongruités présentes dans la partie II du corpus, c'est-à-dire dans les séances d'interprétation de dictons, pour l'analyse desquelles il a fallu recourir en outre à la notion d'évènement d'énonciation.

Le recours à cette notion a permis de comprendre le cheminement dialogique de significations que j'ai qualifiées de souterraines, mais a posé en retour le problème du rapport entre le *singulier* et le *générique*. Les significations produites de manière souterraine, et qui ne se matérialisent dans le discours qu'à l'occasion de ces évènements d'énonciation, sont le fait de locuteurs pris dans leur singularité, mais révèlent aussi sans doute d'autres cheminements dialogiques, qui ne se manifestent pas à la surface des échanges. Ils apparaissent donc incontournables pour parler aussi de locuteurs plus silencieux, et pour comprendre des fonctionnements d'élève.

Les significations produites et les valeurs conférées par les élèves aux activités et discours scolaires sont donc des significations qui peuvent être fort différentes, et être ou ne pas être

partagées par les élèves. À la suite de nombreux travaux d'Escol, la thèse a montré que ces différences de significations pouvaient contribuer à expliquer des différences dans les apprentissages et la réussite scolaire. L'étude de ces significations non partagées et des difficultés potentiellement induites pour les élèves qui privilégient les moins pertinentes d'entre elles m'a cependant incitée à chercher à mieux comprendre, à rebours, les conditions favorables à une production partagée de significations pertinentes. La notion de *discours collectif*, qui devra également gagner en robustesse, et celle d'*arbitrage enseignant*, issues de travaux postérieurs à la thèse, m'ont permis de comprendre le rôle de l'enseignant dans l'implication discursive à visée scolaire d'élèves peu diserts. Celle-ci passe notamment, au delà de jeux pronominaux qui permettent l'inscription d'échanges duels dans le dialogue collectif, par la prise en compte successivement approuvée (totalement ou partiellement, qu'elle soit pertinente ou non) puis réorientée de la parole des élèves. Enfin, la mise en évidence des enjeux discursifs du propos (et partant des enjeux de l'activité), grâce à la mise en scène d'évènements discursifs particuliers, semble également en être une condition importante.

Le dialogue scolaire n'est cependant qu'une des dimensions du discours scolaire, dont sont également partie prenante les supports d'apprentissage proposés aux élèves, comme les manuels, les fiches, et autres documents qui leur sont fournis. Selon la partition de Maingueneau (1998) en effet, les *types* de discours (en l'occurrence le type *discours scolaire*) se divisent en *genres* : j'ai étudié dans la thèse le genre du *dialogue scolaire*, je m'intéresse maintenant au genre des *manuels scolaires*, et plus généralement des *supports d'apprentissage* proposés aux élèves.

CHAPITRE 3 – DE L’ÉTUDE DU DIALOGUE À L’ÉTUDE DES SUPPORTS : MIEUX CERNER LE DISCOURS SCOLAIRE

Les méthodes, concepts et résultats afférents à cette étude sont le fruit d’une recherche collective menée par le petit groupe de recherche de l’axe Escol du CIRCEFT qui s’est nommé lui-même Discolaire, constitué, outre moi-même, d’Élisabeth Bautier, Jacques Crinon, Georges Ferone, Belinda Lavieu-Gwozdz, Brigitte Marin, Thierry Pagnier, Patricia Richard-Principalli, Élise Vinel, Caroline Viriot-Goeldel. D’autres collègues de l’équipe Escol (voir notamment Bonnéry, 2012a ; 2012b ; 2015a) ont travaillé également sur les supports, dans une approche visant davantage à montrer en quoi ces supports contemporains offrent des possibilités de lecture ou d’appropriation de niveaux différents. L’approche retenue par le groupe Discolaire s’est définie à partir de trois objets, que l’on peut considérer comme des axes de recherche²⁵ :

- Un axe *supports* : il s’est agi de mieux comprendre ce qui pouvait caractériser les supports contemporains, indépendamment de leur dimension proprement disciplinaire, à partir d’une description notamment linguistique
- Un axe *élèves* : il s’est agi de mieux comprendre la manière dont les élèves, confrontés à ces supports en dehors de toute forme de médiation pédagogique, pouvaient y « réagir »²⁶, en lien avec leur mode de socialisation familiale
- Un axe *pratiques pédagogiques* : il s’est agi de mieux comprendre comment les enseignants utilisent les supports contemporains, s’ils prennent – ou non – en compte leur spécificité, et si oui, comment ils le font

L’intention était donc, dans cette recherche engagée en 2011, d’étudier les supports d’apprentissage, ainsi que leurs usages par les enseignants et les élèves, dans une approche différente de l’approche didactique, qui s’est beaucoup développée, contrairement à l’approche transversale. Rejoignant en cela les recherches de nos collègues d’Escol, notre groupe Discolaire a cherché à mieux comprendre le rôle potentiel de ces supports dans la construction des inégalités scolaires. Je précise ici qu’il ne s’agit en aucun cas de mettre en question leur

²⁵ Une partie du groupe travaille également sur la notion de littératie numérique, et sur la caractérisation des supports numériques et de leurs usages ; je ne l’aborderai cependant pas ici.

²⁶ Le terme « réagir » est emprunté aux objectifs d’évaluation du programme PISA, qui définit trois compétences pour évaluer la compréhension de l’écrit : s’informer, interpréter, réagir (OCDE, 2002, 28).

présence dans les classes, dans un jugement de valeur qui me paraîtrait inapproprié. Ces supports ont évolué d'une manière qui n'est pas sans rapport avec l'évolution des supports de la connaissance dans les sociétés littératiées contemporaines en dehors de l'école, en lien – mais pas seulement – avec le développement du numérique, et si leurs effets différenciateurs potentiellement induits sur les apprentissages des élèves gagnent à être connus, il ne s'agit pas pour autant d'en contester l'usage en soi dans les classes. Je vais jusqu'à considérer que la non prise en charge de tels support par l'école contribuerait tout autant – voire davantage – à renforcer les inégalités, dans la mesure où si certains modes de socialisation familiale favorisent, en dehors de l'école, une certaine familiarité avec ces derniers, d'autres en revanche ne s'en emparent pas, et certains élèves ne les rencontrent pas avant l'école. Autrement dit, s'il est nécessaire de mieux comprendre leurs fonctionnements discursifs et leurs usages, c'est en vue d'éclairer notamment la pratique pédagogique (voir également Bonnéry, 2015a).

De mon propre point de vue, cette nouvelle recherche dans laquelle je me suis engagée, à l'issue de la thèse, a permis de poursuivre sur un nouveau versant mes investigations relatives au discours scolaire, qui avait abordé celui-ci dans sa dimension presque exclusivement dialoguée, insuffisante en soi pour cerner l'ensemble des processus de coconstruction des inégalités, et surtout insuffisamment centrée sur les savoirs. Étudier la manière dont les élèves sont susceptibles de se saisir, de manière différenciée, de savoirs présents sur les supports, notamment quand il s'agit de manuels, pouvait donc contribuer à ce recentrage. On verra cependant que cette étude, qui a travaillé à caractériser les supports, à identifier leurs modes d'appropriation par les élèves en dehors de la médiation pédagogique, et qui commence à regarder les pratiques pédagogiques, prend cependant peu en compte la question du *dialogue*, ce qui invite à des réorientations. Je les évoquerai dans la partie II de la note.

Si je me suis autorisée dans la thèse quelques incursions dans le domaine des supports d'apprentissage, et si j'ai pu formuler quelques remarques sur leurs spécificités et sur le choix de certains d'entre eux par les enseignants, je n'en avais pas pour autant proposé une étude systématique. Cette recherche m'a donc permis de mettre en évidence l'existence d'une congruence entre le *genre discursif du dialogue scolaire*, tel que je l'ai étudié dans la thèse notamment, et le *genre discursif des manuels ou supports scolaires* tels qu'ils sont proposés aux élèves, traversant les disciplines. Cette congruence réside précisément dans le caractère implicite des enjeux discursifs à la fois du dialogue et des supports d'apprentissage, et participe selon moi, d'une manière que l'on peut dès lors qualifier de cumulative, de la *pédagogie*

invisible telle que la décrit Bernstein (1975/2007 ; 2007). Or cette pédagogie invisible joue en défaveur des élèves que leur mode de socialisation familiale n'a pas habitués à décrypter de telles situations discursives.

Les publications qui ont suivi ces travaux de recherche, coécrites ou publiées en mon nom propre, sont présentées dans l'axe 2 du dossier de publications.

3.1 AXE 1 : DES SUPPORTS COMPOSITES

Afin de caractériser les spécificités des supports contemporains proposés aux élèves dans les classes, nous avons étudié des supports relevant de différents champs disciplinaires : albums de littérature de jeunesse, pages de manuels de sciences, d'histoire, de géographie notamment. Certains de nos étudiants ont poursuivi ces travaux lors de l'élaboration de leur mémoire de master. Le contexte de cette recherche est très clairement décrit dans la première des publications du groupe sur ce thème :

« Afin d'étudier les exigences de la littératie scolaire susceptibles de mettre certains élèves en difficulté, nous analysons des supports caractérisés par la multiplicité des moyens sémiotiques mis en œuvre et la discontinuité de l'information verbale, manuels et albums de jeunesse. Notre hypothèse, illustrée de manière euristique par un exemple pris au cycle 2 de l'école primaire, est que ces supports appellent de la part des élèves une activité de mise en relation et de transformation de données hétérogènes sémiotiquement et discursivement en un texte oral ou écrit homogène du point de vue du genre discursif et de celui des savoirs construits et obligent ainsi à la construction d'un texte qui n'est pas donné initialement. Il apparaît que tous les élèves ne sont pas à même d'effectuer ce travail de traduction sans guidage et que l'utilisation de ces supports pourrait accentuer les inégalités d'apprentissage si les enseignants ne prennent pas en charge les difficultés de compréhension qu'ils provoquent ». [Bautier et al., 2012, 63]

C'est à l'occasion du colloque de l'AMSE²⁷ qui s'est tenu à Reims en 2012 que l'équipe, au sein d'un symposium coordonné par Stéphane Bonnéry, Jacques Crinon et Germain Simons, intitulé *Supports didactiques, pratiques d'enseignement et préoccupations sociologiques sur les inégalités d'apprentissage*, a engagé l'analyse systématique de ces documents, ce qui nous a conduits d'une part à proposer, pour les caractériser, la notion de *supports composites*, d'autre part à revisiter celle de *littératie*, et plus particulièrement de *littératie scolaire*.

²⁷ AMSE : Association Mondiale des Sciences de l'Éducation

3.1.1 La notion de *supports composites*

Sans que l'on puisse exactement définir un moment précis marquant une ligne de partage entre supports d'autrefois et supports contemporains, on constate une évolution des supports d'apprentissage qui tend vers la fragmentation et la délinéarisation : proposant au début du XX^{ème} siècle une information dense, portée par une instance énonciatrice unique, avec un rapport texte/image de l'ordre du redondant ou de l'illustratif [II. EB, JC, CDB & BM, 2012], ils sont aujourd'hui constitués de modules non hiérarchisés ou peu hiérarchisés, et alternant textes et images de statuts différents. Autrement dit, les supports autrefois homogènes et continus se caractérisent aujourd'hui par leur hétérogénéité et leur discontinuité.

Cette hétérogénéité se décline selon trois plans :

- Le plan sémiotique
- Le plan discursif²⁸
- Le plan des savoirs convoqués

Au plan sémiotique, on observe d'abord une hétérogénéité des systèmes de signes présents sur les pages concernées, mais également, à l'intérieur de chaque système, une hétérogénéité des codes. Ainsi, à l'intérieur du système iconographique, on note la présence de photos, de dessins, de schémas etc. ; du côté des textes, on trouve des typographies et polices différentes, des énoncés intégrés dans des images ou distincts des images ; on note par ailleurs la présence de signes symboliques non verbaux divers (flèches, puces etc.), pouvant aller, par exemple, jusqu'à cinq sortes de flèches de niveaux différents pour un même document.

Au plan discursif, on note la présence, sur la même double page, d'énoncés de visées et de statuts différents (consignes, légendes, commentaires, questions, résumés, titres etc.) qui peuvent par ailleurs s'adresser à des lecteurs distincts : enfant naïf, doté d'une certaine culture enfantine, adulte etc. Notamment en littérature de jeunesse, on observe la présence de références à d'autres ouvrages, par exemple, qui ne peuvent être comprises que par des lecteurs avertis.

²⁸ Le plan discursif est à entendre au sens restreint ici, dans sa dimension énonciative.

En termes de savoirs convoqués, l'hétérogénéité concerne surtout les manuels, et moins la littérature de jeunesse : de même que dans le dialogue scolaire, à côté de savoirs disciplinaires formalisés, sont mentionnés sur ces supports des savoirs empiriques, qui relèvent de l'expérience ordinaire du monde, de la vie quotidienne, ou encore des énoncés qui requièrent de l'élève expression d'opinion ou narration d'expérience. On note par exemple sur un support en sciences, concernant l'alimentation, la présence d'un schéma renvoyant au classement des aliments selon leur valeur nutritionnelle, mais aussi la photo d'une petite fille devant son petit déjeuner.

Je crois important de mentionner ici que le rapprochement effectué entre pages de manuel et certains albums de littérature de jeunesse est évidemment audacieux, et par conséquent discutable. Il apparaît cependant particulièrement euristique, dans la mesure où l'enjeu discursif de l'œuvre littéraire, qui se distingue généralement de la linéarité du récit qui la traverse, est oublié par certains élèves au même titre que l'enjeu discursif d'une page de manuel. Les événements, comme les modules, sont traités séparément, et souvent, dans le cas des albums, c'est l'enchaînement successif des épisodes qui est restitué par les élèves, et qui tient lieu de cohérence narrative. J'illustrerai cela dans la section 3.2.1.

En ce qui concerne les manuels, ces supports se présentent ainsi dans une certaine mesure comme des banques de données, qui mettent à disposition des élèves et des enseignants des ensembles d'informations, des connaissances ou des savoirs, mais – fait particulièrement remarquable – les énoncés présents sur ces supports, qui s'apparentent assez peu à des textes de savoir, se présentent comme des fragments ou bribes de savoir, qu'il conviendrait de rassembler et organiser pour produire le texte attendu. Ce texte, au sens étymologique de *tissu*, est donc à produire *par la classe*, autrement dit par l'enseignant et les élèves, et l'on rejoint ici ma préoccupation concernant l'élaboration d'un discours collectif, dont l'une des visées peut être, précisément, l'élaboration de ce texte de savoir. Or, il semble que ce discours collectif soit pour le moins aléatoire, et dans les cas où le texte de savoir n'est pas présent sur les supports, on peut supposer que, excepté dans le cas où l'enseignant le produit lui-même, et le distribue aux élèves, ou le leur donne à copier, celui-ci risque de n'apparaître nulle part. Certes, il peut figurer au bas de certaines leçons, et nous avons pu noter la présence d'éléments de synthèse, notamment, dans certains manuels d'histoire, mais le phénomène est loin d'être systématique, et la présence même d'éléments de synthèse non explicitement désignés ainsi ne conduit pas l'ensemble des élèves à les repérer comme tels, j'y reviendrai plus loin.

Cette nouvelle configuration des supports de travail, qui n'est pas préjudiciable en soi (la présence explicite des textes de savoir dans les manuels antérieurs était sans doute loin d'être suffisante pour entraîner leur appropriation par tous les élèves), vient cependant conférer à l'enseignant un rôle considérable : au delà de devoir impliquer les élèves, et en particulier les plus fragiles d'entre eux, dans un discours collectif permettant de cerner les savoirs par approximations successives, lui incombe également la charge d'élaborer un texte de savoir à partir des différents discours de la classe, issus aussi bien des échanges dialogués que des énoncés présents sur les supports, notamment. La présence des supports composites dans les classes suppose donc que ces enseignants soient formés simultanément à l'orchestration des voix et à l'élaboration de ces textes de savoir, ce qui ne me semble pas être le cas, ou, du moins, pas massivement le cas.

Pour des analyses plus précises de ces supports, le lecteur pourra se reporter aux publications présentées dans le volume III de ce dossier (axe II des publications) :

- En histoire : publication issue de la communication coprésentée avec Belinda Lavieu-Gwozdz au colloque d'Arras en 2015 [II. CDB & BLG, à paraître, 2017]
- En sciences : publication dans le numéro 53 de la revue *Spirale*, coécrite avec Caroline Viriot-Goeldel [II. CVG & CDB, 2014] (cette publication reproduit deux pages de supports, dont l'un est composite) ; communication orale au 13^{ème} colloque international du réseau Recherches, Éducation, Formation (REF) [II. EB & CDB, 2013] (texte non publié, la communication, qui présente l'un des supports, est en annexe du dossier de publication) ; publication dans la revue *Le français aujourd'hui (LFA)*, coécrite avec Élisabeth Bautier [II. CDB & EB, 2015a]
- En littérature de jeunesse : publication issue de la communication coprésentée avec Elisabeth Bautier à la 9^{ème} conférence IAIMTE en juin 2013 [II. CDB & EB, 2015b] ; cette publication compare notamment trois albums de littérature de jeunesse, et reproduit deux pages de l'un d'entre eux.

Ces travaux sur les supports, qui rejoignent les préoccupations de chercheurs didacticiens des disciplines notamment en Belgique et en Suisse, ont d'autre part conduit ces collègues à me solliciter pour trois conférences invitées sur ce thème, qui ont eu lieu à l'Université de Liège (ULg) et à l'Université Libre de Bruxelles (ULB) en 2014, et à l'Université de Genève en 2015. La journée d'étude de Genève, intitulée « *Enseigner la diversité des textes, de la littérature aux textes pour apprendre : l'ingénierie didactique à l'épreuve des supports composites* » étant plus

particulièrement orientée vers la question des supports composites, notre équipe a pu apprécier, *in fine*, la fécondité de cette notion. Les échanges avec ces collègues ont confirmé la grande complexité des supports proposés en classe aux élèves actuellement dans les trois pays, et plus particulièrement le caractère implicite des enjeux d'apprentissage des activités proposées, et mis en avant d'une part l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise de ces supports par les enseignants, y compris en littérature de jeunesse, d'autre part les difficultés liées à un usage en autonomie de ces supports par les élèves, par exemple lors du travail à domicile (leçons et devoirs). Les diverses conclusions qui découlent de cette étude m'apparaissent donc déterminantes pour l'avenir de la formation des maîtres : dans une certaine mesure, on peut considérer que l'usage de ces documents implique un changement de culture de la part des enseignants, qui auraient à s'affranchir d'une culture de l'exhaustivité, au sein de laquelle il s'agissait de traiter chacun des items successivement, pour privilégier une culture du choix, au sein de laquelle il s'agirait plutôt d'élaborer un parcours intégrant certains modules du support, piloté par un enjeu didactique explicite. Ainsi, sont à prendre en compte notamment les questions de décomposition et de recomposition de ces documents, ainsi que celle de l'élaboration du texte du savoir, ce qui me conduit à revenir sur la notion de littératie.

3.1.2 La notion de *littératie scolaire*

Au delà d'une mise en évidence des spécificités de leurs modalités discursives et organisationnelles, l'étude de ces supports nous a amenés à considérer la notion de littératie scolaire, particulièrement exploitée aujourd'hui, dans le domaine de l'éducation, mais pas uniquement. Je précise d'emblée que je privilégie l'orthographe *littératie* et non *litéracie*, à la suite de Fraenkel & Mbodj, qui ont coordonné le numéro 133 de la revue *Langage et sociétés* paru en 2010, qui présentait au lectorat francophone le courant anglo-saxon des *New Literacy Studies (NLS)*, et qui ont choisi elles-mêmes cette orthographe. Les auteures précisent notamment que ce courant s'est construit, entre autres, sur un débat entre les partisans du modèle dit *autonome* de Goody, au sein duquel la littératie est « *traitée comme un ensemble de compétences en soi, modelant l'esprit* », et ceux du modèle de Street, qui définit la littératie comme un « *ensemble de pratiques replacées dans les contextes singuliers de ses usages sociaux* » (Fraenkel & Mbodj, 2010, 10). Le point de vue adopté ici s'inscrit plutôt dans celui de Street :

« *Utiliser le concept de littératie signifie donc pour nous d'une part étudier la capacité des sujets à « réagir » aux textes et non pas seulement à y trouver de l'information et à les comprendre, et*

d'autre part prendre en compte les situations scolaires où les élèves lisent et écrivent pour apprendre, les usages effectifs de l'écrit dans les différents domaines et disciplines. » [II. EB & CDB, 2013].

La locution *littératie scolaire* englobe donc selon ce point de vue aussi bien les usages de l'écrit et des supports de travail, que les exigences de lecture, de raisonnement et de connaissances qu'ils supposent. Le document est donc à penser dans ses usages scolaires comme un document à interpréter, engageant la construction de significations à partir de mises en relation d'objets, au sein du texte mais aussi au delà de celui-ci, afin de construire des réseaux de significations appropriés [II. EB & CDB, 2013]. En particulier, on attend des élèves qu'ils découvrent l'enjeu ou les enjeux discursifs de ce support :

« À partir d'un ensemble hétérogène présenté généralement sur une double page, plurisémiotisé et dont chaque composante est en elle-même susceptible de constituer un obstacle à la lecture et à l'interprétation, ils doivent construire un concept unifiant, véritable objectif de l'apprentissage, jamais donné en tant que tel et qui passe par la production d'un nouveau texte, linéaire celui-ci, en langage intérieur ou même explicite lorsque l'enseignant le sollicite ». [II. EB, JC, CDB & BM, 2012, 67].

L'analyse des supports composites telle que nous l'avons conduite implique donc de revisiter le concept de littératie, sur son versant scolaire en particulier : si ces documents, de par leur caractère modulaire, mais aussi et peut-être surtout, de par le caractère implicite des enjeux discursifs qui font pourtant sa raison d'être, impliquent que les élèves élaborent un parcours et identifient les registres cognitifs convoqués, afin de privilégier le registre le plus pertinent en termes d'apprentissages, et identifient par eux-mêmes l'enjeu discursif du support, il est donc nécessaire que les enseignants soient d'une part conscients de cette nécessité, mais d'autre part en mesure, effectivement, de les y aider. L'utilisation de ce type de supports suppose ainsi un renversement de la posture de l'élève, induit par le renversement manifesté par le support lui-même vis-à-vis du texte de savoir :

« La spécificité de ces supports de travail et leur rôle dans la définition de la littératie scolaire, à la différence de la littératie informationnelle (Delamotte et al. 2014) résident d'abord dans la visée de savoir ou visée conceptuelle. En classe, il ne s'agit pas seulement de traiter cognitivement et culturellement des documents à titre informatif, mais bien de construire un corps de savoirs conceptuels pour penser le monde (Delarue-Breton 2012a), constitués notamment de savoirs académiques disciplinaires (issus de processus de transposition didactique). En d'autres termes, il s'agit d'être à même, à partir de cette hétérogénéité, de produire une ou des signification(s) disciplinaire(s) plus ou moins décontextualisée(s) par rapport au support. On notera que cette démarche est bien un renversement : le texte du savoir n'apparaît plus comme un donné à apprendre, il est à élaborer à la fois collectivement et individuellement dans la pratique ordinaire de classe, chaque élève devant pour lui-même produire les significations disciplinaires attendues. » [II. CDB & EB, 2015a, 53]

Les résultats obtenus lors des études conduites au sein des axes 2 et 3 montrent pourtant que les pratiques des élèves en la matière sont très variables, mais que celles des enseignants observés le sont également, et dans le meilleur des cas, peu informées des spécificités de ces supports, et de ce qu'ils impliquent pour un usage efficient. Aussi, il me paraît important d'alerter aussi, au delà de la communauté scientifique, l'institution scolaire de ces phénomènes, dans la mesure où si celle-ci est déjà très sensible aux difficultés de prélèvement, par les élèves, de l'information sur les documents auxquels ils sont confrontés, elle l'est nettement moins sur ces dimensions, qui rendent compte pourtant tout autant, si ce n'est davantage, des difficultés socialement situées. C'est dans cette intention que je participe, quand j'en ai l'occasion, à des conférences ou journées de formation institutionnelles, comme la journée des formateurs du Val-de-Marne que j'ai animée le 17 février 2016, ou celle des enseignants de la 8^{ème} circonscription du Val-de-Marne, prévue le 31 janvier 2017.

3.2 AXE 2 : UNE PRODUCTION DE SIGNIFICATIONS DIFFÉRENCIÉES SOCIALEMENT SITUÉES

L'idée de confronter des populations issues de milieux socialement contrastés – voire très contrastés – à ces supports d'apprentissages, et de comparer les productions discursives issues de ces confrontations diverses est née de la nécessité, pour l'équipe, de continuer à développer les résultats déjà produits par le laboratoire et au sein du réseau Reseida²⁹ dont il est à l'origine, qui font état d'une différence socialement située dans les modes d'appropriation des objets scolaires par les élèves. Deux articles (Bautier & Rochex, 2004 ; Bautier & Goigoux, 2004) publiés depuis une dizaine d'années à l'époque, puis deux ouvrages (Bautier & Rayou, 2009 ; Rochex & Crinon, 2011) avaient mis en évidence le rôle de la pratique pédagogique dans l'accroissement des difficultés de certains élèves, mais les supports restaient encore peu étudiés de ce point de vue.

L'étude menée a consisté à confronter individuellement des élèves d'un même niveau de classe, mais issus de milieux socialement contrastés, à des supports composites au cours d'entretiens avec des chercheurs, indépendamment de toute forme de médiation pédagogique. Il s'agissait ainsi dans un premier temps de permettre à l'élève de s'approprier le support concerné (en sciences, en histoire ou en littérature de jeunesse), en lui laissant le temps de le lire, puis de lui

²⁹ REcherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages. Ce réseau coordonne des équipes et des recherches pluridisciplinaires sur les inégalités sociales dans l'accès aux savoirs scolaires, et sur le rôle des pratiques pédagogiques dans l'accroissement ou la réduction de ces inégalités.

poser des questions sur le support, et notamment sur ses enjeux discursifs, enfin de lui faire produire un écrit, afin d'évaluer la présence, à l'oral et à l'écrit, de différences *a priori* dans la production de significations, proposée par chacun d'eux.

Au plan méthodologique, nous avons choisi des supports en fonction de leur caractère plus ou moins composites selon les critères définis (triple hétérogénéité notamment, fragmentation et invisibilité des enjeux discursifs), analysé d'une manière détaillée les supports au préalable, afin d'identifier les lieux possibles d'interprétation différentes, puis nous avons bâti des guides d'entretien [voir notamment II. CDB & EB, 2015b et II. EB & CDB, 2013] afin de poser des questions comparables, pour chaque support, à l'ensemble des élèves.

Nous nous sommes cependant trouvés nous-mêmes face à une difficulté méthodologique importante au moment de confronter des élèves de deux populations contrastées de CE1 (élèves de 7 à 8 ans) à la double page citée, issue du manuel de découverte du monde pourtant prévu pour ce niveau. Ayant choisi d'interroger, dans des établissements d'Ile-de-France (une cinquantaine d'élèves pour chaque établissement), une cohorte d'élèves scolarisés en ZEP³⁰ d'une part, et une cohorte d'élèves scolarisés dans une école privée sous contrat recrutant un public issu de milieu social très favorisé et homogène (capital culturel, financier, social très élevé), nous nous sommes heurtés au caractère non comparable des données recueillies :

« Ce grand contraste a mis immédiatement en évidence un problème que les évaluations nationales en lecture ont largement souligné : au mois de mai, en CE1, niveau initialement ciblé et correspondant au manuel choisi, les élèves de ZEP ne peuvent lire les textes des deux pages proposées tandis que les élèves de la classe A, à la même période de l'année, ne rencontrent pas de problème particulier non seulement pour lire (déchiffrer) mais pour se saisir des textes lus. Il en est de même pour les productions écrites : les élèves de ZEP en CE1 sont en grande difficulté pour produire de l'écrit qui ne soit pas de la copie et celle-ci est elle-même peu fréquente dans les classes observées au motif que les élèves sont "peu à l'aise à l'écrit" y compris avec la graphie. » [II. EB & CDB, 2013]

Face à cette difficulté, qui constitue une des limites de cette recherche, nous avons alors comparé, à titre exploratoire, les productions verbales d'élèves de CE1 (élèves de 7 à 8 ans) pour les classes hors ZEP, et, pour les classes en ZEP, d'élèves de CM1 (soit deux niveaux au dessus, élèves de 9 à 10 ans). La comparaison de ces productions montre que les élèves de CE1 de milieu favorisé produisent de manière très nette des significations plus pertinentes que les

³⁰ ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire ; celles-ci n'existent plus, et sont remplacées par des REP (Réseaux d'Éducation Prioritaire).

élèves de CM1 scolarisés en ZEP. Tandis que les uns parviennent généralement sans difficulté à construire une signification générique et globale du document, centrée sur les savoirs académiques et les principes de classification des disciplines scolaires, et restaurent un continuum entre des éléments discontinus, les autres prennent en compte les éléments du support de manière segmentée et effectuent les tâches qu'il propose de manière séparée, sans construire de cohérence d'ensemble, ce qui ne signifie pas pour autant que les contenus de chacun des modules ne soient pas compris : tous ne le sont pas, sans doute, mais la plus grande partie l'est, sans pour autant que l'enjeu de la page, qu'il s'agisse d'un récit de littérature ou d'une leçon, soit compris, on le verra dans les exemples ci-dessous.

Je n'en déduis évidemment pas qu'il y aurait un écart de deux ans entre le « niveau » des uns et celui des autres, car d'une part l'étude porte sur un phénomène restreint et non généralisable, d'autre part on peut imaginer que si nous avions confronté certains élèves de collèges de ZEP à ces deux supports, nous aurions peut-être obtenu des résultats comparables à ceux indiqués pour les élèves des écoles primaires scolarisés en ZEP. Pour autant, cette expérience *a priori* malheureuse au plan méthodologique a permis de mettre en évidence, me semble-t-il, que les *modes de socialisation*, aussi bien non scolaires que scolaires, sont à prendre en compte tout autant que la dynamique du développement, qui ne permet pas de rendre compte de ces écarts inattendus concernant les significations conférées et valeurs attribuées par les élèves aux objets scolaires auxquels ils sont confrontés. Ainsi, si le malentendu concernant les enjeux discursifs des documents et les savoirs à privilégier, quand celui-ci donne à voir des savoirs très hétérogènes, n'est pas levé, ce malentendu est susceptible de perdurer tout au long de la scolarité, et non de se dissiper de lui-même.

3.2.1 L'exemple du support intitulé *Le loup sentimental*³¹

Le premier exemple de ce type de malentendu concerne l'étude de l'album de jeunesse intitulé *Le loup sentimental*. L'ouvrage raconte l'histoire d'un loup nommé Lucas, devenu grand, et qui annonce à sa famille qu'il part vivre sa vie dans la forêt. Chacune des rencontres successives qu'il y fera (les trois petits cochons, la chèvre et les sept biquets, le petit Chaperon rouge, Pierre de *Pierre et le loup* etc.) viendra remémorer le moment initial de la séparation d'avec les siens, ce qui l'empêchera de dévorer les proies attendues, qui figurent pourtant sur la liste de ce qu'il

³¹ Album de littérature de jeunesse : Pennart G. de (1999). *Le loup sentimental*. Paris, Kaléidoscope.

peut et doit manger, qui lui a été remise par son père. Voici deux pages non contigües, extraites de l'ouvrage, reproduites dans [II. CDB & EB, 2015b] :



Les productions verbales des élèves de l'école recrutant en milieu favorisé montrent que non seulement presque tous les élèves ont compris le ressort narratif du récit (la rencontre du jeune loup avec chacune des proies potentielles ravive un souvenir en lien avec un des membres de sa propre famille), mais ils ont compris que ce ressort faisait système, et qu'il est, en quelque sorte, la clé de l'œuvre. À l'opposé de cela, les élèves de ZEP ont surtout cherché à rappeler les rencontres successives dans l'ordre où elles se sont produites, ce qui n'a pas d'incidence sur le récit, et s'ils ont compris, parce que les deux épisodes du texte manifestent des ressemblances formelles, aussi bien iconiques que textuelles (voir reproduction ci-dessus), que le loup ne mange pas les trois petits cochons parce qu'ils lui rappellent ses (trois) frères, ils n'ont cependant pas compris que ce principe vaut pour chaque rencontre (voir reproduction ci-dessus), phénomène qui nous est apparu particulièrement remarquable : comprendre une fois ne signifie pas comprendre toujours, et c'est précisément ce point qui fait la différence entre les élèves qui progressent de manière exponentielle à l'école, et ceux qui cumulent les difficultés.



Contrairement à l'épisode des trois petits cochons, où les deux pages se ressemblent suffisamment formellement pour que les élèves puissent faire le lien entre elles, bien qu'elles ne soient pas contigües, celles-ci montrent deux épisodes dont l'un explique l'autre mais qui sont très différentes formellement : tandis que Lucas, à gauche, est invité par son grand-père à ne pas lui désobéir, et accepter la montre qu'il lui offre, dans une douce scène d'attendrissement familial, Lucas, à droite, chasse violemment Pierre (de *Pierre et le loup*), qui a dit à la page précédente avoir désobéi à son grand-père. Ces deux épisodes, celui des trois petits cochons comme celui du grand-père, reposent sur le même ressort narratif, ce qu'ont fort bien compris les élèves de milieu favorisé, habitués à la lecture de ce genre d'ouvrage. En revanche, si les élèves de ZEP ne se sont pas trompés sur l'épisode des cochons, ils ont cependant manqué celui du grand-père, pour des raisons probablement formelles.

Or, d'une part, il ne s'agit pas seulement en classe – loin s'en faut – de comprendre des faits locaux (auquel cas il n'eût pas été trop préjudiciable de ne pas comprendre l'un des épisodes), mais il s'agit *aussi* – et à mon sens *surtout* – de comprendre des principes génériques de fonctionnement (en l'occurrence, il s'agit du ressort narratif de l'œuvre), et d'autre part, la compréhension même des faits locaux – voire de *tous* les faits locaux – n'indique pas que les élèves ont pour autant compris ce que j'appelle les principes de fonctionnement. C'est sans doute là un facteur qui permet de rendre compte du fait que les enseignants ne voient pas, dans bien des cas, ce qui fait difficulté pour les élèves, quand bien même ils cherchent à le faire : les élèves comprennent, mais les significations qu'ils attribuent à ce qu'ils ont compris ne

permettent pas de *rendre exponentiel*, en quelque sorte, ce qui est acquis, et l'expérience scolaire devient dans ce cas une expérience de répétition des mêmes processus, au sein de laquelle l'élève se déplace de significations locales en significations locales, ou de *significations particularistes* en *significations particularistes*, pour reprendre une formule de Bernstein.

3.2.2 L'exemple du support intitulé *L'alimentation* ³²

Le second exemple concerne une leçon sur l'alimentation issue du manuel de découverte du monde pour le CE1 (élèves de 7 à 8 ans) ; pour une étude plus détaillée, le lecteur pourra se reporter à [II. CDB & EB, 2015a] :

« Il s'agit donc ici, d'une part, d'apprendre à mieux s'alimenter (savoirs de type "éducation à", relevant de l'hygiène de vie) – on note d'ailleurs que le titre de la double page est "Que faut-il manger ?" – d'autre part, de comprendre le rôle des différents aliments dans le fonctionnement du corps humain (savoirs de type disciplinaire, issus de la transposition didactique) ; ces deux types de savoirs étant liés par le fait qu'on est d'autant plus à même de s'alimenter convenablement que l'on a compris le rôle des aliments dans le fonctionnement du corps. » [CDB & EB, 2015a, 56]

Ici encore (et c'est là l'intérêt de cette étude qui traverse les disciplines), quand les élèves de milieu favorisé proposent une lecture globale du support, privilégiant les savoirs disciplinaires concernant la valeur et le rôle nutritionnel des aliments dans le fonctionnement du corps humain (dans des formulations du type « *le corps a besoin de* »), en s'appuyant sur le schéma en forme de triangle présenté ci-dessous, les élèves de ZEP, au contraire, privilégient de manière massive les savoirs relevant de « *l'éducation à* », restitués dans des formulations injonctives : « *on doit* », « *il faut* », relayées par ailleurs par le titre même du support (*Que faut-il manger ?*), formulations qui font par surcroît appel tout autant aux nombreux messages sanitaires véhiculés par les médias qu'au support lui-même : « *il faut manger 5 fruits et légumes par jour* », « *il ne faut pas manger entre les repas* », « *il ne faut pas manger trop salé* » etc. Voici la reproduction de la double page concernée :

³² Manuel de découverte du monde : Blandino, G., Bourgoiint, P., Guéhin, J. & Guéhin, M. (2012). *Découverte du monde CP-CE1*. Paris, Hachette, 110-111 : *L'alimentation*.

5. Que faut-il manger ?

Recherchons ensemble
 Que manges-tu le plus souvent ?
 Quels aliments préfères-tu ?
 Que bois-tu au petit-déjeuner ?

L'eau est indispensable à la vie. Il ne faut pas oublier de boire à chaque repas !

Manger pour vivre
 Ton corps dépense beaucoup d'énergie tout au long de la journée pour bouger, travailler, grandir, etc.
 Tu dois manger plusieurs fois par jour pour lui apporter toute l'énergie dont il a besoin.

Le sucre donne de l'énergie mais les bonbons n'ont pas d'utilité.

Les matières grasses donnent de la chaleur et des réserves d'énergie.

Le lait et les produits laitiers favorisent la croissance et l'entretien des os et des dents.

La viande, les œufs et le poisson permettent la croissance et l'entretien des muscles.

Les légumes et les fruits protègent contre les maladies et apportent des vitamines.

Les céréales, le pain, les pâtes, le riz et les pommes de terre donnent l'énergie pour faire des activités.

Document 2 Les groupes d'aliments dont le corps a besoin. Plus l'espace occupé par un groupe est grand (en bas du dessin), plus le corps en a besoin.

Questions

1. Observe le Document 1. Que mange cette petite fille pour son petit-déjeuner ?
2. Observe le Document 2.
 - Quels sont les aliments dont le corps a le plus besoin ?
 - Quel groupe d'aliments protègent le corps contre les maladies ?
 - À quoi sert principalement le lait ?
 - Quels sont les aliments qu'il faut consommer en faibles quantités ?

Atelier

- Procure-toi les menus des repas de la semaine à la cantine. Utilise le Document 2 ci-contre pour vérifier que tous les groupes d'aliments ont été servis au moins une fois au cours de la semaine.

JE RETIENS

- Le corps humain a besoin de nourriture pour vivre. Bien manger, c'est avoir une alimentation variée et équilibrée.

Quatre-vingt-dix

À titre d'exemple, certains élèves de ZEP ont pu répondre par la négative à la question 5 que nous avons posée (*Peut-on et doit-on manger des matières grasses ?*), tandis que les élèves de milieu favorisé ont répondu positivement, en précisant ce que les matières grasses apportent au corps, ce qui est indiqué dans le triangle, et en précisant spontanément qu'il ne faut pas en manger trop pour autant.

Ici encore, ce n'est pas tant le caractère erroné de certaines réponses que la recherche a mis en avant, que le caractère récurrent des types de significations conférés à ces différents objets par les élèves, en lien avec leur mode de socialisation familiale. Ces significations ayant été produites indépendamment de la médiation pédagogique, nous avons donc cherché à mieux comprendre de quoi ces médiations étaient constituées, de ce point de vue.

3.3 AXE 3 : DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES INATTENDUES

Ce volet de la recherche est encore en cours (ce qui explique que cette section sera peu développée), mais la première remarque que je peux formuler à son sujet est que si les enseignants utilisent les albums de littérature de jeunesse dans leur entier, comme support *unitaire* de la leçon, pourrais-je dire, il n'en va pas de même des supports de type manuels, qui font l'objet d'usages très variés, et parfois inattendus. Le continuum que l'on peut cependant observer entre les deux types d'usage réside dans le caractère *morcelant* des activités au sein desquelles ils sont exploités, que j'avais déjà mentionné dans la thèse [Voir II. CDB, 2012b, 208, 210-212], et qui se confirme ici.

3.3.1 Autour des albums

Ainsi, l'étude des modes de faire avec les albums [voir notamment II. CDB & JC, 2016 et I. CDB, 2012a] montre que les enseignants observés, lorsqu'il s'agit d'élèves éprouvant des difficultés de lecture notamment, décomposent le support en unités plus petites (l'exemple cité est celui d'une bande dessinée, ce qui, il est vrai, facilite ce découpage, induit par les vignettes elles-mêmes), au détriment d'une vision globale et d'une perception de l'enjeu discursif de l'œuvre dans son entier. Car cette décomposition, dont je conviens qu'elle puisse être utile, nécessite pour autant d'être suivie d'un temps de recomposition pour permettre précisément la saisie de l'enjeu du texte (ou de l'œuvre).

En ce qui concerne les albums, on note également que les enseignants n'évaluent pas toujours avec précision le niveau d'exigence de l'œuvre choisie, qu'il s'agisse de la lire avec une classe ordinaire (voir notamment Viriot-Goeldel & Crinon, 2014 ; Bonnéry, Crinon & Marin, 2015), ou, plus préjudiciable, d'en faire un support de lecture approprié pour des élèves en difficulté [voir notamment II. CDB & JC, 2016]. Ainsi, l'usage d'une bande dessinée destinée aux élèves les plus fragiles n'est pas toujours heureux, de par la complexité sémiotique et discursive inhérente à ce genre. Au delà de la bande dessinée, l'appui sur les images, qui sont rarement redondantes du texte dans ce type de support, entraîne des contresens qu'il est difficile de revisiter ensuite, car ils sont formulés de manière itérative, par plusieurs élèves. Le texte proprement dit, enfin, offre différents niveaux de lecture qu'il importe d'avoir analysés avant de s'y engager.

Au delà des choix du support, les modes de faire pédagogiques sont eux-mêmes aussi parfois contreproductifs : l'émission d'hypothèses sur la suite possible du récit, notamment, parce qu'elle est peu arbitrée, et occupe un temps conséquent, laisse ouverte des possibilités qu'il sera difficile d'infirmer par la suite, d'autant plus que celles-ci ne sont pas reprises explicitement lorsqu'il s'agira de les invalider. Ce mode de fonctionnement est récurrent lorsqu'il s'agit d'albums composites, et il m'apparaît remarquable que ces verbalisations ouvertes, qui occupent un temps très important dans les séances, tiennent lieu en quelque sorte d'approximations successives, avec lesquelles cependant on ne peut les confondre. Si la démarche par approximations successives implique effectivement qu'une place non négligeable soit donnée à la parole des élèves, elle suppose tout autant que cette parole soit orientée (à l'aide notamment de jugement par catégorisation stricte) dans le temps didactique, et non *in fine*. Or,

parce que ces verbalisations ouvertes prennent du temps, elles se voient souvent invalidées *in extremis*, sans autre forme de procès.

