Équipe Théodile CIREL

ÉA 4354

Les Cahiers Théodile n° 10

Décembre 2009

http://theodile.recherche.univ-lille3.fr

LES CAHIERS THÉODILE

Comité de rédaction

M-J. Barbot, G. Bécousse, J-F. Berthon, C. Boyer, D-G. Brassart, L. Cadet, F. Calame-Gippet, C. Cohen-Azria, B. Courtebras, B. Daunay, A. Delbrayelle, I. Delcambre, F. Dervin, C. Donahue, J-G. Egginger, M. Fialip-Baratte, C. Fluckiger, R. Hassan, F. Jacquet-Francillon, A-M. Jovenet, D. Lahanier-Reuter, M. Lebrun, G. Legrand, B. Lepez, M. Morisse, É. Nonnon, M. Pagoni, M-C. Pollet, Y. Reuter, É. Rosen, J-M. Rosier, F. Ruellan (1956-2003), N. Salagnac, A. Thépaut, N. Tutiaux-Guillon, A. Zaïd.

Responsables du comité de rédaction

I. Delcambre et Y. Reuter

Comité Scientifique

G. Legros (Namur), J-P. Jaffré (CNRS), A. Petitjean (Metz), B. Schneuwly (Genève), C. Simard (Québec).

Coordination du numéro

Maria Pagoni, Nicole Tutiaux-Guillon

Les numéros plus anciens des *Cahiers Théodile* sont consultables sur le site :
[http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/spip.php?rubrique2]
Pour recevoir les numéros dès leur parution, contacter :
Edith Delamarre
Equipe Théodile CIREL, UFR des Sciences de l'éducation
Université Charles-de-Gaulle –Lille
BP 149
59 653 Villeneuve d'Ascq Cedex
Mise en page: D. Lahanier-Reuter

Sommaire du numéro

M. Pagoni, N. Tutiaux-Guillon, *Introduction*..... 5

A. Dias-Chiaruttini, *Comment les performances et les apprentissages en lecture sont-ils analysés en didactique du français ?*..... 9

A. Zaïd, *Éléments de cadrage pour interroger la notion de performance en didactique des enseignements technologiques*..... 31

C. Boyer, A. Delbrayelle, *Épreuves en mathématiques et en français à l'école maternelle : quelles performances ?*..... 51

A. Dupré, *Pratiques de lecture et enseignement scientifique : une approche des représentations des élèves*..... 71

M-J. Barbot, *Formation de formateurs en langue en alternance : le journal d'étonnement*..... 101

T. Lillis, *Étudiants déficitaires ? Le dialogisme de Bakthine dans l'exploration des pratiques d'écriture des étudiants « non traditionnels » à l'université*..... 117

D. Escorcia, *Compte rendu de lecture*..... 133

M. Pagoni, *Compte rendu de lecture*..... 139

INTRODUCTION

Maria Pagoni
Équipe Théodile-CIREL ÉA 4354
Université Charles-de-Gaulle–Lille 3
Nicole Tutiaux-Guillon
Équipe Théodile-CIREL ÉA 4354
Université d'Artois, IUFM Nord–Pas-de-Calais

Ce volume poursuit la publication de contributions et de réflexions développées au sein de l'équipe Théodile pour le programme de recherche sur les performances. Certains articles, comme ceux d'Ana Dias-Chiaruttini, d'Abdelkarim Zaïd, et de Catherine Boyer et Anne Delbrayelle sont issus du séminaire mensuel de l'équipe. Les autres ne développent pas explicitement cette thématique, mais touchent des objets variés qui se situent dans les axes de recherche de l'équipe : l'étude de Theresa Lillis sur des différentes façons d'appréhender les productions écrites des étudiants à l'université au Royaume-Uni ; l'analyse qu'élabore Marie-José Barbot du processus de transformation progressive de l'attitude des jeunes enseignants face à une culture différente, dans une perspective de formation des enseignants du FLE ; la comparaison des représentations des élèves concernant les pratiques de lecture en français et en sciences effectuée par Aurélie Dupré. S'y ajoutent deux comptes rendus d'ouvrages, le premier présenté par Dyanne Escorcia sur lire, écrire, apprendre à l'université – thème dans lequel s'inscrit également l'article de Theresa Lillis – l'autre élaboré par Maria Pagoni sur les changements curriculaires et en particulier l'approche par compétences qui tend à se généraliser – autre façon de retrouver la question des performances.

Une lecture transversale révèle que la présente publication développe une approche quelque peu différente de la précédente (n° 9) qui rassemblait surtout des articles arpentant l'ensemble d'un champ didactique, comme le

fait ici Abdelkarim Zaïd pour la didactique des enseignements technologiques. Dans leur majorité, les objets pris en charge par les articles de ce n° 10 sont plus spécifiques, même si leur éventail est large : lecture ou écriture, outils de mesure, enseignement primaire, secondaire, universitaire, formation professionnelle... Ce resserrement permet d'affiner le questionnement et de le situer dans des contextes variés. En même temps, la thématique des performances est l'occasion de préciser la comparaison de didactiques, qu'elle soit prise en charge par les auteurs – comme dans les textes de Catherine Boyer & Anne Delbrayelle mais aussi dans celui d'Aurélie Dupré – ou qu'elle résulte du rapprochement des articles – comme c'est le cas des contributions d'Ana Dias-Chiaruttini et d'Abdelkarim Zaïd. La thématique des performances a aussi engagé plusieurs chercheurs à relire des recherches antérieures ou en cours et à approfondir la démarche réflexive sur les conditions mêmes d'une recherche portant sur cette thématique dans une perspective méthodologique et épistémologique, comme le font Ana Dias-Chiaruttini, Catherine Boyer & Anne Delbrayelle et Abdelkarim Zaïd.

Nous avons fait le choix de rendre compte de l'ensemble de ces contributions à la lumière des questions qu'elles soulèvent, implicitement ou explicitement, pour l'étude des performances et de leur évaluation au sein des didactiques. Nous proposons ainsi trois interrogations dont chacune croise plusieurs articles, qu'ils se centrent ou non explicitement sur la question de la performance.

Une première interrogation concerne les relations entre normes et performances, entre la construction de la/des normes disciplinaires et la performance attendue. Ainsi, l'article d'Ana Dias-Chiaruttini met en exergue que l'évaluation des performances des élèves lors des séances de débat interprétatif peut être considérée comme le produit de constructions normatives, concernant à la fois la lecture scolaire et le sujet lecteur. Se situant dans une perspective plus méthodologique, Catherine Boyer et Anne Delbrayelle questionnent les indicateurs retenus par les chercheurs pour analyser / évaluer les réponses des élèves lors de la passation de tests en lecture et en mathématiques ainsi que la façon dont sont interprétés les liens entre ces réponses et les apprentissages effectifs des élèves. L'article de Theresa Lillis interroge la place des normes d'écriture dans l'évaluation des productions des étudiants à l'université tout en montrant que les cadres théoriques proposés par les travaux des littéracies academiques peuvent aider chercheurs et enseignants à adopter une attitude moins normative et à

considérer le caractère dialogique de ces productions. L'article de Marie-José Barbot invite à considérer la norme (sociale, culturelle, pédagogique) autrement puisque c'est le déplacement du regard que portent les enseignants en formation sur leurs propres normes et celles de l'autre culture qui constituerait une performance.

Cette première interrogation se trouve parfois associée à une autre. Pour les didacticiens la question des performances n'apparaît pas comme "naturellement disciplinaire". Elle est construite. Quelles sont les bases théoriques et les concepts élaborés pour ce faire ? L'article d'Ana Dias-Chiaruttini examine par exemple la variété des méthodes et des concepts utilisés pour caractériser les performances des élèves en lecture et en compréhension des textes. En situant cette même question dans le champ des enseignements technologiques, Abdelkarim Zaïd met en évidence que si la question des performances et de leur évaluation n'est pas explicitement posée par les travaux de ce champ, elle est abordée à travers la construction de certains objets centraux de recherche tels que l'organisation curriculaire des contenus d'enseignement, les références utilisées pour la construction des tâches scolaires ou la situation comme concept pertinent pour penser les actions en contexte. Dans une perspective comparative, la contribution de Catherine Boyer & Anne Delbrayelle alerte, plus précisément, sur la façon dont la comparaison disciplinaire peut contribuer à une meilleure compréhension des centrations qui caractérisent chaque didactique et à interroger ses raisons d'être, sa portée et ses limites.

Enfin certains articles orientent notre regard sur la place faite dans les recherches à l'adhésion des acteurs (élèves, étudiants, formés), à ce qui est attendu d'eux ou, si l'on préfère, sur la place du sujet apprenant dans les interrogations concernant les performances. Theresa Lillis analyse à ce propos le discours produit et les stratégies mis en place par les étudiants à l'université pour dissimuler leur subjectivité et faire face aux attentes de l'institution quant à leurs productions écrites. Dans le contexte du FLE, le texte de Marie-José Barbot révèle comment le journal d'étonnement, un outil de nature réflexive, est susceptible d'aider les stagiaires d'objectiver leur expérience de rencontre avec une autre culture et de la transformer en facteur de développement professionnel. On peut enfin trouver dans le texte d'Aurélie Dupré certaines interrogations sur la façon dont les élèves de CM2, dans trois contextes pédagogiques différents, construisent leurs

représentations concernant les pratiques de lecture en français et en sciences, leur fréquence, leurs objets et leurs fonctions.

En outre, même si la question n'est que rarement explicite dans ces articles, plusieurs peuvent inciter à réfléchir la définition même de l'apprentissage qui est sous-jacente aux définitions de la performance. Les didactiques peuvent ici rencontrer d'autres disciplines comme la psychologie et la sociologie ainsi que l'avaient déjà souligné des articles du n° 9 ou que le met en évidence l'ouvrage de Carlino et certaines approches présentées dans l'ouvrage collectif dirigé par François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon *Compétences et contenus – les curriculums en question*.

COMMENT LES PERFORMANCES ET LES APPRENTISSAGES EN LECTURE SONT-ILS ANALYSÉS EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ?

Ana Dias-Chiaruttini
IUFM du Nord–Pas-de-Calais
École interne de l'Université d'Artois
Équipe Théodile-CIREL (ÉA 4354)

En matière de lecture, l'analyse des *performances* des élèves fait l'objet de travaux considérables. Aux côtés des recherches en didactique du français, de nombreuses autres recherches historiques (Chartier, Hébrard, 2000), sociologiques (de Singly, 1993 ; Robine, 2005), anthropologiques (Petit, 2002), en psychologie cognitive (Rémond, 2005 ; 2007) et en ergonomie (Goigoux, 2002 ; 2005) rendent compte de modalités de lecture et évaluent les performances réalisées par les élèves en fonction de critères très différents et de finalités tout aussi variables.

Dans le cadre de cet article, mon propos se limitera aux travaux menés en didactique du français. La question des *performances de lecture* des élèves me semble incontournable pour diverses raisons. Tout d'abord, la notion de *performance* associée à celle du niveau des élèves en lecture alimente les discours doxologiques et idéologiques au sujet des élèves qui ne liraient plus, qui ne sauraient plus lire... L'échec de la lecture est - dit Jean-Louis Dufays - autant social que scolaire (2005 : 54). Je préciserai qu'il est aussi politique et contribue à l'évaluation du système scolaire et sans aucun doute au développement du sentiment de crise qui régulièrement secoue la discipline *français*. Ensuite, parce que les performances en lecture interrogent l'acte de lecture qu'il soit théorisé, prescrit, recommandé ou effectivement observé, elles contribuent à définir une norme attendue de la lecture. Ce qui me semble être l'enjeu des modélisations de l'enseignement-

apprentissage de la lecture que proposent les didacticiens. Enfin, la question des performances en lecture rejoint celles du sujet lecteur (Langlade, Rouxel, 2004) ou du sujet didactique (Daunay 2004 ; 2006 ; Reuter 2007) qui constituent aussi des objets de travail du didacticien.

Le terme de *performance* est régulièrement emprunté dans le champ de la lecture mais guère de façon systématique. Il a l'avantage de poser la question du « faire des élèves » de façon très large[1] et me permet ici de voir comment est analysé, en didactique du français, ce que les élèves *font* quand ils lisent et quelles en sont les finalités déclarées[2]. C'est aussi le terme que j'ai choisi pour désigner l'analyse du métatexte[3] que produisent les élèves en situation de débat interprétatif dans le cadre de mes études doctorales. Ce travail interroge l'émergence du genre disciplinaire *débat interprétatif* et la façon dont ce genre « codifie »[4] l'enseignement et l'apprentissage de la lecture-littérature au cycle trois de l'école primaire en France. Quelles sont les performances métatextuelles des élèves en situation de débat interprétatif ? Cette réflexion m'a amenée à interroger la façon dont les didacticiens de la discipline cernent, manipulent et analysent des traces ou des performances effectivement observables et observées. C'est l'objet de cet article.

Une hypothèse sous-tend cette réflexion, les performances que les didacticiens du français analysent sont construites en fonction et à l'aide des méthodologies requises ainsi que des cadres théoriques auxquels ils se référent. C'est le chercheur qui désigne ce qu'il observe - selon la définition qu'il construit de la lecture - comme relevant d'une performance, d'une contre-performance, d'une performance non observée. Par ailleurs, déduire d'une performance observée un apprentissage effectif me semble dépendre du cadre théorique et méthodologique du chercheur et ne pas constituer une donnée systématique de nos travaux.

Pour mener cette réflexion je m'appuierai sur un certain nombre de recherches menées en didactique du français. Je ne vise aucune exhaustivité.

---

[1] C'est aussi dans ce sens qu'il me semble que nous l'utilisons dans le cadre du séminaire de l'équipe Théodile-Cirel, même si le terme suscite beaucoup de débats entre nous. C'est à Yves Reuter que j'emprunte l'usage ici du verbe « faire », qui me semble tout à fait décrire le travail que je propose.

[2] Sans que pour autant les didacticiens que je cite utilisent explicitement le terme de performance.

[3] Je désigne par métatexte les discours produits au sujet d'un texte lu, à lire, objet d'un travail de lecture en classe qui produit un discours sur le texte et sa lecture.

[4] J'emprunte le verbe à Alain Viala, 1987, p. 18

Le choix des recherches ici retenues est guidé par des préoccupations personnelles. Ainsi, j'écarte certaines recherches qui dans une réflexion plus large mériteraient d'être signalées. Je propose d'orienter mon propos autour de trois questions : Quelles sont les modalités de recueil et de reconstruction des performances de lecture observées en didactique du français ? Quelles images du lecteur[5] scolaire transparaissent à travers l'analyse des performances de lecture ? En quoi l'analyse des performances rend-elle compte de l'analyse des apprentissages disciplinaires ?

1. Modalités de recueil et construction des performances observables et observées

Les performances observées par le didacticien sont une construction, voire une reconstruction de performances observables, qu'il cherche à identifier et à analyser. Un rapide parcours des recherches effectuées ces dernières années sur la question permet d'identifier six modalités de recueil de performances d'élève en lecture[6]. Ce sont essentiellement des recherches descriptives et des recherche-actions qui produisent des corpus de documents de recherches différents.

L'observation des performances peut porter sur des entretiens individuels avec les élèves (et leurs enseignants) et construire des performances à partir du discours sur la lecture. C'est ainsi que Marie-Cécile Guernier (1999) dans le cadre de sa thèse cherche à identifier le sens que les élèves attribuent aux activités de lecture qu'ils effectuent en classe. Elle mène des entretiens semi directifs avec les élèves en leur demandant, entre autres, de s'exprimer au sujet de la lecture silencieuse[7]. Elle identifie ainsi trois types de rapport entre lecture et questionnement : ceux qui « subordonnent l'activité de lecture à celle de questionnement », ceux qui « décrivent le travail de questionnement comme une aide à la lecture », ceux qui enfin « séparent nettement ces deux activités et manifestent des

[5] Cf. Les travaux d'Yves Reuter et Isabelle Delcambre (2000) au sujet de l'image du scripteur. Je m'en inspire ici pour concevoir l'image du lecteur mais non pas celle que le sujet laisse à voir, à reconstruire de lui-même, mais celle que les recherches en didactique du français permettent de concevoir à son sujet.

[6] D'autres ont tout à fait pu m'échapper dans le cadre de ce travail qui ne vise aucune exhaustivité...

[7] La lecture silencieuse est apparue dans les années 1970, prescrite en 1972, elle a instauré la pratique du questionnaire de lecture.

conceptions différentes de l'apprentissage de la lecture à l'école.» C'est le sens conféré aux activités scolaires qui laisse présager des performances de lecture des élèves. De son côté, Anne Leclaire-Halté propose un dispositif qu'elle qualifie de « plus stimulant » facilitant la prise de parole des élèves et « qui s'apparente à un entretien semi directif de recherche ». Huit élèves de CM1, d'une classe de CM1-CM2 d'une école appliquée sont « installés à leur guise dans la BCD de l'école, ils ont eu chacun un exemplaire de l'album[8] et ont pu le lire à leur rythme, avant d'être invités à parler de leur lecture [...] autour d'un magnétophone avec deux enquêtrices. » (2006 : 108). Cette recherche empirique rend compte des premières réactions de lecture sans aucune tentation de généralisation.

Les entretiens semi directifs menés avec les élèves peuvent concerner un groupe d'élèves en train d'effectuer une tâche scolaire de lecture. Ils peuvent être menés par les enseignants eux-mêmes. S'inspirant de la grille d'analyse construite au sein du centre IVEL (Dabène, Grossman, 1996) Michel Dabène et François Quet proposent aux enseignants de mener des *entretiens dirigés* « comme pratique pédagogique » (1999 : 33). Maurice Mas (1999) s'inspire également de ces travaux pour concevoir un protocole d'observation de situations de classe qu'il organise en quatre phases. L'entretien *semi dirigé* étant la troisième phase de ce protocole : six élèves sont regroupés en entretien dirigé « avec la consigne d'échanger entre eux ce qu'ils ont compris, comment ils ont compris. L'enseignant n'intervient que pour lancer ou relancer la discussion, demander des précisions, des reformulations, en évitant d'influencer la compréhension des élèves. » (Mas, 1999 : 186). Le travail du didacticien porte sur l'analyse de ces échanges et la dynamique de la construction du sens.

Le recueil des performances de lecture peut ne pas être fait en situation scolaire, ni même durant la scolarité des élèves. De nombreux travaux depuis 1990 portent sur les traces effectives de lecture ou la mémoire des lectures scolaires. La performance réside alors en la constitution d'une bibliothèque intérieure et singulière de chaque lecteur (Louichon, 2008). Je citerai les travaux de l'équipe Réel de l'IUFM de Lyon qui interrogent les souvenirs de lecture des élèves de 6e (Quet, Ceysson, 2006 ; Quet, 2007, Lusetti ; Ceysson, 2007) ainsi que les souvenirs de lecture de PE et PLC[9] de français (Lusetti et Quet 2007). L'enquête sur les élèves de 6e s'est réalisée dans un premier temps à partir de questionnaires

[8] Il s'agit de l'album, *Une histoire à quatre voix* d'A. Browne.

[9] Professeur des écoles et Professeur de lycée et collège.

envoyés dans quatorze classes « choisies dans des contextes socio-économiques variés » et divers entretiens semi directifs avec des groupes d'élèves à divers moments de l'année scolaire. Ces chercheurs éclairent ainsi les contrastes entre les programmes scolaires, la variété des lectures scolaires proposées aux élèves et leurs discours. Ils interrogent le devenir des apprentissages scolaires.

Lorsque le recueil de ces données est effectué en contexte scolaire, il peut porter sur des situations de classe que les chercheurs recommandent et auxquelles parfois ils participent. C'est souvent le cas au sujet des cercles de lectures (Terwagne, Vanhulle, Lafontaine, 2006), les cercles littéraires entre pairs, (Hébert, 2002) ou des débats interprétatifs (Battistini 2005 ; Crocé Spinelli, 2005 ; Bichi, 2005). Tous ces auteurs proposent des dispositifs modélisant ces genres disciplinaires, des activités et des tâches précises qui contribuent à l'analyse des performances que les élèves réalisent dans le cadre du dispositif ainsi conçu. Au sujet du débat interprétatif, Paule Bichi (2005) s'intéresse à « l'après coup » et propose un dispositif qui permet aux élèves de revenir sur ce qu'ils ont dit dans un précédent débat interprétatif. Carol Battistini (2005) propose un dispositif alternant phases d'écoute du texte et d'écriture, de lecture et de réécritures afin de partager des « intuitions premières ». Alors qu'Hélène Crocé-Spinelli (2005 ; 2007) met en place un référentiel qui encadre l'activité du débat interprétatif pendant l'activité elle-même.

Par ailleurs, le recueil des performances en lecture peut être réalisé en situation d'évaluation en classe à partir d'un protocole, d'une modalité d'évaluation qu'impose le chercheur. C'est le cas de l'enquête menée par Dominique Bucheton (1999) au sujet des performances des collégiens. Ainsi dans deux collèges socialement différents, les élèves de deux classes dont les enseignants ont des pratiques divergentes doivent « commenter » la nouvelle de Didier Deaninckx, *La Tirelire*. De son côté Jean-Pierre Benoit, tout en montrant les insuffisances des tests de lecture en particulier ceux effectués en classe de seconde, propose une démarche pour observer des compétences des élèves qu'il présente en ces termes : « Dite "on line" » cette observation peut se pratiquer par analyse de la transcription de l'enregistrement de la lecture orale du sujet observé, éventuellement complété par celui d'un entretien avec lui, voire par un suivi du sujet. » (1992 : 82).

Je citerai enfin le recueil des performances en situations ordinaires de classe lors desquelles le chercheur n'apporte aucun support, ne formule aucun conseil, aucune demande spécifique concernant les pratiques de

classes observées. Marie-Cécile Guernier dans une recherche récente analyse les fiches de lecture réalisées dans « une classe de seconde professionnelle de l'agglomération lyonnaise composées de trente jeunes filles de 15 à 18 ans » (2006 : 104). La tâche analysée est imposée par leur enseignant de français, il s'agit de choisir un roman selon leurs goûts et d'en élaborer une fiche de lecture dont le modèle leur est donné, pour ensuite présenter un exposé sur la lecture choisie et effectuée. Ici le chercheur ne participe pas et n'influe pas en formulant des demandes spécifiques sur la tâche telle qu'elle est conçue et proposée aux élèves.

Chacune des modalités d'analyse de performances que j'ai évoquées contribue à poser un regard sur la performance de lecture telle que chaque chercheur la détermine ou cherche à la déterminer. Ainsi ces recherches en didactique du français analysent des processus de lecture, le produit des lectures, les conditions de construction de ce produit, ou le devenir de ces lectures effectuées. Elles cherchent à identifier des apprentissages en fonction des situations d'enseignement mais aussi en fonction de critères sociologiques qui peuvent caractériser les élèves. Les documents de recherche constitués rendent compte de performances réalisées en classe et hors classe. Les situations en classe peuvent être didactiques ou essentiellement relever de dispositifs de recherche, tels que les entretiens semi directifs, etc.

Au sujet du débat interprétatif certaines recherches que j'ai déjà citées éclairent les réussites (Crocé Spinelli, 2005 ; Battistini, 2005). Il s'agit de recherches où les chercheurs sont impliqués dans la conception de la situation de classe. Alors que dans d'autres recherches les résultats sont nettement plus contrastés et éclairent les difficultés que rencontrent des enseignants en formation initiale dans la gestion des séances de débat interprétatif (Bulten *et al.*. 2008 ; Slama, Claquin, Drouar, 2008 ; Dupont, Grandaty, 2008).