Pour autant, je ne mets pas en cause, pour ma part, la nécessité parfois controversée (voir par exemple Viriot-Goeldel & Crinon, 2014) de lire ce type d'album en classe, y compris au cycle 2 de l'école primaire (élèves de 6 à 8 ans) : je pense que mal lire ces textes ou ne pas les lire revient sensiblement au même (autrement dit, cela n'est pas pire), et il m'apparaît particulièrement préjudiciable de soustraire à la lecture scolaire ces textes difficiles, parce que les enseignants n'en font pas toujours « bon usage ». Certains élèves n'ont d'autre possibilité que la lecture scolaire pour y être confrontés, la lecture scolaire a donc un rôle à jouer dans l'appropriation de leurs enjeux discursifs spécifiques (voir notamment Tauveron, 1999 ; Goldstone, 2002 ou Pantaleo, 2004, cités par Viriot-Goeldel & Crinon 2014, ou plus récemment Leclaire-Halté & Specogna, 2015). En revanche, il apparaît urgent et déterminant de mettre en évidence les difficultés suscitées par ce type de texte, qui sont souvent les mêmes (au delà des obstacles didactiques potentiellement présents dans chaque œuvre), ce qui représente donc un enjeu lourd de formation des maitres, et constitue l'un des intérêts de la recherche en cours.

3.3.2 Autour des manuels

En ce qui concerne les manuels, le caractère inattendu des modes de faire enseignants réside dans la manière dont sont découpés, au sein des activités, ces supports déjà fragmentés : que les enseignants observés, qui sont un peu moins d'une dizaine en tout pour le moment³³, utilisent ces supports spontanément, ou qu'ils les utilisent à la demande des chercheurs, et pour autant que nos analyses systématiques le confirment, ils segmentent les activités que celui-ci propose, parfois même en découpant physiquement le document lui-même, et en les présentant successivement aux élèves. Ces documents composites semblent ainsi peu travaillés comme les supports d'une activité qui serait conçue comme un parcours, dont les éléments prennent sens lorsqu'ils sont ressaisis ensemble, et non séparément, autant qu'on puisse en juger en l'état actuel de nos travaux. Au delà des conséquences possibles, en termes d'apprentissages et d'appropriation de savoirs, liées ce type de pratiques, il me semble important de mentionner que celles-ci sont aussi susceptibles d'avoir des effets sur le sens même que les activités revêtent pour les élèves, dans la mesure où elles mettent l'accent sur la dimension autotélique des

³³ Je parle ici du volet de la recherche qui concerne les supports « papier » ; un autre volet concerne les supports numériques, je ne l'aborderai pas.

activités (lire un texte ici et maintenant, par exemple), et non sur leur dimension allotélique (pour apprendre à lire d'autres textes, ailleurs et plus tard).

Les différents constats que nous avons pu effectuer concernant la configuration des supports, les significations différenciées produites par les élèves qui y sont confrontés, et les usages qu'en proposent les enseignants ne prétendent pas à la représentativité : une quinzaine de classes ont été actuellement observées, et une quinzaine de supports ont fait l'objet d'une étude approfondie, tous axes confondus. Pour autant, les phénomènes observés, qui sont récurrents, autorisent à penser qu'ils contribuent à expliquer pourquoi certains élèves ne progressent pas, voire confortent des modes de « faire avec les textes » peu porteurs pour les apprentissages.

3.4 CONCLUSION DU CHAPITRE 3

Le groupe de recherche, appartenant à l'équipe Escol du CIRCEFT, qui s'est intéressé à l'étude des supports et de leurs usages par les acteurs de l'école a progressivement défini trois objets de recherche, que j'ai appelé axes 1, 2 et 3, au sein desquels on a cherché à définir d'une part les traits caractéristiques de ces supports, susceptibles de faire obstacle à leur appropriation par les élèves peu familiers de leurs usages, à étudier d'autre part les modes différenciés de réaction des élèves qui y étaient confrontés, en lien avec leur mode de socialisation familiale, à mieux comprendre, enfin, leur utilisation par les enseignants en classe. Du point de vue de mes propres recherches, participer à ce travail m'a permis d'établir l'existence d'une congruence entre le genre discursif du dialogue scolaire tel que je l'ai étudié dans la thèse et ultérieurement, et le genre discursif des supports proposés aux élèves, qui réside principalement dans le *caractère implicite* des enjeux de l'activité, et des enjeux discursifs du support qu'elle convoque. La mise au jour de cette congruence m'a permis de contribuer à étendre le concept de *pédagogie invisible* de Bernstein, qui concernait jusqu'alors le seul discours pédagogique.

L'intérêt de cette approche transversale, infradidactique³⁴, qui ignore, donc, les spécificités disciplinaires, réside dans la possibilité qu'elle offre de mieux comprendre les difficultés récurrentes de certains élèves, au sein d'une année scolaire, à travers les disciplines, mais aussi au delà, tout au long du cursus, année après année. Elle permet ainsi de comprendre finement certaines dimensions de la difficulté scolaire, et notamment le fait que la compréhension locale

³⁴ J'emploie ce terme dans une acception proche de celle de Rochex (2013). Il me permet de caractériser une approche scientifique de phénomènes récurrents qui ignore les spécificités disciplinaires.

de phénomènes discursifs, fût-elle réitérée, voire exhaustive, n'indique pas que l'enjeu discursif d'un document soit compris ; plus grave : elle risque de masquer cette forme d'incompréhension aux enseignants. Ce constat me semble particulièrement digne d'intérêt, dans la mesure où il me semble préparer, en termes de formation des maîtres, la réflexion didactique, loin d'être aisée pour l'ensemble des futurs enseignants.

Pour autant, la recherche sur les supports ne permet pas actuellement d'identifier les scénographies qui seraient les plus favorables à l'appropriation de ces enjeux discursifs des supports composites par les élèves qui en sont les moins familiers. De même que pour le dialogue scolaire, des pistes se dessinent : rendre perceptibles les enjeux discursifs des supports – et partant, des activités qui les exploitent – est indispensable, de même que penser leurs modalités de recomposition autant que celles de décomposition ; mais la manière dont peuvent être rendus explicites ou perceptibles ces enjeux, sans pour autant déflorer l'activité, doit faire l'objet d'investigations. C'est l'un des volets envisagés au sein d'une recherche que je pilote, qui implique des enseignants de REP ⁺³⁵, et dont je parlerai dans la partie II de la Note.

D'autre part, si le rapprochement effectué entre des supports de type manuels et des supports littéraires, de visée pourtant très différente, a permis de mieux comprendre les difficultés éprouvées par certains élèves en termes d'enjeux discursifs, on ne peut pour autant considérer que les albums, fussent-ils composites, se rattachent au même titre que les manuels au genre discursif des supports d'apprentissage proposés aux élèves.

Les caractéristiques des supports composites telles que nous les avons définies (axe 1) résident dans leur hétérogénéité et leur discontinuité : hétérogénéité sémiotique (textes, images, symboles variés, et à l'intérieur des systèmes, hétérogénéité des codes), mais aussi discursive, et, dans le cas des manuels ³⁶, hétérogénéité des savoirs convoqués. Dans ce dernier cas, ces documents se présentent comme une banque de données, constituée de modules textuels et iconiques variés, au sein desquels le texte de savoir se voit aujourd'hui disséminé, et où l'enjeu

³⁵ REP + : c'est le nom donné par l'institution scolaire aux Réseaux d'Éducation Prioritaires qui comprennent les établissements recrutant dans des milieux particulièrement défavorisés, et au sein desquels sont concentrées les difficultés.

³⁶ L'hétérogénéité des savoirs convoqués peut se rencontrer aussi en littérature : voir notamment l'article de Richard-Principalli et Fradet (2015), intitulé La confusion des genres : albums mixtes et « littératie ». Les auteures montrent que le fictionnel et le documentaire se superposent dans certains textes, qui convoquent aussi bien des savoirs issus de l'expérience du monde que des savoirs savants ; elles prennent l'exemple du cycle de la croissance d'une graine dans l'album intitulé *Une si petite graine*, d'Éric Carle (2003).

discursif – le propos de la leçon, en quelque sorte – demeure implicite. Cette nouvelle configuration des manuels confère donc à l’enseignant un rôle primordial, d’orchestration des voix mais aussi d’élaboration de ce texte du savoir, élaboration qui devient dès lors l’enjeu discursif des séances de classe. S’ensuit la nécessité de revenir sur la définition de la littérature scolaire, au sein de laquelle le document devient document à interpréter, et non plus seulement à apprendre ou à comprendre, engageant la construction de significations à partir de mises en relation d’objets divers, et où l’élève doit contribuer à l’élaboration du texte de savoir qu’il devait auparavant s’approprier. Il y a lieu de considérer aujourd’hui que c’est sans doute aussi en élaborant ce texte de savoir que les élèves pourront se l’approprier, mais le point de vue, qui prévaut actuellement, d’une nécessaire mise en activité des élèves – que je ne conteste pas, pour ma part – laisse dans l’ombre la question du texte de savoir, qui me semble pourtant précisément être le corollaire d’une pédagogie de l’activité. De ce point de vue, la recherche sur les supports fait dans une certaine mesure rupture avec la thèse, au sein de laquelle la question du texte de savoir n’était pas centrale.

La confrontation d’élèves de populations socialement très contrastées à ces supports composites en dehors de toute médiation pédagogique nous a permis de mettre au jour des types de significations très variables, effectivement en lien avec les modes de socialisations familiales. Tandis que certains élèves identifient aisément l’enjeu discursif des supports, qu’il s’agisse de littérature de jeunesse ou de manuels, et sont à même de produire un texte de savoir restituant cet enjeu, d’autres privilégient les significations locales et contextuelles, et les textes produits, qui sont supposés restituer ces enjeux, s’apparentent davantage à des listes d’éléments informatifs, d’évènements successifs, voire à des listes d’injonctions, plutôt qu’à un texte à proprement parler. L’écueil méthodologique auquel nous nous sommes heurtés lorsque nous avons dû confronter les productions verbales d’élèves de CE1 de milieu favorisé (élèves de 7-8 ans) à celles d’élèves de CM1 (élèves de 9-10 ans) de milieu défavorisé nous a cependant permis de confirmer le rôle prégnant des modes de socialisations scolaires et non scolaires dans la compréhension ce qui peut faire obstacle à une production de significations pertinentes.

Enfin, l’étude des pratiques pédagogiques accompagnant l’appropriation de ces supports par les élèves, en cours, fait apparaître une exploitation souvent morcelée du support, que celui-ci soit un album ou un manuel : les différentes activités qu’il propose, ou, dans le cas d’un album, les différents épisodes qui le constituent, sont traités successivement, et font peu, pour autant que nous puissions actuellement en juger, l’objet de recomposition. Par ailleurs, dans le cas des

manuels, la tentation de l'exhaustivité (effectuer toutes les tâches, fussent-elles nombreuses) l'emporte parfois sur la cohérence du parcours, ce qui confirme les travaux de Bonnéry (2015).

Les usages peu opérants, parfois contreproductifs de ces supports ne m'incitent cependant pas à en déplorer la présence même dans les classes : les supports composites font partie de la société littératiée telle qu'elle se développe actuellement, et il m'apparaît indispensable que l'école s'en empare, et que leur exploitation à des fins d'apprentissage soit un objet pris au sérieux dans la formation des maîtres.

PARTIE II

LES INÉGALITÉS SCOLAIRES COMME INÉGALITÉS D'ACCÈS

AU QUESTIONNEMENT :

STATUT DU LANGAGE ET STATUT DU SAVOIR

À L'ÉCOLE ET À L'UNIVERSITÉ

INTRODUCTION

L'étude du discours scolaire, et plus précisément l'étude des deux genres discursifs *dialogue* et *supports scolaires*, telle que je l'ai présentée dans la partie I de la Note, permet ainsi de rendre compte de difficultés récurrentes et socialement situées des élèves, susceptibles de traverser les contextes disciplinaires rencontrés lors de l'année scolaire, mais aussi tout au long du cursus.

La modélisation théorique du dialogue scolaire m'a permis de définir un cadre d'analyse infradidactique des échanges langagiers en classe, fondé sur des tensions, constituant un principe théorique descriptif qui vise à représenter davantage des zones autour d'une frontière que des espaces dichotomiques. Ainsi, comme d'autres l'ont fait remarquer avant moi (Jaubert & Rebière, 2002, 167-168), ce qui est intéressant dans l'étude du rapport entre discours premier et discours second en classe, ce n'est pas tant d'observer si les propos des élèves relèvent plutôt d'un genre premier ou second de discours, que la manière dont les locuteurs se déplacent – ou ne se déplacent pas – d'un mode de discours à l'autre, donc secondarisent leurs propos. De ce point de vue, on peut aller jusqu'à penser, en restaurant son sens étymologique au terme *second*, que l'on peut aussi secondariser des propos *déjà seconds* par rapport à un discours antérieur. Je considère donc à la suite de Bernstein (2007) qu'utiliser la notion de *frontière* permet de prendre en compte aussi ce qu'elle peut signifier symboliquement, et non seulement ce qu'elle sépare, et permet ainsi de penser tout autant la relation dialogique entre les espaces ainsi circonscrits que leur différence, ou leur opposition dialectique.

La double approche des échanges dialogués que j'ai proposée, impliquant dimensions psychologiques winnicottienne et dimensions sociologiques, a permis de formuler l'idée d'une corrélation entre des modes de socialisation primaire plus ou moins *créatifs*, et donc plus ou moins favorables aux apprentissages littérariés scolaires, et des modes de socialisation scolaire qui viennent renforcer, quelles qu'elles soient, les dispositions dont sont porteurs les élèves en entrant à l'école, et tout au long de leur scolarité. L'étude des supports d'apprentissage proposés aux élèves, que notre équipe a qualifiés de composites, et des productions verbales des élèves qui y ont été confrontés, montre, en outre, que les modes d'approche de ces supports par les élèves présentent des différences socialement situées, ignorées en grande partie des pratiques pédagogiques. On peut en déduire l'existence d'une congruence entre les genres discursifs *dialogues* et *supports scolaires*, qui participent d'une *pédagogie invisible*, masquant les visées de secondarisation du discours scolaire, et susceptible d'être préjudiciable aux élèves les plus

démunis. Cette modélisation à partir des genres discursifs permet donc de mieux comprendre globalement les effets de récurrence dans les difficultés des élèves relatives au discours scolaire, dans les échanges comme face aux supports, qui traversent les disciplines et les cursus.

Pour autant, ces investigations, qui ont mis en évidence des difficultés d'élèves relevant davantage de la fonction symbolique du langage que de sa fonction communicative, et qui posent la question du devenir (peut-être pourrais-je dire de « l'advenir ») du texte de savoir, et plus particulièrement de la manière dont peut advenir le texte *collectif* de savoir, qui permet l'élaboration et la stabilisation de significations pertinentes et partagées, remettent sur le tapis la vieille question de la définition du *statut* du langage à l'école, comme *objet* ou comme *moyen* d'apprentissage : si le texte de savoir est aujourd'hui à élaborer en classe, le statut du langage – comme celui du savoir d'ailleurs – s'en voit revisité, puisqu'il devient simultanément objet *et* moyen, et non plus seulement objet *ou* moyen.

Il m'apparaît donc particulièrement intéressant maintenant de creuser cette question du statut du langage et de son usage au sein du dialogue scolaire, en explorant quelques-unes des recherches en didactique, au sein desquelles cette question est discutée, y compris en ce qui concerne le domaine bien particulier de la difficulté scolaire. On pourrait considérer que cette opposition entre objet et moyen vient refléter, dans une certaine mesure, l'opposition entre approche didactique (du côté de l'objet) et approche sociologique (du côté du moyen) :

« Au fond, les didactiques tendraient à rendre compte des trains qui arrivent à l'heure et la sociologie est la science de trains qui arrivent en retard... ou qui déraillent » (Losego, 2014, 49).

Il est en effet traditionnel de considérer que l'approche didactique des modes de transmission du savoir ne se préoccupe que peu des difficultés des élèves, qui font davantage l'objet de préoccupations d'ordre sociologique. Cette opposition est cependant largement obsolète (ce que cherche, en fait, à montrer Losego ici), et plusieurs manifestations scientifiques, visant simultanément à mieux définir la spécificité de chacune des approches, et à les conjointre pour mieux appréhender entre autres les processus qui conduisent à l'échec scolaire, se sont tenus en France et à l'étranger³⁷. On pourrait d'ailleurs ajouter que cette opposition présente en soi

³⁷ Depuis la création du réseau de recherche RESEIDA en 2001 (REcherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages), qui coordonne des recherches pluridisciplinaires sur les inégalités sociales dans l'accès aux savoirs scolaires, et sur le rôle des pratiques pédagogiques dans l'accroissement ou la réduction de ces inégalités, plusieurs colloques se sont tenus, comme celui de Lausanne, en 2012 : *Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières ?*

quelque chose d'étrange, puisque la didactique, qui se revendique de l'action bien plus que la sociologie, est également concernée, de ce point de vue, par la question du langage comme moyen d'apprentissage. C'est peut-être ce que suggèrent Daunay et Reuter, qui s'inquiètent d'un éventuel désintérêt pour ces questions de difficulté scolaire, qui sont pourtant au fondement, rappellent-ils, de la didactique du français :

« [...] on peut parfois se demander, dans certaines présentations de recherches, ce qui reste de la problématique de l'échec scolaire, fondatrice de la didactique du français. Plus généralement, actuellement, quelles réponses spécifiques la discipline apporte-telle à cette question fondamentale, éthiquement, politiquement et socialement ? » (Daunay & Reuter, 2011, 21).

Ce rapport complexe entre statut du langage à l'école, (texte de) savoir et difficulté scolaire me semble d'autant plus intéressant à discuter théoriquement que Bautier, dans la note de synthèse parue en 2001, intitulée *Pratiques langagières et scolarisation*), considérait déjà que, malgré le chemin parcouru entre les années 80 et les années 2000, et pour important qu'il soit, les changements ou l'évolution des objets considérés par les didactiques, et en particulier par la didactique du français, étaient loin de privilégier la dimension des interactions dans la classe, et notamment dans l'aide susceptible d'être apportée aux plus démunis :

« Loin de se poser centralement la question de l'aide aux élèves en difficulté, la didactique du français a accentué la disciplinarisation du français par le biais de la constitution d'un corps de connaissances, sur les textes et les discours en particulier, devenus contenu de programme, objets d'enseignement et d'apprentissage, venant plutôt reprendre en les accentuant les logiques qui ont été mises en évidence comme porteuses de difficultés pour les élèves... » (Ibid., 152)

Bautier explique en effet que si la prise en compte des textes et des discours – et non seulement de la langue – comme objets de savoir marque une avancée, celle-ci ne suffit pas pour amener les élèves les plus fragiles à s'approprier les pratiques textuelles et discursives requises pour apprendre : il ne s'agit pas seulement à l'école de disposer de connaissances sur les textes et les discours, mais également de savoir produire les textes et discours attendus, à l'oral comme à l'écrit. Qu'en est-il aujourd'hui, quinze ans après ce constat ? Que peut-on dire des préoccupations actuelles des chercheurs en didactique concernant le statut du langage, et son rôle dans l'appropriation des savoirs ?

Je souhaite ainsi dans un premier temps faire converser – et converser moi-même avec eux – certains auteurs didacticiens des disciplines qui se sont intéressés à l'étude du rôle et du statut langage au sein de la classe, que ces auteurs soient linguistes ou non. Je commencerai donc par évoquer quelques travaux de didacticiens du français, pour montrer quelque chose des orientations qui ont présidé à la description des spécificités didactiques de l'activité langagière,

et plus particulièrement en didactique de l'oral. J'exposerai ensuite très brièvement l'évolution des recherches concernant les interactions langagières en didactique des sciences et de l'histoire, parce que cette question du rôle et du statut du langage s'y développe depuis plusieurs années, puis en didactique comparée. Ce « tour de table », qui convoque des travaux portant principalement sur le premier degré (école maternelle et élémentaire)³⁸, a pour visée d'abord de tenter de caractériser les intentions ou enjeux épistémologiques de quelques-unes des recherches dans le domaine, de donner à voir les controverses qui président aux changements d'orientation, et de montrer les difficultés à saisir les objets concernés. Mais il vise aussi et principalement à identifier les différences entre les orientations spécifiques des didactiques et mes propres travaux, et à délimiter les domaines ou questions que celles-ci ne traitent pas pour des raisons historiques, épistémologiques, voire politiques. Ces recherches seront évoquées dans le chapitre 4.

D'autre part, bien que, dans mes travaux, l'étude des significations partagées montre à quoi peut ressembler un dialogue *heureux* au sens pédagogique du terme, dans des conditions de connivence entre socialisations scolaire et familiale, les conditions de transférabilité d'un tel dialogue dans d'autres contextes ne sont pas élucidées ; plus important, les travaux présentés dans la partie I de cette Note n'expliquent pas sur quoi se fonde cette connivence, et ce qui, dans le rapport au monde de chacun, lui permet de s'inscrire dans ce discours collectif.

Celui-ci en effet, s'il repose en classe, je crois l'avoir montré, sur une orchestration efficace des plans du discours par l'enseignant, repose aussi sur une attitude d'élève vis-à-vis du savoir, que cette orchestration efficace des plans du discours, pour nécessaire qu'elle soit, ne suffirait pourtant pas, à mon sens, à installer. Or, si cette attitude n'est pas acquise par la socialisation familiale, ou si elle s'y développe insuffisamment, elle doit pouvoir s'acquérir ou se développer à l'école. En d'autres termes, si les dispositions dont sont porteurs certains élèves sont peu propices aux apprentissages littératiés, dans quelle mesure et à quelles conditions l'école est-elle susceptible de les leur faire acquérir ? Qu'est-ce qui distingue fondamentalement – et dont l'école pourrait se saisir – un élève engagé dans un rapport créatif au monde, d'un élève engagé dans un rapport plus complaisant, ou plus assujéti à celui-ci ?

³⁸ Certains travaux concernant le second degré peuvent être mentionnés, quand ils ont porté conjointement sur des classes du primaire et du secondaire, ou lorsque le justifie l'intérêt du propos ; mais c'est le premier degré qui focalise mon attention ici, on l'aura compris.

Les investigations menées dans la thèse [I. CDB, 2012b, 50-55] sur la question des temporalités éducatives (Lesourd, 2006) ont permis de comprendre que certains élèves s'inscrivent dans une temporalité qui offre des perspectives, sans doute lointaines et imprécises, mais contenant, et en lien avec la perception des enjeux ou *visées* des activités, tandis que d'autres vivent les temps structurés de l'école tantôt comme des temps *enfermant* (*Ibid.*), tantôt comme des temps qui s'étirent indéfiniment (Bernstein, 2007), indépendamment d'une perspective envisagée, fût-elle imprécise. Ainsi, tandis que les uns tolèrent de voir différées (donc médiatisées) les réponses aux questions qu'ils (se) posent, d'autres au contraire le tolèrent beaucoup moins bien, ce qui contribue aussi à rendre compte des difficultés qui peuvent être éprouvées par l'enseignant pour installer un discours réellement collectif, en lieu et place d'une pluralité d'échanges duels et immédiats. Ces différences de positionnement en lien avec la question des temporalités peuvent sans doute contribuer à expliquer des différences entre les discours d'élèves concernant les modes de secondarisation du propos : tandis que certains discours s'émancipent aisément de la conjoncturalité de leur production (Bautier & Rochex, 2004), et donc de leur caractère *immédiat*, d'autres, au contraire, y restent assujettis.

Or, je formule l'hypothèse que l'inscription du sujet dans une perspective ouverte, non strictement définie, qui permet de se projeter subjectivement dans l'avenir, sans qu'un projet particulier n'existe pour autant, s'assortit d'un projet de compréhension – et donc de *questionnement* – du monde, qui permet au sujet de *se saisir* des objets (notamment scolaires), et non d'être seulement confronté à eux. Les objets scolaires sont ainsi susceptibles de répondre à un besoin lié à ce questionnement du monde.

Cette distinction que j'établis entre se saisir des objets scolaires vs être confrontés aux objets scolaires s'inspire de la distinction établie par Winnicott entre *mode de relation à l'objet* et *utilisation de l'objet* ; pour l'auteur

« Cette chose qui se situe entre le mode de relation et l'utilisation, c'est la place assignée par le sujet à l'objet en dehors de l'aire du contrôle omnipotent de celui-ci : à savoir la perception que le sujet a de l'objet en tant que phénomène extérieur et non comme entité projective, en fait, la reconnaissance de celui-ci comme une entité de plein droit. » (Winnicott, 1975/1971, 124-125).

La thèse a pu montrer que si l'inscription des élèves dans l'activité scolaire assure la possibilité d'une *relation* aux objets scolaires, elle ne garantit pas pour autant que ces objets seront *utilisés* par chacun d'eux, autrement dit exploités dans leur altérité, comme entité de plein droit, susceptible de permettre de reconfigurer les significations antérieures et non de se limiter aux significations relevant du registre de l'expérience du monde. Ainsi, si l'on suit ce

positionnement théorique, reconnaître l'objet de savoir comme entité de plein droit rend possible la secondarisation des discours premiers (par exemple, le cercle n'est plus défini comme forme, mais comme ensemble de propriétés) ; considérer l'objet de savoir comme une entité projective, en revanche, risque d'induire à rebours une « primarisation » des discours seconds, qui consiste à gommer leur épaisseur théorique pour n'en retenir que les traits qui font écho à l'expérience du monde (par exemple, le cercle est perçu comme un rond tracé avec un compas, ou comme un rond qu'on appellerait cercle à l'école). Sans doute, percevoir le cercle comme un rond tracé avec un compas, et non comme un ensemble de propriétés, peut être considéré comme un palier dans (ou vers ?) la conceptualisation ; mais ce palier doit nécessairement être dépassé.

Les objets scolaires tendent en effet globalement vers le concept théorique, et ces concepts, en tant qu'ils constituent des instruments de catégorisation (disciplinaire), rendent possible l'inscription singulière et individuelle de chacun dans un corps *commun* de catégories de pensée. Ce qui confère à l'école la fonction d'assurer une dimension collective, à la fois partagée et structurante, à la médiation individuelle entre soi et le monde, autrement dit de permettre une socialisation culturelle des sujets, au sein de laquelle processus de subjectivation de l'individu et processus d'objectivation de soi et du monde s'élaborent de conserve, à travers ce corps commun de catégories de pensée.

Ce projet de compréhension du monde, qui invite à le questionner, et qui suppose de se doter d'instruments – les concepts théoriques – permettant de le comprendre au delà de la perception immédiate que l'on peut en avoir, n'est donc pas à entendre comme un projet structuré ou planifié, mais plutôt comme une manière de se projeter dans le monde, et de l'investiguer : je parle ici, comme Bautier et Rochex l'ont fait avant moi, d'un *rapport au monde*.

Cette hypothèse forte, du rôle prégnant du *questionnement* dans l'appropriation des objets de savoir, s'est vue renforcée par l'étude des mémoires des étudiants de master MEEF³⁹, qui constitue le troisième axe de mes recherches. Je montrerai en effet dans le chapitre 5 que la manière dont les auteurs de mémoire s'emparent des sources théoriques – des savoirs donc – qu'ils convoquent pour développer une pensée propre, donc la manière dont ils *dialoguent*, ici par écrit, avec les auteurs sources, est étroitement corrélée à la présence effective ou à l'absence

³⁹ Master MEEF : master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation.

de *questionnement propre*, activité psychique radicalement distincte, à mon sens, de l'activité consistant à poser des questions. Ainsi, ce n'est pas parce que le genre d'écrit mémoire de master invite à se questionner que leurs auteurs, effectivement, se questionnent.

On peut en effet distinguer entre les mémoires sous-tendus par un *questionnement scientifique investi*, inscrit dans une expérience du monde qui en vient à se théoriser, et par conséquent à se reconfigurer, et les mémoires qui, parce que le genre l'exige, posent une question – voire plusieurs – qui ne semble pas se rapporter à un questionnement propre de leur auteur. Dans le premier cas, le questionnement, qui se ramifie, vient structurer de l'intérieur, pourrait-on dire, le mémoire, assurant ainsi la convergence solide des différentes parties qui le constituent, tandis que dans le second, celles-ci, qui présentent une faible convergence, sont alimentées de manière successive et juxtaposée.

L'étude de ces mémoires (écrits de travail ou mémoires terminaux) fait ainsi état d'une partition entre les productions verbales des étudiants, qui fait écho, toutes proportions gardées, à la partition entre les productions verbales des élèves évoquées dans la première partie de la Note. Sans doute, la comparaison entre productions orales des élèves dans la classe ou au cours d'un entretien avec le chercheur, et production écrite de longue haleine des étudiants rédigeant leur mémoire peut paraître audacieuse ; pour autant, les formes du dialogisme qui s'y rencontrent sont pour partie comparables.

L'étude de la migration (progression dans les différentes parties du mémoire) et de la nomadisation (déplacements sémantiques) des concepts théoriques montre en effet que si certains auteurs de mémoire utilisent les concepts pour secondariser leurs discours, d'autres en revanche en écrasent l'épaisseur théorique, employant les termes qui désignent des concepts (comme *compréhension* en lecture, par exemple) dans une acception qui relève de l'usage mondain, indépendamment des propriétés théoriques qu'ils recouvrent. De la même manière, j'ai pu montrer que certains élèves sont susceptibles de dévoyer les notions manipulées, et les détourner de leur visée seconde. Ainsi, pour les élèves comme pour les étudiants (qui sont en outre des enseignants en formation), le dialogue avec les savoirs peut progresser de deux manières⁴⁰ : tantôt il se développe depuis les significations du monde vers les significations

⁴⁰ Cette opposition binaire n'a pas vocation à le rester : l'étude des cheminements d'étudiants montre que la palette entre ces deux modes de faire est plus complexe que cela. Ces deux tendances sont cependant utiles pour comprendre les différences dans les productions d'étudiants (ou d'élèves).

secondes, qui viennent revisiter les précédentes (on peut dans ce cas parler d'expérience culturelle au sens winnicottien), tantôt, ce dialogue se développe à rebours, et les significations secondes se voient en quelque sortes aplaties, afin d'être rapprochées des significations mondaines, dans un mouvement visant à réduire l'inconnu au connu, et non rapporter l'inconnu au connu. Il y a bien dialogisme dans les deux cas ; mais dans le premier, celui-ci permet le développement d'un corps commun de catégories de pensées, tandis qu'il ne le permet pas dans l'autre.

Ce constat n'est pas anodin : il suggère qu'un continuum existe entre difficultés des élèves et difficultés des étudiants, que les phénomènes de coconstruction des inégalités sont susceptibles de perdurer, et concernent aussi l'université. Il pose ainsi bon nombre de questions, qui s'inscrivent dans la problématique complexe du rapport entre monde intérieur et monde extérieur, entre individuel et collectif, entre singulier et générique, ou encore entre significations personnelles et significations communes, partagées, qui me conduisent à revisiter l'usage que j'ai pu faire du concept de *dialogisme* et de ses propriétés, et à repenser la question du rapport au savoir et au langage.

Dans mes précédents travaux, j'ai eu recours au concept de *dialogisme* comme instrument de l'analyse des différents plans du discours auxquels sont confrontés les élèves : la notion de dialogisme a permis de mettre au jour des formes de la présence de l'Autre dans le discours, qu'il s'agisse de voix (attestées formellement), de points de vue (non attestés formellement), ou d'éléments de contenus, issus d'énoncés non contigus, mais présents dans l'échange en cours (la séance de classe), ou venus d'ailleurs. Par commodité, le terme de dialogisme a été réservé dans mes écrits à une pluralité de voix non orchestrée, et celui de polyphonie à une pluralité de voix orchestrée : la polyphonie est cependant pour moi une forme du dialogisme.

Or, compte tenu de ce que j'ai pu mettre au jour, cet usage du concept comme instrument de l'analyse ne suffit plus pour comprendre ces phénomènes de coconstruction des inégalités, quand il s'agit d'étudier aussi *l'activité dialogique* des élèves et des étudiants : dès lors, le dialogisme devient lui-même objet d'étude, et non seulement outil d'analyse.

Parce que cette activité dialogique s'arrime à un questionnement investi dans les mémoires les plus aboutis des étudiants, j'en viens à m'interroger sur le rôle possible du questionnement dans les modes de socialisation scolaires susceptibles de contribuer à réduire les inégalités. D'autant

plus que Bautier et Goigoux montrent, à partir des travaux conduits au sein du réseau Reseida⁴¹, que les élèves dont le mode de socialisation familiale est le moins connivent avec la socialisation scolaire

« [...] ont tendance à considérer les objets et les supports dans leur existence et leur usage non scolaires alors qu'en classe, ceux-ci sont systématiquement des enjeux de questionnement : ils convoquent des univers de savoir, ils sont des objets d'étude et pour l'étude, ils sont aussi des ressources d'apprentissage, des objets d'analyse et de commentaires. » (Bautier & Goigoux, 2004, 89-100)

Certaines recherches en éducation mènent déjà des investigations concernant le rôle du questionnement dans les apprentissages, et tentent d'élucider le lien entre langage, savoir et problématisation ; je ferai donc un détour par ces travaux dans le chapitre 6, ce qui me conduira d'une part à intégrer la thématique du questionnement dans ma conception de ce que peut être l'activité dialogique attendue des élèves, d'autre part à présenter les perspectives de recherches qui sont les miennes, et qui sont ouvertes par ces apports théoriques.

⁴¹ RESEIDA : REcherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages. Ce réseau coordonne des recherches pluridisciplinaires sur les inégalités sociales dans l'accès aux savoirs scolaires, et sur le rôle des pratiques pédagogiques dans l'accroissement ou la réduction de ces inégalités.

CHAPITRE 4 – LE LANGAGE COMME MOYEN OU COMME OBJET :

APPROCHES DIDACTIQUES

La caractéristique de l’approche scientifique en didactique des disciplines scolaires, quelle que soit la discipline, consiste à étudier les relations entre apprenant, enseignant et savoir en plaçant la focale sur les spécificités des savoirs convoqués, ce qui suppose de décrire ces savoirs au préalable, et d’en établir une typologie, pour pouvoir décrire ensuite – voire suggérer ou formaliser – les pratiques d’enseignement, les dispositifs, mais aussi les discours susceptibles d’en favoriser l’apprentissage.

4.1 LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS, ET NOTAMMENT DE L’ORAL

En didactique du français, la question de l’étude du « *langage pour apprendre* », en français, mais aussi dans les autres disciplines – et donc du langage comme *moyen* – est considérée actuellement comme faisant partie des problématiques majeures du champ par Jaubert et Rebière :

« Il est, selon nous, de la responsabilité de la didactique du français de réfléchir aux conditions permettant aux élèves de prendre conscience de ces variations⁴² et de ces jeux de langage et d’outiller les enseignants sur les activités langagières pour apprendre dans les disciplines. » (Jaubert & Rebière, 2011, 113).

Elles précisent que la question du langage en didactique du français relève d’un double statut, à la fois objet d’étude et moyen pour apprendre, et que ce double statut est reconnu dans les directives ministérielles dès 1992.

Pour autant, la construction historique de la didactique du français, centrée sur les objets de savoirs constitutifs de la discipline (voir notamment Simard et al., 2010)⁴³ plutôt que sur les

⁴² Il s’agit des variations concernant les pratiques langagières selon les disciplines.

⁴³ Apparue dans les années 70, la didactique du français en tant que discipline à vocation scientifique est historiquement marquée par une intention de rupture avec les pratiques d’enseignement du français qui ont cours à ce moment. Elle est inspirée notamment « *par deux courants de réforme, l’un en grammaire, sous l’influence de la linguistique structurale, et l’autre en littérature, sous l’influence de la narratologie et des théories littéraires* » (Simard et al., 2010, 60). En ce qui concerne l’enseignement de la grammaire, il s’agit, pour le dire rapidement, de revisiter les contenus enseignés, centrés essentiellement sur la morphologie de l’écrit, et parfois infondés scientifiquement, à la lumière des théories linguistiques (*Ibid.*, 61). En ce qui concerne la littérature, il s’agit de recentrer sur le fonctionnement interne des textes et des œuvres littéraires un enseignement qui reposait surtout sur l’histoire de la littérature, la connaissance des caractéristiques des époques et des mouvements étant considérée comme suffisante pour commenter les textes (*Ibid.*, 64).

moyens d'apprentissage, laisse penser que ce point de vue ne fait pas nécessairement consensus, et que les didactiques spécifiques parties prenantes de la didactique du français ne considèrent pas nécessairement le langage pour apprendre comme enjeu majeur du champ didactique concerné.

4.1.1 La didactique du français

Si l'on prend l'exemple de la littérature, domaine pionnier, avec l'enseignement de la grammaire, de la didactique du français, on constate que bien que la question se pose actuellement, et fasse même parfois l'objet de travaux importants, elle ne traverse pas pour autant de la même manière l'ensemble du champ. Dans sa synthèse parue en 2007 concernant l'état des recherches dans ce domaine, Daunay montre en effet que les travaux des premiers didacticiens de la littérature ont pour ambition de mettre en cause l'enseignement traditionnel de la littérature tel qu'il se donne à voir à travers l'ouvrage de Clarac, publié en 1964, et qui concerne surtout le second degré :

« Sont mises en cause aussi bien sa conception de l'enseignement du français, caractérisé par une approche normative de la langue liée à la littérature (Halté, 1992, 22-26), que sa vision de la littérature, fondée sur un humanisme qui fait des auteurs à étudier les représentants de l'humanité éternelle, ainsi sacralisés comme vecteurs de la perfection linguistique et morale. »
(Daunay, 2007, 143)

Il s'agit donc d'abord de mettre à distance ce *« paradigme humaniste au profit d'une approche inspirée des sciences humaines »* (Ibid.,147), intégrant notamment les notions de *texte* et de *discours* pris comme objets d'étude, au sein d'une didactique du français concernant aussi bien le premier que le second degré, et dont la littérature serait partie prenante.

Sont donc ici effectivement mentionnées les deux notions dont Bautier (2001) indique que leur prise en compte comme seuls contenus (les élèves doivent acquérir des connaissances sur les textes et les discours), et non comme contenus *et* comme objets d'apprentissage en tant que pratiques (les élèves doivent être en mesure de produire les textes et discours attendus d'eux en classe), est susceptible de contribuer à mettre en difficulté certains d'entre eux.

L'intention, à des fins d'amélioration, d'innovation et de transformation des pratiques pédagogiques à partir notamment du renouvellement des objets enseignés sous-tend donc historiquement la didactique du français, intention qui vient croiser – et donc pour partie influencer – la visée scientifique de cette nouvelle discipline.

Mais la littérature ne s'imposant plus comme « *réfèrent naturel de la classe de langue* », et cette dernière – la langue – devenant centrale dans l'approche des textes et des discours, s'en est suivie « *une minoration du littéraire en tant que tel* », qui a elle-même entraîné une réaction de certains tenants de la littérature au sein de la didactique du français (Daunay, 2007, 149). La didactique de la littérature s'est ainsi renouvelée, en mettant au centre ses préoccupations la définition de son objet même, autrement dit la définition du *littéraire*, entreprise nécessaire dans le contexte (en quoi le texte littéraire n'est-il pas un texte comme les autres ?), mais qui s'apparentait pourtant à une gageüre, puisqu'il s'agissait de définir au sein de la didactique ce que la théorie littéraire ne parvient pas elle-même à circonscrire avec fermeté. La littérature, dans sa dimension artistique, inventive, s'échappe en effet toujours des formalisations successives qui tentent de la cerner, par définition, pourrait-on dire ; à ce titre, elle fait figure de parangon des genres auctoriaux tels que les définit Maingueneau. On comprend bien, dès lors, combien a pu d'abord paraître secondaire, dans un premier temps, de s'interroger sur les conditions de transmission d'un objet dont la définition restait en suspens.

Faute de pouvoir saisir de manière consensuelle et stable cet objet toujours en fuite, la didactique s'est alors proposé de considérer la visée de l'activité littéraire en classe, « *interrogeant essentiellement la possibilité du développement chez l'élève d'un rapport esthétique au texte [...]* », qui suppose à la fois une forme de distanciation vis-à-vis des textes, la prise en compte de dimensions subjectives du côté du lecteur, et l'intérêt pour le caractère patrimonial des œuvres. (*Ibid.*, 149).

Dans cette nouvelle configuration, certains auteurs ont pu s'intéresser au rôle des pratiques langagières dans la constitution de ce rapport esthétique au texte : c'est le cas notamment des travaux de Jaubert et Rebière, à l'origine de la notion de *communauté discursive* en référence aux pratiques discursives des communautés lettrées, (Jaubert, Rebière & Bernié, 2003 notamment, cité par Daunay, 2007, 149), que les auteures étendront ensuite à d'autres disciplines, j'y reviendrai. On peut également mentionner les travaux sur le genre scolaire *débat à visée interprétative*, qui cherchent à évaluer dans quelle mesure les pratiques de débat dans la classe de littérature sont susceptibles de contribuer à placer l'élève dans la posture de lecteur attendue (voir notamment les travaux de Tauveron, 2002, Beltrami et al., 2004, Dias-Chiaruttini, 2007, Chabanne et al., 2008, Ahr & Joole, 2010), et plus généralement les travaux sur les genres scolaires (notamment Schneuwly & Dolz, 1997).

Plus nombreux cependant sont les travaux qui s'intéressent à la définition des objets de savoir qui circulent dans la sphère du littéraire à l'école qu'au rôle des interactions langagières dans leur appropriation, qui apparaissent ainsi comme objet de recherche dans des proportions extrêmement variables, y compris, donc, au sein d'un même champ. Pour Jaubert et Rebière (2011, 114), se pose alors la question des « *objets disciplinaires du français – qui ne peuvent plus se réduire à la langue et à la littérature – et de la cohérence d'ensemble de la discipline [...]* ».

Chiss, David et Reuter (2015⁴⁴), dans un ouvrage visant précisément à poser les fondements de la didactique du français en tant que discipline, s'emparent de cette question, à travers plusieurs contributions dont celle de J.-F. Halté, concernant ce que celui-ci nomme les interactions à fonction didactique.

L'auteur considère en effet que « *L'étiquette "interactions à fonction didactiques" prétend recouvrir celles des interactions langagières qui sont orientées par la visée d'un apprentissage quelconque.* » Il précise que « *l'interaction à l'intérieur de ce cadre constitue "l'activité même" par laquelle s'effectue l'apprentissage dirigé* » (Halté, 2015, 62). De ce point de vue, l'étude des interactions se distingue de la problématique communicationnelle, susceptible de prendre en charge les questions de « *climat de travail* », qui, bien qu'elle soit sans aucun doute à prendre également au sérieux, est cependant indifférente à l'enjeu de savoir visé dans les interactions ; il considère ainsi l'activité langagière en classe comme « *constitutive du procès d'apprentissage* », et la définit comme « *l'ensemble de ce que l'on ne peut faire qu'avec le langage* ». (*Ibid.*). La question de savoir si l'étude de cette activité langagière constitutive du procès d'apprentissage relève spécifiquement de la didactique du français, ou traverse les disciplines, fait cependant largement débat, et Halté lui-même montre la difficulté des deux positions.

Pour l'auteur, laisser en dehors du champ des didactiques des disciplines cette dimension de l'interaction et des discours comme moyen d'étude reviendrait à « *en rester à la version faible du rapport entre communication et apprentissage* » dans la mesure où laisser hors champ des didactiques les questions d'appropriation et d'intervention enseignante ferait perdre aux didactiques tout leur sens (*Ibid.*, 74). Mais à l'opposé, il estime d'une part que l'entreprise visant

⁴⁴ L'édition à laquelle je fais référence est bien celle de 2015 ; toutefois, celle-ci est une réédition de l'ouvrage paru en 1995, revu et corrigé.

à reconstruire pour chaque discipline cette question serait couteuse, chaque discipline ayant à « reprendre le même travail » (*Ibid.*), d'autre part et surtout qu'elle contreviendrait aux principes mêmes qui régissent les didactiques : « c'est la définition même de la didactique qui se trouve atteinte dans le mélange des moyens et des objets ». Il suggère dès lors d'avoir recours à une redéfinition de la didactique incluant les savoir-faire, aboutissant à ce qu'il appelle une didactique praxéologique (*Ibid.*, 74-75). Halté précise ainsi lui-même que cette question des interactions est une *problématique à la frontière* (c'est le titre de sa contribution), il entend par là à la frontière entre didactique et pédagogique, ce qui vient confirmer le statut ambivalent du langage comme moyen au sein de la didactique du français.

Jaubert et Rebière (2004), dans une certaine mesure, participent de cette position, puisqu'elles incluent la question des savoir-faire dans les objets de la didactique du français, tenue selon elles de se préoccuper tout autant de la question des moyens d'apprentissage que de celle des objets de savoir visés. À la suite de l'étude comparée de deux activités distinctes, mais relevant toutes deux de la didactique du français (observation réfléchie de la langue d'une part, et production d'écrit de fiction d'autre part), celles-ci s'interrogent en effet sur

- « [...] les fonctions du langage comme outil de construction de ces différents savoirs/savoir-faire
- les points communs du langage dans ces deux domaines du français » (Jaubert & Rebière, 2004)

D'une manière générale, elles font part des considérations suivantes :

« La construction des savoirs scolaires suppose [...] la mise en œuvre, entre autres choses, de compétences orales et écrites propre à chaque discipline, ce qui suppose une clarification par chaque didactique disciplinaire de sa conception du langage. » (*Ibid.*).

Elles précisent ensuite plus loin que les deux activités observées pourraient laisser penser qu'il est possible de construire des catégories englobantes, au sein desquelles

- « [...] l'activité langagière est moyen :
- d'ancrage et de construction de mondes
 - d'inscription dans de nouvelles communautés de pratiques
 - d'inscription dans la communauté scolaire » (*Ibid.*)

Les auteures reviennent cependant rapidement ensuite sur cette hypothèse d'une activité langagière commune, expliquant que

« [...] les actions langagières pointées comme communes sont de l'ordre du virtuel, et leur actualisation dans un champ est nécessairement contrainte par les objets, valeurs, pratiques de ce champ. » (*Ibid.*)

Et elles concluent fermement : « *Un seul exemple suffirait à montrer l'inanité, selon nous, de cette transversalité du langage* » (*Ibid.*, je souligne), y compris, donc, au sein d'une même discipline, la didactique du français. Parmi les exemples proposées, Jaubert et Rebière font référence à « *l'activité langagière comme moyen d'ancrage, de construction de mondes* » : l'emploi du pluriel suggère en effet que ces mondes renvoient à des univers didactiques spécifiques ; mais l'activité langagière est aussi moyen de construction d'un rapport au monde, au singulier, qui ne débute pas au contact des objets didactiques : il s'est engagé avant, plus ou moins favorablement, et il se poursuit ensuite.

Si je souscris entièrement, bien que cela ne soit pas de mon ressort, à la nécessité de s'interroger sur les spécificités des objets disciplinaires, y compris langagiers, je ne peux pour autant abonder dans ce sens. L'approche transversale que je défends, et qui ne se substitue pas à l'approche didactique, est nécessaire pour comprendre en amont ce qui fait que certains peinent à construire ces mondes, du fait de leur rapport *au* monde. Et ces mondes dont il est question ne relèvent par ailleurs pas tous de la didactique du français, ce qui pose l'épineuse question du rôle du didacticien dans la construction par le langage de mondes didactiques distincts du français : quel spécialiste peut ou doit s'emparer de ces questions ?

Jaubert et Rebière prennent également position sur ce point, et considèrent que la question du langage pour apprendre dans les disciplines autres que le français relève aussi de la didactique du français. Dans un article paru en 2011, elles rappellent en effet que « *le fonctionnement des langages est un objet qui reste à la marge de la didactique du français* », mais aussi « *à la marge des autres didactiques des disciplines* » (Jaubert & Rebière, 2011, 112). Il s'agit donc ici « *d'explorer la question de la place du langage pour apprendre dans les disciplines scolaires, et de sa prise en charge par la didactique du français* » (*Ibid.*). La difficulté théorique qu'elles mettent en évidence, et qui rejoint la difficulté épistémologique mentionnée par Halté, relève d'une double contrainte : celle, d'une part, de laisser aux chercheurs linguistes le soin de mener ces recherches, sans lesquels les concepts, méthodes etc. de la théorie linguistique ne peuvent être mobilisés à bon escient, et celle, d'autre part de les laisser à des didacticiens des disciplines, seuls à même de pouvoir définir les objets et postures langagières spécifiques de leur discipline.

De nouveaux objets d'enseignement, comme ceux qu'envisageait déjà Halté en 1998, gagneraient ainsi selon elles à intégrer la didactique du français : « *univers de discours, sémiotique spécifique, métalangages disciplinaires, spécification de conduites langagières* » (Halté, 1998/2008, 36, cité par Jaubert & Rebière, 2011, 113). Les auteures considèrent que ces objets pourraient être subsumés par « *la notion de "position énonciative", qui caractérise, selon [elles], les différentes activités langagières disciplinaires* » (*Ibid.*).

Et de fait, depuis les années 2000, différentes recherches se sont développées, associant parfois linguistes et didacticiens de diverses disciplines (coécriture d'articles, codirections et jury mixtes de thèses etc.), mais Jaubert et Rebière montrent que si certains de ces travaux travaillent réellement la question des pratiques langagières au sein des disciplines, convoquant les notions de position énonciative et de communauté discursive disciplinaire, nombre d'entre eux s'en tiennent à une conception interactionniste du langage faiblement ancrée au plan didactique. Elles indiquent par ailleurs que la ressaisie de notions linguistiques, comme « *pratiques langagières* », « *pratiques sociales de référence* », « *communauté discursive disciplinaire* » par des chercheurs non linguistes, mais considérant néanmoins que le langage est au cœur des apprentissages dans leur discipline, conduit à ce que ces notions ne soient plus réellement interrogées.

Le problème demeure donc entier : les investigations concernant le rôle du langage dans les apprentissages disciplinaires, notamment dans les disciplines autres que le français, ne peut être ni le fait des seuls didacticiens, ni celui des seuls linguistes, et si le recours à des équipes pluridisciplinaires a pu faire avancer la réflexion au plan pragmatique, l'obstacle théorique subsiste. Il me semble donc nécessaire de tenter de mieux cerner théoriquement les contours de cette difficulté conceptuelle.

Je suggère à cette fin de recourir aux concepts de *cadrage* et *classification* proposés par Bernstein (2007), susceptibles d'aider à structurer les relations, au plan scientifique, entre approche didactique du langage et approche transversale. Je rappelle que pour l'auteur, la notion de cadrage permet de penser les relations entre les objets au sein d'une même discipline, tandis que la classification permet de penser les relations entre les disciplines⁴⁵. Ces concepts me semblent donc particulièrement opérationnels pour me saisir de la difficulté qui m'occupe ici,

⁴⁵ Voir p.9.

dans la mesure où la notion de cadrage permet de penser la spécificité de l'approche du langage au sein des didactiques, tandis que celle de classification permet de penser la spécificité de l'approche transversale qui est la mienne.

Si l'on prend l'exemple de la didactique du français, le concept de cadrage permet d'une part de distinguer ce qui, en matière de langage, relèverait des objets (comme les genres ou types de texte, en littérature ou dans d'autres domaines) de ce qui relèverait du moyen d'apprentissage, à savoir les pratiques langagières inhérentes aux différents mondes dont parlent Jaubert et Rebière. Il permet d'autre part à la didactique du français de proposer un ancrage disciplinaire pour les différents objets langagiers scolaires, que ceux-ci relèvent spécifiquement de la discipline *français*, ou intéressent d'autres disciplines. Enfin, il permet aussi d'interroger les relations entre objets constitutifs de la discipline, comme la littérature, l'orthographe, la grammaire, la lecture etc., et l'on voit combien cette réflexion, toujours d'actualité, est déterminante pour définir les objets d'enseignement comme des objets de recherche.

Du côté de la classification, interroger les rapports entre les disciplines permet de penser les catégories que représentent les disciplines non pas comme des boîtes juxtaposées, mais comme participant d'un corps commun de catégories de pensées, susceptible de constituer un maillage réticulaire du monde (et non un maillage des mondes), partagé sinon universel. Si l'on suit ce point de vue, la classification permet de s'interroger sur les visées communes des didactiques disciplinaires, et de définir des objets de recherche en lien avec ces visées communes, ce à quoi je m'emploie. En ce qui concerne les savoirs, je me penche sur la manière dont les élèves (et les étudiants) s'approprient des savoirs théoriques, indépendamment donc, de leur spécificité. On peut définir cette visée classificatoire en termes d'expérience culturelle, en termes de significations, en termes de dialogisme, en termes de secondarisation etc. ; si l'on prend l'exemple de la secondarisation, celle-ci, pour Bautier et Rochex, transcende effectivement les disciplines :

« Ainsi, relevant également de l'exigence de secondarisation, le processus de construction de soi comme élève, comme sujet de l'étude, pouvant et acceptant d'interroger, de reconfigurer son expérience première du monde et du langage, est composante de l'élaboration des significations [...] » (Bautier & Rochex, 2004, 204).

Pour revenir à l'approche didactique, si, dans le contexte français, le point de vue qui considère comme intriquées la question des *moyens de l'apprentissage* et celle des *contenus* ne fait pas consensus, il en va autrement dans le contexte canadien.

La question est en effet abordée d'une manière originale (pour le point de vue français) dans l'ouvrage de Chiss, David et Reuter (2015), à travers la contribution de S.-G. Chartrand (université Laval) et M.-C. Paret (université de Montréal), et qui évoquent, à la suite de Halté, la possibilité que cette prise en charge par la didactique du français des modes d'appropriation différenciés du français scolaire puisse varier selon les contextes spécifiques :

« En effet, les distinctions entre DFLM/DFLS/DFLÉ^[46] pourraient prendre toute leur pertinence dans l'examen des processus différenciés d'apprentissage du français scolaire selon les différents contextes scolaires, selon les différentes situations d'apprentissage vécues par l'élève et aussi selon les représentations attribuées à l'objet d'apprentissage par les élèves. » (Chartrand & Paret, 2015, 176).

Les auteures précisent cependant que la spécificité des contextes ne pourra être clairement définie que lorsque des rapprochements entre ces trois champs auront eu lieu :

« Pour cela, des rapprochements soutenus entre DFLM, DFLÉ et DFLS sont nécessaires au plan organisationnel et professionnel ; au plan des recherches en didactique ; au plan de la formation des maîtres du primaire et du secondaire. » (Ibid.).

Ces rapprochements pourraient permettre d'évaluer la spécificité éventuelle de la DFLM par rapport aux deux autres champs, spécificité revendiquée par certains didacticiens français, belges et suisses. Autrement dit, la question d'un langage pour apprendre fait bien pour ces auteures partie des objets de la didactique du français ; mais ce point de vue semble associé au fait que l'apprentissage du FLÉ relève, au Canada, de la didactique du français, tandis qu'il relève en France de la didactique des langues-cultures.

Au delà des contextes et conceptions qui ont pu conduire certains auteurs à se préoccuper sérieusement des échanges langagiers au sein de la didactique du français, le champ qui s'est emparé à bras le corps des questions de langage oral dans la classe demeure celui qui se nomme lui-même didactique de l'oral. Qu'en est-il du positionnement des chercheurs du champ concernant le statut du langage à l'école, entre objet et moyen d'apprentissage ?

4.1.2 La didactique de l'oral

Dans la note de synthèse qu'elle a rédigée sur le thème vaste et complexe de l'enseignement de l'oral, Nonnon (1999) fait d'abord valoir l'hétérogénéité des termes référant au langage oral en

⁴⁶ DFLM/DFLS/DFLÉ : Didactique du français langue maternelle, didactique du français langue seconde, didactique du français langue étrangère.

classe, qui ne se recouvrent pas, voire ne se recoupent pas, hétérogénéité susceptible d'entraîner une certaine ambivalence au sein du champ : expression, communication, langue orale, échanges verbaux, interactions, verbalisations, pratiques langagières, conduites discursives notamment (*Ibid.*, 88). Cette diversité des centres d'intérêt contribue, paradoxalement, à l'installation d'un « *vide théorique* » sur l'oral, lié « *au peu de circulation des connaissances sur cette question* » qui ne permet pas aux enseignants de disposer « *sur ce point de savoirs de références constituant l'amorce d'une culture didactique commune* » (*Ibid.*). La didactique de l'oral y est donc définie d'emblée comme un champ de recherche encore en puissance, dont les rapports avec la didactique du français ne sont pas stabilisés, et dont on peut se demander, notamment, laquelle des deux est susceptible d'englober l'autre. Le travail mené depuis, toujours par Nonnon, et exposé dans un article intitulé *L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français* (2011), laisse penser que la question demeure ouverte encore aujourd'hui. Cette question, qui pourrait sembler à la marge de mes préoccupations, est cependant à prendre en compte si l'on considère les apprentissages langagiers des élèves à travers le prisme des inégalités socialement situées. En effet, si la didactique de l'oral se considère elle-même comme subsumant les didactiques, cette question du langage pour apprendre est susceptible de faire partie des objets privilégiés du champ, ce qui est plus incertain dans le cas contraire.

Un point particulièrement éclairant à mes yeux de cette note de synthèse est la mention d'une différence majeure dans la possibilité de prise en charge didactique de l'oral ou de l'écrit. Cette différence réside dans le fait que si l'écrit est constitué de genres scolairement définis, codifiés qui se distinguent des écrits non scolaires, la didactique de l'oral, en revanche, parce qu'elle hésite sur « *l'objectif à poursuivre (le "français courant", l'"oral public", le "langage élaboré", les "genres oraux sociaux" en usage...)* », peine à définir son objet (Nonnon, 1999, 90).

La définition de cet objet suppose cependant de prendre en considération ses caractéristiques théoriques spécifiques. L'auteure revient un peu plus loin sur ce point central :

« *La première [des grandes interrogations auxquelles se heurte une didactique de l'oral] concerne la définition de l'objet : l'oral existe-t-il, comme objet théorique et comme objet d'apprentissage ? Est-on fondé à l'opposer à l'écrit et à en parler au singulier ? Quel est l'état des savoirs sur le fonctionnement de la langue orale et des discours oraux ? En quoi peuvent-ils fournir des critères d'analyse, des modèles opératoires ?* » (*Ibid.*, 93).

Si, historiquement, les premiers linguistes spécialistes de l'oral ont voulu s'inscrire à l'encontre d'une tradition centrée sur l'écrit, et l'ont donc constitué, dans une certaine mesure, comme objet autonome (Peytard, 1970 ; Culioli, 1983), cherchant à juste titre à se démarquer de conceptions qui ont longtemps prévalu notamment à l'école (et qui y prévalent, dans les faits, encore aujourd'hui), et qui considèrent l'oral comme un écrit dégradé, un lieu de relâchement et d'approximation (Nonnon, *op. cit.*, 94), la position contemporaine semble plus complexe. Nonnon rappelle ainsi que

*« Même s'il subsiste de profondes et irréductibles différences (temporalité constitutive de l'énonciation orale, dimension analogique et non discrète de la voix, modalités de l'intercompréhension), le rapport oral/écrit relève plutôt d'un continuum de caractéristiques liées aux conditions d'énonciation et au **rapport au langage** qu'elles instaurent. La position de Culioli et de Blanche-Benveniste est que l'oral est un révélateur de fonctionnements plus généraux et méconnus **qui sont aussi ceux de l'écriture** et que son étude peut générer des savoirs sur le langage et l'activité discursive. » (Ibid., 95, je souligne).*

Les deux éléments que j'ai soulignés dans ce passage, et qui vont de pair, recentrent le propos sur ce qui peut traverser, du côté de l'élève, les usages qu'il est conduit à faire de la langue à l'école, à l'oral comme à l'écrit (Nonnon parle ici d'activité discursive). On note toutefois que Nonnon parle du rapport au langage tel qu'il est instauré par les conditions d'énonciation ; je considère pour ma part que ce rapport au langage est tout autant déterminé par les conditions d'énonciation liées au contexte de production de l'énoncé *hic et nunc*, que par l'ensemble des usages de la langue antérieurs (scolaires comme extrascolaires) qui fondent l'expérience langagière du sujet, et qui ont contribué à élaborer, précisément, ce rapport au langage, dont je considère qu'il n'est par ailleurs pas figé ou immuable.

D'autre part – et j'ouvre ici une brève parenthèse dans la réflexion sur la didactique de l'oral – cette notion de rapport au langage permet aussi de conduire une réflexion sur les différents registres simultanément sollicités à l'école, donc dans le contexte *hic et nunc* de production des énoncés, et qui traverse les disciplines, que vient rappeler ici Bautier :

« Il s'agit ainsi d'éviter [que cette notion] apparaisse comme un équivalent paradigmatique de termes comme position ou posture énonciative, voire de pratiques langagières. [...] C'est encore de "rapport au langage en général" qu'il sera question et non pas de rapport à l'écrit, à la lecture, à l'oral... [...] Il s'agit encore, par l'intermédiaire d'une telle notion, d'essayer de prendre en considération l'intervention du langage dans l'articulation des trois niveaux de contexte sur lesquels se joue la façon dont les élèves construisent les situations et les objets d'apprentissage, que ces objets soient ou non spécifiquement langagiers ou linguistiques : le niveau du macro-contexte socio-culturel, celui du méso-contexte institutionnel et celui du micro-contexte interactif. » (Bautier, 2002a, 41).

La didactique de l'oral, pour penser son objet ou ses objets didactiques, ne fait pas l'économie d'un appui sur des travaux de linguistique générale concernant le français parlé, l'oral, la communication, les interactions, la conversation, le dialogue etc., indépendamment des contextes d'enseignement/apprentissage. Cette dimension est importante : car si la didactique de l'oral peut ou doit constituer un champ spécifique, celui-ci ne peut se concevoir que dans ses relations avec les autres champs, et une partie de la difficulté réside dans cette articulation complexe. Ainsi, que dire des liens entre didactique de l'oral et communication ? Si la didactique de l'oral ne peut négliger ce pan de la réflexion, elle ne se superpose cependant pas à lui, loin de là, et l'on pourrait en dire autant de l'ensemble des champs sur lesquels elle s'appuie. Pour autant, la question de la communication en classe peut-elle être abordée à partir d'objets spécialisés, donc peut-elle être didactisée ? Ou faut-il penser que certains objets langagiers doivent être didactisés, quand d'autres, considérés comme plus transversaux, pourraient rester dans le domaine que Halté nomme *le pédagogique* ? Ces interrogations montrent combien demeure vive et complexe la question du *parler des élèves*, qui revient régulièrement en contexte de crise, autrement dit lorsque la question des inégalités d'apprentissage revient au devant de la scène, et que l'école s'interroge sur ses missions (Nonnon, 2011, 185).

Concernant la prise en compte explicite, au sein de la didactique de l'oral, des élèves présentant des difficultés scolaires, Bautier (2002b) rappelle par ailleurs que Le Cunff, qui se préoccupe de « *construire une didactique de l'oral en contexte* », qui prenne en compte les différences sociales entre les élèves, définit comme priorités didactiques d'une part le développement de la dimension réflexive des apprentissages langagiers, en termes métalinguistiques et métalangagier, d'autre part la communication dans la classe, et notamment la prise de parole des élèves les moins favorisés au plan social.

Nonnon (1999, 91-92) propose donc, pour appréhender la complexité de la question de la didactique de l'oral, de distinguer trois ordres de problèmes différents. Le premier renvoie au « *fonctionnement de la classe et de l'école comme lieu social* », et où l'oral désigne « *l'ensemble des interactions verbales par lesquelles se mettent en place la communauté scolaire, les rapports au savoir et les contrats didactiques [...], c'est-à-dire l'ensemble des conditions qui rendent possibles les apprentissages spécifiques*. Le deuxième renvoie au niveau des apprentissages dans toutes les disciplines ; l'oral est alors considéré comme « *le médiateur privilégié de la construction de connaissances et de démarches intellectuelles* ». Enfin, le

troisième niveau est celui de « *l'acquisition de compétences langagières spécifiques* » : l'oral vise ici l'amélioration des pratiques et de la connaissance du fonctionnement de la langue, la connaissance des genres discursifs oraux etc. Comme Jaubert et Rebière, c'est à ce troisième ordre de problèmes que l'auteure restreint la didactique de l'oral à proprement parler ; mais elle considère pour autant que cet ordre est lié aux deux précédents :

« Ne pouvant éviter ni les questions identitaires et sociales, ni celles de rapport à la norme, la didactique de l'oral est forcément traversée de tensions et de dilemmes, d'autant que son objet est mal connu et problématique » (Ibid., 92).

Et de conclure :

« Il est donc réducteur de ne prendre en compte qu'un de ces niveaux, ce qui amène soit au formalisme (si on se focalise sur le seul niveau linguistique et rhétorique des formulations), soit à l'absence de rigueur dans la progression et l'évaluation (si on compte seulement sur de meilleures conditions communicatives dans la classe). Mais il faut bien distinguer les problématiques venues de ces différents plans pour penser leurs interrelations » (Ibid., 93).

D'une manière générale, Nonnon considère que ce qui permet de situer les différentes approches concernant l'oral en classe et ce qui les distingue réside d'une part dans la ou les théories du langage et de l'énonciation auxquelles elles se réfèrent, d'autre part dans la manière dont est prise en compte la question de la norme et de la variation (*Ibid.*, 99). Le premier point est évidemment déterminant pour comprendre comment se situe le linguiste quel que soit son objet de recherche ; il me semble en revanche que le second point, qui pose la question du rapport à la norme et à la variation, est proprement didactique : je veux dire par là que la question des normes (et surtout celle, qui en découle, de la prescription, ou de la définition d'objets enseignables) se pose spécifiquement au plan scientifique dans l'approche didactique. Autrement dit, il me semble que l'on peut définir, à la suite de Nonnon, la spécificité de la didactique de l'oral autant à partir de la place attribuée à la notion de norme dans la réflexion scientifique, qu'à partir des objets spécialisés dont elle s'empare.

Parmi les objets susceptibles de relever d'une didactique de l'oral propre au français, mais peut-être aussi de traverser les champs didactiques, Nonnon évoque d'une part le *récit oral*, sur lequel je ne m'attarderai pas, car très spécialisé et trop éloigné de mes préoccupations, même si l'étude de ses ressorts laisse apparaître en réalité des fonctionnements qui relèvent tout autant du dialogique et du polyphonique que du monologique. Elle mentionne d'autre part ce qu'elle nomme *les conduites argumentatives*, dont on peut considérer qu'elles apparaissent de manière récurrente dans le dialogue scolaire, et bien au delà de genres très codés comme le débat : « [...]

les analyses d'interactions rencontrent sans cesse la dimension argumentative » (Nonnon, *op. cit.*, 106). De ce point de vue, elle précise qu'il est nécessaire de prendre en compte « *les discours argumentatifs en situation de négociation et euristique, où l'on peut observer, comme dit Habermas (1986) "le langage au travail, tel qu'il est utilisé par les participants pour accéder à la compréhension commune d'une chose ou atteindre une même manière de voir"* [...] » (*Ibid.*, 107).

Ces conduites argumentatives à valeur euristique peuvent renvoyer, en ce sens, à ce que l'on pourrait nommer *négociation du sens*, activité psychique qui traverse en effet les activités d'apprentissage, et qui engage de mon point de vue le sujet élève tout autant dans son rapport à lui-même que dans son rapport aux autres, puisqu'il s'agit de faire dialoguer collectivement en classe des savoirs, mais aussi individuellement des savoirs nouveaux avec des savoirs déjà acquis. Cette manière de prendre en compte les conduites argumentatives à valeur euristique en dehors d'une communauté discursive disciplinaire spécifique se distingue de la position de Jaubert et Rebière. Nonnon invite d'ailleurs de ce point de vue à la prudence, rappelant que

« Cette hétérogénéité des individualités ou des sous-groupes qui composent une classe [...] interdirait d'appliquer de façon imprudente et trop naïve la notion sociolinguistique de communauté discursive à ce collectif, tant qu'on n'a pas problématisé la nature de l'adhésion de tous les protagonistes du jeu scolaire en cours [...] ». » (Nonnon, 2011, 201-202).

Pour tenter de tenir ensemble ces points de vue, on pourrait considérer ici que l'instauration d'une communauté discursive figure comme une perspective téléologique des dispositifs didactiques (perspective qui se définirait donc en termes normatifs), et qu'il y a lieu pour le chercheur (comme pour l'enseignant) de se préoccuper d'évaluer dans quelle mesure le dispositif, dans sa mise en œuvre, s'inscrit dans cette perspective ; mais il est à craindre par ailleurs que l'hétérogénéité des conduites langagières – y compris au plan énonciatif – qui se développent au sein du dialogue scolaire, et dans la même communauté discursive, soit cependant susceptible de venir masquer ce qui en constitue le fondement. Pour euristique qu'elle soit, la notion est donc sans doute encore à questionner.

Quoi qu'il en soit, l'étude stricte des conduites argumentatives ne permet de prendre en charge qu'une petite partie de « *ce feu roulant d'échanges rapides* » (*Ibid.*, 108) que représente l'activité dialogale, et n'épuise pas, loin de là, la question de l'élaboration euristique, ou négociation du sens en classe, je crois l'avoir montré dans le chapitre 2.

Enfin, on peut ajouter qu'à la suite de travaux conduits notamment sur les interactions verbales, qui ont montré le caractère imbriqué des systèmes sémiotiques, remettant ainsi en cause l'opposition entre oral et écrit (voir notamment Marty, 1991 ; Nonnon 2002, 2008), les recherches sur l'oral à l'école se sont emparé des questions de relation entre les systèmes sémiotiques, et que la réflexion sur ce qui caractérise ces interrelations

*« est devenu[e] un axe important dans les études sur l'oral, ce va et vient complexe entre les deux ordres et les transformations qu'il induit apparaissant comme **une caractéristique centrale des interactions scolaires** et un **fondement des processus cognitifs** qui s'y jouent »* (Nonnon, 2011, 190, je souligne).

La didactique de l'oral elle-même en vient ainsi à déborder son objet initial, puisque

« C'est aussi vers une analyse des modalités de gestion de ces relations que se sont orientées les descriptions à visées didactiques, notamment celles qui se centrent sur l'étayage de l'enseignant » (Ibid.).

Certaines approches de l'oral, que Nonnon définit comme la « *recherche de formes de travail visant spécifiquement le développement des compétences orales de tous les élèves, et l'évaluation des effets de ces formes de travail* » (Ibid.), qu'il s'agisse de formes d'enseignement systématique de l'oral à travers des genres spécifiques, ou d'approche intégrées, relèvent clairement de la didactique (du français ?) ; pour autant, l'homogénéité du champ n'est pas encore clairement circonscrite, la prise en compte du langage pour apprendre en classe n'y apparait pas comme un objet à privilégier, et la question de sa spécificité reste difficile à déterminer.

La didactique de l'oral se présente ainsi comme ambivalente sur deux plans :

- D'une part, dans ses rapports avec la didactique du français, qu'elle surplombe, ou à l'inverse dont elle constitue un objet spécifique (ce qui détermine différemment, selon le cas, les objets étudiés et l'approche qui peut en être faite).
- D'autre part, dans le premier cas, dans son rapport avec les autres disciplines : la question de savoir si l'avenir de la didactique du français se situe davantage dans la fragmentation (didactique de l'orthographe, de la lecture, de l'écriture, de la littérature, de l'oral etc.) ou au contraire dans son intégration au champ plus large de la didactique des disciplines, et plus particulièrement de la didactique des langues – question non résolue – m'apparait dès lors comme particulièrement intéressante, dans la mesure où la conception de l'oral qui y prévaudrait, dans un ou l'autre cas, en serait nécessairement

différente : on connaît l'intérêt presque épistémologique aujourd'hui des linguistes spécialistes de l'enseignement des langues pour l'oral.

Si la question de l'oral demeure une question vive au sein d'une didactique du français historiquement construite à partir d'objets privilégiant l'écrit, tout autre est la perspective des didactiques des sciences et de l'histoire.

4.2 DIDACTIQUE DES SCIENCES ET DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

Loin des préoccupations qui incombent à la didactique du français ou de l'oral, la didactique des sciences, puis la didactique de l'histoire se sont emparées d'emblée de la question du langage pour apprendre.

4.2.1 La didactique des sciences

En ce qui concerne les sciences, il n'est pas abusif d'indiquer que cette question est très prégnante dans le champ, qui la travaille depuis une quinzaine d'années, et la prend très au sérieux. Des rapprochements ont été effectués avec des chercheurs linguistes, et plusieurs numéros de revue ont été consacrés aux interactions langagières (notamment les numéros 37, 38, 40 et 44 de la revue *Aster*, parus entre 2003 et 2007), plusieurs articles, des ouvrages (notamment Jaubert, 2007). Si on peut constater des divergences, par exemple sur la place du *récit* ou des *problèmes* dans la construction de savoirs en sciences, ainsi que la présence de positionnements théoriques variés concernant le langage, on note cependant, au sein du champ, une conception partagée du rapport entre étude du langage et didactique, qui me paraît assez bien résumée par ces propos :

« En somme, on cherche à cerner comment la dimension sociale, articulée aux confrontations avec les objets ou les phénomènes, intervient dans les apprentissages, par le biais des multiples discours qui sont produits et qui s'échangent pendant qu'on enseigne ou qu'on apprend. Mais une autre piste se dessine : la mise en avant des relations étroites qui apparaissent, de plus en plus clairement, entre savoirs et productions langagières. [...] Il s'agit désormais de mieux comprendre comment les échanges langagiers interviennent dans les acquisitions scientifiques, en rythment et conditionnent le déroulement, mais peut-être aussi les constituent. » (Peterfalvi & Jacobi, 2003, 4).

Autrement dit, la nécessité, pour les didacticiens des sciences, de s'appropriier les méthodologies de la recherche en sciences du langage est née des avancées propres à la didactique des sciences, qui en est venue à se questionner sur le rôle de l'environnement – et donc des discours – dans les apprentissages. Ce questionnement a pu entraîner une définition

« naturelle » d'objets langagiers successifs, ou du moins d'objets s'inscrivant naturellement – parce que se présentant successivement, et corolairement à d'autres interrogations – dans cette didactique elle-même, donc une définition d'objets indépendante des questions vives – et toujours politiques – concernant langue et usages de la langue à l'école, qui ont pu faire obstacle à une définition harmonieuse et partagée des objets à privilégier au sein de la didactique du français, qui compte en outre, parmi ses objets propres, l'oral en tant que tel, ce qui n'est pas le cas de la didactique des sciences.

De nombreux travaux ont ainsi été conduits, dont les résultats sont publiés dans des textes écrits tant par des linguistes que par des didacticiens des sciences, et parfois coécrits. Ces travaux concernent des objets divers, et se réfèrent à des théories linguistiques variées⁴⁷.

Une première série de travaux, publiés dans les numéros 37 et 38 de la revue *Aster* (2003, 2004), concerne les *interactions langagières*, entendues comme

« [...] échanges entre celui (ou ceux) qui enseignent et ceux qui apprennent, aussi bien que les interactions entre apprenants. [...] Ce qui se dit ou s'écrit à propos de connaissances scientifiques, en particulier dans les situations d'apprentissage, devient un double domaine d'investigation : les discours échangés témoignent d'un processus tout autant que leur nature reflète le contenu même de ce qui est enseigné-appris. » (Peterfalvi & Jacobi, 2003,3-4).

Ces travaux, qui tous étudient des corpus dits « authentiques », relèvent d'analyses empiriques à partir de données prélevées dans les classes, et revendiquent la référence à des modèles linguistique dits « pragmatiques » (Peterfalvi & Jacobi, 2003, 3 ; Jacobi & Peterfalvi, 2004, 6). Ces modèles sont définis comme étant centrés sur les fonctions langagières plutôt que sur les structures (Jacobi & Peterfalvi, 2004, 5), mais peuvent cependant se référer, selon l'objet de recherche, à des auteurs aussi différents que Bronckart, Goffman, Gumperz, Hymes, Halté, Nonnon, Trognon, Maingueneau, Chareaudeau, Kerbrat-Orecchioni, Plantin, Garcia-Debanc etc., et relèvent donc des courants communicationnels, conversationnels, interactionnistes... pour ne citer que quelques-uns d'entre eux.

Certains de ces travaux portent sur la dynamique des échanges entre pairs, d'autre sur le rôle de l'enseignant, d'autres encore sur la fonction de l'accompagnement scientifique, impliquant

⁴⁷ Ces travaux se réfèrent également à d'autres champs que celui des sciences du langage ; je ne les évoquerai cependant pas ici.

au sein de la classe un acteur autre que l'enseignant ou les élèves (un scientifique spécialiste du thème concerné par exemple), ou encore sur des dispositifs innovants, et les changements induits par ces derniers étudiés à partir de l'analyse des interactions langagières, etc.

Dans le premier volume (*Aster*, 37, 2003), certains auteurs proposent ainsi des études lexicales, d'autres des analyses des marques de l'implication des élèves dans le propos (modalisateurs, énonciation, cohérence discursive etc.). D'autres, à partir de corpus plus longitudinaux, cherchent à établir des cartographies du suivi des idées, ou des reconstitutions du cheminement argumentatifs (Peterfalvi & Jacobi, 2003, 6). Dans le second volume (*Aster*, 38, 2004), certains auteurs s'intéressent au rôle des interactions langagières lors d'activités expérimentales, d'autres aux discours explicatifs, à l'argumentation et aux débats en classe, thème souvent développé en didactique des sciences, j'y reviendrai.

Une seconde série de travaux, dont le numéro 44 (2007) de la revue *Aster*, porte sur l'étude du rapport complexe entre récit et apprentissages scientifiques, que ces récits soient des énoncés oraux (par exemple Orange-Ravachol, 2007 ; Lhoste et al., 2011), ou écrits (par exemple Bruguière et al., 2007). Les récits écrits sont étudiés en tant que productions susceptibles de servir de moyen pédagogique au service des apprentissages en sciences ; ces récits peuvent être aussi bien des récits de fictions publiés qui servent de support aux apprentissages en classe, que des textes produits par les élèves. Les récits oraux peuvent être des récits entendus comme productions spontanées des élèves, comme reconstitution de phénomènes passés etc.

Si c'est avec l'idée que l'étude des discours permettait la prise en compte du contexte au sens le plus large que les didacticiens des sciences ont été amenés à se préoccuper de langage, un bref regard sur les travaux conduits montre que ceux-ci portent en réalité sur des contextes entendus dans le sens beaucoup plus restreint d'échanges au sein d'une situation spécifiée, et très précisément définie au plan didactique. On note par ailleurs que comme en didactique de l'oral (Nonnon, 1999, 190), les interrelations entre systèmes sémiotiques, et notamment entre oral et écrit, sont étudiées, et sont considérées comme phénomènes importants pour comprendre comment se joue la relation didactique en classe.

La richesse des analyses conduites selon des approches aussi variées amène alors certains auteurs à considérer que

« [...] en dépit de réelles convergences thématiques et méthodologiques, le monde de la recherche sur les interactions verbales, quand bien même on se limite au domaine des apprentissages scientifiques, demeure pour le moment un miroir éclaté. » (Jacobi & Peterfalvi, 2004, 6).

Toutefois, l'étude de l'argumentation (des débats, controverses, explications etc.), loin de constituer un thème comme un autre, est définie au sein de ce champ comme revêtant une dimension proprement épistémologique de l'apprentissage en sciences ; Orange considère ainsi que

« [...] les explicitations qui se font au cours du débat, les controverses qui s'y développent et les argumentations des élèves ne sont pas simplement des moyens sur lesquels on s'appuie pour changer les conceptions individuelles : elles constituent les matières premières des raisons scientifiques que l'on veut voir se construire. » (Orange, 2003 ; 85).

De ce point de vue, l'étude des phénomènes argumentatifs va au delà d'une simple rencontre, fût-elle féconde, entre linguistes et didacticiens, elle est au cœur des préoccupations didactiques, et à ce titre l'étude de l'argumentation acquiert un statut particulier au sein de cette discipline.

Si cette préoccupation du langage pour apprendre en classe est devenue aujourd'hui partie prenante de la didactique des sciences, Lhoste et Orange mentionnent cependant le fait que cela n'est pas le cas dans les travaux anglosaxons (Lhoste & Orange, 2015, 15), du moins dans les travaux qui se préoccupent de comprendre ce qui fait l'efficacité des pratiques, ce qui ferait de ce phénomène une spécificité française en lien étroit avec la spécificité didactique : pour Lhoste et Orange, c'est parce que ces travaux (anglosaxons) ne sont pas contraints par un objet de savoir précis que sont négligées les dimensions langagières.

Cela m'amène à considérer que si les préoccupations langagières des didacticiens des sciences trouvent leur source d'abord dans l'intention globale de mieux comprendre les *contextes* (le discours scolaire faisant partie du contexte de l'activité didactique), la question du langage telle qu'elle est étudiée actuellement au sein du champ va en réalité bien au delà, puisqu'elle concerne aujourd'hui les contenus même enseignés, et leur formalisation langagière : pratiques langagières et objets de savoirs scientifiques ont donc des liens étroits qui sont loin d'être encore tous dépliés, et l'approche proposée au sein de la didactique des sciences rejoint pour partie la conception du langage à l'école que je défends, puisqu'elle se pose la question de *l'intrication* entre langage comme objet, et langage comme moyen d'apprentissage.

4.2.2 La didactique de l'histoire

C'est, je crois, un phénomène de contamination scientifique qui montre l'intérêt de la recherche en laboratoire, entre didacticiens des sciences et didacticiens de l'histoire, qui conduit ces derniers à s'intéresser aux questions langagières, dans les années 2000. Le premier article produit dans ce domaine auquel je me réfère est en effet une contribution de Badia et Le Bourgeois (2008), rédigée à partir de deux recherches, menées toutes deux par des équipes pluridisciplinaires intégrant notamment didacticiens de l'histoire et didacticiens des sciences. La première, lancée en 2000 et intitulée *Argumentation et démonstration dans les débats et discussions en classe*⁴⁸ – thème épistémologique, on l'a vu, en didactique des sciences – impliquait notamment des séances de sciences et d'histoire. La seconde, intitulée *Gestion des tensions didactiques dans les échanges oraux et apprentissages disciplinaires à l'école* posait « la question de la faisabilité des situations didactiques mettant en jeu les échanges oraux dans les situations disciplinaires à l'école (essentiellement en sciences et par comparaison en histoire) » (Badia & Le Bourgeois, 2008, 7).

Le second article auquel je me réfère est quant à lui une contribution de Le Marec, Doussot et Vézier (2009), qui sont membres du CREN⁴⁹, à partir d'une recherche dirigée par Orange, didacticien des sciences, et intitulée *Mise en texte et pratiques des savoirs dans les disciplines scolaires*. Ce second article aborde les questions de langage à partir des travaux de Jaubert notamment, ce qui implique une conception du langage en termes de pratiques langagières, propres à chaque discipline. Plusieurs concepts inspirés de la didactique des sciences y sont cependant travaillés, et redéfinis dans la perspective historique : problématisation (cette notion sera travaillée plus précisément dans un article de Doussot et Vézier paru en 2014), espace de contrainte etc. Ainsi, le cadre explicatif qui permet de mettre en relation – en tensions – données empiriques et nécessité en didactique de l'histoire s'élabore dans l'exemple proposé au sein de l'article à travers le débat, qui permet d'éviter que le texte du savoir se limite à une suite de propositions. Historiquement, l'étude des phénomènes langagiers au sein de la didactique de l'histoire se construit parallèlement à l'étude des phénomènes langagiers au sein de la didactique des sciences.

⁴⁸ Cette recherche a donné lieu à un ouvrage : Douaire, J. (2004) (Dir.). *Argumentation et disciplines scolaires*. Paris : INRP.

⁴⁹ CREN : Centre de Recherches en Éducation de Nantes, EA 2661.

On note d'autre part qu'une thèse, intitulée *Apprendre en Histoire à l'école élémentaire : analyse didactique de l'activité cognitivolangagière en classe* a été soutenue en 2012 (voir notamment Souplet, 2012a ; Souplet, 2012b). Il s'agit notamment au cours de cette recherche de questionner le rapport, trop souvent entendu comme allant de soi, entre les apprentissages (relevant de l'histoire en l'occurrence) et des phénomènes langagiers connexes, afin de « tenter de désenchevêtrer activité langagière, activité cognitive, apprentissage disciplinaire [...] » (Souplet, 2012b, 97).

On note également que plusieurs chapitres de l'ouvrage de Cariou paru en 2012 concernent la dimension du langage : le chapitre 3, intitulé *Comment le langage construit la pensée en histoire*, et le chapitre 4, intitulé *Les pratiques langagières en classe d'histoire*, et les chapitres 6 et 9 pour ce qui concerne l'écrit. L'ensemble représente soixante-dix-huit pages sur deux-cent-vingt-sept (dont quarante-deux pages pour les deux chapitres concernant l'oral). Cette question du langage comme moyen d'apprentissage se développe donc aussi en didactique de l'histoire.

4.3 DIDACTIQUE COMPARÉE

Le projet de la didactique comparée est de s'interroger sur ce qui distingue *le* didactique, entendu comme ce qui constitue la dimension générique de l'enseignement apprentissage, et *la* didactique, entendue comme ce qui en constitue la dimension spécifique, en lien avec les disciplines scolaires (Leutenegger, 2004). Le projet n'est donc pas celui d'une didactique générale, mais bien celui d'une didactique comparée, qui s'appuie nécessairement, au plan théorique et méthodologique, sur les didactiques des disciplines déjà constituées, et qui a pour but affirmé de « contribuer activement au « processus de "disciplinarisation interdisciplinaire" des sciences de l'éducation » (Mercier et al., 2002, 7-8). De ce point de vue, l'une des ambitions de la didactique comparée est de contribuer à la clarification des frontières des didactiques disciplinaires. Si l'on suit la distinction proposée par Bernstein entre cadrage et classification, ce projet relèverait donc de la classification.