2. Les images de l'élève lecteur

C'est une image très contrastée du lecteur que la plupart des travaux en didactique du français permettent de reconstruire. Ce qui est mis en évidence c'est la pluralité des lectures scolaires et des lecteurs. Je retiendrai deux critères qui me semblent particulièrement récurrents dans les travaux de la discipline qui forgent l'image de l'élève lecteur. Tout d'abord le lecteur

scolaire est un sujet socialement différencié. Il faut y voir l'apport des enquêtes en sociologie de la lecture, sachant comme le rappelle Yves Reuter (1986 : 68) que : « les difficultés touchent essentiellement des catégories dominées sur les plans économique et culturel ».[10] Deuxièmement, le lecteur élève est défini à travers toute une série de *postures* prescrites par une norme de lecture attendue. Ce faisant la qualification du sujet lecteur à l'école est régulièrement objet d'une disqualification du sujet lui-même.

2.1 Les performances d'un sujet socialement différencié

Le genre des élèves s'avère être un critère souvent retenu pour déterminer des performances en lecture (Dendani, Detrez, 1996), ainsi que celui du contexte social et le lien entre les pratiques d'école et les pratiques familiales au sujet de la lecture (Rogovas Chauveau, Chauveau, 1993; Fournié-Anselot, 1999).

Le constat d'une « forte disparité sociale et sexuelle » (Dufays, 2006) au sujet des performances de lecture est traité dans diverses recherches. C'est ce que démontre la recherche de Christian Poslaniec en 1994 au sujet du comportement des élèves de CM2 en lecture. Il distingue trois profils d'élèves lecteurs les « stagneurs », les « démarreurs » et les « déjà lecteurs », déterminés en fonction de deux critères principaux : terminer ou non les livres commencés ; changer ou non de comportement en cours de l'année. En croisant ces profils avec des critères préalablement retenus tels que le milieu social et le genre des élèves, il montre que ces derniers participent de la catégorisation des profils de lecteur qu'il a déterminés. De son coté Dominique Bucheton en 2002[11] effectue des choix assez similaires en analysant les postures d'élèves de troisième face à une tâche scolaire - celle de commenter un texte - en fonction de leurs origines sociales : « Des travaux sur l'écriture, sur la lecture montrent que quand on donne une tâche d'écriture, ou de lecture, tous les enfants ne font pas la même chose sur le plan cognitif. Ainsi, on donne à lire une nouvelle un peu sombre sur le plan social, qui parle d'une exclusion, et on demande à des adolescents de

[10] *Cf.* Les travaux de Bernard Lahire (1993) qui éclairent bien cette corrélation entre les pratiques de lecture et les influences sociales et familiales.

[11] Dans un article en ligne sur le site Eduscol, elle propose un retour réflexif sur l'enquête menée en 1999, à laquelle je me suis déjà référée.

troisième, de classes sociales très différentes de commenter ce texte, sans donner de consignes précises sur ce qu'est l'activité de commentaire pour voir justement comment ils vont interpréter la tâche. Les uns répètent le texte, le paraphrasent. D'autres disent : « c'est une sombre histoire de prostituée qui tue un homme parce qu'elle croit qu'il a tué son propre fils », ils portent des jugements très moralisateurs. D'autres disent : « ça me fait penser à une histoire, à un SDF ». D'autres philosophent sur l'exclusion, sur la misère. D'autres disent : « et moi si j'avais été dans cette situation, qu'est-ce que j'aurais fait ? » Elle poursuit « Dans les classes favorisées les enfants n'adoptent pas une posture mais plusieurs. Dans les classes plus défavorisées, les enfants ont tendance à se limiter à deux postures. » Le critère social retenu au préalable discrimine ou sert de caution à l'analyse des performances ainsi observées : mobiliser deux ou plus de deux postures, sans que d'autres critères ne soient mobilisés pour les expliciter, sans que les situations d'apprentissage et d'enseignement soient ici analysées pour peut-être expliquer certains apprentissages. Les performances sont révélées, construites par l'analyse et les critères d'analyse retenus par le chercheur en fonction de sa problématique de recherche.

2.2 Les performances attendues de l'élève lecteur

La lecture scolaire est une lecture par définition normée, elle fait l'objet d'un enseignement-apprentissage. Cependant, il me semble que la notion de lecture littéraire et l'approche des instances lectrices que définit Michel Picard (1985) le liseur, le lu, le lectant, constitue une nouvelle référence normative et didactique de ces dernières décennies. Bertrand Daunay (2002a, 2002b, 2007) a plusieurs fois rappelé l'hégémonie de cette référence incontournable chez les didacticiens du français[12]. Pourtant Christian Poslaniec dans une recherche assez récente, *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes* (2002) confie que ces catégories de lecteurs ainsi décrites par les théoriciens ont dans un premier temps favorisé son travail d'analyse mais, je le cite, : « après avoir tenté d'utiliser ces catégories, nous nous sommes rendu compte qu'elles ne prenaient pas en compte certains faits caractérisant de jeunes lecteurs. » (Poslaniec,

[12] Ce qui ne signifie absolument pas qu'il y ait unanimité sur la conception de la notion et son usage didactique. C'est au contraire une notion plurielle qui fait débat (Reuter 1995a, 1995b, Dufays, 2005, Daunay, 1999, 2007).

2002 : 12) Il me semble que les limites de ces instances de lecture que perçoit Christian Poslaniec ne concernent pas seulement les jeunes lecteurs, elles concernent toute modalité de lecture qui ne se réfère pas aux jugements de valeurs que pose le théoricien au sujet de la « lecture littéraire ». Ce n'est pas tant la notion qui en soi pose problème - elle suscite les débats par les formes variables qu'elle revêt - mais l'usage fait de cette norme qui exclut d'autres formes de lecture. À ce sujet, je rappellerai l'analyse qu'en propose Bertrand Daunay (1999 : 48): « Le problème réside dans l'étroitesse du jugement qui, observant une pratique de lecture, rejette dans la « non-lecture » toute autre pratique. C'est plus qu'un problème, quand on voit la pure négation de l'autre et de l'*altérité*, pour utiliser un terme cher à Picard. Poser en effet que la lecture littéraire est « si importante pour l'être humain » (Picard, 1986 : 307) et affirmer en même temps : « on sublime ou on refoule : c'est le jeu (l'art) ou la névrose » (*ibid.* : 308), ce n'est pas seulement, (...) renvoyer dans le *pathologique* toute pratique (majoritaire) autre que celle de l'élite, c'est quasiment dénier à son pratiquant son statut d'être humain ; dire que la lecture littéraire, par sa « fonction modélisante », « produit [...] un nouveau citoyen » (*ibid.* : 264), c'est entériner l'existence d'une classe de citoyens privilégiés – et c'est ainsi que les lecteurs aristocratiques *imagés* de Barthes sont transmués en catégorie tangible. ».

Au-delà de cette référence à Michel Picard et des tentatives pour approcher « le sujet lecteur » (Langlade, Rouxel, 2004) la question qui se pose concerne les critères de référence pour identifier, évaluer une performance en lecture. On évalue par rapport à une ou des normes attendues, valorisées qui servent de référence. En matière de lecture « l'expertise », « le lecteur expert » est une norme que certains didacticiens définissent, notamment l'AFL [13]: « Lecture experte, l'expression fait craindre la prétention, la redondance. On pourrait ne parler que de lecture, art de pénétrer le sens d'un texte, acte de lire mais cet acte est tellement associé au simple déchiffrement, ce pauvre moyen de faire rendre du son aux signes, que nous nous sentons obligés d'ajouter l'adjectif expert qui vient d'expérior : essayer, mettre à l'épreuve, risquer, apprendre par l'expérience. Vue sous cet angle, l'expression est acceptable qui suggère qu'on ne devient expert qu'au bout de nombreuses lectures, de maints essais, soumettant ses savoirs à l'expérience, à d'autres lecteurs, à d'autres... lectures. ».

[13] À consulter sur le site : http://www.lecture.org/

Anne Jorro (1999) et Dominique Bucheton (1999) ont adopté le terme de « posture »[14] pour qualifier : « des modes de lire intégrés, devenus non conscients, construit dans l'histoire de la lecture de chaque sujet, convoqués en fonction de la tâche de lecture, du contexte et de ses enjeux, ainsi que de la spécificité du texte. » (Bucheton, 1999 : 138) Le sujet lecteur et ses performances sont envisagés autrement que par les pratiques lettrées, cependant les critères d'analyse sont toujours hiérarchisés et comme le constate Manon Hébert : « plus la distanciation du lecteur face à lui-même, face au texte et face à son contexte est grande, plus son empan d'analyse s'élargit » (2002 : 153). Le schéma général étant toujours celui d'une dialectique entre coopération / distanciation du lecteur avec le texte. (Rouxel, 1996). C'est ainsi qu'Anne Jorro (1999) décrit trois postures d'élèves (à l'école primaire) à savoir le « lecteur récitant », le « lecteur discutant » et le « lecteur interprète » (Jorro, 1999 : 94-95). De son côté Dominique Bucheton, en analysant les postures des élèves au collège observe trois formes textuelles du commentaire que je rappelle : « le texte est répété » ; « le texte est expliqué » ; « les événements racontés sont évalués » (Bucheton, 1999 : 141). Ces qualifications des lecteurs scolaires ou de leurs performances laissent percevoir des compétences lecturales variées. Certaines sont valorisées puisqu'elles sont considérées comme un degré d'activation élevé des processus en œuvre dans l'acte de lecture, les autres sont discriminatoires de cet acte de lecture.

3. Performance et apprentissage

Cette « mosaïque » inachevée de quelques recherches en didactique du français éclaire des performances et des apprentissages observés, attendus et construits en fonction du cadre méthodologique et théorique.

C'est dans ce champ que s'inscrit mon travail de thèse. En reconstruisant et interrogeant l'émergence du genre disciplinaire *débat interprétatif*, j'interroge de fait une définition *actualisée* de l'acte de lire tel qu'il est conçu, prescrit, tel qu'il s'enseigne et s'apprend au cycle 3 de l'école primaire en France. Il s'agit d'une recherche essentiellement descriptive de pratiques ordinaires que je reconstruis à travers des

[14] Le terme de posture connaît un succès certain actuellement dans les recherches en didactique, il est emprunté aux théories psychologiques et sociologiques et permet un certain regard sur le sujet apprenant.

questionnaires envoyés dans les écoles, des entretiens menés avec les enseignants volontaires et des séances filmées dans douze classes dont les contextes sociaux sont contrastés ainsi que le parcours d'étude et de formation des enseignants, et leur ancienneté. Ces critères ne visent pas de comparaisons spécifiques éclairant des divergences de pratiques en fonction des contextes sociaux mais tentent de rendre compte de la pratique du genre disciplinaire quels que soient le contexte social, le parcours d'études des enseignants polyvalents du premier degré et leur ancienneté. Mon objectif est double : d'une part reconstruire l'émergence du genre, sa formalisation et la configuration de la discipline *français* à laquelle il participe et d'autre part analyser les pratiques ordinaires des enseignants qui déclarent pratiquer le DI afin de décrire le genre de discours métatextuel produit lors de ces situations de classe. Ce discours métatextuel constitue pour moi des performances discursives et lecturales produites par les élèves qui caractérisent le genre disciplinaire.

J'aimerais ici soulever la question des performances observées et des apprentissages disciplinaires. Comment articuler ces deux notions ? Lors des séances de débat interprétatif que j'observe, il est difficile de catégoriser toutes les performances observées comme relevant d'un apprentissage scolaire. La lecture étant une pratique socio-culturelle (Reuter, 1986) il est difficile de déterminer qu'un savoir, un savoir-faire mobilisé est la trace d'un apprentissage scolaire[15]. Karl Canvat (2005 : 30) proposait de distinguer les savoirs et les compétences littéraires. Les premiers relevant d'un enseignement programmable, identifiable alors que les secondes relèvent d'attitudes, de comportements mais aussi d'une « participation psycho – affective » pour reprendre l'expression de Jean-Louis Dufays (2006). Ce qui complexifie nettement la tâche du didacticien qui analyse des performances en / de lecture, qu'elles soient attendues ou effectives, qu'elles soient effectivement observées ou que des traces de... nous amènent à interpréter des performances et des apprentissages. Dans le cadre de mon travail l'analyse porte sur des situations d'interaction langagière et requiert une extrême prudence interprétative. Dans cette situation « la prudence - estime Élisabeth Nonnon (2006 : 295) - impose de ne pas induire des apprentissages à partir d'une analyse de l'activité, celle de l'enseignant et celle des élèves, ou d'une analyse de la tâche. » L'activité des élèves que j'observe est essentiellement verbale, elle s'inscrit dans un agir et un penser collectif, dans

[15] À ce sujet voir l'article de Nicole Tutiaux-Guillon (2008), qui évoque au sujet de l'histoire-géographie des « savoirs mondains ».

une histoire de la communauté de classe. C'est mon travail qui transforme cette activité observée en une performance discursive et lecturale analysée pour décrire le genre disciplinaire, objet de ma recherche. Cependant ces performances sont aussi la trace d'un apprentissage construit ou d'un apprentissage raté lors de ces situations de lecture à moins qu'elles ne soient la trace d'une compréhension (ou d'une mécompréhension) de la situation de lecture qui mobilise des savoirs et des savoir-faire qui sont scolaires, sociaux et culturels ? Si je peux en partie décrire ce que font les élèves en situation de DI, il m'est plus difficile de dire ce que les élèves y apprennent, simplement parce que les finalités de mon travail ne visent pas à évaluer le DI comme un dispositif d'apprentissage mais à le caractériser comme un genre métatextuel qui rend compte d'une modalité de lecture. La temporalité choisie pour le recueil de mes données ne prend pas en compte la temporalité des apprentissages. Dans chaque classe je n'ai retenu qu'une seule séance déclarée par les enseignants comme relevant du débat interprétatif, je ne peux ainsi observer les « bougés »[16] des élèves qui témoigneraient éventuellement d'apprentissage. Les travaux au sujet du DI de Carol Battistini et d'Hélène Crocé-Spinelli déjà cités prennent en compte la question des apprentissages. L'articulation performance-apprentissage est ainsi une construction théorique et méthodologique du chercheur. Cependant implicitement, analyser des performances c'est malgré tout observer des compétences activées ou en construction, il y a donc trace d'un apprentissage mobilisé ou en construction.

Lorsque les élèves évoquent leur encyclopédie de scénarios d'expériences personnelles qui permet d'*interpréter* le texte, il s'agit à la fois d'une performance qui caractérise la situation de lecture valorisée par les modèles didactiques du genre (déjà cités) et les références théoriques du genre (c'est une compétence décrite par Umberto Eco, 1979/1985). Mais il s'agit aussi d'une réception singulière du texte qui ne relève pas d'un apprentissage scolaire. Le texte évoque tel souvenir et peut être détourné au service de l'anecdote. Le terme *anecdote* est une évaluation personnelle de la situation de lecture puisque parfois elle est recherchée par l'enseignant qui veut que les élèves s'expriment au sujet du texte et que certaines modélisations du genre - notamment le questionnement proposé par les manuels scolaires - favorisent ce type d'appropriation et de réactions au sujet

[16] J'emprunte le terme à Yves Reuter.

du texte[17]. La même activité de l'élève peut ainsi être perçue comme une performance qui caractérise les apprentissages en jeu ou une performance déviante du genre.

La question est encore plus ardue quand il s'agit de savoir si certaines performances relèvent d'un apprentissage disciplinaire. En effet, le travail effectué au sujet du texte littéraire pourrait convenir à d'autres situations de lecture dans d'autres champs disciplinaires. Je rappellerai les travaux d'Anne Jorro (1999) qui analysent le rôle de l'interprétation dans la lecture du texte documentaire en sciences. Qu'est-ce que les élèves apprennent au sujet de la lecture du texte littéraire et qui pourrait caractériser le genre DI comme un genre disciplinaire ? Pour illustrer mon propos, je m'appuierai sur une situation de classe. La discussion porte sur l'œuvre du *Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry. Tous les élèves ont exprimé leur avis au sujet de la survie ou de la mort du personnage du Petit Prince. Les avis sont assez partagés, les arguments semblent pertinents, mais comment savoir s'ils sont tous recevables ?

677. MC6 [18] : qu'est-ce qu'il faudrait faire alors + comment on pourrait savoir ?
678. E15 : on l'invente
679. MC6 : on l'invente nous-mêmes + et sinon ?
680. E ? : on XX
681. MC6 : qu'est-ce qu'il faudrait faire ?
682. E12 : on l'écoute &
683. E8 : & ou on interroge l'écrivain

[17] En effet l'analyse que je propose des manuels scolaires dans le cadre de ma thèse montre que certaines collections favorisent ce genre de réactions des élèves en leur proposant des discussions à partir des thématiques du texte. On peut ainsi lire « Pourquoi les cauchemars sont-ils si désagréables pour ceux qui les vivent ? » dans *À livre ouvert CE2* paru en 2006 chez Nathan ; « Penses-tu que certains sports sont plutôt des sports de garçons ou des sports de filles ? Pourquoi ? », dans *À livre ouvert CM2* paru en 2007 chez Nathan ; ou encore à titre d'exemple : « As-tu un petit frère ou une petite sœur ? Savais-tu avant la naissance si ce serait un garçon ou une fille ? Si ta maman attendait un enfant préférais-tu savoir ou ne pas savoir ? » ou « As-tu déjà ressenti ce sentiment de toute puissance dans les jeux vidéo ? Recherches-tu cette sensation ? Joues-tu à des jeux où il n'y a ni combat ni mort ? Si oui peux-tu les présenter à la classe. Si non peux-tu expliquer pourquoi ces jeux ne t'intéressent pas ? » dans *Littéo, cycle 3* paru en 2007 chez Magnard. Les textes illustrent ainsi des discussions où les élèves doivent convoquer leurs propres expériences ou leurs propres valeurs.

[18] MC6 signifie qu'il s'agit de l'enseignant de la sixième classe de mon corpus et E15, le 15ème élève ayant pris la parole…

684. MC6 : on interroge l'écrivain mais l'écrivain ++ lui / il est ?
685. Cl : mort
686. MC6 : il est mort
687. E2 : houlà :::
688. MC6 : t'es pas d'accord Cédric ?
689. E2 : houlà::: c'est que du compliqué / mada:::me / c'est dro:::le ça
690. E10 : oui et puis il dit que le Petit Prince est mort ou pas mort mais on sait pas parce que de toute façon déjà sa planète i(l) existe pas / alors s'il retourne sur sa planète ça veut dire qu'il va dans l'univers inconnu
691. E12 : ouais ++ c'est vrai il y a plein de choses qu'on (ne) comprend pas
692. E14 : il reste plein de questions qu'on (ne) comprend pas

Les élèves verbalisent l'ambiguïté, la complexité et la prolifération du texte. Est-ce là une performance de lecture ? Est-ce un apprentissage que d'identifier le degré de complexité d'un texte ? Les élèves E2 et E10 ne semblent pas construire le même rapport à la complexité. Déroutante pour le premier « houlà::: c'est que du compliqué », elle est exaltante pour le second qui en l'espace de quelques secondes verbalise la complexité symbolique du conte.

Les présupposés des modèles du genre débat interprétatif contribuent à porter un regard évaluateur sur cette situation, les élèves expérimentent le vertige de l'ouverture du texte proliférant. Les expressions : « on ne sait pas » et « on (ne) comprend pas » pouvant être interprétées par le didacticien comme la compréhension que le texte ne permet pas de tout comprendre, que l'activité du lecteur dépasse le décodage/encodage des signes du texte. On retrouve ici les principes de la « lecture minutieuse » que préconise Thomas Aron (1987) et que Bertrand Daunay cite (2002b :181) : « Il ne s'agit nullement d'"expliquer" le texte, si on entend par là rendre clair ce qui est obscur [...]. L'opération aura atteint son but si – et seulement si – le texte, par la lecture dont il est l'objet, loin de devenir transparent, clair, transposable, se révèle plus "résistant", plus "épais", plus opaque que jamais, bref s'il s'érige lui-même, au terme du questionnement, en "question". ».

Il n'en demeure pas moins que l'énoncé « on (ne) comprend pas » est l'expression d'une difficulté que d'ailleurs l'enseignante va contourner en orientant le débat vers une autre question. Dans quelle mesure cette verbalisation de la difficulté à construire le sens et par conséquent la verbalisation de la tâche de lecture comme une tâche complexe relève-t-elle d'un apprentissage ? Elle est la trace que quelque chose se passe. Elle est la

trace qu'un apprentissage est possible puisque certaines représentations de la lecture sont interrogées. L'auteur ne dit pas si le Petit Prince est mort ou pas mais de toute façon ce dernier est un être de fiction. Dans quelle mesure est-il alors pertinent de s'interroger sur sa vie ou sa mort ? C'est bien ce à quoi nous invite à réfléchir l'élève E10. Cette interrogation est pour moi une performance réussie de la situation de lecture que caractérise le genre disciplinaire *débat interprétatif*, à travers un apprentissage qu'il vise : apprendre à interpréter un texte littéraire... L'interprétation que je propose d'une telle performance est le fruit de mon cadre théorique construit par les modèles du genre ; elle est le fruit de mes propres références théoriques sur la notion d'interprétation ; elle est enfin le produit d'un regard qui cherche à identifier des traces d'apprentissage y compris dans la négation de l'acte de compréhension. L'apprentissage devenant dès lors un acte expectatif.

4. En guise de conclusion

Il me semble que l'analyse des performances et des apprentissages en lecture, en didactique du français produit différents types de discours :

- Un discours sur la lecture des élèves en situation scolaire ou non scolaire, en convoquant des critères très diversifiés qui parfois ne relèvent ni de la didactique du français ni de la discipline scolaire ;
- Un discours normatif qui codifie une lecture scolaire ;
- Un discours sur les élèves en tant que lecteurs dont la qualification des performances en lecture participe parfois à une disqualification du sujet élève et social.

Associer une performance observée, non observée, analysée à un apprentissage spécifique et identifiable demeure une interprétation de résultats construits dans un cadre méthodologique et théorique qui cautionne la validation de l'interprétation que propose le chercheur. C'est le chercheur qui par son travail méthodologique rend la performance visible ou non visible ou visiblement non observée[19] et l'analyse en référence à un cadre théorique. C'est aussi lui qui détermine si cette performance peut relever ou non d'après ses documents de recherche et les théories qu'il convoque d'un

[19] C'était l'objet du précédent article paru dans les *Cahiers Théodile* (Dias-Chiaruttini, 2008) où j'interrogeais le statut de l'erreur interprétative dès lors que mes observations ne permettaient pas de lui conférer un statut de « dysfonctionnement » (Reuter, 2005).

apprentissage précis. C'est bien ce qui explique que l'analyse d'une même situation peut amener à des analyses didactiques très contrastées.

Bibliographie

ARON Thomas, (1987) : « Du texte interrogé au texte qui interroge », *Les Cahiers du CRELEF*, n° 25, p. 119-143.

BATTISTINI Carol, (2005) : « Désir de lecture et débat d'interprétation », dans LEBRUN Marlène, (*éd.*) *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances*, Université Laval, Québec, Actes en lignes du colloque : http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/ auteurs.php.

BENOIT Jean-Pierre, (1992) : « Des propositions pour observer et développer les compétences interprétatives des élèves », *Pratiques*, n°76, p. 79-100.

BICHI Paule, (2005) : « La communauté de lecteurs », dans LEBRUN Marlène, (*éd.*) *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances,* Actes en lignes du colloque d'Aix-en-Provence, octobre 2005, http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/ auteurs.php.

BUCHETON Dominique, (1999) : « Les postures de lecture des élèves au collège », dans DEMOUGIN Patrick, Massol Jean-François, *Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*, CRDP de l'académie de Grenoble, Grenoble, p. 137-150.

BUCHETON Dominique, (2002) : « Devenir l'auteur de sa parole », Ministère de l'éducation nationale - Direction de l'enseignement scolaire - Eduscol Janvier 2002, à consulter sur le site : http://eduscol.education.fr/D0033/parole_bucheton.pdf.

BUTLEN Max, MONGENOT Christine, SLAMA Pierrette, BISHOP Marie-France, CLAQUIN Françoise, (2008) : « De quelques points de résistance dans la mise en place d'un enseignement la littérature à l'école primaire », *Repères,* n° 37, *Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*, p. 197-226.

CANVAT Karl, (2005) : « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou des savoirs aux compétences », dans BRILLANT-ANNEQUIN Annick, MASSOL Jean-François : *Le pari de la*

littérature, quelles littératures de l'école au lycée ?, CRPD Grenoble, p. 29-41.

CHARTIER Anne-Marie, HEBRARD Jean, (2000) : *Discours sur la lecture (1880-2000)* BPI- Centre Pompidou, Librairie Fayard, Paris.

CROCE-SPINELLI Hélène, (2007) : « La lecture : du social au langagier », dans LEBRUN Marlène (*éd.*) : *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances*, Université Laval, Québec, Actes en lignes du colloque : http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/ auteurs.php.

CROCE-SPINELLI Hélène, (2007) : *Gestes professionnels de l'enseignant et processus interprétatifs des élèves,* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Toulouse II Le Mirail.

DABENE Michel, GROSSMAN Francis, (1996) : « La co-construction des objets discursifs dans l'entretien dirigé : enjeux didactiques et options méthodologiques », dans ZAPPELLA Richard (*éd.*) : *Cahiers de linguistique sociale*, p. 77-88.

DABENE Michel, QUET François, (1999) : *La compréhension des textes au collège : lire, comprendre, interpréter des textes au collège*, CRDP Grenoble, Delagrave.

DAUNAY Bertrand, (1999) : « La lecture littéraire : les risques d'une mystification », *Recherches* n° 30, *Parler des textes,* p. 29-59.

DAUNAY Bertrand, (2002a) : *Éloge de la paraphrase*, Presses Universitaires de Vincennes, Saint-Denis.

DAUNAY Bertrand, (2002b) : *La paraphrase dans l'enseignement du français*, Peter-Lang, Berne.

DAUNAY Bertrand, (2004) : « L'infini processus de disqualification du lecteur ou contre une didactique bathmologique », dans ROUXEL Annie, LANGLADE Gérard (*dir.*) : *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, p. 233-243.

DAUNAY Bertrand, (2006) : « La disqualification du lecteur scolaire », *Lidil*, n° 33, *La réception des textes littéraires. Une didactique en construction,* p. 19-35.

DAUNAY Bertrand, (2007) : « État des recherches en didactique de la littérature. NOTE DE SYNTHÈSE », *Revue française de pédagogie*, n° 159, p. 139-189.

DAUNAY Bertrand, (2009) : « Performances et apprentissages disciplinaires », *LES CAHIERS THÉODILE*, n°9, p. 7-24.

DELCAMBRE Isabelle, REUTER Yves, (2000) : « Rapport à l'écriture et image du scripteur », *LES CAHIERS THÉODILE*, n° 1, p. 1-18.

DENDANI Mohamed, DETREZ Christine, (1996) : « Lectures de filles, lectures de garçons en classe de troisième », *BBF*, n° 4, p. 30-39.

DIAS Ana, (2008) : « Dysfonctionnements et évaluations dans des débats interprétatifs : la place particulière de l'EI », *LES CAHIERS THÉODILE*, n° 9, p. 111-137.

DUFAYS Jean-Louis *et al.*, (2005) : *Pour une lecture littéraire*, De Boeck, Bruxelles.

DUFAYS Jean-Louis, (2006) : « La lecture littéraire, des pratiques de terrains aux modèles théoriques » *Lidil,* n° 33, *La réception des textes littéraires*, p. 79-101.

DUPONT Pascal, GRANDATY Michel, (2008) : « La construction d'un objet enseigné en formation des maitres : le débat interprétatif », Communication au colloque international, *Les didactiques et leur rapport à l'enseignement et à la formation,* Bordeaux, 18-20 septembre 2008.

ECO Umberto, (1979) : *Lector in Fabula*, Éditions Grasset et Fasquelle, Paris. (1985 pour la traduction française).

FOURNIE-ANSELOT Valérie, (1999) : « Influence du milieu familial sur les pratiques lecturales et les représentations de jeunes lecteurs », *Spirale*, n° 23, *Apprendre l'écrit*, p. 153-168.

GOIGOUX Roland, (2002) : « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : monographie » *Revue Française de Pédagogie*, n° 38, p. 115-134.

GOIGOUX Roland, (2005) : « Ressources et contraintes dans le travail d'enseignement de la lecture au cours préparatoire » dans SCHNEUWLY Bernard, THEVENAZ Thérèse (*dir.*) : *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné : le cas du français langue étrangère,* De Boeck, Bruxelles, p. 67-92.

GUERNIER Marie-Cécile, (1999) : « Lire et répondre à des questions au cycle 3 », *Repères* n° 19, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, p. 103-134.

GUERNIER Marie-Cécile, (2006) : « Variations autour de ce qu'il doit rester d'une lecture », *Lidil* n°33, *La réception des textes littéraires une didactique en construction*, p. 103-115.

HEBERT Manon, (2002) : *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre*

les modalités de lecture et de collaboration, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Montréal.

JORRO Anne, (1999) : *Le lecteur interprète*, PUF, Paris.

LAHIRE Bernard, (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses Universitaires, Lyon.

LANGLADE Gérard, ROUXEL Annie, (2004) : *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Actes du colloque organisé par l'Université Rennes 2 et l'IUFM de Bretagne, 29-31 janvier 2004, Presses universitaires de Rennes, Rennes.

LECLAIRE-HALTE Anne, (2006) : « Lecture formelle ou participative ? », *Lidil*, n° 33, *La réception des textes littéraires une didactique en construction,* p. 117-134.

LOUICHON Brigitte, (2008) : «Mais qu'y a-t-il sur les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures ? », Communication aux 9èmes Rencontres internationales des chercheurs en didactique de la littérature, *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Bordeaux, 2-3-4 avril 2008, non publié.

LUSETTI Michel, CEYSSON Pierre, (2007) : « Figuration de lecteurs et "portraits d'élèves" de 6ème lecteurs de littérature : réception et souvenirs de lecture », dans LEBRUN Marlène, ROUXEl Annie, VARGAS Claude, (*dir.*) : *La littérature à l'école*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, p. 223-240.

LUSETTI Michel, QUET François, (2007) : « Avenirs des lectures scolaires », Dixième colloque international de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF), *Didactique du français : le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq les 13, 14 et 15 septembre 2007.

MAINGUENEAU Dominique, (1990) : *Pragmatique pour le discours littéraire*, Dunod, Paris.

MAS Maurice, (1999) : « Interactions verbales et construction de sens. Lectures d'un texte narratif par des élèves de CM1 », *Repères*, n° 19, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, p. 183-202.

NONNON Élisabeth, (2006) : « Conclusion » dans GUERNIER Marie-Cécile, DURAND-GUERRIER Viviane, SAUTOT Jean-Pierre : *Interaction verbales, didactique et apprentissage*, Presses universitaires de Franche-Comté, Besançon, p. 287-299.

PETIT Michèle, (2002) : *L'éloge de la lecture, la construction de soi*, Belin, Paris.

PICARD Michel, (1986) : *La lecture comme jeu*, Minuit, Paris.

POSLANIEC Christian, (1994) : *Comportement d'enfants lecteurs de CM2*, INRP, Collection Didactiques des disciplines, Lyon.

POSLANIEC Christian, (2002) : *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*, INRP, Collection Didactiques des disciplines, Lyon.

QUET François, (2007) : « Mémoire des textes, traces de lectures scolaires chez les élèves de sixième, Otto, un an après », dans LEBRUN Marlène, ROUXEL Annie, VARGAS Claude, (*dir.*) : *La littérature à l'école,* Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, p. 241-256.

QUET François, CEYSSON Pierre, (2006) : « Leçons de lecture, construction de sens, construction de soi», *Lidil*, n° 33, *La réception des textes littéraires*, p. 135-159.

REMOND Martine, (2005) : « Regards croisés sur les évaluations institutionnelles. », *Repères,* n° 31, *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, p. 113-140.

REMOND Martine (2007) : « Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de 10 ans », *Repères,* n° 35, *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au c*ollège, p. 53-72.

REUTER YVES, (1986) : « Lire : une pratique socio-culturelle», *Pratiques,* n° 52, p. 64-82.

REUTER Yves, (1995a) : « La lecture littéraire : éléments de définition », *Le Français aujourd'hui,* n° 112, *Lecteurs, Lectures*, p. 65-71.

REUTER Yves, (1995b) : « La lecture littéraire : éléments de définition », dans DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis, LEDUR Dominique, (éds) : *Pour une lecture littéraire (2),* Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995, De Bœck-Duculot, Bruxelles, p. 33-41.

REUTER Yves, (2005) : « Définitions, statuts et valeurs des dysfonctionnements en didactique », *Repères* n° 31, *L'évaluation en didactique du français, résurgence d'une problématique,* p. 211-231.

REUTER Yves, (2007) : « Élève – apprenant – sujet » dans REUTER Yves (*dir.*), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck, Bruxelles, p. 91-94.

ROBINE Nicole, (2005) : « Les réseaux de lecture des adolescents », *Lecture Jeune,* n° 116, p. 113-114.

ROGOVAS-CHAUVEAU Éliane, CHAUVEAU Gérard, (1993) : « Le dialogue métacognitif et le savoir-lire », dans REMOND Martine, *L'Enfant apprenti lecteur, l'entrée dans le système écrit*, L'Harmattan, Paris, p. 161-173.

ROUXEL Annie, (1996) : *Enseigner la lecture littéraire*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.

SAINT-EXUPERY Antoine de, (1943 / 1987) : *Le Petit Prince,* Gallimard, Paris.

SINGLY François de, (1993) : « Les jeunes et la lecture », *Les dossiers Éducation et formations*, n° 24, p. 84-86.

SLAMA Nicole, CLAQUIN Françoise, DROUAR Jean-Pierre, (2008) : « Réfléchir sur les pratiques pour une formation mieux adaptée », dans DUBOIS-MARCOIN Danielle, *Lire la petite sirène d'Andersen*, INRP, Lyon, p. 121-135.

TAUVERON Catherine, (1999) : « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. » *Repères* n° 19, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, p. 9-38.

TERWAGNE Serge, VANHULLE Sabine, LAFONTAINE Annette, (2006) : *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur,* De Boeck, Bruxelles.

TUTIAUX-GUILLON Nicole, (2008) : « Apprentissages socio-culturels et apprentissages disciplinaires en histoire-géographie », *LES CAHIERS THÉODILE* n° 9, p. 79-100.

VIALA Alain, (1987) : « L'enjeu en jeu, rhétorique du lecteur et lecture littéraire », dans PICARD Michel, (*éd.*), *La lecture littéraire, Actes du colloque de Reims*, Clancier-Génaud, Paris, p. 15-31.

ÉLÉMENTS DE CADRAGE POUR INTERROGER LA NOTION DE PERFORMANCE EN DIDACTIQUE DES ENSEIGNEMENTS TECHNOLOGIQUES

Abdelkarim Zaid
Équipe Théodile-CIREL ÉA 4354
Université d'Artois, IUFM Nord–Pas-de-Calais

L'objectif ici est de contribuer à une réflexion menée dans le cadre du séminaire Théodile par rapport à la notion de performance des élèves. Il s'agit plus spécifiquement dans ce texte de mettre en évidence le sens et le statut qu'associe la didactique des enseignements technologiques à la notion de performance. Constitue-t-elle un objet de recherche central ? Quels types de questions permet-elle de poser et de traiter ? Nous répondons à ces questions en resituant la notion de performance par rapport à un corps de connaissances et de pratiques particulier, c'est-à-dire la technologie, et par rapport au domaine de la recherche en didactique des enseignements technologiques. En ce sens, nous avançons d'abord quelques clarifications sémantiques concernant les notions de « technologie », de « technique », d'« éducation technologique » et d'« enseignements technologiques ». Nous définissons ensuite ces deux derniers termes et délimitons le champ de recherche en question ici : la didactique des enseignements technologiques. Nous présentons ensuite quelques spécificités de la recherche en didactique des enseignements technologiques, en termes d'objets de recherches et d'acteurs. L'approche de la notion de performance en didactique des enseignements technologiques procédera en deux temps. D'abord un cadrage de la notion qui consistera à identifier quelques concepts qui pourraient aider à la penser. Puis, pour argumenter la pertinence de ces concepts à penser la performance, quelques travaux antérieurs seront présentés et commentés. Une conclusion permettra de souligner des points de discussion.

1. Clarifications sémantiques : « technologie » et « technique »

1.1 La technique

Le terme « technologie » est polysémique et renvoie à divers sens : une pratique sociale, un corps de connaissances ou encore un ensemble de systèmes et d'artefacts qui visent à remplir un besoin ou une fonction donnés. Outre la confusion entre « technique » et « technologie », l'usage francophone de ce terme est marqué par un glissement de sens vers l'usage anglophone *(technology)*. De façon générale, une technique émerge de la mise en relation des procédés efficaces culturellement diffusés et transmis par rapport à une situation donnée, des outils participant à l'efficacité des procédés et des produits ou des objets techniques qui finalisent toute technique (Gouju, 2001). C'est en ce sens que les techniques recouvrent des domaines de l'activité humaine aussi divers que l'industrie, l'enseignement, la médecine, la cuisine ou le sport. Une technique se distingue par plusieurs caractères. D'abord, son caractère organisé, car toute technique présente une structure relativement invariante et de ce fait elle est identifiable et classable ; son caractère opératoire : toute technique produit une transformation dans le réel ; son caractère anticipatoire : l'effet permis par une technique est recherché, donc représenté et anticipé ; son caractère cognitif : les techniques constituent des solutions à des problèmes de relation au réel (Vérillon, 1997). Par ailleurs, Vérillon (*Ibid.*) fait la distinction entre « une technique » qui renvoie au sens général présenté avant et « la technique » qui renvoie à un monde particulier (le monde technique). Cette dernière acception, qui associe le mot *technique* aux machines, aux outils et aux procédés de production, est récente : elle date du 19e siècle, en plein essor de l'industrialisation (Perrin, 1998). Ce même auteur souligne par ailleurs la centralité du processus de conception par rapport à la technique (ou ce qu'il appelle le système technique) lorsqu'il considère que *« c'est l'objectif de construire un artefact spécifique qui permet d'identifier les processus qui concourent à sa réalisation et de définir ainsi les limites de ce que nous appellerons ici un système technique, par rapport à son environnement. »* (Perrin, 1998 : 117).

1.2 La technologie

Si dans l'usage français, la technologie est spécifiquement un discours[1] sur la technique, dans l'usage anglophone, *technology* reprend les sens précédents de « la technique », si bien que l'on peut dire que « la technologie », telle que couramment utilisée en français, constitue une sorte d'anglicisme de « la technique ». En effet, le terme « *a technology* » renvoie à ce que les francophones traduisent par « une technique » qui souligne plutôt le support matériel de l'opération technique (Vérillon, 1997). « *A technology* » désigne aussi un ensemble d'artefacts et d'usages associés destiné à assurer une fonction donnée et organisé par un principe technique (*Ibid.*). Mais *Technology* renvoie surtout à un sens générique qui correspond à ce que les francophones désignent par la technique, ou la sphère technique, dans le sens présenté avant, à savoir, l'ensemble des moyens matériels et immatériels, y compris le discours, mobilisés par les hommes pour satisfaire un besoin. En ce sens, la technologie est entendue, en même temps, comme pratique, comme une forme de connaissance, et comme une façon de connaître, qui se servent de matériaux, d'énergie, d'outils, de savoirs (techniques ou scientifiques) en vue de créer, inventer ou modifier des structures, des systèmes, des processus et de nouveaux savoirs pour satisfaire les besoins de l'homme (Hill, 2003).

1.3 Le rapport entre « science » et « technologie »

À l'école comme dans notre vécu quotidien, les termes science et technologie sont tellement utilisés ensemble qu'ils apparaissent comme des synonymes. Or l'histoire des sciences et de la technologie révèle plusieurs possibilités concernant le rapport entre la science et la technologie, à savoir : la science précède les applications technologiques ; la technologie précède la science qui, éventuellement, en donnera une explication ; le développement de la science est entièrement indépendant de la technologie ; le développement de la science et de la technologie sont en interaction (Gradwell, Welch, 2003). La distinction entre la science et la technologie (à

[1] Le terme de discours renvoie à trois perspectives : la technologie comme métadiscours sur la technique (à l'instar de l'épistémologie pour la science) selon des approches philosophiques, sociologiques, historiques...etc. ; la technologie comme science spécifique des faits techniques (à l'instar de la linguistique pour la langue) ; la technologie comme ensemble de savoirs élaborés au sein d'une communauté « technique » (savoirs des ingénieurs par exemples) (Vérillon, 1997).

l'instar de la distinction entre les sphères artistique, religieuse, sportive et autres) reste alors une distinction fonctionnelle. Sinon, ces différentes sphères sont des éléments, en interaction, au sein d'un même système qui est la société humaine. Il y a là une prise de position par rapport à deux points de vue extrêmes : celui qui considère le rapport de la science à la technique comme un rapport d'application (Pahl, Beitz, 1999) et celui qui considère que les deux sphères sont indépendantes sous prétexte qu'historiquement, les deux sphères ont évolué indépendamment l'une de l'autre (Vincenti, 1990). En fait, selon l'époque et les lieux considérés, il est possible d'illustrer le rapport des sciences à la technologie selon l'un des quatre modèles cités avant. C'est en ce sens que le modèle interactif correspond, à notre avis, le mieux aux rapports des sciences à la technologie contemporaines. Aujourd'hui les sciences et la technologie demeurent distinctes au moins selon trois dimensions : le projet (comprendre le monde vs produire des artefacts), le rapport au réel (le monde comme objet à étudier vs comme ressource à utiliser) et le régime de connaissance (la preuve vs l'efficacité) (Vérillon, 1997). Cependant, la science et la technologie sont en interaction, voire complémentaires, et il serait difficile de nos jours de tracer une frontière nette entre des critères scientifiques et technologiques quant au choix ou à la performance d'un acte ou d'une solution technologique. Ainsi Simondon considère que *« la concrétisation des objets techniques est conditionnée par le rétrécissement de l'intervalle qui sépare les sciences des techniques ; la phase artisanale primitive est caractérisée par une faible corrélation entre sciences et techniques, alors que la phase industrielle est caractérisée par une corrélation élevée. La construction d'un objet technique déterminé peut devenir industrielle lorsque cet objet est devenu concret, ce qui signifie qu'il est connu d'une manière à peu près identique selon l'intention constructive et selon le regard scientifique »* (Simondon, 1958 : p. 52).

1.4 La technicité, ou le caractère technique d'une activité

Une des différences entre les sciences et la technologie concerne les processus en jeu. Les sciences sont structurées par des processus de recherche scientifique, tandis que la technologie est structurée par des processus de conception. Donc une activité technologique est au fond une activité de conception déterminée par la démarche de conception adoptée, les conditions matérielles et les conditions organisationnelles (propres à une entreprise par exemple). Ces trois éléments correspondent en fait aux trois

composantes qui fixent le caractère technique, ou la technicité selon Combarnous (1984), de l'activité technologique : une composante d'apparence philosophique, c'est-à-dire la rationalité technique, qui correspond à la démarche de conception dans le cas d'une activité de conception ; une composante d'apparence matérielle, c'est-à-dire l'emploi d'engins (outils, instruments, machines, équipements), ce qui constitue les conditions matérielles de l'activité de conception ; une composante d'apparence sociologique, c'est à dire les spécialisations ou les rôles des acteurs, définis au sein d'une organisation. Ces trois composantes recouvrent bien l'activité de l'ingénieur qui exige une rationalité technique (une démarche), en utilisant des engins dans une organisation. Aussi, la technicité constitue-t-elle un critère pertinent pour piloter ou évaluer les activités technologiques à l'école[2].

2. Clarifications sémantiques : « éducation technologique » et « enseignements technologiques »

2.1 Des principes influents

Deux courants se sont distingués et continuent à inspirer les configurations de l'éducation technologique adoptées dans plusieurs pays industrialisés. Il s'agit du courant *Sciences, Technologie et Société* (STS) et du courant *Mathématiques, Sciences et Technologie* (MST). Ils se sont constitués aux États Unis, et influencent de plus en plus les principes organisateurs des curriculums ou parties de curriculums de l'éducation technologique dans différents pays. Le courant STS est construit sur un modèle applicationniste et met l'accent sur les aspects humains et sociaux de la technologie. Les élèves apprennent que la technologie est influencée par les sciences mais aussi que la technologie influence les sciences et la technologie. Ni la conception ni la fabrication ne jouent des rôles importants

[2] Pour rendre opérationnel ce critère de technicité en vue de caractériser l'activité de l'enseignant de technologie au secondaire, Martinand (1994) a proposé la notion de « registres de technicité » qui comporte le registre de maîtrise qui correspond à la conduite autonome dans une activité (c'est le cas de l'ingénieur professionnel) ; le registre de participation qui correspond au maintien d'un rôle dans une activité avec aide et guidage (c'est le cas de l'apprenti ingénieur) ; le registre de lecture et d'interprétation qui correspond à l'observation, la lecture, l'analyse et la critique d'une activité (c'est le cas de l'ingénieur expert) ; le registre de modification ou de transformation qui correspond à changer la pratique (c'est le cas de l'ingénieur inventeur).

dans l'activité d'enseignement et d'apprentissage selon ce principe (Gradwell, Welch, 2003). Tandis que le courant MST trouve ses origines dans la notion d'alphabétisation technologique qui renvoie en particulier à la compréhension des possibilités et des limites de la technologie, de ses concepts et de ses impacts sur la société, l'environnement et l'homme. Dans ce cas, l'accent est mis sur une base de connaissance incluant les applications des concepts scientifiques dans des systèmes technologiques, les mathématiques appliquées, l'interaction humaine avec la technologie et l'interaction entre la technologie et la société (Gradwell, Welch, 2003). Dans ce qui suit, nous présentons brièvement quelques exemples de configurations de l'éducation technologique, plus ou moins inspirés de ces deux courants, en nous limitant à en esquisser les traits distinctifs. Pour une analyse plus développée, nous renvoyons le lecteur aux synthèses de Marc de Vries (1994)[3], Gardner et Hill (1999) et Gradwell et Welch (2003).

2.2 Différentes configurations

Tout ce qui nous entoure dans notre vie quotidienne reflète l'ampleur de la technologie dans nos sociétés contemporaines. Son influence touche aussi bien l'économie et les institutions que les valeurs personnelles et sociales. Ignorer l'étude de la technologie revient donc à omettre une dimension primordiale de notre culture. La question est alors comment l'étude de la technologie est prise en charge par l'école et, plus spécifiquement, selon quelles modalités scolaires ? L'une des modalités les plus partagées dans les pays industrialisés est l'éducation technologique, bien que les contenus de cette modalité changent d'un pays à l'autre et parfois d'une province à l'autre (comme c'est le cas du Canada et des États Unis). Ces modalités changent en lien avec les définitions et les missions respectivement associées à la technologie et à l'éducation technologique (Gradwell, Welch, 2003). Mais de façon générale, comme nous le verrons plus loin, l'éducation technologique réfère à cette partie du curriculum qui vise à rendre les apprenants technologiquement capables d'identifier des besoins humains auxquels il est possible d'associer des solutions technologiques, concevoir et fabriquer des produits appropriés (artefacts

[3] Cet auteur analyse les formes de l'éducation technologique en Europe selon le sens associé à « la technologie » : la technologie comme activité humaine ; la technologie comme transformation des matériaux, de l'énergie et de l'information ; la science comme ressource de la technologie ; la technologie comme processus de conception, de fabrication et d'utilisation ; la technologie comme facteur d'influence de la société.

physiques ou systèmes organisationnels) et d'évaluer leur qualité et leurs éventuels impacts sociétaux et environnementaux (Gardner, Hill, 1999). En ce sens, l'éducation technologique est plus générale que l'éducation technique qui privilégie la fabrication d'artefacts avec peu d'attention à la résolution de problèmes, la créativité, les habiletés de conception et les questions sociales et environnementales.