En ce qui concerne la distinction entre générique et spécifique, il s'agit plus précisément de discriminer ce qui relève, dans le travail du professeur et de l'élève, du processus d'enseignement ou d'apprentissage (le générique), et ce qui relève de l'objet d'enseignement concerné (le spécifique). Concernant la dimension générique, la didactique comparée propose d'étudier les processus interactionnels à partir d'une triple dynamique d'observables (Mercier

et al., 11) issue de la didactique des mathématiques, et susceptible de former un système conceptuel, dont l'un des axes est la chronogénèse (qui concerne les mouvements temporels liés à l'interaction enseignement / apprentissage), le deuxième la topogénèse (qui concerne les lieux et positions – symboliques – successives de chacun dans l'interaction), et le troisième la mésogénèse (qui concerne les interactions de chacun avec le *milieu* d'enseignement / apprentissage, au sens de Brousseau, 1998).

Au sein d'un tel paradigme, certaines questions de recherche s'imposent (Weisser, 2007, 104), et en particulier celles qui concernent la dimension langagière de ces interactions. Par exemple, celles-ci peuvent porter, en ce qui concerne le plan mésogénétique, sur la manière dont les nouvelles thématiques, en lien avec les objets concernés, apparaissent dans les dialogues, sur la manière dont s'inscrivent les énoncés de chacun dans la *communauté discursive* en train de se construire (question qui permettrait d'articuler les points de vue divergents de Jaubert et Rebière, convaincues de l'utilité de la notion, et de Nonnon, plus sceptique compte tenu de l'adhésion fort variable des élèves à cette communauté), ou encore sur la nature des ressorts didactiques provoquant institutionnalisation ou évolution des savoirs (Weisser, 2007, 104-105).

Pour les étudier, Sensevy et Quilio (2002), notamment, ont travaillé à définir une approche linguistique de type pragmatique, qui vise à devenir, à terme, une « *pragmatique didactique* » (p. 48) inspirée notamment des travaux de Sperber et Wilson (1989) concernant la théorie de la pertinence. Deux concepts sont donc au cœur de cette approche, le concept de *contexte*, entendu comme « *arrière-fond de l'interlocution* » (p. 48-49) et celui d'*inférence*, les inférences n'étant cependant considérées comme « *disponibles que parce qu'il existe des habitudes d'action* » (p. 49), habitudes généralement en lien avec les formes de travail institutionnellement produites. Les auteurs précisent ainsi que

« *Penser l'action linguistique, cela signifie donc, selon nous, penser les échanges discursifs au sein de « contextes » qui structurent profondément la communication.* » (Sensevy & Quilio, 2002, 51, je souligne).

L'emploi du terme *communication*, à six reprises dans le texte, qui suggère une conception du langage comme moyen de véhiculer l'activité symbolique, et non comme activité symbolique en soi, et surtout une conception de l'activité cognitive qui renvoie à une activité de traitement de l'information (plutôt qu'à une activité de production de significations), m'amène à penser que l'approche didactique comparatiste, du moins telle qu'elle est définie ici, considère le langage comme l'une des composante du processus interactionnel, plutôt que comme un pan

de l'activité psychique et intellectuelle des élèves. Autrement dit, le langage y fait figure de constituant de la situation et de mode d'approche du savoir, et non de constituant de la connaissance ou du savoir concerné (contrairement à la didactique des sciences par exemple).

Dans une perspective un peu différente, si l'on consulte le très récent *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter, 2013), qui ne relève pas du paradigme sensévyste de la didactique comparée telle que je viens de l'exposer sommairement, mais qui tente d'identifier des concepts traversant les didactiques disciplinaires, on trouvera les entrées suivantes susceptibles de concerner le langage :

- Communauté discursive
- Genres
- Métalangage – activité métalinguistique
- Niveaux de formulation
- Pratiques langagières

Communauté discursive, *Genre*, *Métalangage* et *Pratiques langagières* sont des entrées renvoyant à des notions qui s'actualisent en fonction des disciplines, on l'a vu (la notion de *genre* n'est donc pas ici entendue dans le sens de Maingueneau, à la suite duquel je m'inscris, de ce point de vue). La notion de *niveaux de formulation* désigne les différentes formalisations textuelles d'un même concept en fonction du niveau dans le cursus. Il s'agit donc bien également à ce titre d'une entrée disciplinaire, qui renvoie, dans une certaine mesure, à la notion de *transposition didactique*.

Les deux approches, celle de Sensevy et celle qui prévaut dans l'ouvrage de Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter, qui cherchent chacune à définir ce qui traverse les didactiques, se distinguent donc au moins pour partie au plan conceptuel. La première approche, qui précise bien que le contexte (sous-entendu disciplinaire) structure *profondément* la communication, le définit cependant comme *arrière-plan conceptuel* ; tandis que dans la seconde approche, les termes renvoyant dans le dictionnaire au langage contribuent à la formalisation conceptuelle même de ce savoir disciplinaire. Ainsi, l'approche proposée par Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter relèverait plutôt du *cadre*, tandis que celle de Sensevy relèverait de la *classification*. Pour autant, la conception du langage qui semble prévaloir dans l'approche de Sensevy se distingue de celle que je propose, dans la mesure où le langage y est pensé en termes de communication et de traitement de l'information,

inspirée, notamment en ce qui concerne le discours pédagogique, de la théorie de la pertinence de Sperber et Wilson (1989), très éloignée de conceptions du langage informées de l'hypothèse de l'inconscient, dont je m'inspire pour ma part, et qui sont susceptibles de rendre compte très différemment de l'ambivalence des énoncés étudiés.

4.4 CONCLUSION DU CHAPITRE 4

Le bref tour d'horizon que je viens d'effectuer permet de mettre en évidence que la question du langage dans son rapport avec les apprentissages disciplinaires se développe fortement au sein des didactiques, mais de manière très diversifiée, et pas nécessairement en lien avec la question de l'échec scolaire.

Cette multiplicité des objets de recherche langagiers actuellement pris en compte au sein des différents champs didactiques, qui ont tous leur légitimité, et qui dans bien des cas, sont imbriqués, peut trouver à se structurer à partir des trois axes proposés par Nonnon pour décrire la didactique de l'oral :

- Communication en classe permettant notamment l'installation des conditions de travail
- Médiation des apprentissages
- Construction de compétences langagières spécifiques en lien avec des objets didactiques

Au sein de la didactique du français *à la française*, la question du statut du langage demeure ouverte, et on observe une certaine ambivalence du champ concernant la prise en charge de la difficulté scolaire, pour diverses raisons.

La première d'entre elle m'apparaît être d'ordre historique : le développement de la linguistique ayant entraîné une dilution des spécificités littéraires dans l'approche des textes, par exemple, le champ littéraire s'est vu contraint de mettre au centre de ses préoccupations la définition même de l'objet littéraire. Viennent ensuite des raisons d'ordre politique et idéologique – en lien par ailleurs avec la question des normes – quand l'institution scolaire et le monde scientifique s'interrogent sur le type de français à considérer (et à enseigner). Cette difficulté, on l'a vu, est le propre de la didactique du français, dans la mesure où la question de l'oral en soi (conduire les élèves à savoir parler) n'est évidemment pas une question pour les autres disciplines, qui ne l'envisagent qu'à travers les objets spécifiques qu'il vise à construire ou à formaliser, ce qui peut expliquer que la didactique des sciences, par exemple, n'ait pas rencontré

ce genre d'incertitude. Enfin, il est nécessaire de mentionner le fait que les relations que la didactique de l'oral entretient à la fois avec la didactique du français (langue maternelle), la didactique du français langue seconde ou langue étrangère, la didactique des langues-cultures et la didactique des autres disciplines ne sont pas clarifiées.

Des chercheurs comme Jaubert, Rebière ou Halté, pour ne citer que quelques uns d'entre eux, expriment clairement leur position en faveur d'une didactique soucieuse des moyens langagiers d'appropriation des savoirs. Toutefois, la question n'est pour autant pas résolue, et l'égalité de dignité des moyens et des objets en didactique ne fait toujours pas consensus.

C'est ainsi en didactique des sciences que l'intérêt pour les interactions langagières (et non pour les seules interactions verbales) apparaît comme le plus prégnant. Cette question des interactions langagières, qui suppose la prise en compte de la dimension symbolique du langage, et non de ses seuls aspects linguistiques, y est étudiée, notamment en sciences de la vie et de la terre, de manière constante et de plus en plus approfondie. Il s'agit dans ce cadre de comprendre en quoi et comment ces interactions contribuent aussi bien à l'apprentissage des savoirs disciplinaires qu'à leur formalisation en classe, dans une perspective comparable à celle de Jaubert et Rebière, perspective à laquelle elles ont d'ailleurs largement contribué.

Le fait que la question plus générale de l'enseignement de l'oral ne se pose pas en didactique des sciences (de même qu'en didactique de l'histoire) a sans doute joué pour beaucoup dans la possibilité de mettre au cœur des préoccupations de ces didactiques la question du langage pour apprendre. Mais l'intérêt de la démarche en didactique des sciences, telle qu'elle se développe actuellement, réside pour moi dans le fait qu'à partir de questions liées au départ au *contexte* de l'activité scientifique à l'école, elle a très rapidement dépassé la dimension de la communication en classe ou de l'environnement discursif du savoir, pour parvenir à un questionnement concernant la *formalisation même* de ce savoir, dans une perspective qui invite à s'affranchir de la dichotomie entre savoirs et moyens comme objets didactiques en concurrence.

Toutefois, cette perspective, si elle ouvre la possibilité pour mes propres travaux de s'affranchir d'une telle dichotomie, ne suffit pas pour comprendre les difficultés récurrentes de certains élèves, parce qu'elle s'inscrit dans un champ donné : la question des langages disciplinaires, autrement dit des spécificités langagières des disciplines scolaires ne recouvre pas exactement celle des échanges langagiers pour apprendre dans les disciplines.

J'ai précédemment évoqué l'intérêt à mes yeux de penser ce rapport entre les champs de recherche à l'aide des concepts de cadrage et de classification. En termes de classification, il me semble qu'il est possible de définir l'une des visées communes des didactiques – et qui rend compte de la difficulté scolaire – comme une visée de secondarisation de l'expérience ordinaire, qui participe simultanément et de manière indissociable aux processus de subjectivation de soi et d'objectivation du monde. De ce point de vue, le corps commun de catégories de pensées que constituent les disciplines prises ensemble et non séparément intervient comme médiation entre le sujet et le monde. Penser la secondarisation en termes de cadrage vise alors à amener les élèves à construire une posture énonciative pertinente en chaque discipline, pour reprendre la formule de Jaubert et Rebière. L'exemple d'une pratique langagière précise, *l'argumentation*, me permet d'illustrer mon propos : du côté du cadrage, le terme *argumenter* pour évoquer l'argumentation en français, en mathématique ou en histoire ne recouvre pas des pratiques strictement identiques ; l'idée d'apprendre à argumenter *sans objet* semble une idée vaine de ce point de vue, j'en conviens ; mais si le spécifique n'est pas articulé avec le générique, apprendre à argumenter dans l'une ou l'autre des disciplines me semble tout aussi vain. Car si l'idée même d'argumentation n'est plus perçue comme *commune et différente* aux argumentations spécifiques, et si les élèves (ou les enseignants) en viennent à considérer qu'argumenter en maths n'a *rien de commun* avec argumenter en français, la spécificité prend des allures technicistes et formelles qui ne permettent plus le maillage du monde. Danon-Boileau (2006, 259) définit l'approximation comme une manière de penser qui « *conjoint l'identité et la différence d'un objet par rapport à la notion qui permet de le repérer* » : approcher génériquement la notion d'argumentation suppose de conjoindre identité et différence des usages spécifiques (disciplinaires) du mot ; cadrage et classification ne peuvent donc à mon sens être exclusifs l'un de l'autre.

Le travail que je conduis sur le langage à l'école, à la suite de Bautier, et qui lui confère simultanément le statut d'objet et de moyen s'inscrit ainsi dans une perspective que l'on peut définir comme infradidactique, puisque le rapport au monde précède le rapport aux disciplines, mais aussi supradidactique, puisque le corps commun de catégories de pensée englobe chacune des disciplines. Elle se distingue en cela des approches comparatistes *en didactique* qui se développent actuellement, et qui s'appuient nécessairement, contrairement à la didactique générale, sur les didactiques des disciplines déjà constituées, au plan théorique comme au plan méthodologique.

Les différentes approches du rôle des interactions langagières en classe telles que les proposent les différents champs didactiques évoqués, pour légitimes et nécessaires qu'elles soient, ne rendent donc que très peu compte des effets de récurrence des difficultés des élèves. De nombreux travaux menés depuis une vingtaine d'années par notre équipe (Bautier 2006a ; 2006b ; Rochex & Crinon 2011, Bonnéry, 2007 ; [I. CDB, 2012b]) font état du caractère cumulatif de ces difficultés, et les évaluations PISA (OCDE, 2002), entre autres, traduisent qui plus est le peu d'effet des changements institutionnels sur les performances des élèves les plus faibles.

Or, on l'a dit, ces travaux montrent qu'au delà du type objets dont ils s'emparent, c'est la manière dont les élèves s'en saisissent, quelle que soit la discipline, qui est révélatrice de leurs difficultés, et que, loin de prendre les objets scolaires pour objet d'étude – a fortiori quand il s'agit d'objets langagiers, mais pas uniquement – dans une posture distanciée, seconde, certains d'entre eux les distinguent peu des objets du quotidien, dans un « oubli », pourrait-on dire, des enjeux d'apprentissage de l'activité considérée. La prise en compte de ces difficultés récurrentes d'élèves, qui n'est pas une priorité dans l'approche didactique, bien que certains chercheurs ou certaines équipes s'en soient emparés fermement, bénéficiera sans aucun doute du rapprochement initié depuis une quinzaine d'années entre sociologues et didacticiens ; mais il me semble qu'il est aussi possible d'aborder la question autrement.

S'intéresser au rôle des échanges dialogués dans les situations d'apprentissage en lien avec les inégalités pose en effet de manière vive la question de la mise en texte – et de la mise en scène – du savoir dans ces échanges, et notamment de la manière dont ces savoirs sont questionnés, et dont ils sont susceptibles d'être rapportés – ou non – à un corps commun de catégorie de pensées.

Mon hypothèse, inspirée notamment par l'observation des modes différenciés d'utilisation du savoir par les étudiants de master, et plus particulièrement du rôle du *questionnement* dans ces modes différenciés, est que ce qui peut rendre compte de la difficulté à acquérir cette posture seconde et ce rapport distancié au monde réside dans la fragilité – voire l'absence – d'un questionnement susceptible de présider à l'élaboration *par les élèves* de ces savoirs scolaires, auxquels ceux-ci viendraient faire réponse. Cela me conduit à établir une distinction, au plan

scientifique, entre le fait de s'intéresser à ce que les élèves *font* du savoir – ce vers quoi je tends actuellement – et le fait de s'intéresser à ce que les élèves *apprennent* en matière de savoir⁵⁰.

Ce déplacement de mon questionnement fait par ailleurs écho, dans une certaine mesure, aux évolutions curriculaires de ces vingt dernières années, à la suite desquelles « *une injonction à problématiser s'est répandue dans le système scolaire, de la maternelle à l'université, sans que soient toujours bien mesurées les exigences d'un tel positionnement intellectuel* » (Fabre, 2005a,7). Enfin, les résultats des évaluations internationales font apparaître également une difficulté de certains élèves français dans *l'utilisation* des savoirs scolaires, qui fait pour moi écho, quant à elle, à la distinction mentionnée par Winnicott entre mode *d'utilisation* de l'objet et mise en *relation* avec l'objet.

Je propose donc maintenant de présenter les travaux que j'ai menés concernant la manière dont les étudiants s'emparent des savoirs lorsqu'ils ont à rédiger un mémoire de master, qui constitue le troisième axe de mes recherches. Je montrerai en quoi ces investigations ont contribué à faire évoluer mes objets de recherche et mon propre cheminement scientifique concernant les inégalités à l'école, et plus particulièrement au sujet du dialogue au sein de la classe ; ce détour m'amènera à proposer une reconfiguration de ma conception du dialogisme scolaire, en lien avec l'observation de l'activité dialogique des auteurs de mémoires.

⁵⁰ Il y a cependant lieu de penser que s'intéresser à ce qu'ils font du savoir peut renseigner, en retour, sur ce qu'ils apprennent réellement.

CHAPITRE 5 – QUESTIONNEMENT ET SAVOIR À L’UNIVERSITÉ

Étudier la manière dont des étudiants se confrontent aux savoirs théoriques dans les mémoires de master, et en particulier en formation d’enseignants, m’est apparu comme une possibilité d’observer presque simultanément appropriation, restitution et utilisation de savoir. Dans un mémoire de recherche, y compris en formation d’enseignant, le savoir théorique est en effet convoqué, interrogé et utilisé ; la théorie est un corps commun de catégories de pensée, elle est constituée de savoirs qui ne valent que les uns par rapport aux autres, et non en soi, et qui sont simultanément produit et source de questionnement.

C’est donc avec un intérêt très vif pour la question sensible du rôle de la recherche dans la formation des enseignants que je me suis engagée en 2013 dans cet axe de recherche, prioritaire à l’IUFM devenu ESPÉ⁵¹ de l’académie de Créteil, et dont j’ai pris la responsabilité. Si tout le monde s’accorde à considérer la recherche comme nécessaire dans la formation des enseignants, son rôle et ses effets étaient alors relativement peu connus. Par ailleurs, la faible appétence légendaire des enseignants pour les savoirs théoriques me semblait mériter certaines investigations, à partir d’objets d’analyse d’une autre nature que des entretiens avec eux.

Peu de temps auparavant, la masterisation de la formation des maitres (en 2010) avait conduit les enseignants-chercheurs à mettre en place, dans le nouveau master Métiers de l’Enseignement du premier degré, des unités d’enseignement spécifiquement consacrées à la recherche, afin d’accompagner les étudiants dans l’élaboration de leur mémoire. Ces mémoires sont donc devenus pour moi les objets d’investigation susceptibles d’être particulièrement dignes d’intérêt, puisqu’ils permettaient d’étudier le rapport au savoir théorique d’enseignants (en formation) confrontés effectivement à la théorie et non seulement questionnés à son propos.

5.1 LES CORPUS ÉTUDIÉS

Mais de quel mémoire parlions-nous ? Avant la masterisation, les enseignants et enseignants-chercheurs de l’IUFM encadraient déjà des mémoires dits professionnels, et par ailleurs, deux formes de mémoires de master existaient à l’université, dits mémoire de recherche et mémoire professionnel (distinct cependant du mémoire professionnel des IUFM). Il s’agissait donc de se

⁵¹ IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maitres, devenu en 2013 ESPÉ, École Supérieure du Professorat et de l’Éducation.

mettre d'accord sur un objet mémoire susceptible de concilier les deux visées principales des masters MEEF⁵² : la formation à/par la recherche et la professionnalisation. Pour cela, le service Formation de formateurs de l'IUFM de Créteil, dont j'ai eu la responsabilité à partir de 2012, a mis en place des groupes de réflexion permettant aux personnels de l'ÉSPÉ encadrant des mémoires et enseignant dans les UE⁵³ recherche de la maquette de master de définir collectivement les attendus du mémoire et les contours de ces UE, qui se déclinaient en options de recherche. Les échanges nombreux avec les collègues (en grande partie rattachés au laboratoire CIRCEFT), impliqués dans l'une de ces options, intitulée *Langage et apprentissage*, dont je partageais et partage toujours la coordination avec un, puis une collègue, l'étude des mémoires ou écrits de travail des étudiants, et les cours que j'ai assurés dans ces UE m'ont conduit à rédiger un texte visant à proposer un exemple (et non un modèle), de ce que pouvait être un mémoire de master MEEF. Ce texte, intitulé *Le mémoire de master MEEF, un nouveau genre universitaire ?* [III. CDB, 2014b] a été publié en 2014 dans la revue *Diversité*, choisie afin d'atteindre un public constitué aussi bien de professionnels de l'éducation, que d'institutionnels ou d'enseignants-chercheurs.

5.1.1 Le genre mémoire de master MEEF

Compte tenu des objectifs qui lui sont assignés par la réglementation, le mémoire de master MEEF doit, je l'ai dit, concilier exigence scientifique (c'est un mémoire de master), et exigence de professionnalisation (il contribue à la formation des personnels enseignants). Il s'est donc agi de tenter de dépasser les effets de brouillage induits par les trois types de mémoires antérieurs, et de préciser la part professionnelle et la part scientifique de ce genre d'écrit.

Selon la conception que je défends, partagée je crois par mes collègues du laboratoire, mais pas nécessairement par l'ensemble des personnels encadrant les mémoires, la dimension professionnelle réside dans les objets de recherche : c'est en effet l'analyse de situations professionnelles qui peut contribuer à la professionnalisation des enseignants en formation, qu'il s'agisse d'objets micro (par exemple les pratiques pédagogiques, les interactions

⁵² Master MEEF : master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation. Ce master se décline en 4 mentions : la mention 1 vise la formation des enseignants du premier degré ; la mention 2 vise la formation des enseignants du second degré ; la mention 3 vise la formation des personnels d'encadrement éducatif ; la mention 4 vise la formation des formateurs. Dans l'académie de Créteil, un seul master MEEF premier degré (mention 1) a été mis en place, coporté par les 4 universités de l'académie. Ce master MEEF mention 1 recrute actuellement environ 5000 étudiants, première (M1) et deuxième (M2) années confondues.

⁵³ UE : Unité d'Enseignement.

langagières ou non langagières dans la classe, les spécificités disciplinaires, les apprentissages des élèves etc.), méso (par exemple le fonctionnement d'une école, d'une circonscription etc.) ou macro (par exemple les politiques éducatives, le partenariat en éducation etc.). Tout objet contribuant à mieux comprendre ce qui se joue dans la relation éducative ou dans les contextes liés à l'enseignement me semble pouvoir être choisi par les auteurs de mémoire. Par ailleurs, toutes les disciplines scientifiques qui s'intéressent à l'éducation, l'enseignement ou la formation sont concernées, sans que l'une ou l'autre puisse se prévaloir d'y être plus utile ou plus légitime qu'une autre.

La part scientifique de ces mémoires concerne donc le regard porté sur ces objets, autrement dit l'ensemble de la démarche d'analyse, qu'il s'agisse de la constitution d'un cadre théorique permettant à l'auteur de s'appuyer sur les savoirs déjà disponibles sur la question de recherche, du choix des données et des modes de recueil, de l'élaboration du cadre d'analyse, et de la présentation des résultats et des limites du travail engagé. La question de recherche y fait ainsi figure d'axe central, comme pour tout mémoire de recherche.

Les corpus retenus pour ma propre recherche ont été constitués à partir des mémoires produits par les étudiants inscrits dans ce master, ainsi que des écrits de travail précédant les mémoires, qui relèvent du genre ainsi défini.

Le master MEEF premier degré de l'académie de Créteil recrute par ailleurs au sein de populations qui se caractérisent par leur diversité :

- Des étudiants (formation initiale, désormais FI), inscrits dans le master et préparant le concours de recrutement de professeurs des écoles
- Des étudiants inscrits dans le master ne préparant pas ce concours (ressortissants étrangers par exemple)
- Des étudiants (FI) inscrits en formation à distance (désormais FAD)
- Des étudiants en (FI) inscrits en formation hybride (semi-présentielle)
- Des enseignants en poste (formation continue, désormais FC) désireux d'obtenir le master avec validation des acquis professionnels (désormais VAP)
- Des formateurs en poste (FC) désireux d'obtenir le master avec VAP
- Des enseignants en poste à l'étranger (FAD) désireux d'obtenir le master avec VAP
- Des formateurs en poste à l'étranger (FAD) désireux d'obtenir le master avec VAP

Les documents que j'ai étudiés au sein de cet axe 3 de mes recherches, produits par une trentaine d'auteurs inscrits en M2⁵⁴, sont aussi bien ceux d'étudiants en formation initiale que d'enseignants ou formateurs en poste relevant de la formation continue, en présence ou entièrement à distance. Il peut s'agir des différents états du mémoires (versions intermédiaires, écrits de travail etc.) ou de la version finale. Ces analyses ont donné lieu à sept contributions dans des revues ou actes de colloques, publiées en mon nom propre [III. CDB, 2016a ; III. CDB 2016b ; III. CDB 2014a ; III. CDB 2014b], ou coécrites [III. CDB & CD, 2016 ; III. PRP, GF & CDB, 2016 ; III. CDB & JC, 2015], et à une communication orale cosignée. Celle-ci figure en annexe du dossier de publication [III. CDB & JC, 2014].

5.1.2 Différents états du mémoire

Le premier article scientifique que j'ai publié [III. CDB, 2014a] pour cet axe, et qui a été présenté à la quatrième édition du Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF) à Berlin porte sur des travaux d'étudiants en formation initiale : bien que le caractère central de la dimension du *questionnement* ne me soit pas apparu encore à ce moment de la recherche, il était clair pour moi que l'étude de ces produits que représentaient les mémoires permettaient d'avoir accès à des processus⁵⁵ psychiques. Ce qui m'intriguait alors, à savoir la manière dont les étudiants accédaient – ou non – au statut d'auteur, concerne les processus relevant de ce que j'ai nommé au(c)torisation, parce que je me suis appuyée sur le concept d'auctorialité tel qu'il peut être défini en littérature (où l'auctorialité suppose des contrats tacites de communication) et en linguistique (quand l'auteur est défini comme celui qui répond d'un texte). Il s'agissait ainsi pour moi de tenter d'identifier des marques linguistiques des formes d'au(c)torisation, et de mieux comprendre les processus paradoxaux d'émergence d'une voix propre à partir des voix d'autrui. Cette étude a donc signé pour moi le début d'investigations centrées sur *l'activité dialogique* des auteurs de mémoires. Je précise ici que je conserve par commodité le terme *d'auteur* pour parler des sujets écrivant à l'origine de ces mémoires. Certains d'entre eux cependant ne sont pas devenus auteurs au sens scientifique du terme, et c'est précisément cela que j'ai cherché à mieux comprendre.

⁵⁴ M2 : master 2^{ème} année. C'est à l'issue de la deuxième année qu'est attendu le mémoire terminal. Les étudiants de M1 de l'ÉSPÉ de Créteil doivent remettre une note de recherche à l'issue du master 1^{ère} année (M1). Les mémoires étudiés sont donc les écrits de M2.

⁵⁵ Le terme de *processus*, que j'emploie au pluriel, n'est pas à entendre au sens cognitiviste du terme, qui renvoie à des invariants : je m'intéresse au contraire à la diversité de ces processus.

Le corpus retenu pour ce travail est de douze documents, deux par auteur (six auteurs sont donc concernés par cette étude) ; trois de ces auteurs sont des étudiants en formation initiale, les trois autres sont des enseignants en formation continue. Le premier des deux documents est l'écrit intermédiaire du mémoire, remis à la fin du premier semestre. L'écrit attendu, qui correspond au projet de recherche et qui est évalué, présente le cadre théorique de la recherche, le type de données envisagées (mais non recueillies encore) pour l'analyse, ainsi que les modes de recueil, et les grandes orientations du cadre d'analyse. Le questionnement doit y apparaître comme un questionnement recevable scientifiquement, c'est-à-dire, selon les conceptions qui prévalent dans l'option, un questionnement centré sur la compréhension de phénomène (et non sur l'action à conduire), et théoriquement ancré. Le second document est le mémoire dans sa version finale. C'est un mémoire relativement court (100 000 signes attendus), donc dense, puisqu'il décrit et justifie les choix effectués pour mener à bien la recherche, au plan théorique comme au plan méthodologique, et présente les résultats obtenus ainsi que les limites du travail.

Le choix de ces écrits évalués pour constituer mon corpus, qui se situe à mi-chemin, au plan méthodologique, entre analyse du texte final et analyse des différents écrits successifs ayant concouru à l'élaboration du texte arrêté, m'a semblé présenter un double intérêt ; je cite le passage concerné dans l'article :

Il s'agissait en effet de se pencher sur des documents présentant des états différents du texte, mais ayant tous deux fait l'objet, par leur auteur, d'une décision d'arrêt de l'écriture, décision susceptible de révéler des choix – fussent-ils inconscients – concernant la spécificité du contrat, ou la manière dont il a été perçu, entre les instances de productions et les instances de réception, et relevant de ce que Galinari nomme la clause auteur. Nous pensons ainsi contribuer au développement de formes d'observation qui s'inscrivent dans la génétique textuelle, mais surtout contribuer à la réflexion concernant le rapport processus/produit en matière d'écriture : l'écrit intermédiaire du mémoire tel que nous l'avons décrit, parce qu'il constitue un écrit antérieur à l'écrit final, mais dans le même temps présente une forme d'achèvement dans l'inachevé, dans la mesure où il est remis à l'instance de réception et évalué, se présente à la fois comme produit fini et comme état du processus. [III. CDB, 2014, 2763]

L'étude de ces douze documents, qui ont abouti à une version finale permettant d'obtenir des notes très variables (deux notes inférieure à la « note plancher⁵⁶ », deux notes moyennes, deux notes permettant l'obtention de la mention très bien), a donc permis de dégager des caractéristiques communes de ces écrits, que j'ai considérées comme pouvant être des indices

⁵⁶ « Note plancher » : celle-ci correspond à la note minimale permettant la validation de l'UE (par compensation avec les autres notes) ; elle est fixée à 07/20 dans le master MEEF premier degré. En deçà, l'UE doit obligatoirement être repassée, même si la note est compensée par celles des autres UE.

linguistiques de l'entrée dans le genre mémoire de master MEEF, et des différences, qui seules pouvaient révéler quelque chose des processus individuels d'au(c)torisation, sur lequel je reviendrai.

La même année, une autre communication, orale celle-ci [III. CDB & JC, 2014 ; cette communication figure en annexe du dossier de publications], a exploré à nouveau douze documents, constituant cette fois les différents états de deux mémoires. Il s'agissait alors, dans la suite de la contribution précédente, de repérer les indices d'un dialogue efficient entre l'auteur du mémoire et les auteurs sources⁵⁷, et notamment d'identifier la nature des sources retenues et l'usage qui en était fait dans le mémoire, au delà du cadre théorique, en comparant les six versions successives, élaborées par deux étudiants en formation initiale et ayant obtenu l'un une excellente note lors de la soutenance, l'autre une note inférieure à la moyenne. Les constats effectués lors de cette étude font apparaître notamment que si les deux mémoires présentent un nombre comparable de questions posées dans la version 1 du mémoire, seul l'un d'entre eux présente pour l'ensemble des versions un questionnement réel, à la fois alimenté et reconfiguré par les apports théoriques, au sein d'un double mouvement d'adhésion et de distanciation vis-à-vis de ces sources et des savoirs convoqués. L'autre mémoire manipule des savoirs que l'on pourrait qualifier d'inertes, qui ne sont ni source de questionnement, ni réponse à un questionnement.

L'intérêt d'étudier les versions successives d'un écrit long réside notamment dans la possibilité offerte par le corpus de comparer les mouvements dans le positionnement énonciatif des auteurs, tendu entre inscription dans une communauté discursive (renvoyant davantage à un *nous*) et émergence d'une voix propre (renvoyant davantage à un *je*). Cette tension entre le *nous* et le *je*, dont on observe qu'elle est présente matériellement dans chacun des mémoires des étudiants, sans exception, est généralement plus manifeste dans les écrits de travail que dans l'écrit final, généralement relu et homogénéisé de ce point de vue (mais on verra qu'elle subsiste néanmoins à l'état de trace (s) dans l'écrit final, ce qui peut faire l'objet d'investigations).

Ainsi, on observe par exemple que pour l'un des deux auteurs étudiés dans [CDB & JC, 2014], la coprésence de l'emploi des pronoms *nous* et *je* pour désigner l'auteur, qui peut traduire cette tension dialogique liée au statut ambigu d'un sujet écrivant qui s'essaye à devenir auteur (*je*),

⁵⁷ Dans un souci de clarté, je nomme *auteurs sources* les auteurs consultés pour sa recherche par l'auteur d'un mémoire.

tout en s'évertuant dans le même temps à devenir membre d'une communauté de pensée (*nous*), apparaît dès la version 2/6 pour l'un des auteurs, tandis qu'elle n'apparaît pas avant la version 4/6 pour l'autre auteur. En revanche, elle disparaît presque complètement pour le premier auteur dès la version 4/6, tandis qu'elle se maintient dans les chacune des versions suivantes, y compris dans la version finale, pour le second auteur. Cette différence a conduit à considérer que dans le premier cas, la tension, apparue précocement sous forme d'hésitation, s'est négociée efficacement, tandis que pour l'autre auteur, l'hésitation a perduré. Je reviendrai sur le sens que l'on peut conférer à ces variations énonciatives.

5.1.3 La version finale

Les documents retenus pour les études suivantes [CDB & CD, 2016 ; CDB, 2016a ; CDB, 2016b] sont les versions finales des mémoires, qui correspondent donc à la version présentée en soutenance.

Le premier texte a été présenté lors de la première édition du colloque *Printemps de la Recherche en ESPÉ* en 2014. Nous⁵⁸ avons cherché à mieux comprendre l'usage qui pouvait être fait d'un même concept par différents auteurs de mémoire :

« Cinq mémoires, convoquant à des degrés différents le concept de secondarisation, ont été étudiés, montrant ainsi les différentes modalités d'usage du concept, allant de l'allusion implicite à l'exploitation pour l'étude des données de terrain. Cette analyse permet d'envisager des perspectives sur la manière dont la recherche est susceptible de contribuer à la formation des enseignants, et notamment de prévenir une forme de résistance au concept comme savoir non immédiatement accessible, préjudiciable, selon nous, à l'ensemble de la carrière. » [III. CDB & CD, 2016, 194]

Notre approche s'est appuyée sur la notion de rapport au savoir, et nous avons cherché à rapprocher le point de vue psychologique, en cherchant à comprendre la manière dont les étudiants s'appropriaient les concepts convoqués, qui revêtaient pour eux une dimension extérieure ou une dimension d'altérité forte, et le point de vue sociologique, en étudiant la valeur accordée à ces concepts par les étudiants pour penser les situations de classe analysées. Cette étude a montré que le déploiement du concept tout au long du mémoire, en résonance avec d'autres concepts environnants, l'utilisation de celui-ci dans l'analyse et le déplacement de la question de recherche était corrélée à une évolution des conceptions des enseignants en

⁵⁸ Cette publication est coécrite avec Catherine Dolignier, actuellement doctorante du CIRCEFT, encadrée par Jacques Crinon, Professeur des universités, et moi-même.

lien avec le métier. Inversement, l'usage du concept correspondant à une simple restitution de savoir est corrélée à une stagnation des croyances et une évolution faible de la question de recherche. Autrement dit, dans certains cas, le concept fait seulement figure de concept *à comprendre*, tandis qu'il fait également figure de concept *pour comprendre* dans l'autre.

Pour la publication suivante, également coécrite [III. CDB & JC, 2015], qui s'inscrivait dans la suite des précédentes concernant les usages possibles des concepts par les auteurs de mémoire, nous avons comparé deux versions finales de mémoire, sous l'angle du rapport au savoir et à la profession. L'étude de ces documents a montré notamment que bien que ces documents soient en surface comparables, dans un cas, on observe des reformulations et un référencement rigoureux et précis des sources théoriques, qui dialoguent avec le questionnement de l'auteur du mémoire, ce qui lui permet de gagner en épaisseur, et de se ramifier, tandis que dans l'autre, le référencement approximatif des sources théoriques, et une reformulation qui confine parfois au dévoiement des concepts s'accompagnent d'un questionnement constitué d'une suite de réorientations successives peu congruentes, et qui font peu de cas des sources convoquées. Le mémoire devient progressivement le lieu de propositions de l'ordre du prescriptif plutôt que de l'explicatif.

Si l'on reprend les termes de Winnicott, dans un cas, le rapport au monde de l'auteur apparaît plus créatif : l'auteur du mémoire *utilise* des concepts pour penser le monde, en l'occurrence le monde professionnel, et pour analyser les données empiriques qu'il a recueillies : les savoirs sont partie prenante de catégories de pensée qui permettent de dépasser l'expérience, et confèrent une certaine robustesse à l'analyse, autrement dit les savoirs contribuent à la secondarisation de l'expérience. Dans le cas contraire, l'auteur, mis *en relation* avec des concepts, s'y assujettit davantage, et ne les utilise pas : ils font figure de vérité en soi, et deviennent dans ce cas des doxas.

J'ai rappelé dans la première partie de la Note que cette différence dans l'utilisation des savoirs est du même ordre pour les élèves de l'école primaire, quand certains, contrairement à d'autres, s'assujettissent à des propriétés, qu'ils sont parfois en mesure de restituer, mais qu'ils n'utilisent pas pour comprendre le monde (voir par exemple le chapitre 3, à propos des savoirs présents sur le support *Alimentation*, qui sont dans certains cas restitués, mais non exploités pour comprendre le rôle de l'alimentation dans le corps humain). C'est parce que ces différences de rapport au savoir me semblent de même nature entre élèves et étudiants, que je m'interroge sur

le rôle possible du *questionnement* dans le déplacement du rapport au savoir chez les élèves ; je développerai ce point dans le chapitre 6.

Par ailleurs, l'étude de l'usage des savoirs par les étudiants dans des messages postés sur des forums de discussion (dans le cadre de la formation à distance), montre aussi une différence entre ceux qui utilisent effectivement les savoirs convoqués pour ressaisir l'expérience, et qui les rapportent au questionnement qui traverse leur mémoire, et ceux qui les restituent, plus ou moins convenablement [Voir III. PRP, GF & CDB, 2016], et indépendamment du questionnement supposé.

L'ensemble des travaux sur les mémoires ayant montré que l'on pouvait établir un lien étroit entre rapport créatif aux savoirs, questionnement ramifié et déplacement des conceptions ou croyances des enseignants en formation initiale sur le métier, il m'a semblé nécessaire de regarder si l'on pouvait effectuer le même constat en analysant des mémoires d'enseignants en formation continue. J'ai donc analysé pour cela quatre mémoires d'enseignants formateurs en reprise d'étude, dont les résultats ont fait l'objet d'une publication [III. CDB, 2016a] et d'une présentation orale à la cinquième édition du Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF), à Tours en 2016. Cette étude a permis non seulement de confirmer ce constat, mais de percevoir le caractère ancré, pour ces quatre mémoires aboutis, du questionnement dans l'expérience antérieure, professionnelle en l'occurrence, de leurs auteurs.

La dernière publication, à paraître dans la revue *Pratiques* [III. CDB, 2016b], présente un pan particulier de la recherche sur ces mémoires, qui repose sur une opportunité que j'ai pu saisir, dans la mesure où y sont étudiés des mémoires élaborés dans le cadre d'un dispositif inédit mis en place lors de la création de la modalité entièrement à distance du master MEEF premier degré. Celui-ci a donné lieu à un accompagnement scientifique des auteurs de mémoire prenant des formes inhabituelles pour la plupart des membres de l'équipe, en lien avec l'absence physique des étudiants tout au long de l'année. L'équipe pédagogique, dont je faisais partie, qui a eu la charge d'organiser les cours et d'encadrer les mémoires des étudiants, a estimé devoir penser autrement qu'à l'accoutumée ces modalités d'accompagnement, et a jugé opportun de mettre à disposition des étudiants ce que j'ai appelé par la suite des pré-corpus. Ces pré-corpus sont constitués d'une part d'un *fonds partagé* d'une vingtaine d'articles théoriques en lien avec les préoccupations du laboratoire et le thème de l'option de recherche *Langage et apprentissage* (concernant notamment le rôle du langage dans les inégalités d'apprentissage), et déposés sur la plateforme commune. Ils sont constitués d'autre part d'une séquence de quatorze séances de

classe enregistrées (enregistrements audio, format MP3), centrées sur la lecture d'un album *composite* au cours préparatoire⁵⁹ (CP). Ces données, recueillies en zone d'éducation prioritaire par l'une des collègues de l'équipe, ont été ensuite mises également à la disposition des étudiants sur la plateforme *ad hoc*. Ces pré-corpus ont constitué en quelque sorte une banque de données pour ces étudiants, susceptible selon nous de contribuer à instaurer une cohésion du groupe. Chaque étudiant avait cependant à élaborer une question de recherche spécifique, et à constituer un corpus en lien avec sa question, aussi bien à partir des données fournies qu'à partir d'autres données qu'il pouvait recueillir lui-même. Par ailleurs, chacun pouvait puiser dans les articles théoriques proposés ceux qui lui convenaient le mieux, et compléter cet ensemble à partir d'autres articles, disponibles en ligne notamment. Nous pensons à ce moment que la mise à disposition de textes et de données pouvait constituer un fonds commun susceptible d'alimenter les échanges sur les forums de discussion, et donc pouvaient en cela contribuer à instaurer une communauté que l'absence physique des personnes rendait plus délicate. L'étude de ce qui pouvait se jouer dans ces forums de discussion a fait l'objet d'une publication coécrite et présentée à la troisième édition du colloque WRAB [III. PRP, GF & CDB, 2016], que je mentionne au passage.

Il m'a donc paru fort intéressant de comparer ces mémoires, qui ont été élaborés à partir des mêmes savoirs et des mêmes données, du moins au départ : ce qui fait le propre de l'auteur m'a ainsi paru pouvoir être plus manifeste dans ces mémoires partageant un fonds commun aussi bien théorique qu'empirique que dans des mémoires ne partageant ni l'un ni l'autre, ou le partageant moins. Certes, il existe toujours un fonds commun au sein d'une option de recherche : c'est le principe même d'une communauté ; mais dans le cas présent, ce fonds était particulièrement prégnant, et en quelque sorte *pro-jeté*. Nous avons *mis en avant*, y compris au sens temporel du terme, des savoirs et des données que les étudiants découvrent ou recueillent habituellement progressivement, en lien avec l'évolution de leur questionnement. Ce choix méthodologique de comparer des mémoires produit au sein de ce dispositif pédagogique m'a permis de focaliser mon approche sur les variations internes (Grossmann, 2012), permettant de mieux caractériser les processus d'au(c)torisation et les rapports individuels au savoir.

⁵⁹ Première classe de l'école élémentaire française, accueillant des élèves de 6-7 ans.

Je crois utile de citer ici la conclusion de cette publication, qui est le premier lieu où j'ai formulé l'idée d'une homologie, ou du moins d'un parallélisme possible entre étudiants et élèves concernant le lien entre appropriation de savoir théorique et questionnement investi :

« Nous avons pu constater que la progression des mémoires étudiés n'est pas aussi linéaire qu'elle le paraît au premier abord, et qu'elle peut parfois même s'avérer chaotique. De ce point de vue, elle reflète assez bien, nous semble-t-il, les mouvements de pensée de leurs auteurs, et les cheminements complexes qui font le propre de l'activité scripturale et scientifique. Pour autant, toutes les progressions ne sont pas du même ordre : que peut-on dire des processus de textualisation observés ?

Tout d'abord, que textualisation et unification de l'expérience ont partie liée : lorsque l'appropriation des concepts est créative au sens winnicottien, et qu'elle vient renouveler le rapport au monde, elle sert aussi le projet de recherche, et les différentes rubriques du mémoire convergent, ce qui n'est pas le cas quand elle a une simple visée de restitution de savoir.