2.3 L'éducation technologique vs les enseignements technologiques

L'éducation technologique, en particulier en France, renvoie au curriculum qui recouvre toute la scolarité obligatoire. Celui-ci correspond à un itinéraire éducatif et progressif qui présente une « *continuité de sous-ensembles éventuellement organisés en disciplines scolaires* » (Lebeaume, 1999). Actuellement, les programmes distinguent à l'école primaire « découverte du monde » (cycle 1 et 2) puis « sciences et technologie » (cycle 3). Au collège, l'emploi du temps des élèves affiche la discipline « technologie au collège » avec ses missions, largement discutées et commentées par Martinand[4] (1998). Tandis qu'au moment de l'entrée en seconde générale et technologique, le lycéen doit choisir au moins deux enseignements de détermination parmi lesquels « Initiation aux Sciences de l'Ingénieur (ISI) », « Informatique et Système de Production (ISP) », « Informatique de Gestion et Communication (IGC ». Bien que ces enseignements visent à une culture générale et à une orientation académique et professionnelle, elles sont de fait exclues de l'intitulé « éducation technologique », du moins, tel qu'il est utilisé par une partie des acteurs de l'éducation ou de la recherche. Enfin, en supérieur certains CPGE, les IUT, les BTS et les formations d'ingénieurs sont essentiellement des enseignements technologiques. C'est en ce sens que pour recouvrir tous ces niveaux, je préfère utiliser l'intitulé « enseignements technologiques ». D'autant plus que, comme le souligne Deforges (1993), la dénomination

[4] - Mission 1 : appuyer les démarches et procédures d'orientation scolaire => aider les élèves à construire des représentations objectives des contenus et des contextes du travail et des métiers d'aujourd'hui.

- Mission 2 : approcher le monde technicisé => familiarisation technique et savoir technologique.

- Mission 3 : s'approprier des techniques d'information, de communication et de contrôle => premières approches des « techniques de l'information » et de « la technologie de l'information ».

- Mission 4 : promouvoir une pédagogie de l'action par et pour la réalisation collective.

« éducation technologique » « *avait été retenue dans les réunions internationales des années soixante-dix pour mettre fin à une confusion entre technologie et pré-technique ou pré-professionnel. Cet enseignement avait pour objectif de mettre à la disposition des élèves les outils de compréhension et d'action sur le monde actuel et futur* ». Par ailleurs, l'éducation technologique recouvre différentes réalités selon les pays et intègre parfois les formations professionnelles (Ginestié, 2002 ; Graube, Dyrenfurth, Theuerkauf, 2003), comme c'est le cas par exemple au Canada (Hill, 2003)[5].

3. La didactique des enseignements technologiques

Que ce soit dans une visée de culture générale ou dans une visée pré professionnelle, plusieurs points caractérisent les enseignements technologiques en France. D'abord, la référence aux pratiques de productions (à certains domaines en particulier), la centration sur les objets et les systèmes techniques[6] et la promotion d'une pédagogie de l'action. Il y a aussi la jeunesse de certaines formes des enseignements technologiques, telle que la technologie au collège, et l'instabilité des contenus qui leur sont associés. Ces spécificités influencent inévitablement le travail des didacticiens. C'est ce qui implique des spécificités de la didactique des enseignements technologiques :

« *Les disciplines technologiques sont un monde en soi pour la recherche en didactique. Évoluant rapidement, elles posent des problèmes théoriques et méthodologiques encore peu maîtrisés par les didacticiens ; certains s'inquiètent même de s'engager dans des recherches dont la nature implique une durée supérieure à celle que leur laisseraient les changements de l'objet d'étude ! La tâche est donc à la fois claire et malaisée : prendre en compte les spécificités de ces disciplines ; utiliser ce qui peut l'être des didactiques d'autres disciplines, des recherches en éducation, de la sociologie des professions, de la technologie, afin de formuler des problèmes de recherche pertinents et accessibles* » (Martinand, 1991 : p. 4).

[5] Par exemple, l'intitulé « technology education » au Manitoba recouvre aussi la formation professionnelle.

[6] Pour l'éducation technologique, cette centration sur les objets-produits est en effet risquée car les objets scolaires deviennent souvent les éléments de sa contestation ou de sa disqualification (Lebeaume, 2005).

Prendre en charge des questions d'enseignement et d'apprentissage portant sur des savoirs ou des pratiques technologiques c'est s'occuper de ce qui est spécifique à ces contenus et en prendre en compte le caractère technique :

« *C'est pourtant [la technicité] un des nœuds du problème des disciplines technologiques et de leur didactique. Sans prise en compte profonde des « figures de la pensée technique », des spécificités des « engins » et « produits » caractéristiques des différents domaines d'activité, des spécialisations socioprofessionnelles, le risque est grand de ne plus au fond s'occuper de technique.* » (Martinand, 1991 : p. 4).

Les spécificités des recherches en didactique des enseignements technologiques tiennent aussi aux choix scientifiques et politiques des chercheurs. C'est ce que nous développons dans ce qui suit.

4. Quelques remarques d'ordre méthodologique

Les recherches analysées dans le cadre de ce texte et relevant des trois programmes de recherche se sont appuyées sur des situations réelles en classe où le chercheur est là pour observer (un scénario de fabrication) ; des situations expérimentales en classe où le chercheur conçoit et observe l'activité en situation de classe réelle (situation de fabrication en primaire ; situation de Conception Assistée par Ordinateur (CAO) au collège) ; des situations expérimentales dans un dispositif de formation où le chercheur conçoit et observe l'activité (formation d'ingénieurs).

Les instruments mobilisés sont classiques : des enquêtes par questionnaire (destinés aux enseignants) ; des entretiens (élèves et enseignants) ; des analyses des productions d'élèves (objets produits) ; des enregistrements vidéo et audio. Par ailleurs, divers observables ont été adoptés dans les recherches commentées ci-dessous. Ils recouvrent les interactions langagières, les objets produits, des objets intermédiaires (en vue de reconstruire des pratiques d'enseignement ou des activités d'apprentissage) ou une combinaison des observables précédents. Cependant la question d'accès aux performances des élèves y est très peu évoquée, peut être à cause de la complexité de cette question qui sous entend l'existence d'une théorie de l'action (didactique ?). Hostein (2002 : p. 50) l'exprime bien en notant qu'« *il n'y a action que si le rapport entre l'intention et les procédures observées correspond à la poursuite d'une finalité voulue par l'élève. Mais l'analyse du travail nous a appris que la conscience de l'acteur*

était le plus souvent absente des conduites « routinisées ». Et même en se donnant une théorie de l'action de l'enseignant, de l'élève ou une théorie de leur interaction, une autre question non moins complexe pointe : celle du statut du discours de l'enseignant ou de l'élève. C'est en ce sens que Hostein (*Ibid.*, p. 50) considère que seul « *le croisement des produits de l'observation, avec des recueils de l'analyse des sujets eux-mêmes sur le travail d'observation, peut garantir une certaine fiabilité aux interprétations du chercheur. La prise de distance, l'engagement, et donc l'autonomie de l'élève dans les activités d'apprentissage technologique ne peuvent pas être cernés autrement que par cette conjonction entre discours des acteurs et analyse didactique, celle-ci restant première, parce qu'elle fournit le cadre interprétatif des analyses de discours* ».

5. La notion de performance en didactique des enseignements technologiques

L'analyse de quelques programmes de recherches en didactique des enseignements technologiques met en évidence un manque patent de recherches sur l'évaluation des apprentissages, dans le sens engagé à Théodile, c'est-à-dire la caractérisation des performances des élèves. Cette analyse montre aussi que les programmes de recherche dans ce domaine ne posent spécifiquement pas la question des performances bien qu'ils contribuent à en clarifier certains aspects. Elle met en évidence enfin quelques régularités quant à la construction des objets de recherche : l'insistance sur le curriculum, la référence, la situation et les aspects éthiques[7].

Le premier programme de recherche renvoie aux travaux de l'équipe UMR ADEF qui portent sur les problèmes du rapport entre les organisations scolaires et le travail de l'élève. Á ce propos, Ginestié (2001) constate que les organisations mises en œuvre à l'école par l'enseignant ont une influence directe sur le travail de l'élève et sur le résultat de ce travail et que ce qui est difficile, ce n'est pas de faire faire quelque chose aux élèves mais de leur permettre de construire du sens par rapport à ce qu'ils font. En d'autre termes, selon le même auteur, *« ce n'est pas la transposition des praxis qui pose un problème mais la transposition des organisations praxéologiques »* (*Ibid.*, p. 64). La question de la transposition des organisations

[7] Cet aspect est rarement souligné dans les recherches francophones.

praxéologiques a été analysée au sein de l'équipe UMR ADEF selon trois entrées : l'entrée épistémologique, l'entrée des organisations curriculaires et l'entrée des situations didactiques (Ginestié, 2001). L'entrée épistémologique vise à analyser la nature des savoirs[8] et à en délimiter un champ de référence. Par exemple, Brès (2002) a étudié l'articulation entre approche fonctionnelle et approche structurelle dans l'enseignement des automatismes et de la robotique dans l'éducation technologique à l'école obligatoire. L'approche curriculaire permet d'interroger l'organisation des savoirs à des fins d'enseignement. Elle n'est pas entendue ici dans le sens de définir des contenus d'enseignement et déterminer des buts à atteindre ; il s'agit plutôt de discuter des buts fixés par l'institution, de leur pertinence institutionnelle, et de leur cohérence dans une organisation scolaire donnée. Le débat entre le prescrit et le réel n'est important que dès lors que la caractérisation des écarts instruit sur les raisons de ces écarts. C'est là une différence importante, on va le voir, par rapport aux recherches menées à l'UMR STEF. C'est dans ce cadre que s'inscrit d'ailleurs l'étude de Chatoney (2005) qui a porté sur les possibles d'une éducation technologique dans le cadre de l'initiation scientifique et technologique de l'école primaire. Quant à l'entrée par la situation didactique, il s'agit de caractériser l'organisation que l'enseignant met en place, les modèles implicites ou explicites qu'il utilise, les évolutions de la logique des élèves pour réaliser la tâche qui leur est confiée et la façon dont ils s'accommodent des conditions mises en œuvre par l'enseignant.

Cette brève présentation permet de dire que l'analyse de la performance est présente dans les travaux de l'UMR ADEF à travers des recherches qui portent sur l'identification des contenus d'enseignement et sur l'évaluation des productions des élèves. Deux éléments sont constamment soulignés : la prise en compte du curriculum et le rôle déterminant de la référence, en particulier en ce qui concerne le rapport entre « situation de référence » et « situation scolaire ». D'où un autre concept décisif dans l'approche de la notion de performance : la situation.

Le deuxième programme de recherche commenté dans la suite est celui de l'équipe DAEST[9] dont les travaux ont été structurés par deux préoccupations. La première concerne le rapport entre les activités scolaires

[8] Défini dans une perspective anthropologique comme l'élaboration de significations sur la pratique.

[9] Laboratoire de didactique des enseignements scientifiques et techniques EA 2964 devenu maintenant DAESL (didactique des enseignements scientifiques et langagiers).

et les pratiques de référence : les références doivent-elles privilégier des domaines porteurs (l'informatique, les services...), ou des créneaux valorisés (l'industrie...), ou bien l'éducation des citoyens de demain doit-elle principalement ouvrir sur la dimension de la production industrielle de l'Humanité et de son histoire ? Le deuxième problème porte sur le caractère technique des situations scolaires. Selon que la position dominante dans les activités proposées corresponde à l'une des trois logiques d'utilisation, de production ou de conception, quelles sont les formes d'activités privilégiées par les élèves, et dont les effets d'apprentissage paraissent les plus efficients ? Étant donné donc ce lien entre une situation de référence et une situation scolaire, institutionnalisé par la prescription, il s'agit d'interroger ces dernières notamment en ce qui concerne leur caractère technique. D'où des recherches qui se sont focalisées sur les « logiques des actions techniques » (Hostein, 1996, 2002 ; Lutz, 1998, 1999 ; Nancy, 1997).

Les recherches de ce programme contribuent à clarifier l'analyse de certaines performances spécifiques à l'éducation technologique et valorisées dans des situations techniques : concevoir, réaliser, utiliser des artefacts et les représenter. C'est le cas par exemple de la recherche de Lutz (1999) qui porte sur les contenus et les modalités d'enseignement de la technologie à l'école élémentaire à travers des situations de conception et de fabrication. L'analyse ici est encore une fois en lien avec les spécificités des enseignements technologiques étudiés (curriculum), notamment le lien avec la référence et le caractère technique des situations[10].

Un dernier ensemble de recherches avancé ici concerne les travaux de l'UMR STEF. La posture de recherche ici est un peu différente, elle combine l'analyse et l'intervention. C'est le cas en particulier des travaux qui ont accompagné la construction et l'évolution de la discipline « Technologie au collège » (Martinand, Lebeaume, 1998) et la conception et l'évaluation de dispositifs de formation à la conception (Cartonnet, 2000 ; Huchette, 2002 ; Zaid, 2004). Parmi les problèmes principaux qui ont orienté la recherche à STEF il y a le problème de construction d'un enseignement caractérisé par le fait que les activités des élèves et leurs performances se réfèrent à des pratiques sociotechnique : comment rendre compte de l'unité parmi la diversité des pratiques techniques ? Comment maintenir les relations avec

[10] Un résultat de cette équipe : la conscience de l'exacte distance à la référence, et des positions que celle-ci induit dans les activités scolaires, facilite la qualité des apprentissages. L'authenticité technologique des activités à développer permet d'échapper à l'artificialisme toujours menaçant de la forme scolaire (Hostein, 2001).

les pratiques pour offrir aux élèves des interprétations authentiques de la réalité qui leur est donnée à saisir dans le cadre scolaire d'enseignement ? Le deuxième problème porte sur la conception et l'évaluation des dispositifs de formation innovants : quels principes pour construire des bases de données techniques pour la formation des concepteurs ? Quelle évaluation pour des dispositifs de conception innovants (conception distribuée ; projet de conception) ?

Lebeaume (1999) traite des deux problèmes précédents selon une perspective curriculaire dont la matrice curriculaire en constitue le concept central. Celui-ci articule trois pôles de prise de macro décisions concernant 1) la visée éducative en fin de scolarité, 2) le choix de la parcelle de la référence à « scolariser » et 3) la nature des rencontres avec le monde de la technique qui vont définir la tâche de l'élève. Il s'ensuit que pour analyser la performance des élèves en technologie au collège, il est évident que ces trois pôles de décision sont déterminants. Dans cette perspective, la question de l'évaluation des apprentissages a clairement été posée et suggère des idées éclairantes par rapport à l'analyse de la performance. Encore une fois, la prise en compte des spécificités du curriculum est décisive : qu'est ce qui est considéré comme éducatif dans une éducation technologique ? Si c'est la réalisation collective guidée par un projet en référence à des entreprises réelles qui est considérée comme éducative, les performances comporteront, par exemple, l'implication de chacun dans les activités collectives, les progrès individuels accomplis en cours de réalisation ainsi que quelques compétences notionnelles et instrumentales.

6. Esquisse d'un cadre d'analyse de la notion de performance en didactique des enseignements technologiques

6.1 Éléments de cadrage

L'analyse des performances des élèves en enseignement technologique vise à contribuer à une réflexion épistémologique et méthodologique engagée actuellement dans le cadre du séminaire de Théodile. Le texte introductif à ce séminaire propose une première approche de la notion de performance et en esquisse certaines limites : *« Dans performance, on entend aussi bien les savoirs acquis que les connaissances,*

les savoir-faire, les rapports à, les attitudes, les conduites, les compétences (ou capacités), bref tous les contenus enseignables et/ou « apprenables » dont on cherche à analyser la maîtrise chez les élèves » (Daunay, 2008 :8). D'autres caractéristiques de la notion de performance ont été avancées : l'apprentissage (ce qu'apprennent les élèves) et la performance sont liés et l'analyse de la performance concerne sa mesure et son interprétation. Par ailleurs, le même texte introductif recense un ensemble de questions posées par des recherches antérieures : Que veulent analyser les didactiques quand elles analysent des performances d'élèves ? Quelle est la place qu'accordent les didactiques à l'analyse des performances ? Est-elle centrale ou non ? N'est-elle que l'un des moyens de penser les contenus ou est-elle un aspect déterminant de leur programme de recherche ? Ce sont ces deux dernières questions qui ont orienté notre discussion dans ce texte.

6.2 Des concepts pour penser la notion de performance en didactique des enseignements technologiques

6.2.1 Le curriculum : une donnée déterminante dans l'analyse de la performance

Ce que nous retenons en filigrane des trois ensembles de recherches cités plus haut c'est que la performance, en tant que contenu « enseignable », doit être considéré à une échelle curriculaire, c'est-à-dire prendre en compte les finalités, les structures, les modalités de pilotage (produit, processus...), les savoirs, les comportements, les évaluations, etc. La performance attendue ou exigible n'a de sens que dans son inscription curriculaire. L'importance de ce point de vue ne vient pas seulement de la nécessité de comprendre le contenu enseignable dans sa « globalité » mais aussi du fait que l'analyse ne peut porter sur les mêmes points si le curriculum est piloté par des objectifs (connaissances ou compétences) ou par des « contenus » incarnés par l'enseignant, ou par un projet d'expérience à vivre par les élèves[11]. Plusieurs recherches en didactique des enseignements technologiques illustrent l'intérêt de prendre en compte le curriculum quand on analyse les performances des élèves, nous pouvons en citer les recherches sur l'analyse

[11] C'est le cas de l'enseignement de la technologie au collège (programme 1996-2005) où ce qui est éducatif c'est l'activité elle-même, organisée sous la forme d'un projet. L'activité est pilotée par l'implication, la conduite et la réalisation d'un projet et non pas par des compétences spécifiques (telles que l'utilisation d'un instrument, la réalisation d'un objet technique ou la restitution d'une connaissance).

des tensions entre le curriculum réel et le curriculum potentiel à travers des situations technologiques scolaires (conception, réalisation) et des objets réalisés (Follain, Lebeaume 2001 ; Lebeaume, 2005 ; Manneux, 2005). Par exemple, l'analyse d'activités centrées sur la conception et la réalisation d'objets techniques renseigne sur les performances privilégiées dans la discipline de technologie au collège. En ce sens, Lebeaume (2005) met en évidence que le mot composé objet-produit souligne d'une part l'association entre le processus de réalisation et le résultat, d'autre part les interactions entre les rôles de producteur et d'utilisateur toujours présents dans les réalisations scolaires. Processus de réalisation, résultat produit et rôle de celui qui participe au processus de réalisation sont tous des performances valorisées en technologie au collège. Précisons ici que la prise en compte de l'inscription curriculaire de la performance ne passe pas obligatoirement par l'adoption d'une perspective curriculaire. Nous avons vu que deux programmes de recherche (ADEF et STEF) prennent en compte le curriculum de deux façons différentes.

6.2.2 La référence : un concept pour penser la performance en enseignement technologique

En plus de son statut de composante de culture générale, la technique productive et industrielle a un potentiel éducatif. En effet, comme le soulignent Vérillon, Leroux et Manneux (2005 : p. 13), *« les activités de production constituent également pour ceux qui les conduisent une source de construction, c'est-à-dire une source d'élaboration de soi, notamment sur le plan intellectuel, mais aussi au niveau affectif et social. Selon cette hypothèse, en s'appropriant, en mettant en œuvre et en développant, au cours de ses diverses activités finalisées, les artefacts qui dans sa société constituent les moyens d'un rapport efficient au monde (outils, signes, gestes, conventions...), l'homme développerait parallèlement ses propres capacités cognitives et relationnelles »* ; ce sont là deux arguments pour construire un enseignement général en référence à des pratiques techniques, du moins pour la scolarité obligatoire. Or, la construction d'une référence à partir de pratiques implique *« un processus de description, de mise en texte de ces pratiques »* (Ginestié, 2005 : p. 218). Par ailleurs, les tâches proposées, à l'image des pratiques prises comme référence, sont représentatives de la division sociale du travail dans les entreprises (travail individuel, travail en équipe, aspect sexué de certaines tâches), ce qui n'est pas sans incidence sur la conception et l'analyse des performances des

élèves. C'est en ce sens que pour penser cette mise en relation des situations de référence et scolaires, Martinand (2001) propose le concept de pratique sociale de référence qui permet de :

- prendre en compte non seulement les savoirs en jeu, mais aussi les objets, les instruments, les problèmes et les tâches, les contextes et les rôles sociaux, d'où le terme de pratique ;
- penser et analyser les écarts entre activités scolaires et pratiques prises pour référence ;
- comprendre les conditions de cohérence des activités scolaires entre tâches, instruments, savoirs et rôles.

Par ailleurs, il est nécessaire d'éclairer le choix parmi les performances valorisées dans les pratiques techniques à « scolariser » par une discussion du rationnel et des principes philosophiques et éthiques qui les sous-tendent (Williams, 1998). En ce sens, la question de la valeur, pour un contenu d'enseignement technologique général ou disciplinaire, des références choisies dans l'univers de la production et de la commercialisation des produits est cruciale (Vérillon, Leroux, Manneux, 2005). Si les modèles de production industrielle requièrent des acteurs, entre autres, un renoncement à leur créativité et à leur affectivité (Mayerson, 1948 ; Arendt, 1961 ; Deforge, 1985), remarquent Vérillon *et al.* (2005), quel sens y a-t-il à vouloir transposer ces modèles dans l'univers de l'école où ils peuvent rentrer en contradiction avec les projets d'éducation ou de formation ?

6.2.3. La situation et son caractère technique

La mise en relation entre l'école et la référence sous entend la construction d'un lien entre un contenu scolaire et des « parcelles » de pratiques de références préalablement identifiées et définies. Nous parlerons de mise en relation de situations scolaires et de référence. La notion de situation recouvre des sens et des usages fort diversifiés : des acceptions qui relèvent du sens commun où la situation correspondrait à une donnée immédiate qui se confond avec le réel (situation rencontrée, réelle, singulière, de départ, etc.) ; des acceptions plus ou moins spécialisées qui catégorisent des champs ou des moments de la pratique (situation d'apprentissage, d'enseignement-apprentissage, de résolution de problèmes, professionnelle, pédagogique, etc.) ; des acceptions construites, exprimant du sens par rapport à des cadres conceptuels spécifiques (situation didactique, situation fondamentale, situation potentielle de développement,

etc.). La notion de situation est mobilisée ici dans ce dernier sens, c'est-à-dire comme un concept construit. Provisoirement, nous en soulignons trois composantes pertinentes pour rendre compte des performances des élèves en éducation technologique : les actions (de l'enseignant et des élèves), le contexte (tâche, technique et artefacts) et l'identité. Le caractère technique, ou la technicité, de la situation renvoie à ces différentes composantes. En effet, Combarnous (1984) définit la technicité de l'activité humaine par l'existence d'une rationalité, de spécialisations et d'engins. L'étude de l'organisation de la praxis (Ginestié, 2001) ou de l'organisation scolaire (activité de l'enseignant de l'élève, savoirs, performances, etc.) se ramènera dans ce cas à l'analyse conjointes des situations de référence et scolaire (Lebahar, 2005 ; Huchette, 2002 ; Zaid, 2006).

7. Conclusion

Cette présentation n'a pas la prétention de se substituer à une revue systématique des objets analysés et de la place accordée par les didacticiens des enseignements technologiques à l'analyse des performances des élèves. L'ambition est, dans un premier temps, de contribuer à la discussion dans le cadre du séminaire Théodile et, dans un deuxième temps, de mener un travail à venir plus profond à visée double. D'une part, une visée de connaissance à travers la caractérisation des performances valorisées dans les contenus d'enseignements technologiques et les instruments de leur mesure. Il s'agira là de rendre compte des recherches antérieures qui ont caractérisé des situations techniques industrielles et de présenter les outils et les principes qu'elles ont mobilisé pour analyser les performances manifestées au sein de ces situations : situation de conception, de réalisation, de normalisation, de gestion d'incertitude, de contrôle, d'essai, etc. (Exemple : Vincenti, 1990 ; Ginestié, 2000). Et d'autre part une visée d'intervention par la proposition d'un cadre de référence pour l'évaluation des performances spécifiques à un contenu d'enseignement technologique dont la nécessité est aujourd'hui largement partagée par les chercheurs. Une approche essentielle pour construire un tel cadre de référence est la description fine des performances et de leurs évaluations dans les pratiques techniques.