Certains mémoires, qui ne sont pas structurés par une question de recherche authentique (c'est-à-dire nouvelle, produite et investie par son auteur), semblent ainsi constitués de textes successifs plutôt que de parties d'un même texte. Ils peuvent par exemple montrer de grandes qualités théoriques (concepts compris et clairement reformulés, dialogue efficace entre les auteurs etc.), sans que les concepts convoqués constituent l'armature conceptuelle de la recherche conduite. Autrement dit, la partie théorique du mémoire, qui fait texte en soi, ne constitue pas un cadre théorique du mémoire pour autant.

*Les deux questions que nous posions en introduction nous semblent ainsi étroitement liées : les processus de textualisation sont déterminés par l'usage du déjà-là, autrement dit par le renouvellement apporté par l'auteur du mémoire, renouvellement qui s'enracine d'abord dans l'originalité et la pertinence du questionnement. **Ce caractère central du questionnement nous conduit à penser que les inégalités d'accès au savoir qui caractérisent aussi bien les étudiants que les élèves, gagneraient à être pensées aussi en termes d'inégalité d'accès au questionnement.***

La question de savoir pour qui les auteurs de mémoires créent ce déjà-là est cependant également à considérer : pour eux-mêmes, d'abord, puisqu'il s'agit d'abord de nouer des significations nouvelles avec des significations antérieures ; mais aussi pour la communauté scientifique et professionnelle, ce qui gagnerait à être mieux pris en compte. Certains mémoires proposent en effet des questionnements renouvelés, des rapprochements théoriques audacieux mais convaincants, ou des méthodologies efficaces, et sont insuffisamment valorisés actuellement. »
[III. CDB, 2016b, souligné par moi]

C'est ce caractère *investi* du questionnement qui me semble donc maintenant devoir être creusé (et donc investi par moi-même), et l'intérêt méthodologique que j'ai pu trouver au départ à étudier des mémoires, plutôt que des entretiens avec leurs auteurs ou d'autres documents, parce qu'il me permettait d'étudier des énoncés de sujets effectivement confrontés à la théorie, et non seulement questionnés par le chercheur sur la théorie, se voit aujourd'hui revisité. Pour ce qui est des étudiants en formation continue, l'ancrage du questionnement dans l'expérience, son investissement au delà de la nécessité liée à l'élaboration du mémoire, me semble relativement aisément saisissable à travers les mémoires [voir notamment III. CDB, 2016a]. Ces auteurs consacrent d'ailleurs généralement une partie de ce mémoire, en dehors des rubriques

attendues, à expliciter le contexte de la recherche, l'histoire de la question, en puisant dans leur expérience professionnelle. Mais les étudiants en formation initiale ne le font pas, et il y a donc lieu de trouver d'autres moyens d'y avoir accès. Il me semble envisageable en particulier de travailler, en première année, sur les écrits qui ne constituent pas des versions de travail de l'écrit rendu en fin d'année, mais qui sont plutôt des écrits préparatoires. On demande habituellement à ces étudiants, en tout début d'année, un écrit qui expose le thème de recherche envisagé, et les lectures effectuées, s'il y en a, sur ce thème. Il me semble possible de leur faire écrire un document plus conséquent sur l'histoire de la question, voire un journal de bord susceptible de rendre compte de l'évolution du questionnement.

Pour conclure rapidement sur ce corpus « mémoires » composé des différents regroupements de documents constitués pour chacun des pans de la recherche évoquée, parmi la masse des mémoires recueillis, j'en ai analysé trente-trois, et une cinquantaine de documents si l'on compte les versions intermédiaires ou différents états du mémoire : c'est à la fois beaucoup, et peu. Beaucoup, car l'étude fine des processus énonciatifs requiert du temps. C'est cependant peu aussi, car ces mémoires, qui sont ceux d'une seule option de recherche parmi la trentaine d'options existant au sein de ce master, révèlent sans doute autant les conceptions de la recherche (et de la formation des maîtres) et le rapport au savoir des enseignants et enseignants-chercheurs qui l'encadrent, que les conceptions et rapport au savoir des étudiants. Il y a donc lieu de poursuivre.

Je propose maintenant de présenter ce que m'a appris l'étude de ces mémoires.

5.2 UN DIALOGISME TRIPLE

Pour reprendre la formule de Winnicott, le fait de considérer, pour un auteur de mémoire, les savoirs (théoriques) comme des *entités de plein droit*, ce qui permet de les utiliser et non d'être seulement mis en relation avec ceux-ci, peut apparaître dans le mémoire à travers les formes de dialogisme que l'on y rencontre. L'étude de l'ensemble de ces documents conduit à formuler plusieurs constats.

D'une part, la coprésence récurrente, qui ne peut manquer d'apparaître comme un phénomène remarquable, d'emplois du pronom *nous* et du pronom *je* dans l'ensemble des trente-trois mémoires étudiés, y compris dans la version finale, pour renvoyer à l'auteur du mémoire, que je considère comme un indice de la tension entre émergence d'une voix propre (*je*) et inscription

dans une communauté scientifique ou discursive (*nous*), peut être interprétée de deux manières différentes.

Dans un cas, ce phénomène renvoie à ce que Donahue (2004) appelle *négociation dialogique*, et qu'elle définit comme *une lutte féconde au sein d'un espace discursif*. En tant qu'étudiant, celui qu'elle nomme le *sujet textuel*, se caractérise par des entrelacs de positions discursives, en termes de réception comme en termes de production :

« L'étudiant écrit "en tant que" lui-même, la voix d'un autre, l'articulateur des principes, etc. : toutes les postures qu'il peut prendre, les modes de subjectivité qu'il choisit ou qui lui sont choisis, se combinent afin de construire un Sujet textuel, pluri-appartenant, qui glisse parmi des positions discursives au cours de son texte ». (Donahue, 2001, 76).

Au sein des masters MEEF en particulier, cette négociation dialogique peut traduire, au delà de la tension entre inscription dans une communauté discursive et émergence d'une voix propre (qui suppose précisément une prise de distance vis-à-vis de cette communauté scientifique), un conflit de représentations entre trois postures [voir III. CDB, 2014a] :

- La posture d'étudiant (qui restitue du savoir)
- La posture d'enseignant (qui transmet du savoir)
- La posture de chercheur (qui produit du savoir)

Ce conflit de représentations me semble pouvoir être structurant, et dynamiser la réflexion des sujets auteurs, lorsqu'il est assumé, j'entends par là lorsqu'il est reconnu, accepté dans sa pluralité et consenti. Ce conflit informe donc potentiellement dans ce cas le rapport au savoir des auteurs : le mémoire peut alors représenter l'espace discursif nécessaire aux déplacements attendus, et contribue à matérialiser, dans une certaine mesure, l'unification de l'expérience, qui peut alors trouver à se décrire et à se négocier, entre expérience professionnelle et expérience scientifique par exemple.

J'en donne ci-dessous un exemple, extrait du mémoire d'une formatrice du premier degré, conseillère pédagogique de circonscription, et qui est analysé dans [III. CDB, 2014a] :

« On voit bien ici, au travers de ces différentes références, que les thèmes de l'inégalité scolaire, le rôle du langage dans les apprentissages et l'organisation des apprentissages s'entrecroisent et relèvent d'une préoccupation partagée par des formateurs, des chercheurs, et par l'institution. Afin de renforcer ces premières lectures par des références théoriques j'ai mobilisé des recherches scientifiques selon quatre axes : la linguistique, la sociolinguistique, la sociologie, et la sociodidactique. » [III. CDB, 2014a, 2761]

En voici un second exemple, extrait du mémoire d'un inspecteur de l'éducation nationale, analysé dans [III. CDB, 2016a] :

« [...] il n'en reste pas moins vrai que notre recherche a fait bouger considérablement notre point de vue de formateur concernant la question de l'explicitation des enjeux. C'est un aspect fondamental à prendre en compte pour appréhender la construction des inégalités scolaires dans toute sa complexité. [...] A la fin de notre travail, nous nous rendons compte qu'il y avait un peu de naïveté de notre part à penser qu'il suffisait de rendre explicites les enjeux des apprentissages pour que les élèves apprennent. À l'issue de cette recherche nous prenons conscience que la problématique de la coconstruction des inégalités scolaires est bien plus complexe que nous l'envisagions au départ [...] ». [III. CDB, 2016a, 11]

Mais ce conflit entre les trois postures d'étudiant, d'enseignant et d'apprenti chercheur peut aussi ne pas se négocier, ou se négocier moins bien, et relever de ce que j'ai appelé *hésitation dialogique* [III. CDB, 2004 ; III. CDB, 2016a], et qui met en évidence le ballottage entre les positions discursives dont les auteurs font l'objet lors de la rédaction du mémoire, ou l'assujettissement à l'une d'entre elle, et non la maîtrise ou l'orchestration des discours. En voici un exemple, extrait d'un mémoire d'étudiant, analysé également dans [III. CDB, 2014a] :

« Toujours dans le but de faciliter la compréhension, l'enseignant va utiliser le titre du livre ou les noms des personnages, voire les images, pour faire réagir et interagir ses élèves. Il fera également appel à leurs connaissances acquises pour mieux appréhender certains points du texte. La connaissance du vocabulaire étant la base de la compréhension d'un récit, l'enseignant veillera par ailleurs constamment à enrichir leur lexique. La diversité des textes étudiés est un gage de réussite. [...]. Un bouquet réussi réunira des ouvrages qui prennent en compte les textes précédemment étudiés, afin de rendre possible une mise en relation ultérieure, mais aussi des récits véhiculant des émotions, pour éveiller leur sensibilité, ou se rapprochant de la vie quotidienne des enfants de maternelle, pour constituer des repères ». [III. CDB, 2014a, 2761]

La prescription pédagogique se substitue ici au questionnement amorcé au départ, à partir d'une vision figée et définitive des notions convoquées, entraînant leur dévoiement, et écrasant les différences de point de vue, pédagogique et scientifique. On note l'emploi récurrent du futur, et la présence d'injonctifs (*doit*) que j'interprète comme des indices de ce figement.

On pourrait penser que cette différence dans la manière de « parler l'expérience » est liée d'abord à la différence d'expérience elle-même, quand les deux premiers auteurs, qui relèvent de la formation continue, sont enseignants et même formateurs, tandis que la troisième est étudiante en formation initiale, et ne dispose, pour toute expérience professionnelle, que de son stage sur le terrain. Pourtant, on observe une forme de prise en charge de la pluralité de l'expérience comparable au premier exemple cité dans l'extrait suivant, produit aussi par une étudiante en formation initiale :

« C'est en croisant les apports des différents chercheurs du monde de l'éducation sur un thème bien précis, que j'ai tenté de concevoir une pratique pédagogique me permettant d'exploiter au mieux les compétences que j'ai pu développer au cours d'une vie professionnelle relativement éparse. » [III. CDB, 2016b, 12].

La formulation, sans doute maladroite, révèle cependant la nécessité d'un changement de posture professionnelle, que peut favoriser la posture scientifique. Un autre exemple, extrait d'un mémoire d'étudiante en formation initiale également, permet même d'attester d'une certaine maîtrise du dialogue entre la « voix pédagogique » et la « voix scientifique » :

« En effet, si je reviens sur mes trois hypothèses initiales, je suis dans une vision beaucoup moins simpliste de l'enseignement de la littérature. J'avais souvent été interpellée par la différence entre les écrits théoriques qui critiquaient le manque d'explicite dans les situations didactiques en littérature et qui préconisaient de rendre les situations plus transparentes, et les manuels scolaires ou mes observations en classe qui effectivement proposaient parfois des situations peu transparentes et ne tenaient pas toujours compte de ces recommandations. En effet, je me suis rendue compte que d'une part, il était important que les élèves comprennent certains enjeux des activités, mais qu'ils devaient également parvenir à intérioriser et saisir eux même le sens des exercices et les processus pour parvenir à la compréhension. Je vais donc revenir sur les hypothèses initiales. [...] » [Doc.6, III. CDB, 2016b⁶⁰]

L'emploi un peu inattendu, dans la formule « *J'avais souvent été interpellée [...]* » du plus-que-parfait, qui renvoie à un moment antérieur à l'écriture et à la recherche (et non du passé composé, qui aurait pu traduire le résultat présent d'une « interpellation » passée) conduit à penser que le questionnement existe en dehors du mémoire, et non seulement au sein de celui-ci. Enfin, ce dernier exemple, toujours issu du corpus de quatorze mémoires d'étudiants en formation initiale à distance, évoque le conflit de représentations :

« La recherche menée depuis le début de mon master m'a permis de m'interroger sur l'effet des pratiques enseignantes sur l'apprentissage des élèves. Il n'est pas toujours évident d'évaluer sa propre pratique, mais analyser des séances autour de la lecture écriture est un formidable instrument de travail. Nos propres représentations sont mises à mal. » [Doc.2, III. CDB, 2016b⁶¹]

L'intrication, dans le mémoire, d'énoncés à visée scientifique, et d'énoncés renvoyant davantage à un journal de recherche, n'est pas toujours apparente dans les versions finales des écrits des étudiants (d'où l'intérêt d'étudier aussi les versions de travail), car elle est souvent proscrite par les directeurs. Elle permet cependant la matérialisation linguistique des déplacements attendus, qui offrent ainsi une certaine prise à l'analyse, et elle vient attester d'une

⁶⁰ Ce passage n'est pas cité dans l'article, c'est pourquoi j'indique le numéro attribué au mémoire concerné (doc. 6).

⁶¹ Ce passage n'est pas cité dans l'article, c'est pourquoi j'indique le numéro attribué au mémoire concerné (doc. 2).

forme de négociation dialogique effective (quoique parfois, on puisse trouver semblables formules sur l'intérêt de la recherche traduisant au contraire l'assujettissement à une bien-pensance estudiantine...).

Cette négociation dialogique est cependant perceptible aussi dans la reconfiguration, au sein des mémoires, du questionnement scientifique (voir notamment III. CDB, 2016a ; III. CDB, 2016b), qui passe par exemple de l'interrogation sur l'action (comment faire pour que... ?) à la compréhension de phénomène (comment expliquer que... ?) au cours même du mémoire. Elle me semble cependant susceptible d'être plus fermement attestée dans les formulations qui échappent, pourrais-je dire, à leur auteur. Car un étudiant qui cherche à comprendre ce que l'on attend de lui s'approprie relativement aisément les formules attendues, et cherche à remplir le *contrat tacite de communication* ; mais certaines formulations, qui traduisent une tension interne non maîtrisée, me semblent tout autant dignes d'intérêt, et peuvent être considérées comme trace d'une négociation dialogique. En voici un exemple, étudié dans [III. CDB, 2016a] :

« Cette idée nous oblige à considérer les difficultés et différences d'apprentissage des élèves comme des "constructions conjointes de l'enseignant et de l'élève" ». [III. CDB, 2016a, 15]

Ce propos fait suite à une citation théorique évoquant le caractère implicite, dans le discours enseignant, des enjeux d'apprentissage d'une activité, qui met en évidence le rôle du discours pédagogique dans les difficultés des élèves. L'auteur du mémoire, peut-être déstabilisé (c'est mon hypothèse) par cette idée dérangeante, fait une concession théorique : « Cette idée nous **oblige** à considérer... ». La formulation retenue mérite qu'on s'y arrête, à plus d'un titre : si l'emploi du terme *oblige* atteste de la concession, l'emploi du pronom *nous* pour référer à l'auteur, dont on note qu'il est en position d'objet (et non de sujet), est en outre un apax dans le document, qui emploie systématiquement le pronom *je* pour évoquer son auteur. Il me semble que l'on peut interpréter ces éléments comme autant d'indices d'une *négociation dialogique* à partir d'un conflit entre acceptation et refus de l'idée même évoquée ; c'est ce que j'ai proposé dans l'article :

« [...] l'emploi du pronom nous, qui plus est en position d'objet et non de sujet, permet d'atténuer l'implication personnelle de ce même sujet, dont nous avons considéré qu'il pouvait éprouver une certaine réticence vis-à-vis de cette conception dérangeante, en ajoutant une distance rhétorique, et donc en conférant une actualisation moins prégnante ou moins immédiate à cette concession. La fonction de ce glissement relèverait donc ici de la protection du sujet auteur, confronté à des renouvellements de conception parfois déstabilisants. » [III. CDB, 2016a, 15]

Les indices qui permettent de penser qu'il y a une forme de négociation dialogique ne se déploient pas dans le mémoire de manière linéaire, et ce conflit fait l'objet de revirement qui vont tantôt dans le sens d'une acceptation du rôle du discours enseignant dans l'accroissement des inégalités, tantôt dans le sens inverse, sans pour autant que l'auteur revienne au point de départ : c'est à travers la reconfiguration de la question de recherche, qui portait au départ sur le discours des enseignants ordinaires, puis qui s'est focalisée ensuite sur le discours des enseignants formateurs que se négocie se conflit. Pour plus de détail, le lecteur pourra se reporter à l'article qui mentionne ce cas [III. CDB, 2016a].

On observe ainsi dans les mémoires les plus aboutis un dialogisme triple [III. CDB, 2016b], qui pourrait contribuer à décrire les formes que peut prendre cette négociation dialogique :

- La première forme consiste à faire dialoguer efficacement les *auteurs sources entre eux*
- La deuxième consiste en un dialogue entre *l'auteur du mémoire et les auteurs sources*, à travers un questionnement investi
- La troisième consiste en un dialogue entre l'auteur du mémoire et lui-même, autrement dit en un dialogue de soi à soi

Si c'est à l'occasion du dialogue entre l'auteur du mémoire et les auteurs sources convoqués que le rôle fédérateur du questionnement est le plus manifeste, on peut cependant considérer que le rapport entre ce questionnement et le mouvement des conceptions (dans le dialogue de soi à soi donc) est aussi très étroitement imbriqué, le questionnement amenant un déplacement des conceptions, mais ce mouvement des conceptions entraînant à son tour une reconfiguration ou une ramification du questionnement.

L'étude de ce dialogue de soi à soi, qui permet de constater des mouvements dans les conceptions évoquées sur le métier, l'apprentissage, les disciplines, la formation etc. m'a amenée à m'intéresser à la question des *croyances, doxas, connaissances* (Crahay et al., 2010) des enseignants, que je propose d'aborder à présent. Mais l'étude de ces formes de dialogisme au sein des mémoires ne peut faire l'économie d'une réflexion sur le rôle de l'écriture dans ces déplacements de conceptions, que je tenterai de discuter ensuite.

5.3 CONCEPTS ET CONCEPTIONS : RECONFIGURATIONS, MOUVEMENTS DISCURSIFS ET STATUT DE L'ÉCRITURE SCIENTIFIQUE

Cette idée du rôle possible des formes variées du dialogisme dans les mouvements discursifs conduisant à des déplacements de conception m'a été inspirée notamment par ma participation tardive à une recherche collective lancée par le réseau RESEIDA⁶², concernant précisément les croyances, conceptions ou doxas des enseignants, et qui doit donner lieu à la publication d'un numéro de revue coordonnée par Sabine Kahn, Georges Ferone et moi-même⁶³.

Cette recherche, qui relève de l'axe 4 de RESEIDA, cherche à mieux comprendre les *conceptions, croyances* etc. d'enseignants du premier degré sur les manières de faire la classe. Plus de cent enseignants ont été confrontés, à travers des questionnaires, à des dilemmes professionnels, à partir desquels ils ont eu à faire des choix, qu'ils devaient ensuite justifier librement. J'ai participé, avec Élisabeth Bautier et Jacques Crinon notamment, à une première analyse discursive de ces justifications, qui met en lien des contenus et des modes de dire distincts, en lien avec des conceptions dominantes de l'élèves, du métier etc., qui conduisent à considérer entre autres que si un nombre important d'enseignants coche la même réponse proposant une solution à un dilemme donné, cela n'implique pas pour autant que les conceptions qui sous-tendent ce choix soient les mêmes. Je ne m'étendrai pas davantage ici sur cette recherche, à laquelle je me suis tardivement rattachée, mais je tiens à préciser que la lecture d'articles concernant les croyances des enseignants, et plus particulièrement la note de synthèse de Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010), incontournable pour m'approprier les savoirs nécessaires à mon intégration dans le groupe, a contribué largement à alimenter aussi – voire surtout – mon questionnement sur le rôle de la recherche et de l'élaboration du mémoire dans la formation des enseignants, et en particulier sur le lien entre activité scientifique, activité scripturale et déplacement des conceptions au sein du mémoire.

⁶² RESEIDA : REcherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages.

⁶³ Je n'ai pas mentionné cette coordination d'ouvrage dans mes publications, car elle n'est pas encore effective : les textes des contributeurs sont en cours d'expertise. Ils doivent être publiés dans la revue *Éducation & Formation*, qui devrait paraître courant 2017.

5.3.1 Conceptions, croyances, connaissances, ou doxas ? Remarques sur l'évolution d'un questionnement de recherche

Crahay et al. indiquent que s'il semble exister un consensus sur le fait que les croyances des enseignants évoluent très difficilement, et résistent souvent aux processus de formation (*Op. cit.*, 106), elles sont cependant susceptibles d'évoluer en profondeur quand la formation initiale offre l'occasion de les confronter à des théories scientifiques. Il m'est apparu en lisant ce texte dense, et qui met en évidence la difficulté à distinguer scientifiquement *connaissances* et *croyances* des enseignants notamment, que la masterisation offrait une occasion inédite de confronter les enseignants en formation initiale à des savoirs scientifiques, et que la réflexion en cours qui était alors la mienne sur l'utilisation des savoirs théoriques par les auteurs de mémoires pouvait gagner considérablement à étudier les connaissances, croyances et autres doxas susceptibles d'y figurer, et plus particulièrement leur mouvement. Mon propre questionnement scientifique s'est alors lui-même déplacé de l'étude des concepts à celle des conceptions, ou plus exactement de l'étude de l'usage des concepts à l'étude du mouvement des conceptions au sein des mémoires, usages des concepts et mouvements de conceptions ayant bien entendu partie liée.

La première publication qui mentionne ce déplacement du centre d'intérêt est la publication issue de la première édition du colloque *Printemps de la Recherche en ESPÉ* qui s'est tenu à Paris en 2015, coécrite avec Catherine Dolignier [III. CDB & CD, 2016]. L'étude détaillée de cinq mémoires d'enseignants en formation initiale convoquant le même concept de *secondarisation* a permis d'établir un lien entre questionnement, *utilisation* des savoirs théoriques au sens winnicottien du terme (ces savoirs notamment contribuent à l'analyse des données), et évolution des conceptions ou croyances des enseignants. Notamment, il a été possible de montrer que lorsque les savoirs théoriques convoqués sont présentés dans le mémoire comme des savoirs à comprendre et non pour comprendre, autrement dit lorsqu'ils ne sont pas utilisés dans l'analyse des données, les conceptions de l'auteur sur les facteurs explicatifs des phénomènes observés évoluent fort peu, voir pas du tout (et parfois même ces savoirs contribuent paradoxalement à les figer), ce qui transparait dans leur *formulation* au sein du mémoire. À l'opposé, lorsque les savoirs théoriques, sélectionnés par la question de recherche, font système avec d'autres, sont repris dans l'analyse, et contribuent en retour à faire évoluer ce questionnement, les conceptions de l'auteur sur les facteurs explicatifs des phénomènes

observés se déplacent, de manière consciente ou moins consciente, mais attestée. En voici un exemple, issu de [III. CDB & CD, 2016] :

« Dès lors, nous pouvons émettre l'hypothèse que la consigne scolaire [...] participerait à la clarté cognitive des tâches et des activités d'apprentissage. Cette nouvelle hypothèse nous conduit à redéfinir notre question de recherche pour interroger les modalités de transmission de consigne et les éléments qui contribuent, ou pas, à la clarté cognitive des élèves, dans le discours ou les gestes de l'enseignant autour de la consigne. [...]

Comprendre une consigne est certes un gage de réussite, mais ne nous méprenons pas ; [...]. Sa compréhension tient moins à sa lisibilité au plan linguistique qu'à la visibilité des liens qu'elle entretient, sa participation avec l'objectif d'enseignement. Ceci pourrait conduire à comprendre la nature du véritable travail didactique à mettre en œuvre. » [III. CDB & CD, 2016, 201]

La formule « *ne nous méprenons pas* » ainsi que l'emploi du conditionnel « *pourrait conduire* » et du qualificatif « *véritable* » dans le second paragraphe permettent d'attester qu'un mouvement se produit, de l'ordre de la négociation dialogique, mais inscrit dans la continuité de l'expérience, au sein duquel l'auteur s'est déplacé d'une croyance initiale reposant sur le bien fondé illusoire d'une consigne toujours transparente (qui constitue par ailleurs le thème de départ de la recherche), à une réflexion plus approfondie et complexifiée sur ce qui peut contribuer à une forme de transparence didactique (ce qui devient le questionnement scientifique du mémoire).

Le regard porté sur les conceptions des enseignants (et leur mouvement) m'a cependant permis de développer l'idée que ce que la masterisation de la formation des maîtres peut renouveler, c'est la possibilité, pour les enseignants ou futurs enseignants, de se doter de catégories robustes d'analyse des situations professionnelles, quelles qu'elles soient – susceptibles de contribuer au développement d'un corps commun de catégories de pensées – et non de se confronter seulement (d'être *mis en relation* pourrait dire Winnicott) à la théorie. C'est parce que ces savoirs théoriques ouvrent des possibilités nouvelles d'analyse qu'ils peuvent être *utilisés*, et non seulement *appris*. Ce constat permet peut-être par ailleurs de mieux comprendre la résistance à la théorie parfois constatée chez les enseignants qui ne font pas de recherche, ce qui m'a amenée à formuler en conclusion, dans [III. CDB, 2016a], les remarques suivantes :

« Crahay et al. (2010) évoquent que « bon nombre d'enseignants méconnaissent les résultats des recherches en éducation », et que « leurs croyances s'élaborent donc le plus souvent indépendamment de ce savoir » (Ibid., 114). Nos conclusions vont dans le même sens, mais pour cette raison, nous conduisent à réaffirmer avec force que la formation à la recherche et par la recherche des enseignants ou futurs enseignants ne saurait se réduire à une acculturation aux résultats de la recherche : il s'agit bien de les impliquer et de les accompagner dans une démarche réelle de recherche, portée par un questionnement investi, et donnant lieu à des analyses robustes des situations professionnelles. C'est donc tout autant l'apprentissage de

méthodologies de recherche, et l'élaboration de catégories d'analyse solides théoriquement ancrées qui permet de reconfigurer le rapport au métier, et non la confrontation incertaine à des résultats de recherche menés ailleurs, par d'autres, et sans que l'on puisse savoir comment ces résultats ont été produits ». [III. CDB, 2016a, 15]

C'est en effet ce travail d'analyse ancrée théoriquement qui permet selon moi le déplacement de ce que j'ai d'abord nommé « croyances » ou « conceptions » ou « doxas », avant de prendre position sur ce point, ce dont il me faut m'expliquer. Lors de la rédaction de l'article à paraître fin 2016 dans la revue *Pratiques* [III. CDB, 2016b], antérieure⁶⁴ à l'article rédigé pour le Congrès Mondial de Linguistique Française [III. CDB, 2016a], j'ai parlé à de multiples reprises de *conceptions*, tout en conservant occasionnellement le terme *croyances*. Le choix ferme du terme *conception* a été formalisé dans l'article suivant, pour deux raisons :

« D'une part, parce qu'il permet de rendre compte du caractère simultanément singulier et partagé, construit – voire argumenté – et spontané de ces points de vues, ce que ne permettent ni le terme croyances, qui renvoie essentiellement à leur dimension idéologique, conjecturale ou peu fondée, ni le terme connaissances, qui renvoie inversement trop exclusivement à leur dimension positive, factuelle, ou empirique.

D'autre part et surtout, nous tentons de mettre en relation les effets des usages de concepts théoriques par les auteurs de mémoires sur leurs mouvements de pensée concernant les objets professionnels qui sont les leurs. Il nous paraît ainsi légitime d'employer deux termes de même étymologie, pour restaurer cette continuité qui apparaît dans les mémoires entre représentations antérieures et concepts convoqués, autrement dit entre concepts et conceptions. Il apparaît en effet que dans certains cas, l'appropriation des concepts permet le renouvellement des conceptions. » [III. CDB, 2016a, 6]

Au delà de la présence d'un questionnement investi, l'étude des mémoires d'enseignants formateurs en reprise d'étude montre que certains éléments contribuent à créer un contexte favorable à cette évolution des conceptions, qu'il me semble utile de mentionner. Selon Crahay et al., les enseignants les plus enclins à modifier leurs pratiques sont ceux qui disposent d'une perception élevée de leurs compétences ; de la même manière, on peut affirmer que les enseignants ou formateurs qui disposent d'une perception élevée de leurs compétences professionnelles, souvent consolidée par une solide reconnaissance institutionnelle, sont plus enclins à revisiter leurs conceptions. Le mouvement des significations ici ressemble davantage à un mouvement du type « j'ai toujours pensé que..., et cette nouvelle manière de concevoir le problème, plus complexe, s'inscrit dans la suite de ce que j'ai toujours pensé », et non « j'ai cru que..., j'avais tort, je pense maintenant que... ». On peut ainsi considérer que le rapport créatif

⁶⁴ La coordinatrice du numéro concerné de la revue *Pratiques* explique le retard de la publication prévue au départ en avril 2016 par la publication intermédiaire d'un autre numéro consacré aux quarante ans de la revue, ce qui explique que l'article rédigé plusieurs mois auparavant [III. CDB, 2016b] soit publié postérieurement à celui rédigé antérieurement pour le CMLF [III. CDB, 2016a].

au monde coïncide (qu'il contribue à la créer, ou qu'il en soit la conséquence) avec une forme d'unité ou de continuité de l'expérience, que les ruptures viennent jalonner mais non arrêter ou obérer.

L'étude comparative des mémoires des enseignants en reprise d'étude et des étudiants en formation initiale laisse penser que ce deuxième type de mouvement, plus complaisant avec les savoirs, se rencontre davantage dans certains mémoires (que l'on aurait peut-être considérés comme « applicationnistes » au temps des IUFM) d'étudiants en formation initiale que dans les mémoires des enseignants en poste. Plusieurs facteurs peuvent rendre compte de ce constat, qui reste cependant à confirmer, dans la mesure où le nombre de mémoires étudiés et la manière dont ils ont été sélectionnés ne permet pas de prétendre à une quelconque représentativité.

On pourrait d'abord considérer que le « background » des enseignants en poste, en termes d'expérience professionnelle, mais aussi d'expérience du monde, plus généralement, permet ce rapport plus créatif ; pour autant, je ne vois pas en quoi l'expérience *en soi* permettrait de déplacer à elle seule un rapport au monde peu créatif, et il me semble que si l'expérience de l'enseignement suffisait à développer chez les enseignants un rapport au monde plus créatif, la pratique pourrait alors se substituer à la formation... Il y a donc peut-être lieu de renverser le problème, et de considérer que les enseignants qui viennent s'inscrire dans le master MEEF, et ainsi questionner les pratiques, sont ceux qui ont un rapport plus créatif au monde, que leur expérience du monde, et notamment professionnelle, a donc développé de manière exponentielle. Pour certains d'entre eux, ce pourrait être ce même rapport créatif au monde qui leur aurait déjà permis de devenir formateurs et de passer l'examen pour cela⁶⁵ (ou les y aurait déjà *autorisés*, et le terme n'est pas anodin). Ce qui reviendrait à dire que les enseignants en reprise d'étude qui s'inscrivent dans les masters MEEF ne sont pas représentatifs des enseignants. Le sens commun eût sans doute permis aussi de l'affirmer, mais il ne me semble pas inutile de suggérer que les enseignants qui viennent s'inscrire en master MEEF (qu'il s'agisse d'ailleurs du master MEEF premier degré ou du master MEEF mention 4, visant la formation de formateurs) ont peut-être, pour une partie non négligeable d'entre eux déjà, le

⁶⁵ Cet examen est le CAFIPEMF : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur/ Professeur des Écoles Maître formateur (autrefois, c'est-à-dire avant 1990, CAFIMF : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur Maître Formateur).

gout du questionnement, ou pour le dire plus rigoureusement, un projet – informel – de compréhension du monde qui suppose de le questionner sans relâche.

Cela pose par ailleurs la question de la formation à et par la recherche des enseignants qui ont été formés avant la masterisation, et qui n'ont aucunement l'intention de s'inscrire en master, position qui me semble parfaitement légitime. J'y reviendrai dans le chapitre suivant.

L'étude des mémoires d'enseignants en reprise d'étude a donc permis de constater que si ces conceptions antérieures sont sérieusement reconfigurées par la recherche conduite, elles ne sont pourtant pas radicalement remises en cause, ce qui peut simultanément préserver et traduire l'unification de l'expérience, puisque ces questionnements de recherche sont généralement sous-tendus par des questionnements professionnels : le renouvellement des conceptions antérieures, constituées dans l'expérience professionnelle, ne les dément donc pas, et n'implique pas leur disparition ; mais il produit – et dans le même temps repose sur – des déplacements du questionnement et des *reformulations*, qui peuvent être importantes.

La question de la formulation des conceptions est donc déterminante, et participe de plain pied à ce déplacement de conceptions : j'en viens donc ici à évoquer le rôle du langage, et plus particulièrement le rôle et le statut de l'écriture dans cette possibilité de mouvement.

5.3.2 Rôle et statut de l'écriture scientifique

En sciences humaines, la production de savoir ne s'effectue pas indépendamment de l'écriture, et Donahue (2004, 104) précise qu'il n'y a pas « *d'accord au sein d'une discipline concernant ce qui qualifie le « savoir », que les savoirs sont en effet produits et négociés, et ne sont codifiés qu'au fur et à mesure de leur validation et publication* ». À l'université, ces savoirs sont le produit de négociations langagières au sein de communautés, orales, mais aussi écrites⁶⁶, et le rôle du langage dans la production de savoirs, mais aussi dans la production des pensées qui les font advenir et qui contribuent à la conceptualisation m'apparaît décisif.

⁶⁶ La formule « mais aussi écrites » pourrait sembler étrange, quand on sait que la recherche est évaluée dans le monde à partir de publications essentiellement écrites, et que certaines de ces publications valent plus que d'autres ; toutefois, il me semble difficile d'affirmer la primauté de l'écrit sur l'oral, car ces publications écrites sont elles-mêmes le produit de bien des négociations, détours, retournements langagiers, bref de bien des échanges, de soi à soi, et de soi avec ou contre autrui. Je ne saurais dire ce qui l'emporte, *in fine*, du produit ou du processus...

À la différence des élèves, qui n'ont pas à produire à l'école de savoir au sens scientifique du terme (mais qui ont, selon mon approche, à créer psychiquement du savoir, et à participer à l'élaboration du texte de savoir pour la communauté classe), les étudiants de master doivent contribuer à la production de savoir au sens scientifique du terme, du moins dans la conception du mémoire de master MEEF telle qu'elle est défendue dans l'option *Langage et apprentissage*. Pour autant, ce n'est pas tant cette production de savoir au sens scientifique qui m'intéresse, et qui me conduit à la lecture et à l'étude de leurs travaux, que la créativité dont ils font ou ne font pas preuve dans leur approche du savoir, ce qui rejoint ici mes préoccupations concernant les élèves. Je rappelle ici cependant qu'en aucun cas, cette créativité ne peut être essentialisée, et apparaît comme une capacité attachée à la personne de l'étudiant : elle est mouvement, se construit dans l'expérience, et donc produit des dispositions toujours susceptibles de mouvement, en lien étroit avec le contexte social qui environne le sujet.

L'activité dialogique attendue des étudiants de master qui élaborent leur mémoire, activité scripturale donc, est cependant une activité paradoxale, qui suppose de se distancier de ce dans quoi l'on tend à s'inscrire, autrement dit de se distancier d'une communauté que l'on cherche à intégrer par le fait même de prendre ses distances vis-à-vis de celle-ci. C'est ainsi en définissant en quelque sorte un territoire propre – et donc un questionnement propre – que l'étudiant contribue, précisément, au travail de sa communauté.

Il me semble ici nécessaire de m'arrêter un instant sur ce terme de *communauté*, qui peut apparaître dans la littérature à travers des locutions variables : communauté de chercheurs, de pratiques, communauté discursive, scientifique etc. et que l'on retrouve dans des recherches concernant aussi bien le cursus scolaire qu'universitaire. J'ai évoqué dans le chapitre 4 l'intérêt euristique de cette notion pour penser l'appropriation par les élèves des pratiques langagières attendues en classe, mais aussi son caractère discutable, compte tenu de l'implication variable des élèves dans cette communauté, évoquée par Nonnon. Donahue (2008) s'est penchée sur l'histoire de ce terme, en lien avec le domaine de la *composition theory*, champ qui se définit aux États-Unis simultanément comme « *une discipline universitaire et un champ de recherche tout spécialement dédiés aux questions de l'écrit dans le supérieur* » (Donahue, 2008, 29).

À la suite de Bizzell, elle rappelle les apports de la réflexion américaine sur la « *communauté discursive académique* », qui a permis de mettre en évidence la nécessité pour l'étudiant (comme pour l'enseignant) de comprendre, en matière d'écriture :

« [...] qu'il ne s'agissait pas d'apprendre une structure formelle et invariable mais d'apprendre une façon de négocier la situation au mieux, de comprendre les attentes partagées (qui ne sont pas des attentes superficielles mais liées à la construction même des connaissances) afin de mener le travail de la communauté où l'on se trouve (Bizzell, "Cognition", p. 79). » (Donahue, 2004, 105).

Or, c'est précisément la présence d'un questionnement investi qui semble, dans les mémoires, permettre de négocier les attentes et *jouer* (et non *se jouer*) des critères formels pour développer une pensée propre (je pense aux mémoires que j'ai considérés comme structurés de l'intérieur, par ce questionnement, et qui se distinguent, de ce point de vue, des mémoires qui remplissent des cases formelles que représentent la « partie théorique », la « partie méthodologique » ou la « partie résultats » en les figeant). On pourrait donc reprendre ici les catégories de significations mondaines (quand les mémoires rabattent le sens d'un terme théorique comme *compréhension* dans son acception du monde, et que les propriétés conceptuelles que recouvrent un tel terme sont affaiblies, voire ignorées), formelles (quand il s'agit d'appliquer des codes verbaux, et que les propriétés conceptuelles des concepts sont convoquées pour être seulement restituées, et non utilisées) ou culturelles (quand ces propriétés conceptuelles viennent servir, pour l'auteur d'un mémoire, une portion de ce projet de compréhension du monde que constitue la compréhension des situations professionnelles).



Donahue montre, dans un développement que je réduis considérablement ici, l'intérêt et les limites de recourir à ce terme de *communauté*. En termes d'intérêt, elle indique que cette réflexion permet de mettre en avant la dimension sociale et collective de l'apprentissage, et le caractère toujours contextualisé de tout acte de langage, donc de se distancier d'approches scientifiques focalisées sur l'individu, susceptibles d'essentialiser les processus de rédaction. Elle précise que cette notion « *aide à expliquer et à comprendre le fonctionnement de l'écrit dans ce monde* [i.e. le monde universitaire] *et à faire des hypothèses concernant son statut* » (Donahue, 2008, 43). À la suite de Bizzell (1992, 222), qui définit la notion de communauté de discours comme « *un groupe d'individus qui partage des pratiques langagières, des pratiques stylistiques (qui gèrent les interactions sociales) et des pratiques épistémiques (les savoirs canoniques qui gèrent les points de vue, les modes d'interprétation de l'expérience)* », elle rappelle qu'une communauté peut s'entendre comme un groupe réuni par un travail commun qui ne peut s'accomplir individuellement (*Ibid.*, 45).

De ce point de vue, la notion de communauté de discours (cette formulation me semble la plus appropriée dans le contexte qui est le mien) me permet de comprendre qu'une quatrième forme de dialogisme est à prendre en compte : celle qui consiste en un dialogue, dans le mémoire,

entre l'auteur de ce mémoire et cette communauté, ou ce qu'il perçoit comme les attendus de cette communauté, qui dépasse de beaucoup les seuls auteurs théoriques convoqués dans ce mémoire. J'avais déjà entrevu cette possibilité lors de la présentation orale de ma contribution au CMLF en juillet dernier [III. CDB, 2016a], où j'envisageais une possibilité de dialogue avec le lecteur, ou l'instance évaluatrice du mémoire, à savoir le jury. Je n'avais pas entrevu cette possibilité lors de la rédaction de la contribution (elle ne figure donc pas dans le texte), mais elle m'est venue lors de la préparation du diaporama, six mois environ après la rédaction de l'article⁶⁷ ; voici ici la cinquième diapositive du diaporama :

APPUI THÉORIQUES (1)

- **Les propriétés de l'écrit scientifique**
 - **Des « zones clignotantes »** (Boch, 2013)
 - *Positionnement de l'auteur* dans un texte à visée objectivante
 - *Légitimation de l'objet d'étude*
 - *Intégration des sources*
 - **Un dialogisme triple** (Delarue-Breton, 2014; 2016), voire quadruple :
 - *Dialogue entre les auteurs sources*
 - *Dialogue entre l'auteur du mémoire et les auteurs sources* (hétérodialogisme, Rabatel, 2013)
 - *Dialogue entre l'auteur du mémoire et lui-même (autodialogisme, Rabatel, 2013)* → évolution des conceptions
 - *Dialogue avec le lecteur (et/ou le jury)*

05.07.16 CDB  

La formulation « *dialogisme triple, voire quadruple* » dans le second paragraphe m'invite à penser que cette idée m'est venue à ce moment, de manière timide.

La réflexion conduite dans l'ouvrage de Donahue me permet cependant de donner une autre envergure à ce quatrième dialogue : il s'agit aussi de dialoguer pour les auteurs de mémoire avec toute une communauté en quelque sorte invisible, constituée dans le contexte que je décris par les enseignants qui encadrent l'option (et non seulement de la communauté discursive que peut constituer « la classe », ou le séminaire), qui la pensent et qui font évoluer en leur sein, pour ainsi dire, *en toute discrétion*, l'écrit attendu. Cette réflexion m'ouvre de nouvelles perspectives de recherche, ou plus exactement, suggère des réorientations.

⁶⁷ Contrairement à d'autres colloques, au CMLF, les articles définitifs sont rédigés plusieurs mois en amont des présentations orales.

J'ai mentionné précédemment l'existence, à l'ÉSPÉ de Créteil, de groupes de réflexions relevant de la formation de formateurs, impliquant les personnels d'encadrement des options de recherche dans des échanges, des dialogues autour des attendus des mémoires, et dans la définition des contours des UE⁶⁸ recherche de la maquette. Il pourrait être opportun d'imaginer l'élaboration d'un protocole de recherche expérimental, consistant à faire participer certains étudiants aux réunions du groupe de réflexion de l'option de recherche concernée, qui constitueraient ainsi une autre forme de communauté discursive que la classe, et tenter ensuite d'évaluer des différences de positionnement dans l'écrit chez ceux-ci. Ce protocole suppose que parmi les étudiants invités à participer à ces groupes, figurent ceux dont les écrits de la première année (les mémoires étudiés sont exclusivement des écrits d'étudiants de M2) présentent des positionnements énonciatifs attestant d'une attitude moins créative que d'autres. Un tel dispositif présente l'intérêt de s'inscrire dans les conceptions du langage telles qu'elles sont défendues par l'équipe Escol du laboratoire CIRCEFT et auxquelles je souscris, que j'ai rappelées dans la partie I de cette Note, et qui considèrent que celui-ci se développe autant – voire davantage – dans des modes de socialisation que dans des apprentissages formalisés et explicites. Ce dispositif permettrait ainsi d'éviter les écueils liés à la notion de communauté discursive que rappelle Donahue :

« Le modèle de communauté discursive peut produire un applicationnisme réducteur. Certains chercheurs (dont J. Swales) ont imaginé qu'il suffisait de fournir aux étudiants un catalogue des conventions discursives de la communauté en question pour réussir à réduire l'échec dans l'écrit universitaire et / ou disciplinaire. En même temps, dire qu'on va réussir à faire habiter un étudiant dans les façons d'être, de penser, de discourir d'une communauté entraîne un travail à long terme et n'implique pas forcément un enseignement explicite. » (Donahue, 2004, 109).

On peut émettre l'hypothèse que la participation d'étudiants aux échanges de ce groupe, parce qu'elle relève de la socialisation, et non de l'enseignement explicite, pourrait contribuer à favoriser la perception des enjeux discursifs du mémoire que certains d'entre eux perçoivent difficilement, voire pas du tout. Un dispositif de recherche de ce type permettrait quoi qu'il en soit d'évaluer l'effet d'un tel mode de socialisation sur les écrits des étudiants les plus en difficulté.

L'auteure précise que jouer ce jeu de la communauté n'est pas un jeu d'égal à égal du point de vue des étudiants, et elle mentionne notamment que les étudiants qui entrent dans la

⁶⁸ UE : unités d'enseignements.

communauté universitaire n'ont peut-être pas le même intérêt pour jouer le jeu des controverses et des questionnements que les enseignants chercheurs :

« Il s'agit d'un point essentiel pour la discussion de l'écrit d'étudiant-prétendant au monde universitaire : l'étudiant en "rôle" ou en posture d'étudiant partage-t-il ces mêmes valeurs et attitudes, ces façons de vivre ? » (Donahue, 2004, 108).

Je note ici la mention des « façons de vivre » employée par l'auteure, qui m'évoque ce que dit Winnicott de l'attitude qui favorise l'expérience culturelle ; il la définit comme « *un mode créatif de perception, qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue* ». Il précise ensuite que ce qui s'oppose à cela, c'est le sentiment que le monde est seulement ce à quoi il faut s'ajuster et s'adapter, qui caractérise ce qu'il nomme attitude de complaisance. Il me semble que parler des « façons de vivre », pour évoquer l'activité des chercheurs, ce qui va bien au delà de l'évocation d'une simple activité professionnelle, laisse entendre que ce projet de compréhension du monde, qui anime sans doute la plupart d'entre eux peut se définir aussi comme un rapport au monde. Il va de soi que l'on ne peut attendre d'enseignants en formation que ce projet de compréhension du monde prenne les mêmes formes que celui des chercheurs, chez qui il est particulièrement prégnant ; mais il me semble que ce que peuvent partager l'étudiant, l'enseignant en formation (mais peut-être aussi l'élève) et le chercheur, c'est bien un certain rapport *créatif* au monde.

L'auteure parle en outre ici d'étudiants en première année, ce qui n'est pas le cas des étudiants de master 2, qui en sont à leur cinquième année d'étude ; pourtant, j'ai pu constater que pour ces derniers, le renouvellement du jeu discursif universitaire entre le premier et le second cycle, qui suppose notamment d'assumer des choix ou des décisions bien davantage qu'en premier cycle, de s'impliquer personnellement dans une recherche et de revoir le rapport à l'enseignant qui l'accompagne, puisque l'on attend aussi de l'étudiant qu'il s'autodirige en partie (voir Gérard, 2010), en vient à constituer l'entrée en master comme une nouvelle *zone de contact* pour celui-ci. Donahue (2001, 76) emploie cette locution, à la suite de Pratt et Bizzell, pour évoquer « *une zone d'interaction, un site de rencontre des diverses priorités langagières, conventions académiques et façons de voir le monde* ».

Pour les enseignants en reprise d'étude, si la découverte, plus ou moins consciente d'ailleurs, de cette zone de contact peut surprendre, elle ne contrevient généralement pas au projet scriptural et scientifique librement consenti que représente l'inscription en master. En revanche, pour les étudiants en formation initiale, qui souhaitent d'abord réussir le concours de

recrutement de professeurs des écoles, ce projet est pour le moins ambivalent, et les variables interindividuelles en la matière sont importantes. Cette remarque vient dans une certaine mesure étayer l'analyse qui postule que ce n'est pas tant l'expérience professionnelle en soi qui fait la différence entre les deux populations, que le projet de compréhension du monde qui sous-tend l'entrée dans la recherche, et sa mobilisation, ou plus exactement son *actualisation* au cours de l'année universitaire concernée.

L'étude des formes de textualisation [III. CDB, 2016b] qui se dessinent dans les mémoires montre cependant que pour certains étudiants en formation initiale, ce projet est bien présent, et les savoirs convoqués contribuent à l'alimenter. On observe notamment dans l'un d'entre eux une double progression de l'écriture, linéaire d'un côté, par tableaux successifs qui attestent d'une analyse « en entonnoir » des données, mais récursive de l'autre, puisque les paragraphes rédigés situés entre les tableaux insèrent dans l'écrit des éléments de résultats qui convoquent aussi des analyses présentées plus loin dans le mémoire. Cette double progression montre dans quelle mesure l'auteur devient progressivement partie prenante des savoirs convoqués. Elle m'amène ainsi à considérer que manifester une attitude créative, c'est non seulement rapprocher des univers distincts entre eux, ce qui est attesté par le dialogue entre les auteurs sources, mais aussi produire un univers de pensée qui contribue, pour l'auteur lui-même, à l'unification de l'expérience, en favorisant le nouage entre monde intérieur et monde extérieur.

Enfin, je voudrais terminer l'évocation de ce travail de recherche sur les écrits des étudiants par une incertitude intéressante : l'un des mémoires d'enseignant en formation initiale étudiés présente des passages qui sont de l'ordre du créatif winnicottien, tandis que d'autres apparaissent nettement plus complaisants vis-à-vis des savoirs. Ce constat me semble pouvoir confirmer que l'attitude créative est mouvement, et donc susceptible de développement à tout âge, et non attachée à la personne de l'auteur, d'une manière binaire. Ainsi, de même que pour l'étude des mouvements discursifs entre discours premier et discours second, il ne s'agit pas de déterminer quels mémoires relèvent ou ne relèvent pas de l'ordre du créatif, mais de mieux comprendre les mouvements au sein desquels se développe ce rapport créatif au monde.

5.4 CONCLUSION DU CHAPITRE 5

Le choix d'étudier des mémoires ou les écrits de travail précédant ces mémoires m'a été dicté par l'intention qui était la mienne d'étudier des objets permettant d'observer directement (pour autant que je puisse employer ce terme, s'agissant de textes écrits) la manière dont se

confrontent les étudiants à la théorie. J'entends par là que je souhaitais étudier à travers ces textes les manières d'accéder aux savoirs et de les utiliser de leurs auteurs, plutôt que d'étudier des discours sur les savoirs qu'ils auraient pu produire lors d'entretiens. Par ailleurs, l'appropriation et la restitution des savoirs au sein d'un mémoire n'ayant d'autre visée que leur utilisation *in situ* (pour élaborer des catégories d'analyse, pour déplacer un questionnement, pour confronter des points de vue etc.), les modes d'utilisation de ces savoirs par leurs auteurs me paraissaient plus aisément saisissables que les modes d'utilisation des savoirs par les élèves au sein de la classe. Ce qui peut-être, peut se discuter.

Le genre des écrits observés se définit comme un mémoire de recherche ayant pour objet des situations professionnelles en lien avec le métier d'enseignant, dans une acception large. Les auteurs des mémoires étudiés sont tantôt des enseignants ou futurs enseignants du premier degré en formation initiale, tantôt des enseignants titulaires du premier degré en reprise d'étude, souvent formateurs ; les auteurs de ces deux populations peuvent relever de la formation en présence ou entièrement à distance.

Une cinquantaine de documents ont été étudiés, correspondant à un peu plus de trente mémoires, selon une approche de type énonciatif, cherchant à comprendre comment se nouent et se textualisent questionnement de recherche, savoirs convoqués et analyse des données. Plus précisément, il s'est agi de mieux comprendre d'abord la manière dont les étudiants pouvaient accéder, ou non, au statut d'auteur, et quelles pouvaient être les marques linguistiques de processus psychiques visant l'émergence d'une voix propre à partir des voix d'autrui ; j'ai ainsi cherché à explorer les formes possibles de l'activité dialogique des auteurs.

Au plan méthodologique, les documents analysés sont constitués tantôt des états successifs du mémoire (pouvant aller jusqu'à six documents par auteur), tantôt de la version finale. L'étude des deux versions évaluées de six mémoires a permis de définir des éléments récurrents, traversant les textes, quelle que soit leur valeur (définie ici à partir de la note obtenue), éléments que j'ai considérés comme des indices linguistiques de l'entrée dans le genre, et des éléments divergents, que j'ai considérés comme des indices de ces processus individuels d'au(c)torisation.

L'étude de six versions successives de deux autres mémoires m'a amenée ensuite à me pencher plus précisément sur les différents usages des concepts convoqués, et m'a permis de comprendre que ces formes d'usage des concepts sont très directement corrélées à la présence

d'un questionnement plus ou moins investi par l'auteur : ces concepts peuvent ainsi faire figure pour l'auteur de concepts *à comprendre*, dans une posture de restitution de savoir, ou de concepts *pour comprendre*, dans une posture d'utilisation du savoir, qui leur permet dès lors de contribuer à l'analyse des données.

D'une manière générale, l'étude d'écrits de travail permet de comparer les mouvements dans le positionnement énonciatif des auteurs d'un mémoire à l'autre (et au sein d'un même mémoire). Notamment, on observe dans l'ensemble des documents étudiés une coprésence remarquable d'emploi des pronoms *nous* et *je* pour référer à l'auteur du mémoire, qui peut être interprétée de deux manières : *hésitation dialogique*, quand l'auteur se voit ballotté entre nécessité de s'inscrire dans une communauté discursive et nécessité de développer sa voix propre, *négociation dialogique* au contraire, quand cette « *lutte féconde* » (Donahue, 2004 ; 2008) aboutit à acceptation de ce double enjeu, et donc à une tolérance du paradoxe.

L'étude comparative de l'usage d'un même concept par cinq auteurs de mémoires différents a permis ensuite, en lien avec des lectures théoriques que j'ai effectuées dans le cadre d'une autre recherche, concernant les croyances et conceptions des enseignants, de déplacer mon questionnement de recherche vers le rapport entre usage des concepts et mouvements dans les conceptions sur le métier des auteurs de mémoire. L'étude comparative de deux autres mémoires terminaux exploitant des concepts différents a permis de confirmer ce constat, et a montré que l'usage des concepts indépendamment d'un questionnement investi pouvait contribuer à les figer en doxas. L'étude de quatre mémoires aboutis d'auteurs formateurs en reprise d'étude a permis de préciser un peu ce que l'on pouvait entendre par *questionnement investi* : en l'occurrence, ces quatre questionnements scientifiques distincts s'enracinent tous dans l'expérience professionnelle de leurs auteurs, et viennent reconfigurer des questionnements antérieurs à la recherche, relevant de la sphère professionnelle.

La dernière publication en date concernant l'étude de ces écrits d'enseignants en formation porte sur quatorze mémoires d'étudiants en formation initiale entièrement à distance, qui ont travaillé à partir de deux pré-corpus qui ont été mis à disposition des étudiants en ligne, l'un théorique, constitué d'un ensemble d'articles portant sur les thématiques privilégiées de l'option de recherche concernée, l'autre empirique, constitué de quatorze séances de classes

enregistrées au cours préparatoire⁶⁹, recueillies en zone d'éducation prioritaire par un chercheur de l'équipe. L'étude de ces mémoires, qui partageaient un fonds commun, a permis de montrer des différences fines dans l'usage fait par les auteurs des savoirs convoqués et des données proposées, et des modes de textualisation différents. Ceux-ci montrent que les mémoires qui ne sont pas soutenus par un questionnement propre, et qui semblent être constitués de textes successifs plutôt que d'un seul texte, peuvent cependant montrer des qualités théoriques indéniables (textes théoriques convoqués compris, dialogue efficace entre les auteurs etc.), bien que le document ne relève pas vraiment du genre attendu. La nécessité de mieux comprendre en quoi peut consister un questionnement investi apparaît maintenant nécessaire, notamment en ce qui concerne les étudiants en formation initiale, qui, contrairement aux enseignants en reprise d'étude, montrent peu, dans le mémoire, le rôle de l'expérience antérieure dans l'élaboration du questionnement de recherche.

La coprésence d'emploi des pronoms *nous* et *je* pour référer à l'auteur traduit d'autre part, au delà de la tension entre sujet auteur et membre d'une communauté, des formes plurielles de dialogisme : dialogue entre auteurs sources, dialogue entre auteur du mémoire et auteurs sources, dialogue entre auteur du mémoire et lui-même, enfin, dialogue de l'auteur du mémoire avec la communauté de discours. Cependant, au sein de la mention de master MEEF, qui vise la formation d'enseignants, les étudiants se voient impliqués dans un conflit potentiel entre trois postures, susceptible d'orienter le rapport au savoir : la posture d'étudiant (qui restitue du savoir), la posture d'enseignant (qui transmet du savoir), et la posture de chercheur (qui produit du savoir). Ce conflit de représentations peut se négocier au sein du mémoire de manière structurante, et contribue dans ce cas à dynamiser le dialogue de soi à soi ; mais il peut aussi ne pas se négocier, et dans ce cas, les savoirs convoqués peuvent se figer en doxas.

Ces différentes formes de dialogisme sont certes perceptibles dans les reconfigurations du questionnement, mais il me semble nécessaire de ne pas négliger les modes de dire ce questionnement, qui s'effectuent parfois à travers des formulations qui échappent, en quelque sorte, à leur auteur, ou qui s'effectuent *à leur corps défendant*, pour reprendre une formule de Bres. Celles-ci permettent en effet d'évaluer l'évolution des conceptions des enseignants, sur ce qui touche au métier, évolution liée davantage à mon sens à l'activité scientifique d'analyse des situations professionnelle qu'à la confrontation simple avec les savoirs conceptuels : c'est

⁶⁹ Cours préparatoire (CP) : première classe de l'école élémentaire française, accueillant des élèves de 6-7 ans.

parce que ces concepts sont impliqués dans l'analyse des données qu'ils contribuent au déplacement de ces conceptions. Du côté des enseignants en reprise d'étude, on note en outre qu'une haute perception de ses compétences professionnelles joue sans doute un rôle non négligeable dans la possibilité de ce mouvement, où les conceptions antérieures sont reconfigurées et reformulées, mais pas abolies pour autant. Il est par ailleurs possible de penser que l'inscription même dans ce master indique, pour certains d'entre eux, la présence d'un rapport au monde plus créatif, qui invite à le questionner : produire du savoir, c'est aussi une manière d'en acquérir, et de suggérer des réponses possibles aux interrogations que l'on porte.

Du côté des enseignants en formation initiale, l'intérêt pour le questionnement dépend fortement, pour autant que je puisse en juger (le nombre de mémoire étudiés ne permet pas de prétendre à une quelconque représentativité), de variables interindividuelles. L'activité dialogique attendue des étudiants est en effet une activité paradoxale, qui suppose de s'intégrer à une communauté, tout en s'en distanciant. L'arrêt sur la notion de communauté discursive, étudiée notamment par Donahue dans le cadre de la *composition theory* développée aux États-Unis, invite à la concevoir comme un appui conceptuel pour se démarquer de conceptions focalisées sur les compétences individuelles attachées à la personne même de l'étudiant qui écrit, et à replacer l'étude de ces productions dans un contexte social porteur de valeurs, de pratiques, de savoirs. La participation d'étudiants aux réunions du groupe de travail des encadrants des mémoires permettrait ainsi peut-être d'évaluer le rôle d'une communauté de discours donnée sur les écrits des étudiants, et notamment sur ce projet de questionnement du monde, peu manifeste dans certains écrits.

Celui-ci apparaît nettement cependant dans certains mémoires d'enseignants en formation initiale, et l'étude des formes de textualisation présentes dans ces mémoires montre la manière complexe dont les auteurs deviennent partie prenante des savoirs théoriques convoqués, et les intègrent progressivement à leur pensée propre, oubliant provisoirement leur origine. Ce qui me conduit à considérer que manifester une attitude créative, c'est non seulement rapprocher des univers distincts entre eux, ce qui est attesté par le dialogue entre les auteurs sources, mais aussi produire un univers de pensée qui contribue, pour l'auteur lui-même, à l'unification de l'expérience, en favorisant le nouage entre monde intérieur et monde extérieur. Toutefois, ce projet de questionnement du monde, dont je suppose qu'il habite chacun d'une manière différente, peut aussi se lire comme un projet susceptible ou non de s'actualiser, selon le contexte social dans lequel se trouve l'auteur : si l'enseignant en formation continue s'inscrit

dans le master pour y revisiter son rapport au métier, ce projet de compréhension du monde est prégnant dans sa démarche ; lorsque l'étudiant en formation initiale s'inscrit dans ce master, il est possible que son intention soit avant tout de devenir enseignant, indépendamment de ce que cela implique en termes de compréhension du monde. Il y a donc lieu de se pencher ainsi sur les conditions susceptibles de contribuer à l'actualisation d'un tel projet, en considérant cependant que toutes les conditions ne sont pas abordables au plan scientifique : certaines d'entre elles, notamment, relèvent de la décision politique.

Que peut-on dire maintenant de l'apport de cette étude pour penser le rapport au monde d'élèves plus jeunes, qui vont à l'école, et ne choisissent pas de s'inscrire en master ? Que sait-on aujourd'hui sur le rapport entre questionnement et école ? En quoi l'école permet-elle – ou ne permet-elle pas – de questionner le monde ? Je propose maintenant de faire un détour par les travaux scientifiques qui ont mené des investigations dans ce domaine.

CHAPITRE 6 – QUESTIONNEMENT ET SAVOIR : RETOUR À L'ÉCOLE

Certaines recherches en éducation qui se penchent sur la question du *questionnement* à l'école travaillent conjointement la notion de *problématisation*. Mon intérêt pour ces deux thématiques, au delà de ce que j'en ai dit précédemment, se justifie notamment par le fait qu'elles concernent simultanément des formes langagières de circulation du savoir que je pourrais qualifier, du point de vue du sujet apprenant, d'externes, ou d'intersubjectives (que sait-on du questionnement et de la problématisation tels qu'ils se déploient en classe ?), et des formes particulières de l'activité intellectuelle et psychique interne des sujets apprenants, autrement dit des modalités intrasubjectives (que sait-on de la manière dont les élèves se questionnent ou problématisent ?). Il s'agit donc ici de porter le regard vers l'activité psychique et intellectuelle des élèves, trop souvent délaissée, à mon sens, dans les pratiques pédagogiques elles-mêmes, et parfois aussi dans les recherches qui visent à les comprendre mieux.

Je choisis par ailleurs d'aborder conjointement ces thématiques dans la mesure où les travaux auxquels je me réfère, qui concernent problème et problématisation en classe, s'intéressent davantage aux significations et implications possibles d'une épistémologie de la construction du problème qu'à une épistémologie de sa résolution (Fabre, 2005a ; 2005b). Or, la construction d'un problème suppose le questionnement. Cela ne signifie pas que questionnement et problématisation soient des activités intellectuelles identiques, mais qu'elles ont, dans cette approche, partie liée. Ce qui implique par ailleurs que j'intègre cette question de la problématisation dans ma réflexion sur les formes de questionnement qui se développent dans les mémoires, plus centrée jusqu'ici sur le sujet auteur – et son rapport au savoir – que sur le savoir proprement dit.

De ce point de vue, un bref retour à la didactique s'impose. Ce sont les didacticiens des sciences qui ont ouvert la voie à des travaux de cet ordre en classe : conceptualisation scientifique et problématisation allant de pair, des recherches sur ce thème ont été conduites depuis plus d'une vingtaine d'années ; mais depuis, des chercheurs d'autres domaines disciplinaires (français, histoire) se sont penchés sur cette question. Sur le plan qui m'occupe plus spécifiquement, à savoir le rapport entre langage et appropriation de savoir dans les disciplines (et non dans une discipline), le fait que la didactique des sciences soit celle qui développe actuellement le plus systématiquement la réflexion sur le rapport entre savoir et langage (autrement dit sur la formalisation langagière constitutive du savoir, et non seulement sur le rôle du langage pour

apprendre), suscite vivement mon intérêt. Si les travaux d'Halté montrent que l'activité langagière est « *constitutive de l'apprentissage* » (Halté, 2015, 62), la didactique des sciences franchit en effet un pas en supposant que le langage puisse être constitutif du savoir lui-même (ce qui ne signifie cependant pas que le savoir n'est que langage), et non seulement de son apprentissage. Or, comme je l'ai montré dans les chapitres 2 et 3, les difficultés récurrentes des élèves ressortissent simultanément de l'élaboration du savoir et de sa mise – ou non mise – en texte dans sa dimension langagière, seconde, qu'il s'agisse d'une discipline ou d'une autre. Ce constat invite donc à se poser la question de savoir si les difficultés de certains élèves ne sont pas liées notamment à la manière dont les savoirs sont présentés en classe (et donc aux conceptions du savoir qui les sous-tendent), et au statut qui leur est conféré.

6.1 BREF RETOUR À LA DIDACTIQUE

La problématisation, qui fait l'objet depuis 1993 d'une injonction institutionnelle au sein du système scolaire, de la maternelle à l'université (Fabre, 2005a), a donc d'abord été une préoccupation des didacticiens des sciences ; ceux-ci s'inscrivent dans une conception du problème qui relève tantôt de la position de Bachelard, qui postule une rupture entre problèmes ordinaires, issus de la vie quotidienne, et problèmes scientifiques, et tantôt de celle de Dewey, qui postule au contraire une continuité entre ces deux types de problèmes (Orange, 2005b). Il s'agit dès lors ici de revenir, une fois encore, sur ce qui distingue le spécifique (problématisation et apprentissage / enseignement en sciences⁷⁰) du générique (problématisation et apprentissage / enseignement à travers les disciplines).

6.1.1 Problématisation et didactique des sciences

En ce qui concerne les apprentissages scientifiques, Orange (2005b), qui s'inscrit dans une perspective résolument bachelardienne, rappelle les liens étroits qui unissent problématisation et acquisition de savoirs, et plus particulièrement, construction de problèmes scientifiques et conceptualisation (Orange, 2005c). En l'occurrence, il s'agit d'affirmer d'abord que c'est ce qui se produit *entre* problème perçu et solution qui permet l'apprentissage (Orange donne l'exemple classique de l'apprenant qui trouve la solution sans pour autant avoir appris sur ce que représente cet « *entre* », à savoir l'explication) ; mais ce constat, qui vaut pour n'importe

⁷⁰ Orange travaille également la question de la problématisation au sein de la production scientifique elle-même ; je me limiterai ici à évoquer ce qui concerne les seuls apprentissages.

quel problème, ne définit pas ce qui fait la spécificité de la problématisation scientifique. Celle-ci se caractérise d'une part par la *délimitation du champ des possibles* (qu'est-ce qui est possible, qu'est-ce qui ne l'est pas ?), d'autre part par la mise en évidence du caractère *nécessaire* des savoirs scientifiques (il ne pourrait en être autrement), que l'auteur désigne à travers le terme d'*apodicticité*, qu'il emprunte à Bachelard et Canguilhem (*Ibid.*, 77). La conceptualisation scientifique en classe s'inscrit donc pour l'auteur dans ce cadre de pensée, et le caractère apodictique des savoirs scientifiques doit se retrouver dans les savoirs scolaires. Pour autant, la problématisation ainsi définie ne se réduit pas à ce qui fait intermédiaire entre problème et solution, puisque, selon Orange, la problématisation se produit dans bien des cas *après* la découverte de la solution, qui devient partie prenante du champ des possibles, et non finalité de l'activité. De ce point de vue, « *la problématisation scientifique est donc nécessairement liée à un travail langagier ; celui-ci n'en est pas qu'un épiphénomène* » (*Ibid.*, 81). Il précise plus loin que ce travail langagier n'est pas la formalisation de la solution, mais l'élaboration des *raisons* qui permettent de comprendre la solution :

« Cette dynamique critique, qui rend la problématisation explicite et les savoirs apodictiques, ne peut exister que par la production de textes (oraux ou écrits) qui constituent ces savoirs. Mais la production essentielle d'un problème scientifique n'est pas tant le texte de sa solution que l'explicitation de sa problématisation » (*Ibid.*, 80).

L'élaboration langagière ici décrite peut donc se formaliser en classe à travers la mise en place, par exemple, de débats scientifiques, susceptibles pour l'auteur d'une part de délimiter le champ des possibles, d'autre part de convoquer les concepts utiles à cette délimitation.

La question de la problématisation telle que la conçoit Orange correspond donc à une pratique pédagogique (didactique plus exactement) certes en lien étroit avec la pratique scientifique des chercheurs du champ, mais à une pratique pédagogique spécifique qui exclut de fait les questionnements ouverts, ou les questions socialement vives (ce qui n'est pas la position de tous les didacticiens des sciences) : il s'agit pour Orange de mettre en œuvre des démarches intellectuelles proprement scientifiques, permettant d'accéder à un savoir déjà constitué. La notion de problématisation est donc prise ici dans ses liens étroits avec la discipline concernée. Si le terme *questionnement* n'apparaît pas dans la contribution, le savoir scientifique y est cependant rapproché de « *l'idée de connaissance questionnante et questionnée de Bachelard* » (*Ibid.*, 76), où les connaissances acquises permettent tout autant de répondre à des questions que d'en formuler de nouvelles.

Toutefois, au paragraphe suivant, Orange évoque le fait que cette relation dynamique entre savoirs et problèmes n'est pas l'apanage des sciences de la nature, mais qu'elle vaut « *pour tout projet de construction théorique* ». Autrement dit, cette relation dynamique caractérise l'activité scientifique au sens générique du terme (et non au sens restreint de sciences de la nature).

Cette affirmation m'interpelle vivement : il y a bien projet de construction théorique à l'école, dans l'ensemble des disciplines concernées, quand on s'intéresse à l'appropriation de concepts et à la conceptualisation. Certes, il ne s'agit pas à l'école de produire du savoir (j'ai évoqué déjà ce paradoxe de la nécessité pour l'élève de *créer le déjà-là*, autrement dit de créer psychiquement des concepts déjà existants, parce que créés ailleurs, par d'autres et auparavant) ; mais il s'agit bien de créer, aussi bien au plan individuel qu'au plan collectif, dans la *communauté discursive*, pour reprendre la formulation de Jaubert et Rebière, des concepts qui n'y figuraient pas auparavant. Le développement du corps commun de catégories de pensée que constituent les disciplines scolaires participe de ce projet de construction théorique, pour les élèves.

Des didacticiens d'autres disciplines, également membres du CREN⁷¹, ont pu s'intéresser aussi à cette approche impliquant questionnement et problématisation dans l'acquisition des savoirs, en français ou en histoire notamment, intérêt sous-tendu à mon sens par l'idée – portée aussi par ce laboratoire, finalement – que questionnement et problématisation ne relèvent pas exclusivement des sciences, quand bien même ils en seraient des dimensions constitutives. Je m'en tiendrai cependant ici à la didactique du français, en rappelant que mon intention n'est pas de mieux comprendre ce qui constitue les spécificités disciplinaires d'une telle approche au sein de l'un ou l'autre champ, mais de tenter de saisir ce qui les traverse.

6.1.2 Problématisation et didactique du français

En littérature notamment, pourtant considérée comme un champ au sein duquel les préoccupations des chercheurs sont situées à l'opposé des préoccupations des disciplines dites scientifiques, des enseignants-chercheurs en didactique du français se sont intéressés à ce qu'ils désignent comme « *la théorie du questionnement* » (Simon, Schmehl-Postaï et Huchet, 2015, 82), et ont mis en place un dispositif didactique mobilisant « *le cadre théorique de la*

⁷¹ CREN : Centre de Recherche en Éducation de Nantes : les chercheurs en didactique des sciences qui sont à l'origine des recherches sur la problématisation sont ou ont été rattachés au CREN.

problématisation », visant à « mieux appréhender les questions que pose l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation des textes littéraires » (*Ibid.*). Les auteurs envisagent, à la suite de Fabre (2009) et de Meyer (2001) notamment, l'activité de compréhension-interprétation d'un texte littéraire « comme un processus dynamique de problématisation » (*Ibid.*, 83). Ils considèrent d'une part que « problématiser signifie développer un questionnement visant à identifier les données et les conditions d'un problème et à les mettre en tension » ; et d'autre part que « comprendre un texte littéraire signifie répondre à une question figurée » (*Ibid.*). Je m'intéresserai donc davantage à la première proposition, relative à la problématisation, et non spécifique du champ ; il me semble toutefois nécessaire de décrire brièvement le dispositif proposé.

Ce dispositif didactique, intitulé *Parcours problema littérature*, vise ainsi à accompagner les élèves de cycle 3⁷² dans l'activité de compréhension-interprétation holistique d'une œuvre narrative longue. Le fait que cette dimension *holistique* puisse être soutenue par une approche impliquant questionnement et problématisation suscite d'autant plus mon intérêt que c'est précisément celle-ci qui fait généralement défaut aux élèves les plus en difficulté, je l'ai évoqué dans les chapitres 2 et 3 : alors même que les différents épisodes d'un texte peuvent être compris, le ressort narratif de l'œuvre, dans bien des cas, échappe.

Ce dispositif, modélisé par les auteurs, repose sur « trois situations typiques et récurrentes : *rappel, anticipation et transposition* ». Le rappel consiste à reprendre les données d'une partie du texte déjà lue afin de construire un modèle mental de ce texte lu. L'anticipation invite à produire de nouvelles données dans le respect de celles existant dans le texte, afin de permettre à l'élève de s'y projeter (et donc d'explorer et délimiter le champ des possibles, activité intellectuelle qui ne serait donc pas spécifique des sciences ?). Enfin, la transposition, qui consiste à produire de nouvelles données dans les mêmes conditions (par exemple, raconter la même histoire avec d'autres personnages etc.) vise à évaluer la compréhension par l'élève des conditions du texte, donc, notamment, de ce qui peut en constituer les ressorts narratifs ou l'intérêt discursif. Des débats interprétatifs, permettant la mise en tension des données et conditions du problème, et visant la délimitation du champ des possibles, jalonnent ce parcours.

⁷² Classes de CE2, CM1 et CM2, accueillant des élèves de 8 à 11 ans.

La réflexion scientifique qui conduit à la conception et à la mise en place de ce type de dispositif rencontre mes propres préoccupations pour trois raisons : d'une part, je l'ai dit, parce qu'elle s'intéresse à l'enjeu discursif global, *holistique* disent les auteurs, de lecture d'une œuvre ; d'autre part, parce que la problématisation y est définie comme un questionnement visant la *mise en tension* des données et conditions d'un problème ; enfin, parce que cette mise en tension repose sur le développement d'un *discours collectif* dans la classe.

Je me suis déjà expliquée je crois sur les premier et troisième points, dont je précise ici cependant qu'ils sont à mon sens liés : lire *ensemble* une œuvre dans son *ensemble* n'est pas une vue de l'esprit, ou un jeu de mot facile. C'est une activité qui est susceptible de contribuer à la mise en place de valeurs, représentations, culture commune – un corps commun de catégories de pensée donc – qui s'affranchit des positions individuelles et des segmentations d'activités que l'on a trop souvent tendance à considérer comme salutaires face à la difficulté ou l'échec scolaire. Je pense pour ma part que l'échec scolaire résulte notamment de l'absence de discours collectif, de l'absence de préoccupations communes, de l'absence de vue d'ensemble. Le cours dialogué impliquant des documents composites en classe s'apparente davantage, pour autant que j'aie pu en juger, à une pluralité d'échanges duels, qu'à un cours visant la construction collective des savoirs à travers le dialogue. Je pense d'autre part que la segmentation, voire le morcèlement des activités ou des supports en dehors de toute forme de recomposition contrevient aux processus d'unification de l'expérience, qu'il s'agisse de l'expérience scolaire elle-même, ou de l'expérience en général, dans sa dimension scolaire et extrascolaire.

Le deuxième point, qui est d'ordre générique et qui caractérise l'activité de problématisation, concerne la mise en tension des données et conditions d'un problème. Mettre en tension des données et conditions d'un problème, quand il s'agit de lire un texte, signifie pour les auteurs « *“tisser” monde du texte et monde du lecteur* », formulation qui ressemble étrangement à la formulation winnicottienne, selon laquelle l'expérience culturelle consiste, pour le sujet, à *nouer monde extérieur et monde intérieur*, ou objets de la réalité extérieure (quels qu'ils soient) et objets de la réalité intérieure. Tisser le monde du texte et le monde du lecteur peut ainsi s'entendre comme une actualisation du nouage entre monde intérieur et monde extérieur, qui peut donc prendre des formes variées selon les contextes que représentent les disciplines.

Je propose ainsi en quelque sorte un renversement du point de vue consistant à considérer comme contexte le langage et l'activité dialogique, et comme objets centraux d'étude les

contenus disciplinaires. Selon l'approche que je propose, et qui est nécessaire pour mieux comprendre comment se coconstruisent, dans leur récurrence, les inégalités, c'est l'activité dialogique qui est considérée comme objet central de recherche, et les disciplines qui figurent comme contextes au sein desquels peut s'actualiser l'activité dialogique.

C'est parce que mon approche se focalise d'abord sur l'activité dialogique des élèves que les perspectives de recherche qui sont les miennes se voient renouvelées : j'en viens à considérer que c'est parce qu'il y a inégalité d'accès au questionnement qu'il y a inégalité d'accès au savoir, et non l'inverse. Il me faut donc intégrer dans la définition du rapport au savoir des élèves – ou plus généralement des apprenants – la dimension du questionnement, qui implique elle-même de se pencher sur la notion complexe de problématisation, qui, à son tour, devrait me permettre de mieux caractériser *l'activité dialogique attendue* des élèves à l'école vis-à-vis du savoir (et non vis-à-vis des savoirs).

Intégrer la thématique du questionnement à mon appareil théorique me permet d'autre part de donner forme à cette perspective floue dans laquelle s'inscrivent les élèves les plus familiers de la socialisation scolaire, qui sont en mesure de se projeter dans le monde sans pour autant s'inscrire dans un projet *particulier*. Je postule ainsi que le dialogue avec les savoirs ne peut contribuer à un projet de compréhension du monde que s'il est soutenu par un questionnement investi par les élèves, auquel les savoirs peuvent faire réponse. Selon le point de vue générique qui est le mien, le questionnement s'actualise – et prend des formes spécifiques – dans les disciplines, mais il les traverse aussi, en tant que rapport questionnant au monde. De ce point de vue, la problématisation apparaît comme un niveau *second* de questionnement, qui détermine son articulation avec le savoir. On voit ici tout l'intérêt qu'il peut y avoir à reprendre l'étude des mémoires en intégrant des éléments issus du cadre théorique de la problématisation pour mieux comprendre les formes de négociation dialogique qui s'y déploient.

Au delà de ces aspects de la question, la nécessité invoquée par les auteurs, à la suite de Meyer et de Fabre, de *mettre en tension* les données et conditions d'un problème m'invite à établir un autre rapprochement, avec Danon-Boileau cette fois-ci. Mettre en tension conditions et données d'un problème consiste, dans le contexte de la lecture des textes littéraires, en un tissage de la réalité intérieure (du côté du lecteur) et de la réalité extérieure (du côté du texte) ; autrement dit, il s'agit pour le lecteur de faire sienne l'altérité du texte, ce qui passe par une prise d'indices textuels, puis par un débat en classe, arbitré par l'enseignant pour déterminer ce qui se peut et ce qui ne se peut pas (les conditions de possibilités offertes ou suggérées par texte). Il s'agit

donc ici de faire éprouver aux élèves, à travers un questionnement partagé, la résistance de l'altérité (le texte), pour éliminer les propositions impossibles. Si je ramène ce raisonnement spécifique à un raisonnement générique, mettre en tension conditions et données d'un problème consiste à faire éprouver aux élèves, à travers un questionnement partagé, la résistance de l'altérité du savoir, quel qu'il soit, pour éliminer des propositions impossibles (et non nécessairement pour aboutir à une solution du problème, voir sur ce point Orange 2005c). Il me semble que c'est vers cela que tend le jugement d'approximation tel qu'il est défini par Danon-Boileau (2006). Ce jugement peut se déployer autant au sein d'un dialogue oral intersubjectif, impliquant donc plusieurs interlocuteurs (par approximations successives), qu'au sein d'un débat contradictoire interne, intrasubjectif, impliquant un énonciateur unique, à l'écrit par exemple, au cours de l'élaboration du mémoire ou dans d'autres contextes. C'est donc cette dimension de l'approximation qu'il semble intéressant d'étudier aujourd'hui, tant dans les échanges dialogués en classe que dans les mémoires d'étudiants.

Pour l'auteur en effet, l'idée *d'approximation* ne se limite pas à désigner une forme de progression du dialogue parmi d'autres possibles ; elle est inhérente au dialogisme, que celui-ci se déploie au sein d'un dialogue ou dans d'autres formes énonciatives, impliquant aussi bien un seul que plusieurs énonciateurs, en ce qu'elle suppose un conflit de représentations en quelque sorte négocié :

« À mon sentiment, l'approximation ne fait que continuer le travail qui permet l'assimilation d'une pensée contradictoire avec la sienne propre. Dans l'approximation en effet, le sujet ne se contente plus de reconnaître la pensée d'autrui dans sa dimension de pensée, il se l'approprie, même si c'est ensuite pour s'en distinguer. Pour que l'ensemble de son jugement tienne, il doit accepter de penser deux choses contradictoires sans recourir à la projection, sans céder à la facilité qu'il y aurait à se dire qu'il ne pense malgré tout que l'un des deux termes de la contradiction, tandis que quelqu'un d'autre (et pas lui) pense l'autre. » (Danon-Boileau, 2006, 264).

Pour reprendre un exemple spécifique me permettant d'illustrer le propos, il me semble que ce que peut viser le débat interprétatif omniprésent dans un dispositif comme celui élaboré par Simon et al. (ou dans d'autres, en sciences par exemple), c'est précisément de contribuer à favoriser, à travers la confrontation intersubjective des points de vue des uns et des autres, l'approximation, entendue comme intériorisation de la dispute, donc comme capacité intrasubjective de jugement supposant de tenir ensemble des contraires. Or, tenir ensemble des contraires, lorsqu'il s'agit de catégoriser des objets, de s'approprier des savoirs ou des concepts, c'est accepter de conjoindre identité et différence d'un objet par rapport à la notion qui permet de le repérer : tenir ensemble identité et différence du terme *compréhension*, ou *récit*, ou *espace*,

par exemple, dans leur acception du monde ou dans leur acception scientifique, où ces termes *désignent et ne désignent pas* la même chose. Il s'agit donc d'accepter de se déprendre provisoirement d'une acception (et non de la faire disparaître complètement), ce que Danon-Boileau nomme *hallucination négative* :

« C'est cette capacité à inhiber dans l'action la prise en compte d'un élément que par ailleurs l'on perçoit qui relève de l'hallucination négative. Il me semble que c'est cette capacité-là qui est en jeu dans la métaphore, et qu'en un sens on la retrouve encore dans le dialogue, quand il s'agit de prendre en compte la pensée d'autrui pour y accrocher la sienne, tout en conservant la capacité de marquer entre l'une et l'autre une différence de plan ou une divergence. Il me semble enfin que c'est aussi comme cela qu'on progresse dans l'organisation d'une réflexion personnelle. » (Ibid., 266).

Le passage du *dialogue* à la *réflexion personnelle* dans le texte de Danon-Boileau m'invite à poursuivre ma réflexion sur une continuité possible entre dialogue oral à l'école, où la mise en voix des contraires (qui certes est particulièrement mise en scène dans le débat, mais que l'on trouve par définition dans tout dialogue) est susceptible de contribuer à aider l'élève plus jeune à tenir ensemble ces contraires, et réflexion personnelle à l'écrit, qui suppose une capacité intrasubjective à le faire. L'activité dialogique attendue des élèves est donc une activité qui *tend vers* l'approximation entendue comme intériorisation de la dispute (ce que visent les approximations successives « externes », ou intersubjectives, au sein du dialogue), tandis que l'activité dialogique attendue des étudiants est une dispute intériorisée. Peut-être faut-il alors se demander si tous les étudiants ont développé cette aptitude à la dispute intériorisée, et si ce n'est pas aussi là que le bât peut blesser.

Questionnement et approximation ont donc partie liée, ce que je n'avais envisagé ni dans l'étude du dialogue scolaire au sein de la thèse (où je me suis penchée seulement sur la dimension de l'approximation), ni lors de l'étude des mémoires d'étudiants (où je me suis penchée seulement sur la dimension du questionnement).

6.2 APPROCHES TRANSVERSALES

Problématisation et questionnement sont abordés dans une perspective différente au sein des travaux de Fabre et de Maulini, qui s'intéressent l'un à la notion de problématisation en classe d'un point de vue philosophique, l'autre aux diverses modalités du questionnement en classe. Le premier porte une « *attention soutenue à la construction des problèmes et une conception problématologique du savoir* », qui lui semblent l'une et l'autre constituer les traits communs de « *philosophies apparemment très éloignées l'une de l'autre* », à savoir l'approche

pragmatique de Dewey et l'approche rationaliste de Bachelard (Fabre, 2005a, 9). Le second interroge le rapport entre le double questionnement scolaire (élève questionnant et questionné) et les problèmes que le travail scolaire demande de résoudre et de poser (Maulini, 2005, 11).

6.2.1 Une conception problématologique du savoir

La réflexion conduite par Fabre sur le « problème » posé par les savoirs scolaires m'est nécessaire pour recentrer mon approche du dialogue scolaire sur les savoirs théoriques que celui-ci vise à construire chez les élèves, et pour étudier le discours enseignant, et les conceptions du savoir qui le sous-tendent.