Bibliographie

ARENDT H., (1961) : *Condition de l'homme moderne*, Calmann-Lévy, Paris.

BRES E., GINESTIE J., (2002) : « L'enseignement des systèmes automatisés au collège : entre prescription et proposition, une étude qualitative de l'opinion des enseignants de technologie », dans INRP (*ed.*), *Actes de la 6e Biennale de l'Éducation*, http://www.inrp. r/acces/biennale/contrib/.

CARTONNET Y., (2000) : *L'actualisation de la technologie structurale pour la formation de la technicité d'un concepteur de produits industriels*, Mémoire d'HDR, Université Paris Sud XI, Orsay.

CHATONEY M., (2005) : « Organiser des activités de production à l'école primaire. Sélectionner des matériaux avec des élèves de six ans », *Aster*, n° 41, p. 139-158.

COMBARNOUS M., (1984) : *Les techniques et la technicité*, Messidor, Editions sociales, Paris.

DAUNAY B., (2008) : « Performances et apprentissages disciplinaires », *LES CAHIERS THÉODILE*, Université de Lille 3, Villeneuve d'Ascq, p. 7-24.

DE VRIES M., (1994) : « Technology education in western Europe », dans Layton D. (*ed.*), *Innovations in science and technology education*, n° 5, UNESCO, Paris, p. 31-44.

DEFORGE Y., (1985) : *Technologie et génétique de l'objet industriel*, Maloine S.A., Paris.

FOLLAIN O., LEBEAUME J., (2001) : « Pratiques d'enseignement en technologie : quels objets et activités du domaine électronique au collège », *Didaskalia*, n° 19, p. 79-100.

Foundation for the Atlantic Canada Technology Education Curriculum, (2001) : *Technology education*, http://www.ed.gov.nl.ca/edu/sp/ foundations/ tech/edu/te_found_nf_full.pdf.

GARDNER P., HILL A. M., (1999) : « Technology Education in Ontario : Evolution, Achievements, Critiques and Challenges Part : The Context », *International Journal of Technology and Design Education*, n° 9, p. 103-136.

GINESTIE J., (2000) : « Contribution à la constitution de faits didactiques en éducation technologique », Texte de la présentation pour la soutenance d'habilitation à diriger des recherches, Colloque « Le projet en éducation technologique », Marseille 1999, *Skholé*, n° 11, p. 167-184.

GINESTIE J., (2001) : « Problèmes scientifiques et conditions d'étude et organisations scolaires en éducation technologique : états des travaux et perspectives », dans J. LEBEAUME & Y. CARTONNET (*eds.*), *Bilan des recherches en didactiques des disciplines technologiques, Actes du séminaire de didactique des disciplines technologiques, Cachan 2001-2002*, INRP, Paris, p. 33-55.

GINESTIE J., (2005) : « Le statut de l'artefact dans le discours de l'apprenant », *Aster,* n° 41, p. 217-246.

GINESTIE J., (2003) : « Un point international sur l'éducation technologique », Document accessible à l'adresse : htt ://www.pagestec.org/web2001/article.php?sid=628.

GOUJU J-L., (2001) : *Objectivation de l'organisation de l'action : contribution à l'intervention didactique en athlétisme*, Thèse de doctorat SATPS, Université Paris Sud XI, Orsay.

GRADWELL J., WELCH M., (2003) : « Technology education in Canada : a mosaic », *Canadian Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, n° 3/1, p. 17-35.

HILL A. M., (2003) : « Technology and its study in canadian secondary school », *Canadian Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, n° 3/1, p. 5-16.

HOSTEIN B., (1996) : « Les options TSA en classe de seconde : ambitions et ambiguïtés », *Aster*, n° 23, p. 129-153.

HOSTEIN B., (2001) : « Bilans et questions après dix ans de recherches sur les éducations technologiques », dans J. LEBEAUME & Y. CARTONNET, (*eds.*) : *Bilan des recherches en didactiques des disciplines technologiques, Actes du séminaire de didactique des disciplines technologiques, Cachan 2001-2002*, INRP, Paris, p. 33-55.

HOSTEIN B., (2002) : *Conditions didactiques pour articuler "conception-fabrication" dans les situations d'éducation technologique à l'école élémentaire : la réalisation au fil des "objets intermédiaires"*, Rapport final du projet de recherche 30721, 1998- 2001, INRP, Paris.

HUCHETTE M., (2002) : *Évaluation expérimentale de l'apport, pour une formation d'ingénieurs, d'un simulateur informatique en bureau d'études mécaniques,* Thèse de doctorat, École Normale Supérieure de Cachan, Cachan.

LAYTON D., (1991) : « Science education and praxis : the relationship of school science to practical action », *Studies in Science Education*, n° 19, p. 43-79.

LEBAHAR J-Ch., (2005) : « Approche didactique de l'enseignement du projet en architecture : étude comparative de deux cas », *Didaskalia*, n° 19, p. 39-77.

LEBEAUME J., (1999) : *Perspectives curriculaires en éducation technologique*, Mémoire d'HDR, Université Paris Sud XI, Orsay.

LEBEAUME J., (2005) : « Enquête sur les objets-produits au collège. Ambiguïtés d'une offre et d'une demande », *Aster*, n° 41, p. 28-48.

LUTZ L., (1998) : *Le difficile passage des instructions à l'action dans l'enseignement de la technologie à l'école primaire*, Collection *Clés à venir,* n° 16, CRDP Lorraine.

LUTZ L., (1999) : *Contribution à l'élucidation des contenus et des modalités d'enseignement de la technologie à l'école élémentaire : situations d'action, d'échanges verbal et graphique dans la conception, l'utilisation et la fabrication d'objets techniques*, Thèse de doctorat, Université Bordeaux 1.

MANNEUX G., (2005) : « Caractéristiques des activités de production en technologie au collège », *Aster*, n° 41, p. 79-113.

MARTINAND J-L., (2001) : « Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire », dans A. TERRISSE (*ed.*) : *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, De Boeck Université, Bruxelles, p. 17-24.

MARTINAND J-L., (1994) : « La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants », *Aster*, n° 19, p. 61-74.

MARTINAND J-L., LEBEAUME J., (*eds.*) (1998) : *Enseigner la technologie au collège, Pédagogie pour demain, didactiques*, Hachette Éducation, Paris.

MARTINAND J-L., (1991) : « Avant-propos », dans *Actes du Séminaire de didactique des disciplines technologiques 1990-1991*, Association Tour 123, Paris, p. 3-5.

MAYERSON I., (1948) : *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, Vrin, Paris.

NANCY P., (1997) : « Représentations, lectures de plans et images informatiques », *Spirale*, n° spécial 2, p. 220-239.

PAHL G., BEITZ W., (1999) : *Engineering Design*, Design Council, London.

PERRIN J., (1991) : « Sciences de la nature et sciences de l'artificiel : deux processus différents de production de connaissances », dans PERRIN J. (*ed.*) : *Construire une science des techniques*, L'interdisciplinaire, Limonest, p. 381-397.

PERRIN J., (1998) : « Une modélisation alternative du système technicien : l'approche systémique des techniques », dans A. DUREY, J. LEBEAUME, P. VERILLON, (*eds.*) : *Savoirs techniques et compétences technologiques. Actes du Séminaire de didactique des disciplines technologiques, Cachan, 1997 - 1998*, Association Tour 123, Paris, p. 111-123

SIMONDON G.,(1958) : *Du mode d'existence des objets techniques*, Aubier, Paris.

VERILLON P., (1997) : « Unité et diversité de la technologie. Introduction au séminaire », dans A. DUREY, J., LEBEAUME, P. VERILLON, (*eds.*) : *Savoirs techniques et compétences technologiques. Actes du Séminaire de didactique des disciplines technologiques, Cachan, 1996-1997*, Association Tour 123, Paris, p. 5- 16.

VERILLON P., LEROUX P., MANNEUX G., (2005) : « Activités productives et processus constructifs à l'école : les activités scolaires de production peuvent-elles être source de construction pour les élèves? », *Aster*, n° 41, p. 3-25.

VINCENTI W., (1990) : *What engineers know and how they know it. Analytical studies from aeronautical history*, The John Holkins University Press, Baltimore.

WILLIAMS P. J., (1998) : « The Confluence of the Goals of Technology Education and the Needs of Industry : An Australian Case Study with International Application », *International Journal of Technology and Design Education*, n° 8, p. 1-13.

ZAID A., (2004) : *Problèmes didactiques d'usage et de constitution d'une documentation et d'une assistance pédagogique en ligne pour les ingénieurs en formation en alternance,* Thèse de doctorat, École Normale Supérieure de Cachan, Cachan.

ZAID A., LENOIR Y., (2006) : « Caractérisation d'une activité académique de conception dans une formation d'ingénieurs en alternance », *Didaskalia*, n° 29, p. 67-85.

donnent donc les disciplines pour analyser/interpréter/évaluer les performances ?

Nos questions sont les suivantes : Que va-t-on donc observer, prendre, isoler, dans ce que des élèves de 3 à 6 ans font, disent, donnent à voir dans des épreuves en mathématiques et en français à l'école maternelle ? Et surtout : quels outils utiliser ? Dans un premier temps, nous présentons la recherche ECLE en développant les cadres théoriques sur lesquels les épreuves ont été construites ainsi que l'élaboration de ces épreuves. Dans un second temps, les aspects méthodologiques et réflexifs de cette recherche sont mis en discussion avec la notion de « performance ».

1. L'objet de la recherche

La recherche ECLE se donne un double objectif :

D'une part, mettre en relation, lors du passage du cycle 1 au cycle 2, les compétences langagières de l'élève, les conceptions et processus préalables qui sont à l'œuvre dans différents domaines d'activité liés à la scolarisation (lecture/écriture, mathématiques, sciences).

D'autre part, étudier le retentissement des processus d'apprentissage étudiés au début de cycle 2 et élaborer des outils utilisables par les enseignants dans les classes pour monter des situations d'enseignement-apprentissage adaptées aux besoins des élèves de la classe.

Les principaux indicateurs d'apprentissage utilisés sont les suivants :

La reconnaissance de la situation d'enseignement/apprentissage en tant que telle, qui représente un paramètre important dans la compréhension du système scolaire par l'élève ;

Les processus impliqués dans le domaine d'activités scolaires en lecture/écriture, en mathématiques et en sciences qui constituent des « pré-requis » aux apprentissages de cycle 2.

C'est sur ce dernier indicateur que nous centrons notre propos en le limitant à la lecture/écriture et aux mathématiques.

Errata

La première page de l'article de Catherine Boyer et d'Anne Delbrayelle a malencontreusement été oubliée.

ÉPREUVES EN MATHÉMATIQUES ET EN FRANÇAIS À L'ÉCOLE MATERNELLE : QUELLES PERFORMANCES ?

Catherine Boyer
Équipe Théodile-CIREL ÉA 4354
Université Charles-de-Gaulle–Lille 3
Anne Delbrayelle
Équipe Théodile-CIREL ÉA 4354
Université Picardie Jules Verne

La notion de performance, fil directeur du séminaire de l'équipe Théodile-CIREL est un objet de débat et d'élaboration théorique et méthodologique. De ce débat, semblent actuellement se dégager trois dimensions de questionnement :

– La dimension du point de vue – interne ou externe – à partir duquel on analyse la performance : pour qui (chercheur, enseignant ...) et pour quoi faire ?

– La dimension de la flexibilité ou du contrôle des outils d'évaluation utilisées : comment évaluer ?

– La dimension de l'analyse des résultats obtenus et de leur interprétation.

L'objet de cet article est de proposer une réflexion méthodologique en mathématiques et en français autour d'épreuves pour des élèves de 3 à 6 ans, tout en interrogeant la performance du point de vue de son évaluation.

Ces épreuves ont été élaborées dans le cadre d'une recherche intitulée ECLE (éducation cognitive et langage à l'école) répondant à un appel d'offre du Conseil Régional de Picardie et regroupant des enseignants chercheurs de l'UPJV d'Amiens et des universités Champagne Ardennes et de Lille. Ces épreuves ne se limitent pas aux mathématiques et au français, elles concernent aussi le langage oral, les sciences et les conceptions naïves. Nous voulons situer la recherche ECLE dans la discussion engagée sur la notion de performance en nous demandant « comment des disciplines de recherche pensent (quand elles les pensent) leurs outils de mesure et d'interprétation des performances des élèves » (Daunay, 2008 : 9) et quels moyens se

1.1 Des recherches existantes à la construction des épreuves

En prenant appui sur des recherches existantes, il apparaît que de nombreux travaux ont vu le jour dans le domaine de la lecture-écriture et des mathématiques à l'école. Les différentes recherches citées témoignent de notre ancrage conceptuel et sont prises en compte dans la construction des tâches.

L'élaboration de ces tâches cherche à identifier les représentations spontanées des élèves de maternelle et à évaluer les compétences sous jacentes en lecture/écriture et en mathématiques.

Trois points de vue sont envisagés :

– psychologique et développemental avec l'approche semi-longitudinale ;
– didactique avec des situations plus ou moins éloignées de celles proposées à l'école ;
– méthodologique afin d'articuler notre codage aux codages des autres épreuves (langage et sciences) en vue du traitement statistique.

1.1.1 En français

En lecture-écriture nous nous appuyons surtout sur les travaux qui analysent le lien entre le niveau initial de conceptualisation de la langue écrite à l'entrée au CP et l'apprentissage de la lecture (Chauveau, Rogovas-Chauveau, 1994 ; Besse 1990, Ferreiro, Gomez-Palaci, 1988). Ce lien est aussi dépendant des expériences développées dans le milieu familial avant la scolarisation (Bernardin, 1997). L'approche cognitive de la lecture développée par Chauveau (1997) fait l'hypothèse que nombre de difficultés dans l'apprentissage pourraient s'expliquer par les confusions ou les contresens que les apprenants font à propos de l'acte de la lecture et les supports utilisés. Gombert (1990) a proposé un modèle développemental dans lequel l'accent est mis sur l'importance des connaissances antérieures, issues de l'expérience de l'enfant concernant la langue orale, pour l'apprentissage de la lecture. D'autres auteurs montrent que le contrôle intentionnel des processus de lecture utilisés par les élèves est une piste intéressante pour induire et développer dès 4 ans des capacités d'autorégulation (Cèbe, 1999). Enfin, les travaux du groupe PROG INRP et en particulier ceux menés par Brigaudiot (2000) analysent le lien qui existe entre les représentations de l'écrit par les élèves et la construction des compétences langagières.

En s'appuyant sur ces travaux, nous avons élaboré des épreuves qui visent à identifier les compétences des élèves autour des points suivants :

1. L'identification de la conformité de notre système d'écriture.

Il s'agit pour l'élève de repérer un mot parmi quatre productions d'écrit, alors que les autres productions sont des vagues, des lettres et des boucles.

2. La différenciation entre symboles et système alphabétique, et entre notre système d'écriture et d'autres systèmes d'écriture.

Cette fois, il est demandé à l'élève de trier des étiquettes comportant des mots/phrases de notre langue et des étiquettes comportant des symboles et des mots/phrases d'une autre langue. Il s'agit d'observer si l'élève a conscience du fait que les signes graphiques qui codent notre langue sont surtout phonographiques.

3. La reconnaissance du code écrit et du système alphabétique.

L'élève doit identifier des étiquettes comportant des mots parmi des étiquettes comportant des dessins.

4. Les relations entre l'oral et l'écrit.

Un mot et une phrase sont lus à l'élève qui doit tenter d'identifier sur des étiquettes comportant des unités écrites plus ou moins longues, ce qui a été lu. Il s'agit de mettre en évidence le niveau de conceptualisation de l'élève sur notre système d'écriture et voir si l'élève établit un lien entre l'oral et l'écrit.

5. La permanence de l'écriture d'une même unité linguistique.

On propose à l'élève d'écrire un mot puis une phrase comportant ce même mot. Il s'agit de voir si l'élève a construit la permanence de l'écrit et s'il utilise sa propre écriture comme forme repérable (Ferreiro, Gomez-Palacio, 1988).

6. La relation entre signifié et signifiant.

À partir de l'écriture par l'élève de deux mots familiers, l'item vise à évaluer si l'élève dans sa construction de l'écrit, associe la longueur du mot à la valeur du signifié. Cet item permet de mettre en évidence les représentations des élèves, leur niveau de conceptualisation de l'écrit.

7. L'utilisation du mot comme unité repérable.

Après lecture d'un petit texte, l'élève doit repérer un même mot dans le texte. Cet item permet de déterminer si l'élève conceptualise l'écrit selon un mode linguistique.

1.1.2 En mathématiques

Les études conduites en mathématiques, en plus des nombreux travaux piagétiens et néo-piagétiens sur la construction du nombre, les structures additives et la numération (Bideaud, Méljac, Fischer, 1991/1998 ; Bezdnard, Janvier, 1982) ont permis d'identifier différents types de processus et de facteurs impliqués dans ces différentes activités (par exemple : analogie, influences familiales et culturelles). Fuson (1991) notamment montre comment à l'école maternelle la construction de la chaîne numérique, nécessaire pour le dénombrement et la construction du concept de nombre, s'appuie sur les habitudes familiales dans un premier temps, avant de se construire complètement et de s'autonomiser par la fréquentation réfléchie de situations scolaires[1].

Dans le domaine de la numération et des structures additives, différents niveaux de conceptualisation ont été identifiés, ceux-ci reposant sur des schèmes composés de plusieurs catégories de composantes, parmi lesquelles Vergnaud identifie ce qu'il appelle « les invariants opératoires », c'est à dire des concepts-en-acte et théorèmes-en-acte, pas toujours explicitables, mais qui forment néanmoins des conceptions relativement stables, du moins pendant une certaine période, qui organisent l'activité du sujet :

« (Le schème) organise la conduite du sujet (et) comporte des règles d'action et des anticipations. Mais cela n'est possible que parce que fait partie intégrante du schème une représentation implicite ou explicite du réel analysable en termes d'objets, de catégories-en-acte (propriétés et relations) et de théorèmes-en-acte. Ces invariants opératoires organisent la recherche de l'information pertinente en fonction du problème à résoudre et du but à atteindre, et pilotent les inférences » (Vergnaud, 1990 : 167).

En s'intéressant à la relation qui existe entre résolution du problème et compréhension de sa signification, Vergnaud (1988) a utilisé la notion de « classes de situations » pour présenter une organisation hiérarchique des structures additives et pour montrer, à la suite de Piaget, que le concept de

[1]Pour une revue des courants théoriques voir la partie « Mathématiques » dans l'ouvrage Grégoire J., (*ed.*) (2008) : *Evaluer les apprentissages- Les apports de la psychologie cognitive*, De Boeck, Bruxelles.

nombre se construit avec celui d'addition dès la maternelle et que l'addition n'est pas encore définitivement construite à l'entrée en 6ème.

Dans cette perspective, nous nous inspirons d'outils récents d'évaluation relatifs notamment à la construction du nombre et à la numération : UDN II de Meljac et Lemmel (2007), Tedi-Math de Van Nieuwenhoven (1999), les travaux de Numa-Bocage et Larère (2006) afin d'identifier les premières conceptions et les processus qu'élabore l'enfant pré-scolarisé dans ce domaine d'activité.

Le rapprochement que nous envisageons, entre le niveau langagier et les différents types de pré-élaboration dans l'acquisition de ce domaine, rejoint les préoccupations inscrites dans la perspective de Fayol (2002) ou de Brissiaud (1995) selon laquelle les processus d'acquisition des connaissances arithmétiques s'étayent en partie sur des activités langagières.

L'épreuve conçue à partir de ces considérations théoriques comporte 5 grandes parties présentant des niveaux de difficulté croissants. Les items ont été construits de façon à pouvoir repérer les invariants (cognitif, culturel, moteur...) sur lesquels s'appuient les enfants pour réaliser les tâches, ainsi que les changements de stratégie chez un même enfant et d'un enfant à l'autre. L'épreuve a ainsi été testée chez des enfants de CP et des enfants de cycle 1.

La taille de la valeur numérique constitue l'élément de difficulté croissant. Lorsque l'élève réussit sur une série on lui propose une autre série plus compliquée. La récitation, les regards, les mouvements des lèvres, les gestes... sont notés :

1. La suite numérique

Les items portant sur la suite orale visent à évaluer le niveau de flexibilité et sécabilité de la chaîne numérique, l'élève devant réciter la suite numérique le plus loin possible, entre deux bornes... À cela s'ajoute la dimension symbolique du nombre avec la connaissance du langage mathématique (lecture de nombres écrits en chiffres et dictée de nombres).

2. Dénombrement

Deux situations de dénombrement sont proposées. Il s'agit d'évaluer la connaissance du nombre 5, puis du nombre 10 sous différentes formes : symbolique (nombres arabes et écriture en lettres), quantitative (d'objets dessinés, doigts, dominos), calcul (écritures additives).

3. Dénombrement avec comparaison ou addition

Il s'agit ici de tester les procédures de dénombrement utilisées par l'élève. Un premier type de situation vise à comparer deux collections

déplaçables équipotentes ; la compréhension des mots « autant », « pareil » ou « la même quantité » est également observée.

Deux autres types d'épreuves inspirées des épreuves piagétiennes cherchent à évaluer les capacités d'abstraction numérique des élèves, l'une représentant un dénombrement avec additions l'autre introduisant une variable spatiale – les objets composant la collection étant regroupés d'abord selon la forme puis réorganisés par couleur.

1. Problèmes additifs

Inspirés de la théorie des situations additives de Vergnaud (1990), les 3 problèmes proposés oralement suivent les schémas « compositions d'états » ou « état-transformation-état », sur de petites valeurs numériques. Ils sont généralement résolus par des élèves de début de CP.

2. Entretien de fin d'épreuve

Il permet d'évaluer le ressenti de l'épreuve (niveau de difficulté, plaisir des nombres....) et l'environnement culturel relatif au nombre.

1.2 Le recueil des données

L'étude porte sur une population de 180 élèves (en prenant en compte ce que Weil-Barais (2004) appelle : la « mortalité expérimentale » due aux déménagements etc.) de 3 ans 6 mois +/- 3 mois, 4 ans +/- 3 mois, 5 ans +/- 3 mois ; 6 ans +/- 3 mois, soit 45 élèves par tranche d'âge. Ces élèves sont suivis sur deux ans et passent deux fois les épreuves. Les épreuves ont été pré-testées auprès de quelques élèves, puis modifiées en fonction des réactions observées. Les écoles concernées se situent toutes en milieu urbain et ne font pas partie d'un RAR (Réseau Ambition Réussite). La population accueillie dans ces écoles est très hétérogène.

Sachant que les techniques d'observation peuvent être variées (entretien, observation des comportements, hors de la classe, dans la classe, en situation existante ou dans le cadre de manipulations délibérées), et que ces techniques, mais aussi le cadre et le type de situation, ont chacune leurs propriétés et leurs limites, le choix s'est porté sur des épreuves individuelles pendant le temps scolaire. Chacune dure environ 20-25 minutes et se déroule dans les écoles mais en dehors de la classe. Le mode de recueil des données est fait par caméra fixe et protocole papier.

2. Des questions concernant l'évaluation

C'est le problème de l'évaluation qui est concerné ici. Selon De Ketele « *l'évaluation /.../ le processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables et d'examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder une prise de décision.* » (De Ketele, 1986/1991 : 266).