Fabre (2007) considère que la *réification du savoir scolaire*, au delà de ses « ressorts spécifiquement didactiques » qui méritent aussi qu'on les étudie en eux-mêmes, comprend des raisons épistémologiques, qui affectent les théories de la connaissance depuis l'Antiquité, en postulant la primauté de la réponse sur celle de la question :

Tel est donc le mécanisme du refoulement problématologique, ou encore de la chosification, qui se met en place dès l'origine de la philosophie occidentale et qui affectera toutes les théories de la connaissance de la modernité [...]. Ses conséquences sont immenses pour le savoir en général, et pour le savoir scolaire en particulier. Tout savoir constitue bien une réponse, mais cette réponse, une fois obtenue, refoule la question à laquelle elle répond en occultant du même coup son caractère de réponse. Elle paraît alors valoir en soi » (Fabre, 2007, 71-72).

Dans la suite des travaux de Meyer (qui ne portent cependant pas sur l'école), Fabre considère que ce refoulement est porteur d'illusion, dans la mesure où ces réponses oubliées des questions qui les ont suscitées semblent décrire le réel en soi, « *tel qu'il se donne immédiatement* » dit-il. Dans la même perspective, les catégories, qui ont pour visée de « *distinguer ce qui est hors question, ce dont il est question et ce qui est précisément en question ou ce qui fait problème* » en viennent à se figer, et à « *désigner les attributs accidentels d'une substance* » (*Ibid.*). Autrement dit, le caractère déconnecté en classe des réponses et des questions qui les ont suscitées en vient à dévitaliser les savoirs convoqués, ce qui peut permettre de comprendre pourquoi certains élèves les considèrent comme n'ayant de valeur qu'à l'école (je parle dans ma thèse de savoirs scolarocentrés), ou pourquoi certains enseignants et étudiants en formation initiale conçoivent la théorie (scientifique) comme un ensemble de savoirs déconnectés du réel, donc inutiles pour penser la classe. Or précisément, ces savoirs présentés en classe comme des savoirs *isolés* ou *en soi* (qu'ils soient scolaires ou universitaires) sont pour moi des savoirs *dé-théorisés* et non des savoirs théoriques : ils ne s'inscrivent pas dans un corps de savoirs, mais sont juxtaposés, formels – ce qui peut contribuer à renforcer chez certains

élèves une construction de significations formelles – et font figure de fin en soi et non de concepts utiles *ensemble* pour penser et comprendre le monde.

Cette réflexion de Fabre sur les catégories qui en viennent à se figer fait selon moi très fortement écho à celle de Bernstein, qui considère que lorsque la relation entre les catégories (par exemple les disciplines à l'école) n'est pas questionnée, le principe qui préside à la classification en vient à avoir « *la force de l'ordre naturel et les identités qu'il construit sont prises pour réelles, authentiques, constituantes, comme la source de l'intégrité* » (Bernstein, 2007, 30). Or, s'il est nécessaire d'être doté de catégories de pensée fermes, et donc fiables pour comprendre le monde, il est tout aussi nécessaire de pouvoir penser ces catégories dans leur mouvement, et non dans une illusoire immuabilité. De même, on peut postuler que s'il est nécessaire de s'appropriier des savoirs fermement constitués à l'école, il y a lieu de penser qu'il est tout aussi nécessaire que ces savoirs soient pensés dans leur mouvement, et non comme des entités immuables.

Fabre ne nie pas, bien sûr, le caractère inévitable de cette forme de dogmatisme à l'école : il s'agit aussi de s'arrêter sur des savoirs constitués (ce qui est la position d'Orange, qui privilégie à l'école les débats portant sur du savoir déjà constitué plutôt que sur des controverses scientifiques), et la caractéristique de l'enquête scolaire est de porter sur du « *déjà-su* » (je parle pour ma part de *déjà-là*) ; de même, si l'on se réfère à la théorie de Bernstein, il s'agit de poser fermement des catégories. Mais lutter contre un dogmatisme exclusif du savoir suppose selon Fabre de retravailler la dialectique de décontextualisation / recontextualisation de ces savoirs, en *réeffectuant* tantôt le questionnement qui en est à l'origine, tantôt en refoulant provisoirement ce questionnement pour que la réponse (le savoir) devienne la base d'un nouveau problème (Fabre, *Op. cit.*, 73). Autrement dit, il s'agit, au sein d'une pédagogie du problème, de promouvoir les trois dimensions du savoir envisagées par Bachelard, à savoir sa dimension génétique ou historique, son incorporation théorique dans un système rationnel (que je définis pour ma part comme un système de catégories), et sa fécondité dans de nouveaux problèmes (*Ibid.*).

C'est surtout la seconde proposition qui retient mon intérêt, dans la mesure où le risque, surtout dans le premier degré, de proposer une histoire des savoirs travaillés à l'école, même rattachée à un questionnement « d'époque », suppose d'une part une grande culture de la part des enseignants, et est susceptible d'autre part de renforcer des positionnements énonciatifs formels d'élèves (voire d'enseignants), au sein desquels le problème à l'origine du savoir dont on retrace

l'histoire risque d'être à nouveau oublié : raconter un problème n'est pas faire éprouver ou faire vivre un problème. Ma position sur ce point est loin d'être affirmée, mais il me semble que ce risque existe fortement. Pour ce qui est de la troisième proposition, elle relève de l'implication du savoir dans des questionnements contemporains, voire dans des controverses actuelles, ce qui fait précisément l'objet de controverses entre des chercheurs comme Fabre ou Orange. Je n'ai pas de position arrêtée en ce qui me concerne ; je pense en termes de principe que cette position se justifie, si l'on souhaite éviter une sanctuarisation de l'école, et le développement de savoirs scolaro-centrés ; mais le contexte dans lequel pourraient se jouer cette implication des savoirs dans de nouveaux problèmes est sans doute important à prendre en compte.

Toutefois, sans revenir à la désormais obsolète relation entre ontogénie et phylogénie (où le questionnement de l'élève serait perçu comme récapitulatif du questionnement scientifique, ou en adéquation avec celui-ci), et sans me prononcer sur ce qu'il conviendrait de faire, ce qui n'est pas l'objet de la présente réflexion, il me semble aussi possible d'envisager une quatrième possibilité, qui n'est pas exclusive des trois autres, bien évidemment, envisageant le statut du savoir comme pouvant contribuer aussi à proposer des réponses possibles pour les élèves eux-mêmes. Il ne s'agit pas de réinventer ici l'idée de prendre en compte les questions des élèves telles qu'ils les posent, mais bien de permettre l'actualisation d'un projet de compréhension du monde, potentiellement soutenu par un questionnement en quelque sorte *chronique*, susceptible de prendre une forme ou une autre, et qui ne s'actualise pas sans l'aide pédagogique pour certains élèves. Il ne s'agit pas non plus de promouvoir une pédagogie du projet, visant à instaurer, dans l'activité même de la classe, une finalité à brève échéance ; mais bien de réfléchir au déplacement d'un rapport au monde peu créatif.

Ce statut du savoir, envisagé dans ses liens possibles avec l'expérience et les questionnements propres des élèves, permet de le penser comme susceptible de restaurer un continuum provisoire mais nécessaire entre théorie et expérience personnelle, et dès lors comme pivot de l'unification de l'expérience (ou de l'unification des expériences, scolaire et extrascolaire), qui me semble être précisément un des domaines où se creusent les écarts entre élèves.

La réflexion théorique de Fabre est cependant particulièrement intéressante à mon sens sur son versant langagier. Une conception du savoir qui promeut sa dimension responsive au détriment de la dialectique entre questionnement et réponses implique des formalisations langagières de ce savoir particulières, qui font écho à une conception *propositionnelle* de la pensée, que Meyer nomme *propositionnalisme*. Dans ce cas, le savoir (comme proposition logique) est réduit à des

assertions qui mettent en avant leurs contenus propositionnels, c'est-à-dire ce qu'elles disent sur le monde, comme des *dires autonomes* (*Ibid.*). Autrement dit, les savoirs formalisés sont présentés comme des propositions logiques, qui valent en tant qu'elles sont isolées de leur contexte, ou cotexte (*Ibid.*, 73), ce qui est préjudiciable aux élèves. Il me semble dès lors possible de rapprocher conception propositionnaliste du savoir et conception aristotélicienne de la langue telle que l'évoque Authier-Revuz, et que j'ai mentionnée dans la partie I de la Note (chapitre 1), qui invite à la promotion de formulations *désambiguïsatrices* (je reprends le terme d'Authier-Revuz), susceptibles d'entraîner aussi une conception illusoirement transparente de la langue à l'école, et dans le, même temps une conception formelle du savoir. Ce rapprochement permet à mon sens de comprendre en quoi l'école est susceptible de contribuer à l'accroissement des inégalités : statut du langage et statut du savoir semblent y valoir *en soi*, dans un figement contreproductif pour accompagner le développement d'un corps commun de catégories de pensée, qui ne peut exister que dans une conception souple et dynamique du savoir et du langage, où les catégories sont simultanément fermes et évolutives, et les savoirs, des *certitudes provisoires*, pour reprendre la formule de Fabre (2007).

Cela dit, l'école vise bien, de fait, l'apprentissage de savoirs décontextualisés, génériques, qui se formalisent dans des discours seconds, j'y reviens, c'est-à-dire des discours qui valent indépendamment de la conjoncturalité de leur production, autrement dit dans « *une production discursive qui signifie bien au delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer* ». (Bautier & Rochex, 2004, 201). Faut-il y voir une contradiction avec la position de Fabre ? Je ne le pense pas, et ces emplois d'un même terme pour évoquer les différents contextes évoqués par ces auteurs me semblent précisément source possible de confusion, à l'école, sur ce que l'on entend par contexte, et savoirs contextualisés / décontextualisés / recontextualisés.

Fabre, pour sa part, désigne ici par contexte (situationnel) ou cotexte (discursif) le contexte de leur production scientifique, c'est-à-dire précisément les questions ou questionnements auxquels ces savoirs viennent faire réponse. Il dénonce ici le risque d'une *déconnexion* entre les savoirs enseignés indépendamment des questions dont ils sont les réponses, et qui les ont suscités, ce qui ne remet pas en cause à mon sens la nécessité de transmettre des savoirs qui valent aussi au delà du contexte de leur production : sans quoi, ces savoirs n'auraient rien de générique. Bautier et Rochex ne parlent cependant pas du même contexte : ils évoquent le contexte au sein duquel ces savoirs se négocient, pourrait-on dire, dans la classe, du contexte *immédiat* de la séance, et invoquent pour leur part la nécessité de faire valoir que ces savoirs

valent au delà du contexte immédiat de la séance, et comprennent une dimension générique qu'il est nécessaire que les élèves perçoivent. Il n'y a donc pas à mon sens contradiction entre les deux points de vue théoriques, mais il n'est sans doute pas inutile de préciser que les savoirs décontextualisés qui valent en dehors du contexte de leur production, ici ou ailleurs, ne sont pour autant pas des savoirs *absolus*, mais des savoirs simultanément fermes et en mouvement, comme le sont les savoirs scientifiques.

Cette conception problématologique du savoir, qui fait du questionnement le fondement implicite du savoir (et non son occasion, rappelle Fabre), et qui, sans relativiser les savoirs, vise cependant à ne pas omettre d'inclure leurs liens avec le reste du monde, qu'il s'agisse du monde savant (ce que propose Fabre) ou du monde ordinaire (ce que je propose), m'invite donc à renouveler l'étude, au sein du dialogue scolaire, des modalités possibles de leurs négociations.

J'émetts cependant une réserve sur un certain point de la proposition de Fabre :

La spécificité du milieu scolaire est sans doute que le savoir substantiel disponible, non seulement est ce qui permet le questionnement de l'élève, mais contient déjà les réponses à ce questionnement, réponses que l'élève doit cependant réinventer pour apprendre. (Ibid., 76).

Si j'adhère à l'idée que c'est dans le savoir déjà disponible que réside sans doute la possibilité de développer le questionnement (et sans doute plus particulièrement pour les élèves qui y sont le moins prédisposés par leur mode de socialisation familiale), entre autres parce que c'est précisément ce savoir déjà-là qui permet à des auteurs de mémoire de le faire, je suis plus réservée sur la formulation de la fin du paragraphe.

Fabre parle de la nécessité pour l'élève de *réinventer les réponses à ce questionnement* : je pense plutôt pour ma part qu'il s'agit *d'inventer les réponses à ce questionnement*, dans la mesure où ces réponses n'existent pas psychiquement pour l'élève, et où il s'agit bien pour lui de *créer le déjà-là* et non de le *recréer*. C'est une question de point de vue bien sûr (et il est nécessaire d'adopter le point de vue de l'élève, quand il s'agit d'étudier son activité dialogique) ; mais aussi une question étymologique : inventer, c'est venir à la rencontre de. Il s'agit bien pour l'élève de venir à la rencontre du savoir.

6.2.2 La question du questionnement

Maulini, sans se préoccuper particulièrement de la dimension du dialogue, s'est penché pour sa part sur ce qu'il appelle *l'institution scolaire du questionnement*. Si le travail de Fabre m'est

utile parce qu'il permet de travailler théoriquement la question du savoir et de son statut en classe, dimension qui pouvait manquer aussi, au delà des aspects méthodologiques, aux analyses effectuées dans la thèse, les travaux de Maulini suscitent mon intérêt parce qu'ils se sont penchés sur ce à quoi pouvait effectivement ressembler le questionnement en classe.

Maulini (2005, 11) considère que la classe est le lieu où se déploient des questionnements successifs, auxquels les élèves sont invités à répondre, et que « *tant que quelqu'un répond, le dialogue suffit à coordonner l'action* ». Un problème n'est institué, dit-il, que lorsque l'ignorance est partagée, que l'activité doit être suspendue « *pour aller à la recherche d'un savoir nouveau* ». Ses travaux, que j'évoque très brièvement ici, portent notamment sur les moments de basculement du questionnement, et sur la manière dont s'institue, ou non, ce qu'il nomme la communauté mutuelle des apprenants, qui repose sur la manière dont le maître *contrôle* l'interrogation. Il fait observer que les questions – celles du maître donc – sont très fréquentes en classe (entre cinq et dix fois par minute, au secondaire comme à la maternelle), et la plupart d'entre elles sont « *fermées, convergentes, factuelles. Ce sont des appels à l'observation, l'identification, la restitution* ». *Contrôler*, c'est pour l'auteur dire de manière permanente *de quoi* il est question, et *qui* peut prétendre à la résolution. La différence majeure entre maternelle et secondaire, c'est que « *le système n'est pas rôdé* » : « *Compliciter l'interaction, s'inquiéter sur commande, donner à l'adulte une réponse qu'il connaît : c'est à ce registre plus ou moins coutumier que l'école tente peu à peu de les habituer.* » (*Ibid.*, 15).

Dans la plupart des cas, l'enseignant installe une relation asymétrique, au sein de laquelle le maître est supposé savoir, et l'élève supposé ignorer : le maître sait ce qui vaut, en termes de questions comme en termes de réponses. Il arrive que ce soit l'élève qui pose la question ; pour Maulini, cela ne semble pas changer grand chose : on vient plus ou moins rapidement à bout de celles qui sont considérées dignes d'être prises en compte, ce qui est toujours le fait du maître (« *Ce qui change, c'est moins le pouvoir de la question que le sens de la circulation* » dit-il).

Maulini distingue cependant ce qu'il nomme le *tour didactique*, que je viens de décrire, et qui indique que la question est dans la main du maître, du *détour pédagogique*, qu'il définit comme un renversement, dans la mesure où l'adulte attend des enfants qu'ils posent des questions. Pour autant, là encore, l'auteur considère « *qu'il n'y a qu'un seul maître, tantôt questionné, tantôt questionnant, toujours contrôlant le questionnement* » (*Ibid.*, 19). Il ne s'agit pas ici pour l'auteur de déplorer cet état de fait :

« Ce que montre l'exemple du questionnement, c'est que les pratiques scolaires sont traversées de contradictions qui ne sont pas des incohérences, mais des contraintes indépassables. Il faut, à l'école, stimuler la curiosité et la critique, cultiver la confiance et le soupçon, négocier les propositions et les questions, exercer le pouvoir et l'éthique du questionnement ». (Maulini, 2002).

Mais il y a lieu de montrer que face à la complexité des enjeux, il s'agit de mettre en évidence l'écart entre le questionnement visé et celui qui advient réellement dans la classe.

La manière dont s'effectue ce contrôle est double : ce que l'auteur appelle le *recto* renvoie à des règles institutionnelles établies : les questions sont triées à partir de critères explicites, connus des uns et des autres ; le *verso* renvoie à d'autres critères, plus opaques, très hétérogènes, qui règlent le questionnement en situation, mais à partir également d'un arrière-fond, plus ou moins conscient, qui s'inscrit notamment dans le travail préparatoire, qui vient canaliser le questionnement en situation. Ces réflexions me conduisent à formuler deux remarques.

D'une part, je ne suis pas certaine que cet arrière-fond puise principalement dans l'activité préparatoire, même si celle-ci n'est évidemment pas à négliger : on peut imaginer que cet arrière-fond s'étage sur plusieurs niveaux, dont l'activité préparatoire représente peut-être l'un des moins éloignés du moment de la séance. Décider de ce qui vaut en matière de questions d'élèves, au delà de la mise en scène de l'évènement pédagogique, me semble ainsi puiser en des arrière-fonds plus lointains, qui convoquent le propre rapport au savoir de l'enseignant, ses conceptions sur le métier, sur l'apprentissage, sur les élèves, mais aussi sur le savoir et sur le langage.

D'autre part et surtout il me semble que dans les deux cas, qu'il s'agisse du *tour didactique* ou du *détour pédagogique*, l'activité attendue des élèves est une activité dialogique où le savoir est présenté comme faisant réponse à des *questions* ; cette activité ne me semble pas pour autant s'inscrire nécessairement dans une conception réellement problématologique du savoir, impliquant l'inscription du savoir dans un questionnement, dont il peut être la source ou le résultat. De la même manière, amener les élèves à poser des questions ne conduit pas nécessairement à les amener à se questionner [voir notamment I. CDB, 2012b, 188]. Et c'est à mon sens ici que des perspectives de recherche peuvent être envisagées.

6.3 PERSPECTIVES

Les recherches que j'ai conduites jusqu'à présent, ou auxquelles j'ai participé, ont été regroupées en trois axes, que j'ai intitulés *dialogue et significations*, *supports et inégalités*, et

mémoires et questionnement. Ces trois axes peuvent cependant déjà eux-mêmes se reconfigurer autrement, l'étude de l'activité dialogique des élèves en classe invitant à un rapprochement entre premier et deuxième axe, quand il s'agit de s'appropriier des savoirs conceptuels. Ces remaniements impliquent des changements d'objets, mais aussi des reformulations de mes questionnements de recherche, et le recueil de nouveaux corpus. Ces perspectives concernent les travaux que j'envisage aussi bien que ceux que je pourrais encadrer.

6.3.1 Du côté de l'école

En ce qui concerne l'école, étudier séparément le genre du dialogue scolaire et le genre des supports m'a permis de mieux cerner le type du discours scolaire, dans son actualisation au sein de la classe, et de montrer dans quelle mesure l'un et l'autre contribuent à développer, d'une manière générale, une *pédagogie invisible*. Les étudier conjointement doit me permettre de tenir ensemble plusieurs niveaux de l'activité dialogique au sein de la classe.

- Étudier les élèves aux prises avec des savoirs, et non seulement avec des objets scolaires

Au cours des recherches menées dans l'axe I (dialogue et significations), j'ai étudié les modes différenciés d'appropriation par les élèves des enjeux de l'activité, qui conduisent ces élèves à des modes différenciés d'appropriation *d'objets scolaires*. Ces objets scolaires sont à entendre comme des objets qui, parce qu'ils sont pris dans un autre contexte que le contexte mondain – dans un contexte second donc – sont à exploiter différemment. Ainsi, l'identification et la dénomination d'animaux marins représentés sur une illustration vise, par exemple, à identifier au préalable les objets qui seront évoqués dans le texte à lire, sous forme de mots, et donc à s'appropriier par anticipation un contexte (les données et conditions d'un problème dirait Fabre), afin de faciliter la lecture proprement dite du texte. Il s'agit bien de ce point de vue d'objets scolaires, qui peuvent se définir en termes de *rapport à*, de savoirs, savoir-faire, positionnement énonciatifs etc., donc de *savoirs* au sens large, mais ces objets scolaires ne sont pas pour autant des concepts ou des notions théoriques. Pour comprendre dans quelle mesure l'activité dialogique des élèves en classe contribue au développement d'un corps commun de catégories de pensée, il y a donc lieu d'observer des séances de classe impliquant des savoirs d'un niveau conceptuel plus élevé, engageant des propriétés complexes et imbriquées, à un niveau supérieur au cycle 2 (élèves de 6 à 8 ans) précédemment étudié.

Les quelques entretiens informels que j'ai réalisés auprès d'élèves de CM2⁷³ et que j'ai évoqués dans le chapitre 2, m'ont en effet amenée à penser que si les élèves sont peu en mesure, à ce niveau du cursus, de formuler ce qui distingue un objet du monde d'un objet de savoir, il y a lieu de considérer qu'une partie d'entre eux pour autant distingue nettement l'un de l'autre, tandis que d'autres les confondent. Ainsi, certains élèves ne confondent pas l'axe de symétrie et le trait rouge que l'on a tracé pour le matérialiser sur une feuille (c'est-à-dire pour lui donner une dimension matérielle que de fait, il n'a pas), tandis que d'autres les confondent : pour les premiers, quand une figure est traversée par un axe de symétrie, elle est effectivement considérée comme symétrique, qu'il y ait *ou non*, sur la feuille qui la représente, ce trait rouge, tandis que les autres changent de point de vue selon que le trait rouge y est présent ou non. Or, cette différence de compréhension de ce qui définit un objet de savoir me semble fort préjudiciable pour les élèves qui confondent l'un et l'autre, à l'orée de l'entrée au collège.

- Étudier, chez les élèves, les modes d'intériorisation de la dispute

Étudier les échanges dialogués permet d'identifier les modes d'approximation des objets d'un point de vue intersubjectif ; les étudier d'un point de vue intrasubjectif – c'est-à-dire tenter de saisir les marques de l'intériorisation de la dispute – peut être également possible au sein du dialogue, à partir de certaines interventions d'élèves. Cela suppose cependant aussi de s'entretenir avec certains d'entre eux, et de recueillir des productions verbales diverses (orales, écrites) sur ce qui définit ou caractérise les savoirs scolaires.

- Étudier, dans le discours pédagogique et sur les supports, la conception du savoir qui y prévaut

La conception du savoir qui prévaut en classe au cours des activités scolaires est imputable à la fois à l'enseignant et aux supports utilisés. L'étude des supports utilisés dans la classe, et de la conception du savoir, plus ou moins problématologique qui les sous-tend est donc nécessaire, et suppose d'étudier les guides pédagogiques ou manuels du maître, susceptibles d'en rendre compte. Pour ce qui est du discours pédagogique, des entretiens avec les enseignants doivent compléter l'étude du discours pédagogique au sein des dialogues.

⁷³ CM2 : Cours élémentaire 2^{ème} année ; dernière année de l'école élémentaire française, accueillant des élèves de 10 à 11 ans.

- Étudier, dans le discours pédagogique, la conception du langage qui y prévaut

Les séances que j'ai qualifiées de plus ou moins élaboratives, sans expliquer plus avant ce qui les caractérise, au delà d'une orchestration des jugements par le discours pédagogique, laissent penser que les enseignants engagent les échanges et les arbitrent en fonction notamment de conceptions du langage (et du savoir) implicites, qui les animent sans doute à leur insu. L'évolution des conceptions du rôle du langage magistral à l'école maternelle au sein du mémoire d'une enseignante en reprise d'étude, centrées au départ sur sa dimension uniquement modélisante, et sur le respect des contraintes formelles de la langue, confirme cette possibilité. Il est donc utile de tenter de mieux comprendre en quoi consistent ces conceptions, et leur rapport avec les modalités de prise en charge du discours pédagogique.

- Étudier, dans le discours institutionnel, la conception du langage qui y prévaut

Sans étudier de manière systématique les programmes, j'ai mentionné que la notion de « langage correct » ou « langue correcte » pouvait apparaître plus de trente fois dans le programme de 2008, alors qu'elle n'apparaît pas en ce sens dans celui de 2015, applicable à la rentrée 2016. Des entretiens avec des membres des corps d'inspection, des conseillers pédagogiques ou des formateurs pourrait contribuer à mieux comprendre, au delà de ces aspects historiques, dans quelle mesure ces changements sont perçus, compris, et approuvés, ainsi que les conceptions du langage qui sont les leurs. La récurrence, depuis plusieurs années, de la formule « maîtrise de la langue » dans les groupes de travail institutionnels visant à améliorer la prise en charge des difficultés langagières des élèves laisse penser également que le langage, pourtant fondamental, n'a pas encore tout à fait sa place à l'école, à côté de la langue.

- Étudier, dans le discours pédagogique, les modes d'organisation d'un discours collectif

Enfin, s'intéresser à l'activité dialogique de tous les élèves confrontés à des concepts suppose aussi de focaliser le regard sur le discours pédagogique, et plus particulièrement sur la manière dont il contribue à orienter les échanges, et sur la manière dont est impliqué l'ensemble des élèves.

Ces perspectives diverses impliquent de recueillir de nouvelles données, à un niveau plus avancé du cursus, et constituées d'observations écologiques de séance au cycle 3 (ce recueil est d'ailleurs partiellement en cours au sein du groupe Discolaire du CIRCEFT-Escol), mais

également aussi au collège. J'ai en effet travaillé jusqu'à présent sur le segment primaire du cursus scolaire, et sur le segment universitaire, au niveau « bac + 4 » ou « bac + 5 »⁷⁴. Il me semble nécessaire d'investiguer le segment intermédiaire, susceptible de dire quelque chose d'autre de cette continuité entre les segments ; en outre, il est plus envisageable de rencontrer des dialogues où se négocie le savoir au sein d'un questionnement qui en constitue le fondement (et non l'occasion, entendue comme une activité artificielle – je dirais formelle – de questionnement) au collège, voire au lycée, que dans le premier degré.

La recherche récemment engagée⁷⁵ en Réseau d'éducation prioritaire de rang 1 (désormais REP +) avec quelques collègues de l'équipe, qui vise à mieux comprendre ce qui fait obstacle, ou au contraire ce qui favorise l'appropriation des enjeux d'apprentissage des activités par les élèves du réseau, devrait permettre de recueillir une partie de ces matériaux. Sollicitée par deux conseillers pédagogiques, notre équipe a répondu favorablement à une demande d'encadrement de recherche impliquant des professeurs des écoles et de collège enseignants en REP +, des conseillers pédagogiques, des formateurs, ainsi que la coordinatrice du réseau. Les enseignants impliqués dans cette recherche ont été initiés à quelques concepts clés utilisés par le laboratoire (*coconstruction des inégalités, dispositifs, pédagogie invisible, support composite* notamment), à certaines dimensions de la méthodologie de recherche (observation écologique et entretiens avec les élèves dans un premier temps), et ont été impliqués dans l'élaboration du questionnement de recherche, qui concerne l'appropriation par les élèves des enjeux des activités concernées [voir III. CDB, TP & ND, 2016]. Dans le second degré, deux professeurs de langue sont impliqués actuellement, mais d'autres doivent nous rejoindre. Lors du premier temps de cette recherche, il est prévu d'exploiter des observations écologiques de séances, et des entretiens avec des élèves. Le deuxième temps envisagé vise la mise en place de dispositifs pédagogiques expérimentaux, proposant différents degrés d'explicitation des enjeux de l'activité, en termes de savoirs théoriques, afin de tenter d'en évaluer la portée sur leur perception par les élèves, avec lesquels des entretiens sont prévus également. Dans la mesure où les pédagogies invisibles dominent actuellement, et qu'il semble difficile de trouver des classes où le discours pédagogique se focalise sur les enjeux d'apprentissage des activités, il

⁷⁴ Ces expressions renvoient à la 4^{ème} année et la 5^{ème} année d'études supérieures.

⁷⁵ Cette recherche répond à une demande institutionnelle de rapprochement entre enseignants et formateurs de réseaux d'éducation prioritaire et enseignants-chercheurs. Je coordonne cette recherche, financée par la DSDEN de Seine-Saint-Denis.

me semble nécessaire d'envisager aussi de travailler cette question à partir d'une expérimentation.

6.3.2 À l'université : en formation des enseignants

Si l'activité dialogique attendue est, dans l'école contemporaine, une activité de questionnement du monde engageant un certain rapport problématisé au savoir, à l'université, l'activité dialogique attendue est une activité de même nature, mais s'y ajoute la nécessité de contribuer à la production de savoir.

- Évaluer les effets d'une autre forme de socialisation

Au sein des master MEEF, en formation d'enseignants donc, cette activité dialogique suppose en outre de faire dialoguer des postures identitaires susceptibles d'être conflictuelles : celle de l'étudiant, entre appropriation / restitution de savoir, celle du chercheur, qui vise la production de savoir, celle de l'enseignant, qui vise la transmission de savoir. Les difficultés éprouvées par certains étudiants pour négocier ces conflits de représentation invitent, je l'ai évoqué dans le chapitre 5, à étudier les effets potentiels de leur participation à une communauté discursive d'enseignants-chercheurs discutant des modalités d'encadrement de la recherche qu'ils ont à conduire. Cette forme de socialisation, qui va au delà de la formation formelle et explicite à la recherche telle qu'elle peut se développer en séminaire, est peut-être susceptible d'amener les étudiants à développer un questionnement favorisant la négociation dialogique (et non le ballotage) entre ces postures.

Cette démarche scientifique implique cependant de travailler en amont sur les écrits des étudiants de première année (dès le master 1 donc, ce que je n'ai pas fait jusqu'à présent), afin de repérer ce qui, dans ces écrits, est susceptible de révéler un positionnement moins créatif, un investissement moindre du questionnement, et une conception du savoir peu problématisé. Cette thématique du questionnement investi est encore à l'état d'idée, d'interrogation théorique, et pour la creuser, il me semble utile d'amener les étudiants – notamment en formation initiale, puisque c'est à leur sujet que les connaissances en ce domaine manquent le plus – à écrire en amont sur ce qui peut les conduire à privilégier telle ou telle question, voire à tenir un journal de recherche tout au long de celle-ci.

- Étudier les modes de direction des mémoires

Cela suppose aussi sans doute de s'interroger sur les modes de direction des mémoires, afin d'identifier ce qui est privilégié par les enseignants, en matière de réorientation : l'étude des écrits commentés des étudiants, certes souvent difficiles d'accès, me semble être une piste intéressante. Le travail de Delcambre (2013) a montré, à partir de l'étude d'entretiens menés auprès d'étudiants et d'enseignants, comment les uns et les autres se représentent le travail attendu, et ses rapports étroits avec la discipline concernée. Mais l'étude des modes de direction des mémoires permettrait de mieux comprendre ce qui vaut réellement (ce que Maulini appellerait peut-être le *verso* du contrôle institutionnel), et surtout ce qu'en fait l'étudiant.

- Étudier les tensions vécues par les étudiants au sein du master

Par ailleurs, l'étude d'une certaine forme d'activité dialogique des étudiants aux prises avec les savoirs gagnerait sans doute aussi à être explorée en dehors du mémoire et de la recherche qui le sous-tend : les tensions entre les diverses UE⁷⁶ de la maquette de master conduisent parfois les étudiants à devoir mettre en question des savoirs non discutés par ailleurs, ce qui entraîne chez certains d'entre eux un sentiment d'incohérence de la formation. Des entretiens à plusieurs reprises avec certains d'entre eux, visant l'explicitation des tensions, pourraient permettre de mieux comprendre en quoi elles consistent, et sur quels objets elles peuvent porter. Je ne suis pas certaine que ces objets soient les mêmes d'un étudiant à l'autre, et ce type d'investigation permettrait d'envisager de penser la question de la négociation dialogique entre les postures d'étudiant, d'enseignant et de chercheur au sein de l'ensemble du cursus, et non seulement au sein des UE recherche.

- Évaluer l'impact du mémoire⁷⁷ sur les pratiques

Sur le plus long terme, il y aurait également lieu de tenter d'observer ce qui change, en matière de conception problématique du savoir, dans les pratiques enseignantes elles-mêmes (et plus particulièrement lors des échanges dialogués scolaires) chez un enseignant formé au sein d'un tel master : il y a lieu d'espérer que l'aboutissement de la recherche conduite au sein du master, et l'élaboration du mémoire qui a permis de la formaliser, au sens fort de *lui donner*

⁷⁶ UE : Unité d'Enseignement.

⁷⁷ Le terme mémoire recouvre ici la rédaction du mémoire et la recherche qui le sous-tend.

forme, ait pu faire évoluer son rapport au savoir, en y intégrant (ou en en renforçant) cette conception problématologique du savoir.

6.3.3 Direction de thèse en cours

Une autre question vive est celle du plagiat au sein des mémoires d'étudiants en formation initiale. La thèse de Catherine Dolignier, doctorante au sein du laboratoire CIRCEFT, que je codirige avec Jacques Crinon, et qui est intitulée *Plagiat, reformulation et auctorisations dans l'écriture du mémoire de recherche en formation d'enseignants*, questionne également les processus de développement d'une pensée propre à partir des travaux d'autrui, dans une approche originale. Il s'agit ici d'étudier plus particulièrement le rôle du plagiat, ou des emprunts non référencés par les auteurs de mémoires. La doctorante cherche à analyser la manière dont les auteurs de mémoire négocient leur entrée dans la « communauté académique », et essaient de s'inclure dans une « conversation au sein d'un espace intrinsèquement dialogique », dans une approche qui inclut les différences sociales entre étudiants, dimension que je n'ai pas creusée dans mes travaux, et qui me semble nécessaire pour comprendre des différences dans l'appropriation des modes de socialisation universitaire. Elle vise notamment « l'étude de la reformulation de son propre discours par l'étudiant, et le recueil des traces de textualisation (Fenoglio, 2010) » pour comprendre la manière dont le discours scientifique se construit à ses débuts.

Au delà de l'intérêt pour le rôle de la recherche dans la formation des enseignants, ce travail vise donc à comprendre aussi en quoi l'écriture elle-même est susceptible de rendre compte d'un rapport au savoir, et comment elle contribue, en retour, à l'alimenter ou le déplacer.

6.4 CONCLUSION DU CHAPITRE 6

Les recherches en éducation qui travaillent la thématique du questionnement travaillent conjointement celle de la problématisation, dans une approche qui privilégie la construction même des problèmes à leur résolution. Ce sont les didacticiens des sciences qui se sont engagés les premiers dans cette voie, dans la mesure où conceptualisation scientifique et problématisation/questionnement ont épistémologiquement partie liée. D'autres disciplines se sont cependant ensuite intéressées à cette double dimension, ce qui contribue à déplacer le rôle du questionnement dans l'apprentissage : il ne s'agit plus seulement pour les élèves d'apprendre à questionner le monde et de problématiser ce questionnement parce que c'est cela « faire des

sciences », mais apprendre à questionner le monde et problématiser ce questionnement parce que c'est cela *apprendre*. Autrement dit, *savoir*, à l'école, est devenu *savoir questionner le monde*, ce qui vient renouveler le statut du savoir à l'école. Ce déplacement entraîne cependant un autre : l'activité langagière, constitutive, pour Halé, de l'apprentissage, devient constitutive du savoir lui-même, quand savoir, c'est savoir expliciter les raisons qui permettent d'accéder à la solution d'un problème.

Étudier les inégalités scolaires de ce point de vue implique donc de s'interroger sur les conceptions qui sous-tendent le savoir, sur son statut dans la classe et sur la manière dont il est présenté dans le discours enseignant.

Orange mentionne en effet que cette relation dynamique entre savoir et problème vaut pour tout projet de construction théorique, et non seulement en sciences de la nature ; or, il y a bien pour moi projet de construction théorique à l'école, pour l'ensemble de la classe (pour la communauté discursive), et pour chacun, si l'on vise chez les élèves la construction d'un corps commun de catégories de pensées. Les didacticiens de la littérature du CREN⁷⁸ impliqués dans cette *théorie du questionnement* ont ainsi construit et mis en place un dispositif didactique intégrant cette théorie, afin d'évaluer son intérêt pour la compréhension interprétation d'une œuvre littéraire par les élèves. Il s'agissait ici de lire dans son entier une œuvre narrative longue, en s'appuyant sur le discours collectif (notamment des débats) pour mettre en tension les données et conditions du problème posé par la lecture du texte, autrement dit pour *tisser monde du texte et monde du lecteur*.

Du point de vue générique qui est le mien, j'ai lu cette activité de tissage littéraire entre deux mondes comme une forme d'actualisation, dans un champ spécifique, de l'activité de nouage entre monde intérieur et monde extérieur telle qu'elle est décrite dans la théorie winnicottienne, actualisation qui peut prendre des formes variées selon les champs disciplinaires. Cet exemple me permet d'illustrer le renversement de point de vue que je propose par rapport au point de vue didactique : selon celui-ci, les contenus sont des objets d'étude centraux, et le langage un objet d'étude contextuel ; au sein de l'approche que je propose, le langage, et plus précisément l'activité dialogique, deviennent objets centraux d'étude, et les contenus, des objets contextuels.

⁷⁸ CREN : Centre de Recherches en Éducation de Nantes.

Il y a donc lieu d'interroger la place que peut prendre le questionnement problématisé dans l'activité dialogique (c'est-à-dire dans le dialogue avec les savoirs) en classe, au sein des différentes disciplines, et en particulier la manière dont l'enseignant orchestre le discours collectif, impliquant les élèves les moins impliqués. Il s'agit ici pour l'enseignant d'accompagner les élèves dans la confrontation à ce qui résiste, ce vers quoi tend, à mon sens, le jugement d'approximation tel que le définit Danon-Boileau. Celui-ci suppose en effet un conflit de représentations négocié, au sein duquel on se déprend provisoirement d'une conception antérieure, qu'on laisse de côté, pour intégrer une conception nouvelle.

Dans la mesure où pour l'auteur, l'approximation est ce qui fait le dialogisme du dialogue (dans l'intersubjectivité), mais aussi le dialogisme de la réflexion personnelle (dans l'intrasubjectivité), cette notion, entendue comme intériorisation de la dispute, m'est utile pour regarder aussi bien l'activité dialogique des élèves en classe – et ce qui, dans le discours enseignant, contribue à l'intériorisation de la dispute – que l'activité dialogique des étudiants.

Si j'ai opposé dans la thèse jugement par catégorisation stricte et jugement d'approximation pour mieux comprendre ce qui est susceptible de structurer le dialogue scolaire, je n'ai cependant pas travaillé précisément la thématique de l'intériorisation de la dispute. Ce que peut apporter à mes travaux le cadre théorique de la problématisation ne réside cependant pas tant dans l'idée de tension négociée entre les contraires – déjà présente dans la notion d'approximation – que dans la conception problématologique du savoir qu'il suppose. Pour Fabre, tout savoir fait réponse à un questionnement ; refouler ce questionnement et présenter les savoirs indépendamment des questionnements qui les ont suscités entraîne un risque de réification du savoir, susceptible dès lors de se figer et de valoir « en soi ». Or, pour l'auteur, c'est ce qui se produit à l'école.

J'ajoute pour ma part qu'une telle présentation des savoirs, qui en fait des savoirs isolés et juxtaposés, ne contribue pas à développer chez les élèves un corps commun de catégories de pensée aidant à la compréhension du monde ; elle risque donc de contribuer à favoriser une production de significations formelles chez certains d'entre eux.

Cette conception ne nie pas pour autant la nécessité d'enseigner à l'école des savoirs constitués, mais elle invite à réfléchir aux modalités possibles de leur décontextualisation / recontextualisation. Fabre suggère pour cela de promouvoir les trois dimensions du savoir envisagées par Bachelard, à savoir sa dimension génétique ou historique, son incorporation

théorique dans un système rationnel (que je définis pour ma part comme un système de catégories), et sa fécondité dans de nouveaux problèmes. Il me semble que l'on peut ajouter à cela la dimension du lien possible entre savoir et questionnement propre des élèves. Conférer au savoir le statut de réponse possible à certains questionnements des élèves me semble de nature à contribuer à favoriser en outre l'unification des expériences (scolaire, extrascolaire), qui me semble être un domaine où les écarts entre élèves sont importants.

La réflexion de Fabre présente pour mes travaux un autre intérêt : elle met en cause une conception du langage au sein de laquelle le savoir est réduit à des propositions logiques qui valent en soi, autrement dit des assertions qui mettent en avant leurs contenus comme des *dives autonomes*. Cette conception propositionnaliste du langage me semble à rapprocher de la conception aristotélicienne du langage dénoncée par Authier-Revuz, invitant à promouvoir des formules *désambiguïsatrices* ; or, il me semble que c'est cette conception du langage qui prévaut à l'école, et il me semble utile de chercher à le vérifier.

La manière dont les élèves sont questionnés en classe semble aller dans ce sens : Maulini montre que la plupart des questions posées aux élèves sont des questions fermées, dans le premier comme dans le second degré. Que l'approche du questionnement relève du *tour didactique* (le maître questionne les élèves) ou du *détour pédagogique* (le maître attend que les élèves posent des questions) ne modifie pas nécessairement la conception qui prévaut du savoir.

Or, en classe, la conception du savoir qui prévaut – problématologique ou non – relève nécessairement de l'enseignant ; la nécessité de mieux connaître les conceptions du savoir portées par les enseignants, dans la mise en œuvre du discours pédagogique, indépendamment de la discipline concernée, ouvre donc de nouvelles perspectives de recherche, et invite à des réorientations de mes propres travaux.

Celles-ci, structurées jusqu'ici en trois axes, peuvent se restructurer en deux axes, l'un concernant l'école, l'autre la formation des enseignants à l'université. Le rapprochement des axes 1 (dialogue et signification) et 2 (supports et inégalités) vise à mieux comprendre d'une part l'activité dialogique des élèves aux prises avec des savoirs proprement conceptuels, et les indices de l'intériorisation de la dispute, dans sa dimension inter et intrasubjective, d'autre part le rôle de l'enseignant, et plus particulièrement du discours pédagogique, dans l'organisation d'un discours proprement collectif, visant l'implication de l'ensemble des élèves dans ce développement d'un rapport au monde questionnant. Enfin, il est nécessaire également de se

documenter sur les conceptions du savoir et du langage qui transparaissent dans le discours pédagogique, articulé aux supports et au discours institutionnel.

Du côté de la formation à et par la recherche des enseignants, il apparaît nécessaire d'étudier le rôle possible de nouvelles formes de socialisation, susceptibles de contribuer à favoriser l'actualisation d'un projet de questionnement du monde, moins vif que chez d'autres, et peut-être atténué, chez certains étudiants, par l'urgence du contexte. Afin de repérer dès que possible ces difficultés, il y a lieu de se pencher aussi sur des écrits de travail, journaux de recherche, invitant à rendre compte du questionnement et de son histoire. Les modes de direction des mémoires, qui orientent la réflexion personnelle de l'auteur, peuvent aussi être étudiés à partir des commentaires des directeurs sur les écrits des étudiants, et éventuellement, de la réception qui en est faite. Mais l'activité dialogique des étudiants gagnerait à être étudiée aussi dans un contexte plus large, au delà des UE⁷⁹ recherche et du mémoire : les tensions susceptibles d'être négociées entre les différentes UE du master sont de taille, quand les UE recherche sont susceptibles de mettre en question les savoirs qui sont dispensés dans d'autres UE. Enfin, sur le long terme (et cela pourrait faire l'objet d'un projet de thèse), ce qui est susceptible de changer, en matière de conception du savoir, dans les pratiques mêmes des enseignants formés à et par la recherche, devra faire l'objet d'investigations.

⁷⁹ UE : Unités d'enseignement.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'engagement dans la recherche, l'évolution des objets, des cadres théoriques et des méthodologies qui l'ont fait vivre, procèdent chez moi d'une préoccupation – une *inquiétude*, dirait Pêcheux – pour les discours souterrains, ou plutôt, pour le souterrain dans le discours (quand le celui-ci dit autre chose que ce qu'il dit), qui peut se formaliser théoriquement à partir de la notion de dialogisme. La destruction théorique de l'unité imaginaire du sujet parlant conduit à concevoir le discours comme le lieu de la pluralité des voix, qui s'expriment pour certaines d'entre elles en surface, tandis que d'autres, non moins puissantes cependant, cheminent silencieusement dans l'ombre, d'où elles font parfois irruption. La question de l'inégalité scolaire ne pouvait faire l'économie d'une réflexion sur ce que disent ces voix parallèles, confrontées à l'altérité d'un savoir déjà-là, voix qui parfois se rencontrent, et dialoguent, mais parfois aussi se heurtent, ou s'ignorent.

Mon intérêt pour ce phénomène pourtant peu fréquent que représente l'irruption soudaine de voix souterraines dans le discours scolaire est lié au fait qu'il est susceptible de révéler des cheminements qui ont lieu en réalité *quotidiennement* dans les classes, mais que l'on a peu l'occasion de saisir, et qui contribue à l'accroissement des inégalités. Ces voix parallèles ne contribuent en effet pas toujours à la construction d'un savoir académique, et dans bien des cas, y contreviennent ; le dialogue scolaire est donc loin de garantir l'appropriation des savoirs par tous les élèves.

C'est d'abord ce dialogue que j'ai voulu mieux comprendre, dans sa dimension formelle, sociohistoriquement située, mais aussi dans sa dimension plus singulière (que font les uns et les autres de ce dialogue ?), dans ses intentions (quelle peut être sa visée ?) ou dans ses effets (quelles significations s'y produisent ?). Le discours scolaire peut cependant se décliner en genres divers, dont le dialogue n'est qu'une des figures possibles.

Travailler sur un autre de ces genres, celui des supports d'apprentissage, a permis de mieux cerner ce que peut être ce discours ; mais il a aussi permis de mieux comprendre les difficultés de certains élèves, puisque l'un et l'autre genre présentent la caractéristique commune de contribuer à développer des formes de pédagogie invisible. Cette avancée dans la connaissance des caractéristiques du discours scolaire, qui montre en creux les nécessités du discours enseignant, conduit dès lors à s'interroger sur l'activité dialogique des apprenants eux-mêmes, et non plus seulement sur les effets du dialogisme du discours, insuffisants pour comprendre comment se renforcent, ou se réduisent, les inégalités scolaires.

- **Continuité entre les segments du cursus**

L'étude de l'activité dialogique d'étudiants de master aux prises avec les savoirs théoriques au sein du mémoire, qui porte sur un autre segment du cursus de formation, conduit à considérer qu'il existe un certain continuum entre difficultés des élèves et difficultés des étudiants dans l'appropriation des objets conceptuels, et j'évoquerai plus loin les conclusions que l'on peut tirer de ce constat. On observe par exemple des manières communes de rabattre les savoirs vers des objets du monde, dans un mouvement qui « primarise » le discours second plutôt qu'il ne secondarise le discours premier ; on observe également des modes de restitution du savoir *formels*, qui suggèrent que l'élève ou l'étudiant s'est approprié l'enveloppe verbale des savoirs convoqués, mais non ses propriétés. Par ailleurs, on observe que les mémoires les plus aboutis des étudiants sont ceux qui sont traversés par un questionnement investi, assumé et évolutif, qui permet au contraire *l'utilisation* des savoirs, au sens winnicottien du terme, et non leur seule restitution.

- **Questionnement**

Ce double constat m'a amenée à intégrer dans mes objets de recherche la thématique du *questionnement*, dont je considère qu'elle est déterminante pour comprendre mieux ce qui peut faire difficulté pour certains d'entre eux, élèves ou étudiants : l'inégalité d'accès au savoir est sous-tendue par une inégalité d'accès au questionnement, dont je postule qu'elle est liée à des différences dans l'actualisation d'un projet de compréhension du monde, entendu cependant comme manière de s'y projeter, et non comme projet planifié.

Ce détour par les mémoires amène à considérer que les difficultés communes des élèves et des étudiants résident aussi dans le statut conféré au savoir et au langage, et à attribuer au questionnement une dimension centrale, à l'école comme à l'université. Le recours d'une part à des travaux de didactique des disciplines, qui montrent la complexité des rapports entre ces deux objets, d'autre part à des apports théoriques qui promeuvent une conception problématologique du savoir, et par voie de conséquence, une conception non statique, réflexive et dynamique du langage, aide à mieux formuler ce déplacement de point de vue : à l'école, comme à l'université, c'est tout autant l'absence de savoir qui empêche de questionner le monde, que l'absence de questionnement du monde qui empêche de s'approprier des savoirs.

La mise en perspective de mes recherches et de ces travaux m'offre l'occasion de revenir brièvement sur quelques notions et concepts qui traversent cette Note et jalonnent mon activité scientifique, et de formuler à leur propos quelques remarques.

- **Dialogisme**

Il s'agit ici d'indiquer en quoi le concept de *dialogisme*, qui tend parfois vers le vertigineux (est-il un phénomène langagier qui ne relève pas du dialogisme ?), est nécessaire à ma réflexion théorique, et en quoi ma réflexion théorique, en retour, peut apporter au concept lui-même, entendu comme outil puis comme objet d'analyse.

Du côté de l'outil, le concept de dialogisme permet de concevoir le discours comme imprégné des différentes voix qui le traversent : le dialogisme désigne et met en évidence l'Autre en soi, ou l'Autre en son propre discours. Il contribue de ce point de vue à rompre avec le modèle de l'unité imaginaire du sujet parlant, mais aussi avec celui de la transparence illusoire du langage ; les phénomènes de non coïncidence des mots et des choses, des mots entre eux et du discours à lui-même invitent à concevoir les ambiguïtés du discours comme des espaces au sein desquels peut s'exercer le jeu des significations, certaines d'entre elles étant cependant bien plus porteuses que d'autres pour favoriser les apprentissages littéraires. Au sein du dialogue scolaire, ce concept permet ainsi de montrer que les significations produites s'exemptent sans doute beaucoup moins qu'on ne le pense du discours pédagogique, y compris pour les plus incongrues d'entre elles. Au sein des mémoires, où sont ressaisis explicitement des textes issus d'auteurs, l'étude du dialogisme montre notamment le rôle de l'élaboration scripturale dans la négociation des tensions entre soi et l'altérité du savoir, ce qui donne par ailleurs une dimension vérifiable au dialogisme à distance.

Du côté de l'objet, l'activité dialogique attendue des élèves et des étudiants, dans le dialogue ou à l'écrit, n'est pas seulement à envisager comme un cheminement multiforme qui concerne la relation duelle entre soi et autrui, mais plutôt comme une relation triangulée entre soi (représenté par les conceptions antérieures), autrui (représenté par l'altérité du savoir) et soi (représenté par les conceptions nouvelles liées à l'appropriation du savoir). L'étude de ces modalités de l'activité dialogique montre que dans certains cas, les apprenants renouvèlent effectivement les conceptions antérieures à partir de l'appropriation des savoirs (la relation se triangule effectivement), tandis que dans d'autres, ils les renouvèlent nettement moins, et le dialogue entre soi et soi est peu consistant.

Si l'étude des modes d'appropriation du savoir à travers le prisme du dialogisme permet de retrouver des phénomènes comparables à ceux mis en évidence dans les travaux de l'équipe, s'intéresser de ce point de vue aux deux pôles de la formation des sujets que représentent l'école primaire et le cursus de master montre que l'école, manifestement, ne parvient pas à résoudre le problème des inégales dispositions dont sont porteurs les sujets en entrant à l'école, puisque celles-ci demeurent inégales à l'autre bout du cursus. Ce constat invite à se demander s'il faut considérer que l'école ne peut rien contre le rapport singulier au savoir tel qu'il se construit dans la famille, ce qui implique que la socialisation familiale soit prégnante par rapport à la socialisation scolaire, ou s'il faut plutôt considérer que les dispositions dont les élèves sont porteurs en y entrant ne sont pas transformées par l'école, parce que celle-ci ne porte pas une attention suffisante aux modes de socialisations. L'ensemble de mes travaux, à la suite de ceux de l'équipe, me conduit à opter pour la seconde proposition. Celle-ci cependant suppose de creuser davantage, en ce qui me concerne, la question des dispositions des étudiants se destinant au métier de professeur des écoles, qui semblent peu armés en ce qui concerne les structures disciplinaires des savoirs.

Que l'étude de l'activité dialogique s'effectue à partir de l'analyse du dialogue scolaire ou des productions verbales d'élèves confrontés à des supports, on constate en effet des différences de hiérarchisation des objets (les uns privilégiant les objets de savoir, les autres des objets du quotidien), ainsi que des différences de hiérarchisation des sources du dialogisme : quand les uns privilégient la mise en relation d'objets présents sur un support par exemple, d'autres privilégient les effets d'échos entre objets du support et objets de la vie quotidienne, au risque parfois de réduire les savoirs scolaires à des savoirs d'expérience. On observe le même phénomène lors de l'étude des mémoires : les uns renouvèlent leurs conceptions antérieures à partir d'une confrontation des savoirs entre eux, tandis que d'autres, dans un mouvement inverse, tentent de faire coïncider les savoirs avec leurs conceptions.

Du côté des étudiants, ce mouvement se voit cependant troublé par le conflit possible entre postures identitaires, entre étudiant, enseignant, chercheur. Au sein même de la posture de chercheur, trouble encore, entre émergence d'une voix propre, et inscription dans une communauté de discours. Pour les élèves comme pour les étudiants, l'activité dialogique réside dans la mise en texte ou textualisation du savoir, et notamment sa mise en *question*, qui inclut aussi l'utilisation même des mots. J'ajouterai, enfin, que les visées communes de l'activité dialogique des élèves et des étudiants résident dans la ressaisie – autodialogique donc – des

conceptions antérieures, par le biais de l'intériorisation de la dispute, bien que l'on puisse considérer que cette forme de dialogisme soit bien plus développée chez les étudiants que chez les élèves.

Ces descriptions de l'activité dialogique du sujet en formation permettent de déduire des nécessités de l'accompagnement des étudiants et des élèves. Du côté du discours enseignant, elles montrent notamment la nécessité de l'orchestration d'un discours réellement collectif, impliquant l'ensemble des élèves, et visant l'élaboration d'un texte de savoir. Si l'on considère que le dialogisme renvoie à une pluralité de voix non maîtrisées, et la polyphonie à une pluralité de voix maîtrisées, il y a donc lieu de considérer que la visée de l'activité discursive de l'enseignant en classe est de transformer le dialogisme en polyphonie.

- **Créativité, rapport au monde, au langage et au savoir**

Ma contribution aux travaux de l'équipe réside dans l'élaboration d'un cadre qui permette de tenir ensemble les dimensions sociale et subjective, voire psychanalytique des sujets, pour caractériser un rapport au savoir susceptible de favoriser les apprentissages littératiés, autrement dit un rapport *questionnant au monde*, que ces apprentissages soient scolaires ou universitaires. Le rapprochement entre ces conceptions vise à penser conjointement le plan de la confrontation du sujet à l'altérité du savoir (côté psychologique), et le plan de la valeur attribuée au savoir par l'individu (côté sociologique), ou plus exactement les dispositions qui le conduisent à privilégier tel ou tel type de savoir, pour comprendre la manière dont sont susceptibles de se négocier ces savoirs.

Sur le plan de la confrontation à l'altérité du savoir, la notion de créativité développée par Winnicott apporte un éclairage sur ce qui distingue utilisation de l'objet – ici du savoir – et mise en relation avec l'objet. En retour, la notion de rapport questionnant au monde donne forme à la créativité du sujet parlant, et vient spécifier la notion.

Sur le plan de la valeur attribuée au savoir, la conception problématologique du savoir apporte un nouvel éclairage sur l'intrication entre rapport au monde, rapport au savoir et rapport au langage : un rapport questionnant au monde permet d'envisager le savoir comme faisant réponse à ce questionnement, et le langage comme des manières de le mettre en texte, d'une manière simultanément formelle et évolutive. L'approche sociologique permet par ailleurs de supposer que certains modes de socialisation, entendus comme étant à l'origine de dispositions,

attribuent une valeur plus ou moins grande à la dimension du questionnement du monde. Toutefois, considérer que certains modes de socialisation sont plus créatifs que d'autres, au sens winnicottien, décèle une tension entre le sociologique et le psychologique, que je me force d'élucider au plan théorique, et de mettre au jour comme d'en rendre raison dans l'analyse des productions de significations : il s'agit de mieux comprendre en quoi les modes de socialisation sont susceptibles de renforcer ou affaiblir un rapport créatif au monde. L'approche qui est la mienne vise ainsi à prendre en charge le caractère indissociable des dimensions psychologique et sociologique, également constructives des sujets.

- **Corps commun de catégories de pensée et frontières ; individuel et collectif**

L'élaboration d'un corps commun de catégories de pensée est une des visées de l'activité dialogique scolaire et universitaire ; mais le rôle du corps commun de catégories de pensée a lui-même pour visée de rendre possible, pour chaque individu, une médiation entre soi et le monde qui soit partagée avec autrui. De ce point de vue, le corps commun de catégories de pensées se situe également à la frontière entre l'individuel et le social, et contribue dès lors à l'élucidation de la tension entre psychologique et sociologique évoquée précédemment. Si le discours horizontal fragilise les catégories, ou plus exactement la manière dont elles peuvent être perçues, le discours vertical est susceptible de les imposer en les réifiant. L'une des nécessités du discours pédagogique est donc d'instituer ce corps commun de catégories de pensée, entendu comme une grammaire fiable, mais évolutive, du monde.

Pour autant, le mot d'ordre institutionnel de la prise en compte, à l'école, de l'individu, généralement réservé aux élèves les plus fragiles, et cela dans l'intention de favoriser les apprentissages, a paradoxalement pour effet de brouiller la visée des dispositifs pédagogiques, et de faire disparaître qu'il s'agit bien à l'école de s'approprier ce corps commun de catégories, autrement dit de faire disparaître le fait que ces savoirs ont bien une fonction dans la compréhension du monde. De ce point de vue, on peut considérer que la centration sur l'individu a trop souvent le double effet d'entraver à la fois l'activité collective et l'appropriation de ce corps commun. À ce titre, il me semble qu'une prise en compte de l'individu visant à réactualiser chez lui un projet de compréhension du monde est de nature à réintroduire corps commun et activité collective, et donc susceptible de contribuer à une production de significations pertinentes, et partagées.

- **Le dialogue entre les sciences du langage et les sciences de l'éducation**

L'approche scientifique que je propose tout au long de ce parcours s'inscrit donc dans un double mouvement, qui tente de faire dialoguer aussi bien les champs scientifiques que les sphères du social. Au plan scientifique, il s'agit simultanément d'utiliser les apports de la linguistique, et plus généralement des sciences du langage, pour penser les problématiques éducatives, et inversement les apports des sciences de l'éducation dans leur dimension pluridisciplinaires (sociologie, psychologie, philosophie de l'éducation) pour renouveler les problématiques langagières.

L'apport de la linguistique, et plus généralement des sciences du langage, pour penser les problématiques éducatives, réside d'abord dans la formalisation d'un double modèle linguistique (le genre du dialogue et celui des supports) qui permet de mieux comprendre les effets de récurrence dans le processus de développement des inégalités scolaires étudié par le CIRCEFT. Ce modèle permet d'autre part de mieux comprendre le caractère cumulatif de ces difficultés, quand deux genres et non un seul contribuent à l'extension des pédagogies invisibles. Enfin, il permet de mettre au jour, à partir d'un grain d'analyse très fin, des phénomènes difficilement accessibles autrement : l'exemple des différences subtiles – mais pour autant déterminantes – de perception des enjeux discursif d'un album ou d'un support de sciences par les élèves montre que ces phénomènes ne peuvent être pris en compte par les enseignants s'ils ne font pas l'objet d'une prise en charge sérieuse dans la formation.

La spécificité des outils langagiers convoqués (les événements d'énonciation, les formes de textualisation, et plus largement les modalités du dialogisme) permet en outre de rendre compte de cheminements singuliers, que j'analyse en termes de significations. Le caractère formel des significations produites notamment, relativement fréquent, montre que certains élèves non seulement s'assujettissent à des modes de faire (l'exécution de la tâche telle qu'elle est décrite au sein de l'équipe), mais aussi à des modes de dire, qui sont en outre susceptibles de masquer leurs difficultés.

L'apport des sciences de l'éducation à la connaissance des phénomènes langagiers impliqués dans le développement des inégalités réside dans l'intention qui est la mienne de tenir ensemble trois dimensions de l'activité dialogique des apprenants, dans une conception unifiée du sujet : la dimension du sujet singulier, la dimension de l'individu social et la dimension du savoir. La conception psychanalytique de la créativité que je retiens pour mes travaux, qui permet de

mieux cerner les rapports singuliers entre sujet et objet, contribue ainsi au renouvellement de l'analyse des textes, qu'il s'agisse du texte du dialogue scolaire ou des textes des mémoires, puisqu'elle contribue à distinguer les modes d'usages de l'objet de savoir qui s'y déploient. Mais d'un autre côté, l'analyse sociologique des discours scolaires permet de mettre en évidence les modes d'organisation sociohistoriquement situés de ce discours, et en lien avec ces derniers, des modes d'appropriation du savoir différenciés socialement situés. Enfin, la prise en compte d'une conception problématologique du savoir, issue de la philosophie de l'éducation, met en évidence les nécessités d'un renouvellement du statut du savoir et du langage, en formation d'enseignants comme à l'école.

Quant aux sphères du social, la prise en compte conjointe des nécessités de la recherche et de celles de la sphère éducative réside dans l'utilité sociale des travaux que je conduis au sein de ce laboratoire, et qui me conduisent moi-même à un renouvellement de mes pratiques de formateur d'enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- AHR S. & JOOLE P. (2010). Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège. *Le Français Aujourd'hui (LFA)*, 168, 69-82.
- ALTET M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- AUROUX S. (1998). *La raison, le langage et les normes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- AUTHIER-REVUZ J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s), *Langages*, 73, 98-111.
- AUTHIER-REVUZ J. (2003). Le Fait autonymique : langage, langue, discours. Quelques repères. In J. Authier-Revuz, M. Doury & M. Reboul-Touré [Dir.]. *Parler des mots – Le fait autonymique en discours*. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle, 67-96.
- BADIA D. & LE BOURGEOIS R. (2008). Analyse de pratiques langagières en classe d'histoire à l'école élémentaire. *Carrefours de l'éducation*, 25, 5-16.
- BAKHTINE M. (1984) : *Esthétique de la création verbale*. Traduction française par A. Aucouturier. Paris : Gallimard.
- BAUTIER É. (2001). Note de synthèse : Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-161.
- BAUTIER É. (2002a). Du rapport au langage : questions d'apprentissages différenciés ou de didactique ? *Pratiques*, 113-114, 41-54.
- BAUTIER É. (2002b). L'enseignement en ZEP et les recherches en didactique du français. *Revue française de pédagogie*, 140, 53-64.
- BAUTIER É. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In N. Ramognino & P. Vergès : *Le français hier et aujourd'hui : Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Hommage à Viviane Isambert-Jamati*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, 49-68.
- BAUTIER É. (2006a). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves, une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation : analyses de pratiques. De la recherche à la formation*, 51, 105-118.
- BAUTIER É. (2006b) [Dir.]. *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*. Lyon : Chronique sociale.
- BAUTIER É. (2008). Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique analyser le discours pédagogique pour comprendre les inégalités sociales à l'école. In D. Frandji et

- P. Vitale [Dir.]. *L'actualité de Basil Bernstein, discours pédagogiques, pouvoirs*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 133-150.
- BAUTIER É. (2015). Quand la complexité des supports d'apprentissage fait obstacle à la compréhension de tous les élèves. *Spirale*, 55, 11-20.
- BAUTIER É. & CRINON J. (2008). Pratiques de travail et discours pédagogique scolaires : construction au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage. Communication au colloque *Efficacité et équité en éducation*, Rennes, 19-21 novembre. [Disponible en ligne] : http://ent.bretagne.iufm.fr/efficacite_et_equite_en_education/programme/symposium_bautier.pdf
- BAUTIER É. & GOIGOUX R. (2004), Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- BAUTIER É. & RAYOU P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. In J.-P. Terrail [Dir.]. *La scolarisation de la France, critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, 105-122.
- BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. In C. Moro & R. Rickenmann [Éds.], *Situations éducatives et significations*. Bruxelles : De Boeck, 199-220.
- BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C. & MOSCONI N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- BELTRAMI D., QUET F., REMOND M. & RUFFIER J. (2004). *Lecture pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : Hatier.
- BENVENISTE É. (1974). *Problèmes de linguistique générale*, 2. Paris : Gallimard.
- BERNSTEIN B. (1975/2007). Classes et pédagogies : visibles et invisibles. Texte repris intégralement par J. Deauvieu & J.-P. Terrail, *Les sociologues, l'école & la transmission des savoirs*, 2007. Paris : La Dispute, 85-112.
- BERNSTEIN B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Traduction française par G. Ramognino-Le Déroff et P. Vitale. Laval : Les Presses de l'Université de Laval.
- BIZZEL P. (1992). *Academic discourse and critical consciousness*. Pittsburgh : University of Pittsburgh Press.
- BONNÉRY S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- BONNÉRY S. (2012a). « L'enfant lecteur » du livre, et le modèle social implicite dans le livre de « l'enfant lecteur » et de l'activité cognitive de lecture. In D. Aranda [Dir.]. *L'enfant et le livre, l'enfant dans le livre : tensions à l'œuvre*. Paris : L'Harmattan, 115-131.

- BONNÉRY S. (2012b). Des exigences intellectuelles croissantes et dénivelées : l'exemple des manuels scolaires. *La pensée*, 372, 37-49.
- BONNÉRY S. (2015a). [Dir.]. *Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Études sociologiques*. Paris : La Dispute.
- BONNÉRY S. (2015b). Des livres pour enfant : de la table de chevet au coin lecture. P. Rayou [Dir.]. *Aux frontières de l'école*. Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes.
- BONNÉRY S., CRINON J., MARIN B. (2015). Les albums utilisés avec les élèves : approche quantitative des choix différenciés des enseignants de cycle 3. *Recherches & Éducation (REE)*, 22, 58-69.
- BOURDIEU P. (2007/1967). Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée. In *Revue internationale des sciences sociales*, 17(3), texte repris intégralement par J. Deauvieau & J.-P. Terrail, *Les sociologues, l'école & la transmission des savoirs*, 2007. Paris : La Dispute, 17-42.
- BRES J. (2005). Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie... In J. Bres, P.-P Haillet, S. Mellet, H. Nolke, L. Rosier [Dir.]. *Actes du colloque de Cerisy. Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, 47-61.
- BROUSSEAU G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- BRUGUIÈRE C., HÉRAUD J.-L., ERRERA J.-P., REMBOTTE X. (2007). Mondes possibles et compréhension du réel. La lecture d'un album en cycle 2 comme source de questionnement scientifique. *Aster*, 44, 69-106.
- CARIOU D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- CHABANNE J.-C., DESAULT M., DUPUY C., AIGOIN C. (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation. *Repères*, 37, 227-260.
- CHABANNE J.-C. (2016). Reaction to Prof. Mercer's paper : Education and the social brain : linking language, thinking, teaching and learning. *Éducation & Didactique*, 10, 35-47.
- CHARAUDEAU P. & MAINGUENEAU D. (2002) [Dir.]. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- CHARLOT B., BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1992) : *École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- CHARTRAND S.-G. & PARET M.-C. (2015). Langues maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter [Dir.]. *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, 169-178.
- CHEVALLARD Y. (1985). *La transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : la Pensée Sauvage.
- CHISS J.-L., DAVID J. & REUTER Y. (2015) [Dir.]. *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck
- CLARAC P. (1964). *L'enseignement du français*. Paris : Presses Universitaires de France.

- CRAHAY, M., WANLIN, P., ISSAIEVA, I. & LADURON, I. (2010). Fonction, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 85-129.
- CRINON J. (2006). Lire et écrire la fiction : quelques malentendus. *Repères*, 33, 61-79.
- CRINON J. (2011). Les pratiques langagières dans la classe et la coconstruction des difficultés scolaires. In J.-Y. Rochex & J. Crinon [Éds.]. *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 57-76.
- CULIOLI A. (1983). Pourquoi le français parlé est-il si peu étudié ? *Recherches sur le français parlé*, 5, 291-300.
- DANON-BOILEAU L. (2006). Éloge de l'approximation. In R. Delamotte-Legrand, C. Hudelot, A. Salazar Orvig [Éds.], *Dialogues, mouvements discursifs, significations. Hommage à Frédéric François*. Paris : L'Harmattan, 259-268.
- DAUNAY B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 159, 139-189.
- DAUNAY B. & REUTER Y. (2011). De quelques obstacles rencontrés par les recherches en didactique du français. *Pratiques*, 149-150, 9-24.
- DELCAMBRE I. (2013). Le mémoire de master : ruptures et continuités. Points de vue des enseignants, point de vue des étudiants. *Linguagem em (Dis)curso*, 13-3, 569-612
- DIAS-CHIARUTTINI A. (2007). Du débat interprétatif à l'école ? *Recherches*, 46, 151-166.
- DONAHUE C. (2001). Effets de l'écrit sur la construction du sujet textuel à l'université. *Spirale*, 28, 75-108.
- DONAHUE C. (2004). Évolution d'une métaphore-modèle, analytique et pédagogique : les communautés discursives et la composition theory aux États-Unis. *Les cahiers Théodile* 5, 93-117.
- DONAHUE C. (2008). *Écrire à l'université. Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- DOUSSOT S. & VÉZIER A. (2014). Des savoirs comme pratiques de problématisation : une approche socio-cognitive en didactique de l'histoire. *Éducation & didactique*, 8-3, 111-140.
- FABRE M. (2005a). Introduction. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 38, 7-10.
- FABRE M. (2005b). Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 38, 53-67.
- FABRE M. (2007). Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? *Revue française de pédagogie*, 161, 69-78.
- FABRE M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- FILLIETTAZ L. et SCHUBAUER-LEONI M.-L. (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck.

- FENOGLIO I. (2006). L'intime étrangeté de la langue. *Langage et inconscient*, 2, 41-66.
[Disponible en ligne] : <http://lodel.item.ens.fr/index.php?id=64244>
- FRANÇOIS F. (1990). Dialogues, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune. F. François [Dir.]. *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel et Paris : Delachaux & Niestlé, 33-111.
- FRANCOIS F. (1998). *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*. Paris : L'Harmattan.
- FRAENKEL B. & MBODJ A. (2010). Introduction : les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles. *Langage et Société*, 133, 7-24.
- GÉRARD L. (2010). La supervision de mémoire en master : l'étudiant comme principal acteur de sa réussite. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (RIPES)*
[Disponible en ligne] : <http://ripes.revues.org/407>
- GOLDSTONE B. P. (2002). Whaz Up with Our Books? Changing Picture Book Codes and Teaching Implications, *The Reading Teacher*, 55 (4), 362-370.
- GOMILA C. (2003). L'autonymie en classe de lecture. In J. Authier-Revuz, M. Doury & M. Reboul-Touré [Dir.]. *Parler des mots - Le fait autonymique en discours*. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle, 123-135.
- GOMILA C. (2007). *Le discours métalinguistique de la classe de lecture : comment les enseignants de cours préparatoires et leurs élèves qui apprennent à lire parlent du langage*. Thèse pour le doctorat en sciences du langage, sous la direction de S. Branca-Rosoff, Université Paris 3.
- GROSSMANN F. (2012). Pourquoi cela change : standardisation et variation dans le champ des discours scientifiques. *Pratiques*, 153-154, 141-160.
- HABERMAS J. (1983/1986). *Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle*. Traduction française par C. Bouchindhomme. Paris : Éditions du Cerf.
- HALTÉ J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- HALTÉ J.-F. (1998/2008) : Le français entre rénovation et reconfiguration. *Pratiques*, 137-138, 23-38.
- HALTÉ J.-F. (2015). Interaction : une problématique à la frontière. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter. *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, 61-75.
- JACOBI D. & PETERFALVI B. (2004) [Dir.]. *Aster*, 38, *Interactions langagières : regards didactiques, regards linguistiques*.
- JAKOBSON R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Minuit.
- JAUBERT M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école : un exemple en sciences*. Bordeaux : Presses de l'Université de Bordeaux.

- JAUBERT M. & REBIÈRE M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif ? In J.-C. Chabanne & D. Bucheton [Dir.]. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses universitaires de France, 163-186.
- JAUBERT M. & REBIÈRE M. (2004). Quelques fonctions de l'activité langagière en français. *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*. Québec, 26-28 août. [Disponible en ligne] : http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par_auteur
- JAUBERT M. & REBIÈRE M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? *Pratiques, 149-150*, 112-128.
- JAUBERT M., REBIÈRE M. & BERNIÉ J.-P. (2003). L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? *Les cahiers Théodile, 4*, 51-80.
- JODELET D. (2006). Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. In V. Hass [Dir.]. *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*. Rennes : Les Presses Universitaires de Rennes, 235-255. [Disponible en ligne, p.1-33]. : http://classiques.uqac.ca/contemporains/jodelet_denise/place_experience_processus/place_experience_processus_texte.html
- KLEIBER G. (1990). *La sémantique du prototype*. Paris : Presses Universitaires de France.
- LACAN J. (1975). *Le séminaire*. Livre XX : *Encore*. Paris : Seuil.
- LECLAIRE-HALTÉ A. & SPECOGNA A. (2015) [Dir.]. Lecture d'albums de littérature de jeunesse et pratiques enseignantes : approches plurielles, *Recherches en Éducation (REE), 22*.
- LE MAREC Y., DOUSSOT S., VÉZIER A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire. *Éducation et didactique, 3*, 7-27.
- LEUTENEGGER F. (2004). Le point de vue de la didactique comparée. *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*. Québec, 26-28 août.
- LHOSTE Y., BOIRON V., JAUBERT M., ORANGE C. & REBIÈRE M. (2011). Le récit : un outil pour prendre en compte le temps et l'espace et construire des savoirs en sciences ? *Recherches en didactique des sciences et des technologies (RDST), 4*, 57-82.
- LHOSTE Y. & ORANGE C. (2015). Quels cadres théoriques et méthodologiques pour quelles recherches en didactique des sciences et des technologies ? *Recherches en didactique des sciences et des technologies (RDST), 11*, 9-78.
- LOSEGO P. (2014). La sociologie et les savoirs : des relations complexes. In P. Losego [Éd.]. *Actes du colloque sociologie et didactique : vers une transgression des frontières*. 13 et 14 septembre 2012. Lausanne : École Pédagogique de Vaud, 9-15. [Disponible en ligne :] <http://www.hepl.ch/sociodidac>
- MAINGUENEAU D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod.
- MAINGUENEAU D. (2004). *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : A. Colin. [Version remaniée des pages 180-187, disponibles en ligne, consultées en 2008] : <http://perso.wanadoo.fr/dominique.maingueneau/overview.html>

- MARIN B. (2011). La reformulation en classe : un discours équivoque. In J.-Y. Rochex & J. Crinon [Dir.]. *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 77-88.
- MARTY N. (1991) [Dir.]. *Études de linguistique appliquée, 81 : L'écrit dans l'oral*.
- MAULINI O. (2002). Le pouvoir de la question : savoir, rapport au savoir et mission de l'école. *Éducation et francophonie, XXX-1*. [Disponible en ligne] : <file:///Users/CDB/Desktop/HDR%20CDB/Articles%20HDR/Sur%20le%20questionnement/Maulini,%202002.html>
- MAULINI O. (2005). L'union des travailleurs de la question. Contrôle de l'apprentissage et institution des problèmes à l'école élémentaire. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle, 38*, 11-32.
- MERCER N. (2016a). Education and the social brain : linking language, thinking, teaching and learning. *Éducation & Didactique, 10*, 9-23.
- MERCER N. (2016b). Responses to the commentaries by Jean-Yves Rochex, Jean-Charles Chabanne and Andrée Tiberghien. *Éducation & Didactique, 10*, 57-61.
- MERCIER A., SCHUBAUER-LEONI M.-L. & SENSEVY G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie, 141*, 5-16.
- MEYER M. (2001). *Langage et littérature : essai sur le sens*. Paris : Presses Universitaires de France.
- MORIN E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- MORO C. & RICKENMANN M. (2004) [Éds.]. *Situations éducatives et significations*. Bruxelles : De Boeck.
- NONNON É. (1999). Note de synthèse : l'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques – Aperçu des ressources en langue française. *Revue française de pédagogie, 129*, 87-131.
- NONNON É. (2002). Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques, 115-116*, 73-92.
- NONNON É. (2008). Tensions et dynamique des interactions dans les échanges scolaires. In L. Filliettaz et M.-L. Schubauer-Leoni., *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck, 43-65.
- NONNON É. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français. *Pratiques, 149-150*, 184-206.
- NOWAKOWSKA A. (2005). Dialogisme, polyphonie : des textes russes de M. Bakhtine à la linguistique contemporaine. In J. Bres, P.-P Haillet, S. Mellet, H. Nolke & L. Rosier [Dir.]. *Actes du colloque de Cerisy : Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, 19-32.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (OCDE) (2002). *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats du cycle d'enquêtes de PISA 2000*. Paris : OCDE.

- ORANGE C. (2003). Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation : le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen. *Aster*, 37, 83-107.
- ORANGE C. (2005a) [Dir.]. *Aster*, 40 : *Problème et problématisation*.
- ORANGE C. (2005b). Problème et problématisation dans l'enseignement scientifique. *Aster*, 40, 3-11.
- ORANGE C. (2005c). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 38, 69-94.
- ORANGE-RAVACHOL D. (2007). Des mises en histoires aux savoirs scientifiques : le cas de lycéens confrontés à quelques problèmes de tectonique des plaques. *Aster*, 44, 41-68.
- ORANGE-RAVACHOL D. & TRIQUET É. (2007) [Dir.]. *Aster*, 44 : *Sciences et récits*.
- PANTALEO S. (2004). Young Children and Radical Change Characteristics in Picture Books, *The Reading Teacher*, 58 (2), 178-187.
- PETERFALVI B. & JACOBI D. (2003) [Dir.]. *Aster*, 3 : *Les interactions langagières entre processus et matériaux pour la recherche*.
- PEYTARD J. (1970). Oral et scriptural : deux ordres de situations et descriptions linguistiques. *Langue française*, 6, 35-47.
- PRATT N. L. (1990). The arts of the contact zone. In D. Bartholomae & A. Petrosky [Eds.], *Ways of reading*. Boston : Bedford Books, 527-543.
- RABATEL A. (2005). Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vues : coénonciation, surénonciation, sousénonciation. In J. Bres, P.-P Haillet, S. Mellet, H. Nolke & L. Rosier [Dir.] *Actes du colloque de Cerisy : Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, 95-110.
- REIK T. (1976/1948). *Écouter avec la troisième oreille : l'expérience intérieure d'un psychanalyste*. Paris : Les Introuvables.
- REUTER Y., COHEN-AZRIA C, DAUNAY, DELCAMBRE I. & LAHANIER-REUTER D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- REY-DEBOVE J. (1978). *Le métalangage*. Paris : Le Robert.
- RICHARD-PRINCIPALLI P. & FRADET M.-F. (2015). La confusion des genres : album « mixte » et littératie. *SHS web of Conferences*, 16, 02003. [Disponible en ligne] : http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2015/03/shsconf_iaimte2013_02008.pdf
- ROCHEX J.-Y. (1998/1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- ROCHEX J.-Y. (2013). Pour un usage non dualiste des concepts vygotskiens, entre questionnements psychologiques et sociologiques. In J.-P. Bernié & M. Brossard [dir.]. *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, 263-272.

- ROCHEX J.-Y. (2016). Social brain or institutions, cultural tools and social practices ? How to explain school processes and inequalities ? Comments on Neil Mercer's paper. *Éducation & Didactique*, 10, 25-33.
- ROCHEX J.-Y. & CRINON J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- ROSIER J.-M. (2002). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- SALAZAR-ORVIG A. & GROSSEN M. (2008). Le dialogisme dans l'entretien clinique. *Langage et société*, 123, 37-52.
- SCHNEUWLY B. & DOLZ J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- SENSEVY G. (2013). Didactiques et/ou didactique ? Réponse de l'auteur aux recensions. *Éducation & didactique*, 8(1), 131-136.
- SENSEVY G. & QUILIO S. (2002). Les discours du professeur : vers une pragmatique didactique. *Revue française de pédagogie*, 141, 47-56.
- SIMARD C., DUFAYS J.-L., DOLZ J. & GARCIA-DEBANC C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- SIMON F., SCHMEHL-POSTAÏ A. & HUCHET C. (2015) Parcours Problema Littérature : un dispositif didactique centré sur la théorie du questionnement. *Recherches & Éducation (REE)*, 22, 82-93.
- SOUPLET C. (2012a). *Apprendre en histoire à l'école élémentaire : analyse didactique de l'activité cognitivo-langagière en classe*. Thèse soutenue le 1^{er} octobre à l'université Charles de Gaulle-Lille 3.
- SOUPLET C. (2012b). Pratiques langagières et situation scolaire d'apprentissage : à propos d'un rapport complexe résistant. Questions méthodologiques. *Éducation et didactique*, 6(1), 97-116.
- SPERBER D. & WILSON D. (1989). *La pertinence. Communication et Cognition*. Paris : Éditions de Minuit.
- TAUVERON C. (2002) [Dir.]. *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.
- TODOROV T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Paris : Seuil.
- VERRET M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.
- VEYRUNES P. & SAURY J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 169, 67-76.
- VINATIER I. (2009) : Activité, action, interaction : les points en tension. *Site du réseau OP.EN*
 [Disponible en ligne] :
http://www.reseau-open.fr/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=18&Itemid=61

VIRIOT-GOELDEL C. & CRINON J. (2014). Lire des albums complexes en CP : stratégies d'anticipation et construction des significations. *Pratiques*, 161-162, [Disponible en ligne] : <http://pratiques.revues.org/2133>

WEISSER M. (2007). Méthodes d'analyse des interactions verbales au sein d'une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 158, 103-115.

WINNICOTT D. W. (1975/1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Traduction C. Monod et J.-B. Pontalis, 1975. Paris : Gallimard.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction Générale.....	6
Partie I – Les inégalités scolaires comme inégalités d'accès au savoir : intérêts et limites de l'étude du discours scolaire	15
Chapitre 1 – Le dialogue scolaire : hétérogénéité constitutive et caractéristiques génériques ...	20
1.1 La notion de dialogue	20
1.2 Hétérogénéité du discours scolaire.....	21
1.2.1 Hétérogénéité dialogique	22
1.2.2 Dimension réflexive du dialogue scolaire : autonymie, métalangage	25
1.3 Le dialogue scolaire : un genre discursif frontalier.....	29
1.3.1 Entre genre conversationnel et genre institué	29
1.3.2 Entre discours premier et discours second.....	30
1.3.3 Entre discours vertical et discours horizontal ; entre discours régulateur et discours instructeur	33
1.3.4 Entre jugements par catégorisation stricte et jugements d'approximation	35
1.4 Conclusion du chapitre 1	36
Chapitre 2 – Conditions de réussite du dialogue scolaire et significations différenciées	40
2.1 Un corpus hétérogène.....	44
2.1.1 Des entretiens informels avec les élèves.....	45
2.1.2 Des séances d'interprétation de dictons	48
2.1.3 Des séances de lecture.....	52
2.1.4 Le singulier et le générique.....	55
2.2 Des significations différenciées	59
2.2.1 Des significations mondaines, formelles et culturelles.....	60
2.2.2 Des incongruités, qui traduisent une production de significations souterraine.....	64
2.2.3 Des significations partagées.....	69
2.3 Conclusion du chapitre 2	76
Chapitre 3 – De l'étude du dialogue à l'étude des supports : mieux cerner le discours scolaire	80
3.1 Axe 1 : des supports composites	82
3.1.1 La notion de <i>supports composites</i>	83
3.1.2 La notion de <i>littérature scolaire</i>	86
3.2 Axe 2 : une production de significations différenciées socialement situées.....	88
3.2.1 L'exemple du support intitulé <i>Le loup sentimental</i>	90
3.2.2 L'exemple du support intitulé <i>L'alimentation</i>	93
3.3 Axe 3 : des pratiques pédagogiques inattendues.....	94
3.3.1 Autour des albums	95
3.3.2 Autour des manuels.....	96
3.4 Conclusion du chapitre 3	97

Partie II – Les inégalités scolaires comme inégalités d'accès au questionnement : statut du langage et statut du savoir à l'école et à l'université101

Chapitre 4 – Le langage comme moyen ou comme objet : approches didactiques	111
4.1 La didactique du français, et notamment de l'oral	111
4.1.1 La didactique du français	112
4.1.2 La didactique de l'oral	119
4.2 Didactique des sciences et didactique de l'histoire	126
4.2.1 La didactique des sciences	126
4.2.2 La didactique de l'histoire.....	130
4.3 Didactique comparée.....	131
4.4 Conclusion du chapitre 4	134
Chapitre 5 – Questionnement et savoir à l'université	139
5.1 Les corpus étudiés.....	139
5.1.1 Le genre mémoire de master MEEF	140
5.1.2 Différents états du mémoire.....	142
5.1.3 La version finale.....	145
5.2 Un dialogisme triple.....	150
5.3 Concepts et conceptions : reconfigurations, mouvements discursifs et statut de l'écriture scientifique	156
5.3.1 Conceptions, croyances, connaissances, ou doxas ? Remarques sur l'évolution d'un questionnement de recherche.....	157
5.3.2 Rôle et statut de l'écriture scientifique	161
5.4 Conclusion du chapitre 5	167
Chapitre 6 – Questionnement et savoir : retour à l'école	173
6.1 Bref retour à la didactique.....	174
6.1.1 Problématisation et didactique des sciences	174
6.1.2 Problématisation et didactique du français	176
6.2 Approches transversales	181
6.2.1 Une conception problématologique du savoir	182
6.2.2 La question du questionnement.....	186
6.3 Perspectives	188
6.3.1 Du côté de l'école	189
6.3.2 À l'université : en formation des enseignants.....	193
6.3.3 Direction de thèse en cours	195
6.4 Conclusion du chapitre 6	195
Conclusion générale	200
Bibliographie	209