Il apparaît donc que l'évaluation soulève un ensemble de questions qui peuvent relever (Roegiers, 2004) :

– De la pertinence de l'information : le choix du type d'information à recueillir doit permettre sa vérification. Les informations que l'on recueille peuvent être des performances d'élèves, des représentations d'acteurs, des observations en classe, des informations issues des documents des élèves.

– De la validité de l'information : s'agit-il de rechercher ce que l'élève sait reproduire ou ce en quoi il est compétent (dans ce cas-là, il convient de proposer des situations nouvelles). Dans le cadre de cette recherche, ce sont les types de situations proposées qui sont importants, mais en quoi les items retenus sont-ils bien représentatifs de la compétence étudiée ?

– De la fiabilité de l'information : le contexte est crucial. Est-ce que les conditions de recueil d'informations sont les mêmes que celles du recueil d'informations effectué à un autre endroit, par un autre chercheur de l'équipe à un autre moment ?

Ces questions concernent différents moments de l'évaluation : le choix des épreuves, les conditions de leur passation, le codage et l'interprétation des résultats obtenus.

2.1 Qu'observe-t-on ? Ou les joies et les affres des chercheurs !

Le choix des épreuves pose des nombreuses questions pour les chercheurs :

– Comment adapter les épreuves existantes ? Quelles sont les situations pertinentes au regard des didactiques ?

– Comment mettre les élèves en activité et non se limiter à recueillir des productions orales (car on sait que de très jeunes élèves parfois ne parlent pas mais agissent) ? Comment étudier le processus de résolution du problème mis en œuvre par rapport à la production obtenue ?

– Comment s'assurer de la compréhension de la consigne de la part de l'élève ? Par exemple, le matériel en mathématiques (billes de verre) peut renvoyer à l'idée du jeu et non à des activités mathématiques.
– Quel statut donner aux raisons et justifications des performances observées ? Les jeunes enfants ont des difficultés à expliquer leurs procédures et les travaux de Bruner ont montré que la compréhension précède la production. Si parfois la verbalisation peut être une reconstruction après coup, est-elle un vrai outil de conceptualisation ou est-ce une manière de tenter de se justifier (dans ce cas, c'est le « contrat implicite » avec le chercheur qui serait observé) ? Est-ce que cette verbalisation a une dimension métacognitive et dans ce cas, la situation devient-elle un « moment » d'apprentissage ?
– Comment évaluer la complexité de la tâche pour l'élève ? Combien d'étiquettes l'enfant peut-il manipuler à la fois ? Est-ce qu'il faut se donner quelques règles sur le nombre d'étiquettes (par exemple autant de justes que de fausses) ? Ne risque-t-on dans ce cas-là d'induire un contrat ? Dans quel ordre placer les étiquettes lors des épreuves ?

Des questions aussi se posent quant aux conditions de passation des épreuves. Certains implicites concernant cette passation sont censés être maîtrisés (et donc pensés comme neutralisés) par les chercheurs puisque l'ensemble de l'équipe s'est « entraîné » pour faire passer les différentes épreuves. Mais d'autres facteurs, pas toujours prévus ni maîtrisés, peuvent intervenir pendant le moment de la passation :
– La multiplicité des expérimentateurs a pour conséquence de faire varier un peu les protocoles (habitudes, attente plus ou moins longue de la réponse : par exemple, un expérimentateur peut passer en moyenne 45 minutes sur l'épreuve en mathématiques alors qu'un autre n'y passe que 15 minutes).
– Le moment de l'épreuve peut faire varier les réponses : s'il a été le matin pour les petites sections, ce ne fut pas systématiquement le cas pour les moyennes sections et les grandes sections. Or, on sait que le rythme de l'élève n'est pas le même en fonction de la journée.
– Le temps « scolaire » n'a pas été le même pour tous les élèves. Le choix a été de se baser sur l'âge des élèves et, de ce fait, des élèves du même âge ont passé les épreuves à différents moments de l'année. Que dire des situations d'enseignement/apprentissage vécues qui peuvent influer sur les réponses données (des élèves de 4 ans ont été interrogés par exemple en décembre alors que d'autres élèves du même âge ont été interrogés au mois de mai) ? Le problème des moments de l'apprentissage se pose surtout à l'entrée dans

des apprentissages nouveaux. Weil-Barais (2004) insiste bien sur la variabilité des résultats des apprenants lors des débuts de l'apprentissage, beaucoup plus sujets à variation qu'en fin d'apprentissage.

– Le moment des épreuves est aussi lié aux relations entre développement et apprentissage : que penser de l'influence des situations didactiques ? Que « mesure-t-on » : le développement de l'enfant ? Les pratiques scolaires ? Les pratiques extra-scolaires ?

– La situation expérimentale dans laquelle se trouve l'élève doit aussi être prise en compte. L'élève est isolé de la classe et de ses camarades avec un adulte qu'il connaît peu ou pas du tout. Il faut rassurer, prendre le doudou, parfois rester un peu dans la classe, revenir une autre fois... autant de « mouvements » qui peuvent influencer les résultats obtenus.

2.2 Élaborer des grilles d'analyse... comment ?

Une fois les épreuves passées auprès des élèves, il faut noter leur « faire » et leur « dire » observables, tout ce que fait l'élève, conscient ou pas, dans les situations données et créées de toutes pièces par le chercheur. Tout ce que l'élève va être capable de dire de ce qu'il a fait n'est pas toujours bien conscientisé. Et ce qui est verbalisable cohabite avec le pas toujours verbalisé. Pour Vergnaud la relation entre la conceptualisation qui intervient dans l'action (pas forcément formulée) et le travail dans et sur le langage ne permet pas d'emblée une forme communicable à cette conceptualisation.

« Ce passage d'une forme opératoire de la connaissance à une forme prédicative faite d'objets, de propriétés et de relations énoncés, est l'un des enjeux majeurs de l'école, à condition qu'on n'oublie pas que la culture est faite de situations d'actions et de pratiques, et pas seulement de mots et de textes » (Vergnaud, 2008 : 97).

De plus, chez le très jeune élève, les capacités de s'exprimer verbalement sont très limitées par rapport à un élève un peu plus âgé. Aussi, dans le cadre de cette étude, les questions posées sont davantage en comment (verbalisation) qu'en pourquoi (Brassart, 1990). Il s'avère que parfois, l'élève parvient mieux à dire pourquoi il n'a pas choisi telle ou telle étiquette qu'à expliquer comment il a fait pour la choisir.

Nous avons fait le choix de coder la réponse de l'élève en distinguant la réponse (R) de la stratégie (S) et de la justification (J). À travers la justification nous pouvons observer le degré de contrôle intentionnel utilisé

par les élèves lors de ces épreuves (Cèbe, 1999). Il a d'abord fallu faire un relevé des réponses des élèves en tentant une catégorisation qui semblait aller de la réponse vers la non réponse selon notre point de vue d'adulte. Le tableau 1 montre un exemple du codage utilisé pour l'Item 4 de la lecture / écriture.

Tableau 1 : Exemple de codage en lecture/écriture (Item 4 : reconnaissance du code écrit, du système alphabétique)

R 4-0	Absence de réponse
R 4-1	Distribution au hasard dans les boites
R 4-2	Toutes les étiquettes dans la même boite
R 4-3	Distribution avec erreur
R 4-4	Bonne distribution dans les deux boites
S 4-0	Pas de manipulation
S 4-1	Répartition aléatoire sans regarder les étiquettes
S 4-2	Répartition aléatoire en regardant les étiquettes
S 4-3	Répartition dans les deux boites en alternant une étiquette dans une boite, puis dans l'autre
S 4-4	Prise des étiquettes au fur et à mesure de leur présentation et répartition dans la bonne boite
S 4-5	Prise en compte de toutes les étiquettes dessins dans une boite puis choses écrites dans l'autre boite
S 4-6	Prise en compte de toutes les étiquettes choses écrites dans une boite puis choses écrites dans l'autre boite
J 4-0	Pas de justification
J 4-1	Je ne sais pas
J 4-2	Je sais
J 4-3	Par la différenciation dessins/lettres
J 4-4	Autre

Le codage chiffré est discutable. C'est un choix de distinguer dans les résultats des élèves ce qui relève de la réponse, de la stratégie et de la justification, il n'est pas aisé de catégoriser et de hiérarchiser (parce qu'il n'y a pas toujours hiérarchie) les réponses des élèves. Mais ce simple codage ne suffit pas. La difficulté de coder le qualitatif est constitutive de ce type de travail. Le recueil de données fonctionne comme un filtre de ce qui est important pour le chercheur : le processus et pas seulement le produit (la manière dont les élèves procèdent / les réponses produites par l'élève). Par

exemple en mathématiques, Alice va compter de 1 à 5 en montrant les 10 doigts. Qu'est-ce qu'on va pouvoir clairement identifier chez l'élève à partir de ce geste : un déclaratif qui n'est pas toujours le reflet du savoir, un savoir (lequel ?), une appétence, un goût ? Autre exemple posant la question de l'interprétation d'une réponse par rapport aux disciplines scolaires : lors de l'épreuve en lecture/écriture visant à ce que l'élève différencie notre système alphabétique de symboles (item 2), le signe μ placé avec d'autres signes sur une étiquette, a été identifié comme étant un u par certains élèves. En mathématiques, le 5 noté « cinq » en lettres est identifié comme étant de la lecture et à aucun moment comme étant un élément mathématique. S'agit-il d'une ébauche de conscience disciplinaire à l'école maternelle? D'un effet du milieu familial ? Comment interpréter ce genre d'observations et quelle place leur donner dans l'analyse des réponses des élèves ?

Enfin, des questions se sont posées quant à la variabilité des points de vue des observateurs concernant les résultats obtenus. Famose (1993) différencie les résultats perçus par une personne extérieure et ceux perçus par le sujet lui-même. Dans le cadre de cette recherche, les performances sont perçues par une ou plusieurs personnes extérieures. Ces résultats produits par l'élève, qui entrent dans la conscience de quelqu'un d'autre, sont considérés selon Famose comme étant objectifs. Cependant, tous les observateurs n'ont pas forcément la même perception. Autrement dit, certains résultats, soigneusement mesurés par un pair, peuvent être non perçus ou enregistrés différemment par un enseignant. Ainsi par exemple en lecture/écriture : lorsque les élèves désignent la phrase lue : « La poule mange des graines » comme étant : « Durant toute la journée, les poussins ont picoré » en justifiant que c'est écrit « poule » et « poussins » ou « picoré » parce que « ça commence comme Paul », certains expérimentateurs considèrent d'emblée la réponse comme erronée alors que d'autres nuancent davantage en insistant sur le fait que l'élève commence à avoir une réflexion sur la langue par analogie entre un prénom qu'il connaît bien et le mot qu'il est invité à lire. Autre exemple, en mathématiques, dans le soleil de 5, certains observateurs peuvent considérer comme réussi le fait que l'élève ne prenne que des étiquettes représentant 5 (qu'il en ait pris 2 ou les ait toutes prises, mais sans faire d'erreur).

3. Des questions en suspens : performance, réussite, progrès...

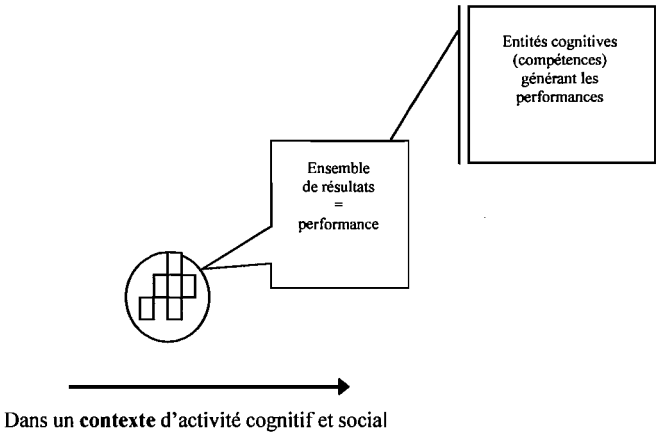
Les questions qui précèdent nous conduisent à nous interroger sur la notion de performances réussies. Anne-Marie Jovenet (2008) précise que ce n'est pas parce que l'élève ne fait pas ou ne dit pas ce qui est attendu qu'il n'y a pas performance. En effet, ce n'est pas parce que l'élève n'a pas répondu ou n'a pas répondu conformément aux attentes du chercheur que le savoir ou le savoir faire n'est pas acquis. Tout ce qu'on peut avancer, c'est que l'élève n'a pas su répondre à un moment donné à la question posée. Inversement, ce n'est pas non plus parce que l'élève a su répondre à la question qu'il a acquis le savoir ou le savoir faire.

« *Ce n'est pas parce que l'élève réussit qu'il sait faire ce qui est demandé, qu'il a appris le savoir en jeu dans la situation d'apprentissage. De même ce n'est pas parce qu'il échoue qu'il n'apprend pas* » (A. Thépaut, 2008 : 39).

Enfin, tout ce que l'élève fait n'est pas toujours performance. Si les réponses semblent aller d'elles-mêmes pour le tri dans les boites ou l'écriture du mot « chocolat », il n'en va pas de même par exemple pour l'item 1 en mathématiques : quand considère-t-on qu'un élève a réussi à compter aussi loin qu'il peut ? En quoi cela nous renseigne-t-il sur son savoir ? En mathématiques, un élève peut être capable de donner la bonne réponse sans pouvoir verbaliser sa procédure. Dans ce cas, qu'évalue-t-on ? Comme l'écrit Weil-Barais *« la moindre variation du contexte de production des réponses peut avoir un effet perturbateur /.../ les performances renvoient au niveau comportemental, lequel doit être mis en relation avec le contexte (cognitif et social) de production déterminé par tout un ensemble de considérations d'ordre pragmatique/.../ historique ou culturel et d'ordre théorique /.../ Le concept de performance est relié à celui d'évaluation. Les épreuves d'évaluation placent les élèves dans des contextes contrôlés, les mêmes pour tous, ce qui permet une comparaison des performances : également un suivi des élèves, les mêmes épreuves ou des épreuves équivalentes pouvant êtres présentées à des moments différents. L'interprétation des performances s'appuie sur la connaissance des conceptions qui sous-tendent l'élaboration des épreuves »* (Weil-Barais, 2004 : 18).

Ces considérations nous conduisent à représenter la performance par le schéma 1.

Schéma 1 : Représentation de la notion de performance

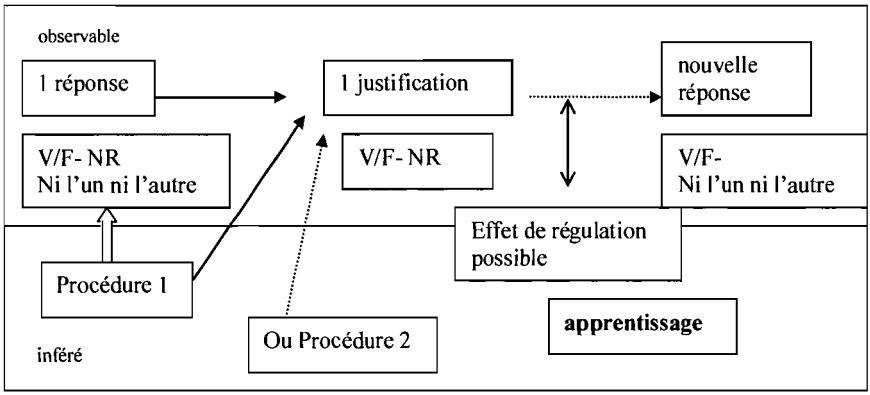


Bien évidemment, la performance est un indicateur de l'apprentissage et dépend de facteurs qui ne sont pas liés seulement à l'objet d'apprentissage précis mais aussi à des facteurs conceptuels, internes (rapidité, traits de personnalité de l'individu, facilités quant au métier d'élève) ou externes (rapport à la tâche).

Dans cette recherche, la notion de « réussite » (et faut-il se situer forcément en termes de réussite ?) peut se lire à trois niveaux possibles.

– Tout d'abord **le niveau des items** où se pose la question du choix de la réponse à coder. Faut-il prendre en compte la *première réponse* de l'enfant (celle-ci pouvant être vraie (V), fausse (F), ni l'une ni l'autre (ex : du comptage le plus loin possible) ou la non-réponse (NR) ou la *réponse après relance* de l'expérimentateur ou enfin ce que nous appellerons une *nouvelle réponse,* lorsque l'élève, après manipulation et justification, s'aperçoit qu'il s'est trompé et modifie sa réponse suite à un processus de régulation ? Le schéma 2 indique ces différentes « réponses » possibles de l'élève et la possible variété des procédures sous-jacentes.

Schéma 2 : Variétés des codages possibles pour un même item



– Ensuite, la réussite peut s'observer **au niveau de la discipline**, selon un regroupement des réponses dans une même discipline (par exemple la compétence de dénombrement regroupe différents items).
– Enfin, les réponses peuvent être codées **au croisement entre différentes disciplines** (en cours de réflexion dans le projet ECLE).

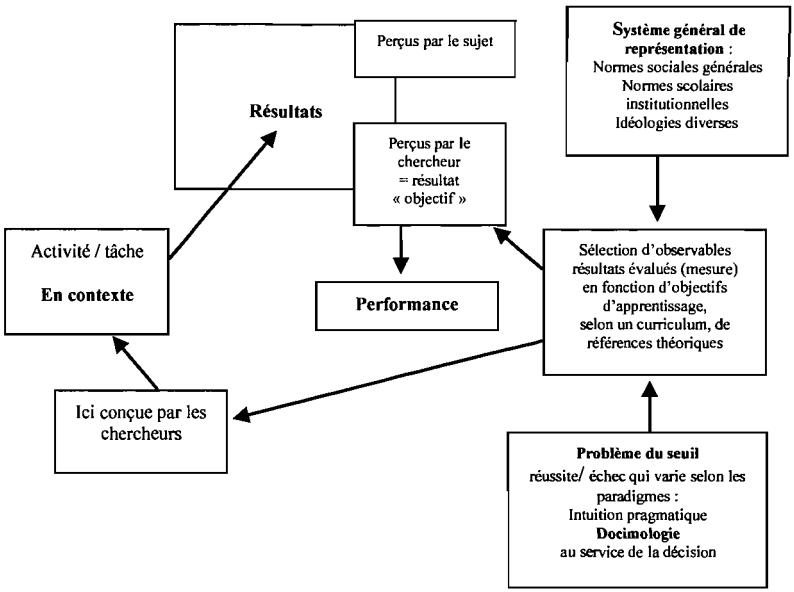
Une autre question est de savoir si la performance est corrélée au progrès. Il faudrait probablement ici se pencher sur la notion de continuum. Cette recherche, semi-longitudinale, se déroule en deux temps. Les élèves vont passer deux fois les épreuves à un an d'intervalle. La notion de temporalité a été évoquée par Lahanier-Reuter (2008 : 56) comme un « mouvement » (qu'il soit « positif » ou négatif »). Le « mouvement » n'est pas toujours linéaire, mais peut être fait d'allers et retours. Parfois le résultat n'est pas réitéré : dans ce cas peut-on parler de régression ? Mais il n'y a pas toujours régression même si c'est ce que l'élève semble donner à voir. Il y a peut-être dans un autre domaine construction, réorganisation des savoirs.

Pour qu'il y ait performance réussie, ne peut-on pas dire qu'il faut enregistrer certains des résultats des élèves, les comparer à des instants T différents? Mais, si l'on se réfère à Weil-Barais (2004), la performance dépend du contexte et il est impossible de reproduire exactement le même contexte... Pour reprendre aussi Gagatsis et Bodin cités par Lahanier-Reuter (2008), les performances ne sont pas mesurables et ne sont pas totalisées en un seul score. En bref, faut-il distinguer progrès et performance ? Y-a-t-il

toujours progrès quand il y a performance ? Autant de questions laissées en suspens…

Néanmoins, en l'état actuel, notre réflexion aux questions initialement proposées pourrait se résumer dans le schéma suivant :

Schéma 3 : Paramètres influant sur l'évaluation d'une performance



Comme nous l'avons dit précédemment, l'activité du sujet produit un ou plusieurs résultats perçus par le sujet lui-même et, dans notre recherche, par les chercheurs. Or l'identification de la performance est dépendante de la sélection des observables et donc des résultats évalués.

Ces observables reposent à la fois sur une représentation de l'élève, de l'évaluation et de son rôle.

Pour Gilly (cité par De Ketelé, 1986/1991 : 259) lorsque le maître évalue il « *va reconstruire en partie l'élève car les attitudes générales, attentes de rôles et de modèles de comportements qui caractérisent ce*

système représentationnel définissent un cadre signifiant d'appréhension à la fois sélectif, organisateur et interprétant ».

Pour cet auteur, **le système général de représentations** est constitué de :

– Normes sociales générales : valeurs morales, modèles généraux sur l'enfant, rôles
– Normes scolaires institutionnelles : les objectifs, la fonction de l'école
– Idéologies diverses (politiques, syndicales, religieuses...)

L'acte d'évaluer renvoie au problème du seuil de la réussite et de l'échec, de la signification de l'erreur mais aussi aux paradigmes évaluatifs retenus. La conception de l'évaluation influe sur le problème de décision de ce que signifie « réussir ». Trois grands paradigmes illustrent le concept d'évaluation : l'intuition pragmatique qui traduit une vision très empirique et souvent implicite des épreuves et des résultats, les travaux de la docimologie sur les évaluations sommatives et l'évaluation au service de la décision (perspective formative). Chacune de ces formes influe sur les situations (activités et tâches) dans lesquelles s'exprime la performance. Pour Anne Jorro (2006), les valeurs, croyances, goûts et conviction concrétisent les gestes de l'enseignant-évaluateur. Nous pouvons nous poser la question « Est-ce aussi possible chez le chercheur ? »

Pour ne pas conclure...

Ce que le chercheur peut saisir de ce que les élèves apprennent semble très parcellaire parce que relié à un tout. Isoler c'est perdre de vue l'ensemble, englober c'est perdre de vue le détail.

Albert Jacquard qui s'est attaché à travailler dans de nombreux écrits sur la notion de performance, offre une autre perspective de réflexion autour de cette notion : ne pas perdre de vue l'humain :

« "Réussir" est devenu l'obsession générale de notre société, et cette réussite est mesurée par notre capacité à l'emporter dans des compétitions permanentes. Il est pourtant clair que la principale performance de chacun est sa capacité à participer à l'intelligence collective, à mettre en sourdine son je et à s'insérer dans le nous, celui-ci étant plus riche que la somme des je dans laquelle l'attitude compétitive enferme chacun. Le drame de l'école est d'être contaminée par une attitude de lutte permanente, qui est à l'opposé de sa finalité. » (Jacquard, 2006)[2].

[2] Cette citation est reprise du site : htt ://www.toupie.org/Citations/Societe_2.htm

Bibliographie

BERDNARZ Nadine, JANVIER Bernadette, (1982) : « The understanding of numeration in primary school », *Educational studies in Mathematics, 13*, p. 33-57.

BERNARDIN Jacques (1997) : *Comment les enfants entrent dans la lecture écrite*, Retz, Paris.

BESSE Jean-Marie (1990) : « L'enfant et la construction de la langue écrite », *Revue française de Pédagogie,* n° 90, INRP, p. 17-22.

BIDEAUD Jacqueline, MELJAC Claire, FISCHER Jean-Paul (*dir.*), (1991/1998) : *Les chemins du nombre*, PUS, Villeneuve d'Ascq.

BRASSART Dominique-Guy, (1990) : « Explicatif, argumentatif, descriptif, narratif et quelques autres. Notes de recherche » *Recherches,* 13, p. 21-60.

BRIGAUDIOT Mireille (*coord.*), (2000) : *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, PROG-INRP, Hachette éducation, Paris.

BRISSIAUD Rémi (1995) : *Langage et acquisition des connaissances numériques*, Hachette, Paris.

CEBE Sylvie (1999) : « Une intervention à visée cognitive en grande section de maternelle : ses effets de transfert sur l'apprentissage de la lecture à l'école élémentaire », *Repères,* n° 18, p. 97-112.

CHAUVEAU Gérard, ROGOVAS-CHAUVEAU Éliane, (1994) : *Les chemins de la lecture*, Magnard, Paris.

CHAUVEAU Gérard, (1997) : *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Retz, Paris.

DAUNAY Bertrand, (2008) : « Performances et apprentissages disciplinaires », *LES CAHIERS THÉODILE,* n° 9, Université de Lille 3, Villeneuve d'Ascq, p. 7-24.

DE KETELE Jean-Marie *(éd.),* (1986/1991) : *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive?*, De Boeck Bruxelles.

FAMOSE Jean-Pierre, (1993) : *Cognition et performance*, INSEP Publications.

FAMOSE Jean-Pierre, (1989) : « L'enfant et le sport de haut niveau. L'importance des premières étapes dans la réussite future du sportif », Actes du 2ème colloque : *Quelles formations pour les entraîneurs aujourd'hui*, CREPS d'Aquitaine, Bordeaux,

http://web.univ-pau.fr/~jfamose/pdf/enfant-&-sport-1989.pdf (vérifié le 2/10/2009).

FAMOSE Jean-Pierre, DURAND Marc, (1988) : *Aptitudes et performance motrice*, Éditions revue EPS.

FAYOL Michel, (2002) : « Le facteur verbal dans les traitements numériques : perspective développementale », dans LEHALLE Henri, BIDEAUD Jacqueline (*éds.*) : *Le développement des activités numériques chez l'enfant*, Hermès Science, Paris, p. 151-173.

FERREIRO Emilia, GOMEZ-PALACIO Margarita, (1988) : *Lire écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ? : analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*, CRDP Lyon, Lyon.

FUSON Karen, (1991) : « Relations entre comptage et cardinalité chez les enfants de deux à huit ans », dans BIDEAUD Jacqueline, MELJAC Claire, FISHER Jean-Paul (*éds.*) : *Les chemins du nombre*, PUS, Villeneuve d'Ascq, p. 158-182.

GOMBERT Jean-Émile, (1990) : *Le développement métalinguistique,* PUF, Paris.

GREGOIRE Jacques (*ed.*) (2008) : *Évaluer les apprentissages- Les apports de la psychologie cognitive*, De Boeck, Bruxelles.

JACQUARD Albert, (2006) : *Mon Utopie*, Calmann-Lévy, Paris.

JORRO Anne, (2000-2006) : *L'enseignant et l'évaluation- Des gestes évaluatifs en question*, De Boeck, Bruxelles.

JOVENET Anne-Marie, (2008) : « Rencontre improbable entre deux concepts : silence et performance », *LES CAHIERS THÉODILE,* n° 9, Université de Lille 3, Villeneuve d'Ascq, p. 101-122

LAHANIER-REUTER Dominique, (2008) : « Performances et apprentissages en didactique des mathématiques », *LES CAHIERS THÉODILE*, n° 9, Université de Lille 3, Villeneuve d'Ascq, p. 45-60.

MELJAC Claire, LEMMEL Gilles, (2007) : *Observer et comprendre la pensée de l'enfant avec l'UDN-II. La clinique piagetienne dans l'examen psychologique*, Dunod, Paris.

NUMA-BOCAGE Line, LARERE Christiane, (2006) : « Apprentissage du nombre au CP ; sur quelques difficultés de conceptualisation », *Nouvelle revue de l'AIS,* Suresnes, 33, p. 79-94.

ROEGIERS Xavier (2004/2006) : *L'école et l'évaluation - Des situations pour évaluer les compétences des élèves*, De Boeck, Bruxelles.

THÉPAUT Antoine, (2008) : « Performance et apprentissages disciplinaires en éducation physique et sportive », *LES CAHIERS THÉODILE*, n° 9, Université de Lille 3, Villeneuve d'Ascq, p. 27-44.

VAN NIEUWENHOVEN Catherine, (1999) : *Le comptage : Vers la construction du nombre,* De Boeck, Bruxelles.

VERGNAUD Gérard, (2008) : « Culture et conceptualisation ; l'une ne va pas sans l'autre », *Carrefours de l'éducation*, 2008/2, n° 26, p. 83-98.

VERGNAUD Gérard, (1990) : « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en didactique des mathématiques*, 10, 2/3, p. 133-170.

VERGNAUD Gérard, (1988) : « L'élève face à la tâche : problèmes à résoudre, difficultés à surmonter », *European Journal of Psychology of education,* n° Hors série, p. 15-21.

WEIL-BARAIS Annick *et al.*, (2004) : *Les apprentissages scolaires*, Bréal, Amphi psychologie, Paris.

ZIV Margalit, FRYE Douglas, (2004) : « Children's understanding of teaching : the role of knowledge and belief », *Cognitive Development,* 19, p. 457-477.

PRATIQUES DE LECTURE ET ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE : UNE APPROCHE DES REPRÉSENTATIONS DES ÉLEVES

Aurélie DUPRÉ
Université Charles-de-Gaulle–Lille 3
Équipe Théodile-CIREL (ÉA 4354)

Interroger les pratiques de lecture dans le cadre de situations d'enseignement et d'apprentissages scientifiques peut paraître assez inattendu. Pourtant, depuis plusieurs années maintenant, les instructions officielles relatives à l'école primaire mettent en avant l'articulation des apprentissages langagiers avec tous les enseignements disciplinaires. La maîtrise du langage et de la langue française est aujourd'hui présentée comme un *« domaine transversal »* (MEN, 2002) de l'enseignement c'est à dire comme un apprentissage qui concerne toutes les disciplines scolaires. Cet article s'intéresse à la manière dont des élèves de CM2 perçoivent leurs pratiques de lectures dans les enseignements scientifiques. Il s'inscrit dans le cadre plus large d'une recherche de doctorat portant sur les spécificités des pratiques de lecture mises en œuvre en situations d'enseignement-apprentissage scientifiques. L'originalité de notre approche réside dans l'adoption d'une perspective comparatiste avec une autre discipline solaire, le français. En effet, nous nous proposons d'interroger les pratiques de lecture scientifiques au regard de celles qui sont mises en œuvre dans la discipline du français. Nous travaillerons, pour cela, à partir de déclarations d'élèves recueillies au travers d'un questionnaire interrogeant la manière dont ils perçoivent les pratiques de lecture qu'ils mettent en œuvre dans les deux disciplines.

1. Pratiques de lecture et enseignement scientifique

Parmi les différentes composantes du socle commun de connaissances et de compétences, savoir lire, écrire, parler est présenté comme la première priorité de l'école primaire par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN, 2008). Insistant sur le fait que ces compétences conditionnent l'accès à tous les domaines du savoir, les instructions officielles mettent en avant, depuis quelques années, l'articulation du français avec les autres disciplines scolaires : *« Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève d'abord de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines : les sciences, les mathématiques, l'histoire, la géographie, l'éducation physique et les arts. »* (MEN, 2006). Les textes insistent sur le fait que la responsabilité des apprentissages langagiers n'incombe pas seulement à la discipline du français mais que toutes les disciplines contribuent à ces apprentissages. L'articulation entre lecture et sciences est donc clairement affirmée et justifie l'intérêt de penser les relations entre langage et acquisition de savoirs disciplinaires. Si c'est bien la transversalité disciplinaire des pratiques langagières qui est mise en avant dans les textes officiels, il nous semble que ce sont également les spécificités des modes de communication des disciplines scolaires qui mériteraient d'être pointées. En effet, le langage, en tant que vecteur des savoirs disciplinaires, est également « travaillé » par les disciplines (Castellani, 1995). Celles-ci, en présentant des écrits, des normes, des spécificités de langage qui leur sont bien propres, proposent chacune une approche particulière de la langue. Les pratiques langagières seraient ainsi contextualisées par les disciplines. Plusieurs recherches se sont attachées à repérer certaines des spécificités de la communication scientifique, elles ont notamment porté sur les particularités des écrits en jeu dans la discipline[1]. Diverses caractéristiques ont alors été mises en évidence comme une utilisation spécifique des structures explicatives (Jacobi, 1999 ; Vergnioux, 2003), l'emploi d'un vocabulaire spécialisé (Jacobi, 1999) ou encore l'importance d'une imagerie scientifique (Jacobi, 1987). La grande diversité des formes et des contenus des écrits disciplinaires laisse supposer des modes et des techniques de lecture différents. Lire des problèmes de mathématiques, des documents historiques ou des comptes rendus

[1] Voir notamment Astolfi *et al.* (1998).

d'expériences scientifiques ne requiert sans doute pas les mêmes compétences. Relevant que la principale cause d'échec au collège réside dans la maîtrise insuffisante de la lecture des élèves, Castellani montre que la maîtrise des supports disciplinaires est nécessaire à l'acquisition des connaissances de la discipline (Castellani, 1995). Ainsi, au-delà de la volonté d'améliorer les compétences langagières transversales des élèves, il nous semble que les disciplines ont également un rôle à jouer dans la sensibilisation à un mode de communication qui leur serait inhérent.

Partant de ce principe, notre ambition est alors de comprendre les particularités des pratiques de lecture en jeu dans notre discipline. Nous nous intéressons, dans le cadre de cet article, au point de vue des élèves et à la manière dont ils perçoivent ces pratiques dans les enseignements scientifiques. Ont-ils conscience de pratiquer la lecture en sciences ? Que pensent-ils de son rôle dans la discipline ? Quelles spécificités reconnaissent-ils à ces pratiques ? Nous travaillons pour cela à partir de la notion de représentation, envisagée dans la perspective de la psychologie sociale et introduite pour évoquer les cadres de pensée utilisés par un individu pour penser, communiquer ou agir dans le quotidien (Moscovici,1961). Dans l'univers scolaire, les disciplines cadrent les apprentissages et cela laisse supposer que les élèves développent des représentations qui y sont relatives. Yves Reuter, ayant mené de nombreux travaux sur ce sujet, parle d'une forme de « conscience disciplinaire » (Reuter, 2003) traduisant la manière dont les élèves (re)construisent les disciplines scolaires. Notre intérêt se porte alors, pour notre part, aux représentations des élèves sur les pratiques de lecture qu'ils mettent en œuvre dans les enseignements scientifiques. Notre intention est ici de reconstruire, à partir de leurs déclarations, certaines de ces représentations.

Comme nous l'avons souligné plus haut, l'originalité de notre approche réside dans l'adoption d'une perspective comparatiste avec une autre discipline solaire, le français. Ainsi, dans le cadre de notre enquête, nous interrogeons les élèves sur la manière dont ils perçoivent les pratiques de lecture dans les deux disciplines scolaires. Si nous faisons ce choix, c'est pour mettre en avant la spécificité de ces pratiques de lecture dans le cadre des enseignements scientifiques. Depuis quelques années, la didactique comparée se développe comme un espace propice aux débats entre les didactiques et s'interroge sur les conditions pour penser le comparatisme en

didactique. La récente tenue de plusieurs manifestations (Québec, 1999[2] ; Lyon, 2005[3] et 2006[4] ...) et la publication de plusieurs ouvrages[5] dans cette perspective laissent entrevoir les intérêts de cette posture pour les didactiques. Nous prenons ici pour parti qu'une étude comparative dans deux disciplines, traditionnellement différenciées, nous permettra de faire ressortir ce qui est particulier au contexte scientifique.

2. Quelques éléments méthodologiques

2.1 Le terrain de recherche

L'étude a été menée dans six écoles de profils contrastés de la métropole lilloise. Les établissements retenus se distinguent d'une part par leur implantation sociale, trois écoles étant situées en REP[6] et trois autres en milieux plutôt favorisés. Ils se distinguent d'autre part par les tendances pédagogiques dont ils se réclament. Nous considèrerons ainsi des écoles « ordinaires »[7], c'est-à-dire qui ne se revendiquent d'aucun courant pédagogique particulier, des écoles d'« application »[8], désignées comme telles dans les circonscriptions et des écoles que nous qualifierons d'« innovantes ». Cette dernière catégorie comprend les établissements qui se réclament officiellement d'un courant pédagogique particulier. Deux écoles sont concernées dans notre recherche, il s'agit des écoles Jeanne d'Arc à Marcq-en-Barœul et Hélène Boucher à Mons-en-Barœul, respectivement inspirées des pédagogies Montessori et Freinet[9]. Nous les

[2] Journées CIRADE, *Milieux de pratiques et intégration de savoirs didactiques*, tenues à l'Université du Québec à Montréal les 26 et 27 novembre 1999.

[3] Journées de Didactique Comparée, Lyon, 10 et 11 janvier 2005.

[4] *La construction de la référence dans la classe,* Journées de Didactique Comparée, Lyon, 1er et 2 juin 2006.

[5] Voir notamment P. Jonnaert et P. Lenoir (1993), C. Raisky et M. Caillot (1996), A. Terisse (2000), A. Mercier, G. Lemoyne, A. Rouchier (2001), P. Jonnaert et S. Laurin (2001), P. Venturini, C. Amade Escot et A. Térrisse (2002), S. Maury et M. Caillot (2003), Perrin-Glorian M-J. et Reuter Y. (2006) et *Revue Française de Pédagogie* n° 141 (2003).

[6] Réseau d'Éducation Prioritaire.

[7] Nous précisons que cette appellation ne se veut porteuse d'aucune connotation.

[8] Une école *d'application* est une école qui est en lien avec l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM). Les titulaires des classes de cette école sont des maîtres-formateurs. L'établissement reçoit des stagiaires de l'IUFM en formation.

[9] Nous insistons sur le fait que ces établissements *s'inspirent* des pédagogies Montessori et Freinet, elles en suivent les principes mais les adaptent nécessairement aux contextes de leurs établissements.

qualifierons d'écoles « Montessori » et « Freinet »[10]. En étudiant des établissements aux profils si contrastés, nous espérons être confrontés à une grande variété de pratiques. L'échantillon se décompose de la façon suivante[11] :

TAB 1 - Nombre de questionnaires obtenus en fonction des milieux considérés

	Milieu défavorisé	Milieu favorisé
Écoles « ordinaires »	École Quinet 18	École Lamartine 26
Écoles « d'application »	École Ampère 17	École Michelet 25
Écoles « innovantes »	École Freinet 27	École Montessori 24

Le corpus sur lequel nous avons travaillé est donc constitué de 137 questionnaires, remplis au printemps 2008 par les élèves de CM2 des écoles sélectionnées.

2.2 Présentation du questionnaire

Afin d'apporter des éléments de réponse aux questions de recherche formulées plus haut, nous avons procédé à une enquête par questionnaire. Au regard des différents travaux menés, notamment en didactique du français, sur l'écrit et les pratiques de lecture des élèves en situation scolaire[12], nous avons construit notre questionnaire autour de cinq dimensions qui seront détaillées dans les paragraphes qui suivent. Quelques principes ont guidé la rédaction des questions : veiller à la clarté des questions en cherchant les formulations les plus courtes et les plus simples et en employant, autant que possible, le style direct ; prêter attention à l'implication des élèves dans le questionnaire afin qu'ils donnent les réponses les plus personnelles possibles[13] ; mettre au cœur du questionnaire la comparaison disciplinaire, en cherchant à poser chaque question d'abord dans le cadre de la discipline

[10] Comme le fait Y. Reuter (Reuter : 2007), nous employons ces appellations qui sont certes problématiques dans le sens où il ne s'agit que d'inspirations pédagogiques mais elles faciliteront la lecture de l'article.

[11] Nous précisons que, dans l'analyse statistique qui suivra, les différences d'effectifs entre les classes que nous considérons sont pris en compte dans les calculs effectués par le logiciel *Sphinx*.

[12] Nous nous appuyons alors essentiellement sur les travaux de Giasson (Giasson : 2005) et sur une recherche menée dans notre laboratoire sur les pratiques d'écriture des élèves (Giguère et Reuter : 2003).

[13] Nous nous adressons à eux par le pronom « tu » et multiplions les accroches du type « à ton avis », « toi personnellement »...

du français puis dans celui des sciences[14]. Ainsi, pour chaque dimension, une dernière question porte sur une comparaison franche entre les deux disciplines qui nous intéressent.

Plus précisément, la *première dimension* de cette enquête s'intéresse à ce que les élèves perçoivent de l'importance de la lecture dans les deux disciplines. Ainsi, pour ouvrir le questionnaire, il a été demandé aux élèves de citer d'emblée les matières[15] auxquelles ils associent la lecture. En posant cette question brutalement, au lancement du formulaire et en dehors de tout cadre disciplinaire[16], l'objectif était de voir quelles sont les disciplines auxquelles les élèves rattachent spontanément l'activité de lecture. Nous nous attendons, bien entendu, à ce que les élèves nomment la discipline du français mais nous nous demandons si les sciences et les autres disciplines vont apparaître et, si oui, en quelle position. Toutefois, la modalité de la question, ouverte, doit nous préparer à recueillir des réponses très diverses. En effet, les élèves peuvent être amenés à citer des disciplines scolaires mais aussi des sous-disciplines ou même des contenus. D'autres questions plus précises viennent par la suite, portant sur l'importance qu'ils accordent à la lecture dans les deux disciplines. Plus précisément, dans cette première dimension, les questions posées sont les suivantes : Á l'école, quelles sont les matières où tu lis ? Est-ce que tu trouves que la lecture est importante en français ? Pourquoi ? Et en sciences, est-elle importante ? Pourquoi ? Est-ce plus important, à ton avis, de lire en français qu'en sciences ? Pourquoi ?

La *deuxième dimension* du questionnaire vise à reconstruire l'impression que les élèves ont de la fréquence des pratiques de lecture dans les deux disciplines. Lors des pré-observations[17] réalisées dans les classes, les pratiques de lecture nous sont apparues récurrentes aussi bien en français qu'en sciences. Mais la question qui se pose est de savoir si les élèves ont conscience de cette forte fréquence des pratiques de lecture dans les deux disciplines. Ces questions sont fermées à choix multiples proposant aux

[14] Nous choisissons de poser d'abord nos questions dans la discipline du français car nous pensons que les élèves seront plus à l'aise pour évoquer leurs pratiques de lecture dans cette discipline.

[15] Bien que nous souhaitions ici appeler des disciplines scolaires, nous employons volontairement le mot « matière » qui nous paraît plus abordable et compréhensible pour les élèves.

[16] Cette première question sera d'ailleurs la seule à ne s'inscrire dans aucun domaine disciplinaire particulier.

[17] Dans le cadre de la recherche, des pré-observations des pratiques de classe ont été menées dans les classes où le questionnaire a été diffusé.

élèves, pour le français comme pour les sciences, quatre temporalités échelonnées : Pendant les séances de français, toi, personnellement, tu lis : très peu/ quelque fois/ souvent/ tout le temps ? Et pendant les séances de sciences, toi personnellement, tu lis : très peu/ quelque fois/ souvent/ tout le temps ? La comparaison disciplinaire est par la suite demandée par une question spécifique :[18] Lis-tu plus souvent en français qu'en sciences ?[19]

La *troisième dimension* sur laquelle nous nous attarderons concerne les documents objets de pratiques de lecture. Nous cherchons à cerner ce que les élèves ont l'impression de lire dans les deux disciplines. Pour cela, nous leur demandons, pour chaque discipline, de citer des exemples de documents qu'ils ont lus à l'école : Qu'est-ce que tu lis en français ? Peux-tu citer au moins trois exemples de documents que tu as pu lire en français cette année ? Et en sciences, qu'est ce que tu lis ? Là encore donne trois exemples. Dans cette même dimension, nous nous intéressons également aux pratiques extra-scolaires des élèves et nous leur demandons de nous donner des exemples de lectures qu'ils font en dehors de l'école relativement aux deux disciplines scolaires. Cette question peut paraître assez incongrue, car en dehors de l'école il n'y a, a priori, plus de configurations disciplinaires. Nous nous demandons pourtant si les élèves se détachent effectivement de ces configurations et nous souhaitons voir dans quelles mesures ils rattachent ces lectures à l'une ou l'autre des disciplines qui nous intéressent. La question donc leur est posée de la façon suivante : Est-ce que tu lis des choses, en dehors de l'école, en français ? Quoi par exemple ? Et en sciences, est-ce que tu lis des choses en dehors de l'école ? Quoi par exemple ?

La *quatrième dimension* retenue porte sur l'utilité que les élèves reconnaissent à la lecture en français et en sciences. En posant nos questions en ces termes, nous souhaitons aborder l'usage et les fonctions qu'ils reconnaissent à la lecture dans les deux disciplines. Les questions sont ouvertes, leur laissant une plus grande marge d'expression : Est-ce que ça te semble utile de lire en français ? Pourquoi ? Et en sciences, ça te semble

[18] En posant la question dans ce sens, nous sommes conscient que nous incitons les élèves à répondre par l'affirmative mais nous pensons également que cela peut provoquer des réactions inverses. Certains élèves pouvant être amenés à réagir contre cette impression commune.

[19] Même si la question suggère une réponse par oui ou par non, nous utilisons une question ouverte qui permettra éventuellement aux élèves d'argumenter leur réponse. Toutefois, la justification n'étant pas explicitement demandée par un « Pourquoi ? », très peu d'élèves commenteront ici leur réponse.

utile de lire ? Pourquoi ? Est-ce que tu trouves que la lecture est plus utile en français qu'en sciences ? Pourquoi ?

Enfin, dans une *cinquième dimension*, nous recueillons une évaluation du niveau des élèves dans les deux disciplines. Si nous avions pensé, dans un premier temps, à demander à l'enseignant-e de nous donner les résultats trimestriels de chaque élève en français et en sciences[20], nous avons très vite renoncé à cette idée. En effet, comparer les résultats d'élèves de classes de différents établissements, de plus si disparates, nous paraissait peu révélateur. Par ailleurs, il n'y a pas toujours d'évaluation formelle dans la discipline des sciences. Ainsi, dans les deux dernières questions du questionnaire, nous avons donc choisi de demander à l'élève de situer lui-même son niveau dans les deux disciplines. Cette évaluation ne pourra donc être considérée que comme une appréciation, nous nous contenterons d'impressions et ne chercherons pas à obtenir d'informations sur le niveau réel des élèves. Les questions sont, à nouveau, fermées à choix multiples échelonnées à trois niveaux : En français, tu dirais que tu es un élève : plutôt bon/ moyen/ en difficulté ? Et en sciences : plutôt bon/ moyen/ en difficulté ?

Ce questionnaire a été construit dans le but de permettre une reconstruction relativement précise des représentations des élèves quant à leurs pratiques de lecture dans les deux disciplines. D'autres dimensions auraient pu être envisagées. Nous avions notamment pensé à questionner les élèves sur leurs manières de lire dans les deux disciplines (à voix haute, à voix basse...) mais certaines ambiguïtés quant à la définition de ces modes nous ont conduite à y renoncer.

2.3 Quelques précisions quant aux méthodes d'analyse

Comme le soulignent Quivy et Van Campenhoudt (2003), les données recueillies par ce type d'enquête ont peu de signification en elles-mêmes[21], elles n'ont de sens que dans le cadre d'un traitement quantitatif. Dans notre cas, il s'agira de comparer les réponses globales des différentes classes interrogées et d'analyser les effets de nos deux variables. Nous avons travaillé avec l'aide d'un logiciel d'enquêtes et de statistiques, reconnu et

[20] Selon les dernières réformes, ces résultats ne sont plus évalués par une note mais par une appréciation : Acquis / En cours d'Acquisition / Non-acquis.

[21] Les réponses de chaque individu en particulier n'ont que peu d'intérêt en tant que telles.

souvent utilisé dans le champ des sciences de l'éducation[22], *Le Sphinx*[23]. La démarche d'analyse statistique a alors suivi plusieurs étapes. Nous avons d'abord réalisé une analyse statistique descriptive, les réponses à chaque question étant dépouillées à l'aide du logiciel et présentées sous forme de tableaux. Nous avons ensuite effectué des analyses et tests bivariés pour mesurer l'influence de nos deux variables. Nous avons enfin croisé les réponses aux questions avec les milieux sociaux des établissements puis les pédagogies dont ils se réclament, les coefficients de corrélation et Chi² étant calculés avec l'aide du logiciel. Nous présentons, dans un premier temps, les principaux résultats que nous avons obtenus relativement aux dimensions sous-jacentes au questionnaire et dressons ensuite une synthèse que nous soumettons à la discussion.

3. Analyse des déclarations des élèves

3.1 Pratiques de lecture et disciplines scolaires

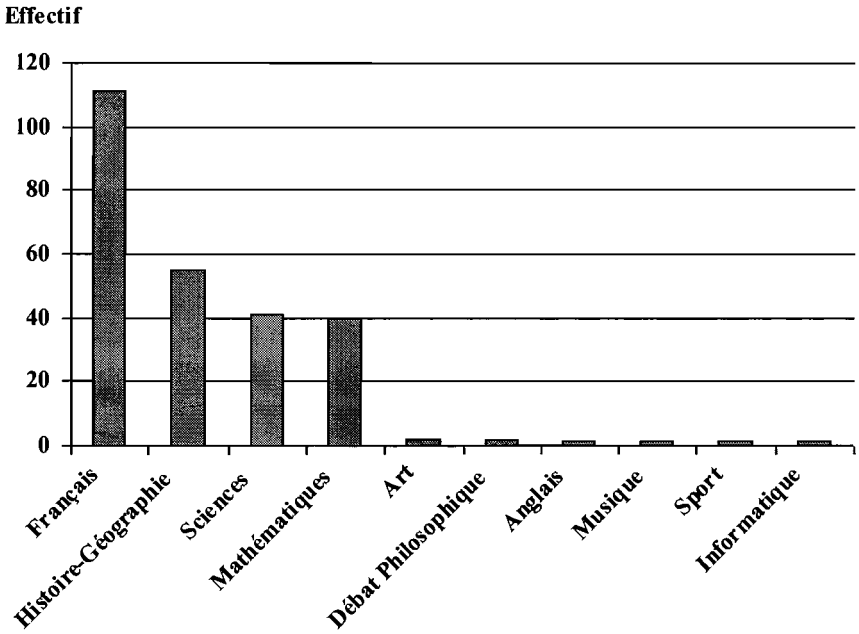
Pour cette question ouverte, qui incitait les élèves à énumérer les disciplines scolaires dans lesquelles ils lisent, nous obtenons deux types de réponses. Une part importante des élèves (environ 35%) nous dit associer la lecture à *« toutes les matières »*. Les autres citent effectivement des disciplines scolaires. Le graphique suivant montre la part des différents domaines disciplinaires dans les réponses qui ont alors été formulées par les élèves[24].

FIG 1 - Part des différents domaines disciplinaires dans les réponses des élèves

[22] Au sein de notre équipe, plusieurs thèses ont utilisé ce logiciel dans l'analyse de leurs données. Nous remarquerons notamment le travail de Dominique Lahanier-Reuter (1998), sur lequel je me suis beaucoup appuyée pour cette partie de mon travail.

[23] La licence pour ce logiciel a été accordée pour l'université Charles-de-Gaulle, Lille 3.

[24] Compte tenu de la diversité des réponses recueillies, nous avons réalisé ce graphique en rattachant, autant que possible, les réponses des élèves au domaine disciplinaire qui nous semblait lui correspondre. Par exemple, nous avons considéré qu'un élève qui disait lire « le corps humain » mentionnait quelque chose qui relevait de la discipline des sciences. De même, nous avons rattaché les fiches de lecture, la littérature, l'expression écrite ou les poésies à la discipline du français. Toutefois, lorsqu'un lien ne semblait pas évident, nous nous sommes abstenu de tout rapprochement (c'est le cas par exemple pour les « fiches programmées », les « problèmes »...).

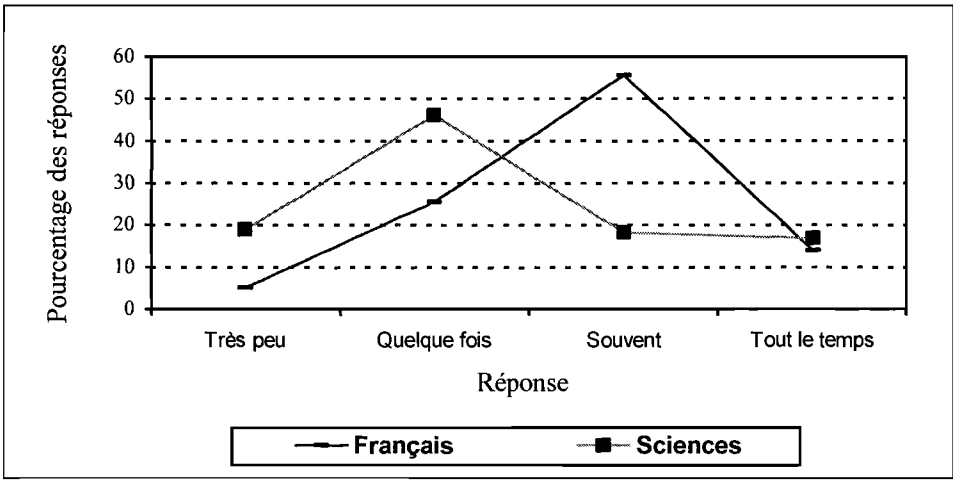


Nous constatons que la discipline du français est, très nettement, celle qui a été la plus évoquée par les élèves. En effet, plus de 81% d'entre eux y font référence. Le français apparaît alors comme la discipline de prédominance des pratiques de lecture. L'histoire-géographie, les sciences et les mathématiques sont chacune citées par près d'un tiers des élèves interrogés ce qui montre, dans une certaine mesure, que les élèves ont bien conscience de la transdisciplinarité des pratiques de lecture. Les autres disciplines, quant à elles, sont quasiment inexistantes dans les réponses recueillies. Quelques-uns parlent bien des arts, du débat philo, de l'anglais, de la musique, du sport ou de l'informatique mais ils restent très rares. L'absence (ou la quasi-absence) des disciplines autres que les quatre que nous avons mises en avant nous paraît assez interrogeante. Est-ce vraiment parce qu'ils estiment lire moins dans ces disciplines ? Est-ce parce que ces disciplines sont moins présentes dans le temps scolaires ? Est-ce parce que les élèves ont du mal à les identifier ?

3.2 Fréquence des pratiques de lecture

Les questions suivantes demandaient aux élèves une appréciation de la fréquence des pratiques de lecture en français et en sciences. Le graphique suivant propose une représentation de leurs estimations et permet de mettre en perspective leurs réponses dans chacune des disciplines.

FIG 2 - Fréquence des pratiques de lecture en français et en sciences selon les élèves



Nous pouvons facilement constater une différence en ce qui concerne la fréquence estimée des pratiques de lecture dans les deux disciplines. Ainsi, en français, plus de la majorité des élèves estime lire « souvent ». En sciences, par contre, c'est la catégorie « quelquefois » qui a été la plus renseignée. Si les élèves semblent avoir bien conscience de la fréquence de leurs pratiques de lecture en français, nous remarquons qu'ils jugent que ces pratiques sont moins fréquentes en sciences. Nous retrouvons cette tendance dans tous les établissements que nous avons considérés.

3.3 Les écrits objets de pratiques de lecture

Les élèves interrogés se sont largement exprimés[25] sur les écrits faisant l'objet de leurs pratiques de lecture dans les deux disciplines. Sollicités sur

[25] Seul un élève n'a pas répondu à cette question du questionnaire.

des exemples de lecture en français et en sciences[26], leurs réponses sont extrêmement diversifiées et font état d'une certaine conscience de la multiplicité des pratiques de lecture en classe. Nous proposons ici, pour chaque discipline, une catégorisation de leurs réponses.

Dans le cadre de la discipline du français, la plupart des élèves ont cité le titre d'une ou de plusieurs œuvres littéraires qu'ils avaient étudiées au cours de l'année scolaire avec leur enseignant. Selon les classes, quelques titres se retrouvent ainsi, à répétition : *La fameuse invasion de la Sicile par les ours*, *James et la grosse pêche*, *Le veston ensorcelé*, *Georges Leblanc*, *Léon*, *Verte et la sorcière d'avril*, *Deux gigas d'histoire*... Beaucoup d'élèves ont également mentionné des genres d'écrits, parfois littéraires, mais sans citer de titre. Ils disent ainsi lire « des romans », « des journaux » ou « des revues », « des pièces de théâtre », « des poésies », « des bandes dessinées », « des albums », « des contes », « des œuvres littéraires »ou encore « le dictionnaire ». Plusieurs élèves font référence à des genres que nous qualifierons de « scolaires », évoquant des écrits typiquement rattachés à la situation d'enseignement comme les leçons, les fiches de lecture, les dictées ou autodictées, les fiches problèmes, les questions, les consignes, les contrôles, etc. Le tableau suivant récapitule les proportions prises par ces différents types d'écrits :

TAB 2 - Types d'écrits évoqués par les élèves quant à leurs pratiques de lecture en français

Type d'écrit évoqué	O-	O+	A-	A+	I-	I+	Totaux
Œuvre(s) littéraires(s) étudiée(s) en classe	83%	46%	35%	24%	33%	0%	37%
Genres d'écrits (romans, contes, pièces de théâtre...)	11%	88%	24%	56%	89%	46%	52%
Genres scolaires (fiches de lecture, consignes, contrôles...)	17%	31%	41%	16%	90%	58%	42%
Autres[27]	0%	0%	18%	24%	30%	25%	16%

[26] La question qui leur était posée était alors : « Qu'est-ce que tu lis en français/sciences ? Peux-tu citer au moins trois exemples de documents que tu as pu lire en français./sciences cette année ? ».

[27] Nous recensons dans cette catégorie les réponses un peu particulières que nous n'avons pu associer aux différents types d'écrits précédemment remarqués. C'est le cas, par

Pas de réponse	0%	0%	29%	32%	11%	8%	13%

L'analyse des réponses des élèves selon les milieux culturels et sociaux des établissements dans lesquels ils sont scolarisés révèle que les élèves de milieux défavorisés se reportent plus massivement que les autres à des œuvres littéraires. En effet, près d'un élève sur deux cite le titre d'une œuvre alors que, dans les milieux plus favorisés, ils ne sont que 23% à le faire.

Si nous considérons maintenant les pédagogies réclamées par les établissements, nous pouvons relever deux tendances remarquables :
– Les œuvres littéraires ont été moins citées par les élèves des écoles innovantes (seuls 33% les évoquent à l'école Freinet, aucun à l'école Montessori) alors qu'elles le sont plus massivement dans les écoles ordinaires (près de 65% des élèves). Les écoles d'application, quant à elles, se situent entre ces deux positions ;
– Les genres scolaires sont plus présents dans les écoles innovantes, et particulièrement à l'école Freinet où 90% des élèves les évoquent.

La même question posée dans le cadre de la discipline des sciences a provoqué des réponses sensiblement différentes. La plupart des élèves interrogés énumèrent cette fois des thématiques liées aux sciences[28]. Ils disent ainsi, par ordre de fréquence dans leurs réponses, lire des choses sur le corps humain, le système solaire, les volcans, les fossiles, le ciel et la terre, la nature, la technologie, l'alimentation, les leviers et les engrenages, la respiration, la vue, la puberté, le monde vivant, le nucléaire, l'eau, l'électricité ou encore le secourisme. On retrouve également l'évocation de genres « scolaires » à travers les exposés, les leçons, les exercices, les consignes, les contrôles, etc. Certains élèves mentionnent, ici aussi, des genres d'écrits comme les revues scientifiques, les encyclopédies, les romans, les poésies. Enfin, nous remarquons que quelques élèves relèvent la lecture d'écrits particuliers, quelques-uns soulignent ainsi la lecture d'expériences, de tableaux, de schémas ou encore d'images. Le tableau suivant récapitule la proportion des différents types d'écrits que nous avons relevés:

---

exemple, d'élèves nous disant lire sur ordinateur, sur internet ou encore lire les lettres de leurs correspondants.

[28] Notons que quelques élèves (environ 5%) citent des thématiques relevant d'autres disciplines, notamment de l'histoire ou de la géographie (la révolution française, la population...).

TAB 3 - Types d'écrits évoqués par les élèves quant à leurs pratiques de lecture en sciences

Type d'écrit évoqué	O-	O+	A-	A+	I-	I+	Totaux
Thématiques de sciences (le corps humain, les volcans...)	100%	50%	76%	40%	100%	71%	73%
Genres scolaires (devoirs, contrôles, énoncés, consignes...)	0%	15%	18%	100%	48%	42%	37%
Genres d'écrits (romans, poésies, encyclopédies, revues...)	11%	35%	12%	24%	100%	50%	38%
Écrits particuliers (tableaux, expériences, images, schémas...)	0%	23%	6%	0%	0%	0%	5%
Autres[29]	24%	19%	6%	16%	7%	4%	13%
Pas de réponse	24%	4%	12%	32%	0%	25%	16%

Nous notons d'abord que les thématiques de sciences ont été très largement évoquées et ce quels que soient les milieux sociaux ou les pédagogies des établissements considérés. Concernant l'analyse des réponses selon les milieux culturels et sociaux, aucune autre tendance ne nous paraît suffisamment significative pour être relevée. Par contre, si nous considérons maintenant les pédagogies réclamées par les établissements, nous pouvons noter que les genres d'écrits ont été plus massivement évoqués par les élèves des écoles innovantes. Nous pouvons nous demander si l'insistance sur ce type d'écrit traduit la volonté, chez ces élèves, de montrer qu'ils travaillent sur des genres d'écrits particulièrement diversifiés.

En évoquant une telle panoplie de documents, ces élèves font état d'une très forte présence de la lecture dans les deux disciplines. En dissociant aussi scrupuleusement leurs exemples de lecture dans les deux disciplines, ces élèves font également état d'une conscience disciplinaire[30] forte. On ne trouve pas de référence à des œuvres littéraires dans les questions relatives aux sciences et inversement pas non plus de thématiques de sciences dans les questions relatives au français. Les élèves nous donnent des exemples précis et bien distincts dans les deux disciplines. Si les genres d'écrits et les genres

[29] Nous recensons dans cette catégorie les réponses un peu particulières que nous n'avons pu associer aux différents types d'écrits précédemment remarqués. C'est le cas, par exemple, d'élèves nous disant lire sur ordinateur, sur internet ou encore lire les lettres de leurs correspondants.

[30] Cf. Reuter (2003).

scolaires se retrouvent bien dans les réponses formulées pour les deux disciplines, bien que dans des proportions moindres en sciences, nous remarquons des différences dans les types d'écrits qui ont été évoqués. Ainsi, en sciences, nous retrouvons très massivement la citation de thématiques scientifiques. Il apparaît alors que le contenu des lectures semble avoir une importance primordiale dans la discipline. En français, outre le titre des œuvres étudiées collectivement en classe, peu d'élèves nous ont donné des informations sur les contenus de leurs lectures. Beaucoup ont cité des genres mais peu en ont précisé les thématiques. Par ailleurs, la mise en évidence spontanée d'écrits plus particuliers pourrait signifier que les élèves considèrent ces écrits comme spécifiques à la discipline des sciences.

3.4 Fonctions associées aux pratiques de lecture

Les élèves que nous avons interrogés ont largement reconnu l'importance de la lecture dans les deux disciplines[31] [32]. En justification, beaucoup pointent les fonctions qu'ils accordent à ces pratiques[33]. Nous proposons, dans ce paragraphe, une catégorisation des fonctions qui ont été évoquées. En dépouillant les réponses données par les élèves[34], nous avons distingué différentes fonctions selon les univers auxquelles elles se rattachent.

Ainsi, nous repérons d'abord un ensemble de fonctions explicitement référées à l'école. C'est le cas, par exemple, d'élèves qui nous disent que la lecture est importante pour la grammaire, la conjugaison ou plus largement pour bien travailler à l'école. Parmi ces fonctions nous remarquerons que certaines sont précisément rattachées à une discipline scolaire particulière

[31] Nous analysons alors les réponses des élèves aux questions suivantes : « est-ce que tu trouves que la lecture est importante en français/sciences, pourquoi ? ».

[32] Nous verrons qu'ils reconnaissent toutefois cette importance de façon moins manifeste pour la discipline des sciences. En effet, si 93% affirment son importance en français, ils sont 66.4% à reconnaître cette importance en sciences.

[33] Tous les élèves ne s'expriment pas en termes de fonctions, certains se contenteront de commentaires dont nous ne tiendrons pas compte ici. En sciences par exemple, certains nous diront que la lecture n'est pas importante « parce que souvent je connais déjà », « parce que ce n'est pas obligatoire » ou encore « parce que c'est rare ».

[34] Beaucoup d'articles ont cherché à catégoriser les fonctions des pratiques de lecture. Les typologies qui ont été proposées sont multiples. Nous n'ignorons pas l'existence de ces travaux mais nous ne les convoquerons pas ici. En effet, il nous semble que, du fait de la spécificité de notre enquête (par son objet qui porte sur la lecture *pour apprendre*, par son corpus constitué de déclarations d'étudiants, par ses questions particulières...), il est plus pertinent de construire une catégorisation à partir des réponses que nous avons obtenues.

(nous parlerons alors de fonctions disciplinaires) et que d'autres concernent plus généralement le milieu scolaire (nous les appellerons fonctions scolaires). Á l'inverse, nous considérons dans un deuxième type les fonctions qui sont rattachées à l'univers extra-scolaire de l'élève. C'est le cas d'élèves qui évoquent l'utilité de la lecture pour l'avenir, pour la culture, pour lire des journaux ou encore pour exercer le métier qu'ils veulent faire plus tard. Enfin, un troisième type rassemble les fonctions qui ne sont pas explicitement référées à un des deux univers précédents. Il s'agit, par exemple, d'élèves qui reconnaissent l'importance de lire pour apprendre, pour comprendre, pour parler, pour découvrir des choses, etc. sans nous donner plus de précision. Les deux tableaux qui suivent rendent compte, respectivement en français et en sciences, des catégorisations opérées et récapitulent les proportions que nous avons observées :

TAB 4 - Proportion des différentes fonctions associées aux pratiques de lecture en français

FONCTIONS DES PRATIQUES DE LECTURE	**O-**	**O+**	**A-**	**A+**	**I-**	**I+**	**Totaux**
Pas de réponse	39%	15%	29%	44%	0%	46%	29%
FONCTIONS RÉFÉRÉES Á L'ÉCOLE	(6%)	(20%)	(36%)	(24%)	(53%)	(8%)	(25%)
Pour orthographe, grammaire, conjugaison	6%	12%	6%	24%	30%	4%	14%
Pour bien travailler à l'école	0%	8%	12%	0%	19%	4%	7%
Goût pour le français	0%	0%	12%	0%	4%	0%	3%
Pour aider un autre élève	0%	0%	6%	0%	0%	0%	1%
FONCTIONS NON RÉFÉRÉES Á L'ÉCOLE	(78%)	(51%)	(24%)	(28%)	(52%)	(29%)	(44%)
Pour apprendre des choses	22%	15%	6%	8%	19%	21%	15%

Pour apprendre des nouveaux mots	28%	8%	0%	8%	15%	0%	10%
Pour savoir lire	0%	12%	12%	0%	7%	4%	6%
Pour mieux parler	11%	12%	0%	8%	0%	0%	5%
Pour mieux écrire	11%	0%	0%	4%	7%	0%	4%
Pour comprendre des choses	6%	4%	6%	0%	4%	4%	4%
FONCTIONS EXTRA-SCOLAIRES	(0%)	(20%)	(24%)	(0%)	(11%)	(8%)	(10,5%)
Pour l'avenir	0%	12%	6%	0%	7%	8%	5.5%
Lire les journaux	0%	4%	0%	0%	4%	0%	1%
Pour le métier qu'on veut faire plus tard	0%	0%	12%	0%	0%	0%	2%
Pour apprendre à quelqu'un le français	0%	4%	0%	0%	0%	0%	1%
Pour pouvoir lire des livres	0%	0%	6%	0%	0%	0%	1%

La lecture de ce tableau fait apparaître que les fonctions non explicitement référées à l'école sont celles qui ont été les plus évoquées (elles représentent 44% des réponses des élèves alors que les fonctions référées à l'école et extra-scolaires ne rassemblent respectivement que 25% et 10,5% des élèves). Il semble donc que, pour eux, l'utilité de la lecture en français n'est pas nécessairement rattachée à l'univers scolaire. Ils mettent en avant de façon plus générale son rôle dans la communication (lire, écrire, parler), les apprentissages et dans la compréhension. Nous notons que les fonctions disciplinaires ont été particulièrement peu évoquées, seule l'utilité de la lecture pour l'étude de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe) est pointée. De plus, nous observons qu'aucune référence n'est faite à une autre discipline que le français. Cela nous laisse nous interroger sur la conscience de la transversalité disciplinaire des pratiques de lecture et vient nuancer les résultats obtenus dans la première partie de cette analyse.

Si l'on s'attache, maintenant, à l'analyse de la variable du milieu culturel et social de l'établissement, nous remarquons trois principales tendances :

– Le taux d'abstention, d'abord, est plus important dans les milieux plus élevés. Les élèves de milieux plus difficiles s'expriment plus largement sur les fonctions des pratiques de lecture dans la discipline et semblent donc mieux parvenir à les identifier ;

– Nous remarquons également que les fonctions référées à l'école sont plus importantes dans les milieux difficiles (ils sont 32% à les évoquer tandis qu'ils ne sont que 17% dans les milieux plus aisés) ;

– Les fonctions extra-scolaires sont plus rarement mentionnées quel que soit le milieu culturel et social des établissements. Nous remarquons toutefois que les élèves de milieux plus défavorisés ont une attention légèrement plus prononcée pour l'avenir et le métier qui sera exercé plus tard.

Concernant les pédagogies des établissements, nous dégageons deux tendances :

– Le taux d'abstention est nul à l'école Freinet, tous les élèves se sont exprimés sur cette question. Le rôle de la lecture en français apparaît donc comme quelque chose qui est bien identifié par les élèves de cet établissement ;

– Les fonctions explicitement référées à l'école sont plus faibles dans les pédagogies ordinaires. Par contre, dans ces établissements, les fonctions non référées à l'école sont plus importantes. Pour ces élèves, l'utilité de la lecture en français semble donc dépasser l'univers de l'école.

Voyons maintenant le cas de la discipline des sciences :

TAB 5 - Proportion des différentes fonctions associées aux pratiques de lecture en sciences

FONCTIONS DES PRATIQUES DE LECTURE	O-	O+	A-	A+	I-	I+	Totaux
Pas de réponse	66%	35%	59%	44%	11%	46%	44%
FONCTIONS RÉFÉRÉES Á L'ÉCOLE	(6%)	(12%)	(0%)	(4%)	(11%)	(4%)	(8%)
Pour l'orthographe	0%	0%	0%	4%	0%	0%	1%
Pour travailler à l'école	6%	12%	6%	0%	11%	4%	7%
FONCTIONS NON	(29%)	(50%)	(18%)	(28%)	(67%)	(8%)	(36%)

RÉFÉRÉES À L'ÉCOLE							
Pour apprendre des choses	17%	15%	18%	24%	44%	0%	20%
Pour apprendre à lire les dessins, les schémas	6%	15%	0%	0%	4%	0%	4%
Pour comprendre des choses	6%	0%	6%	0%	7%	4%	4%
Pour découvrir des choses	0%	8%	0%	0%	4%	0%	2%
Pour faire des expériences	0%	4%	0%	0%	0%	4%	1%
Pour parler	0%	4%	0%	0%	0%	0%	1%
Pour savoir utiliser une encyclopédie	0%	4%	0%	0%	0%	0%	1%
Pour apprendre des nouveaux mots	0%	0%	0%	4%	0%	0%	1%
Pour faire des questionnaires	0%	0%	0%	0%	4%	0%	1%
Pour fabriquer des objets	0%	0%	0%	0%	4%	0%	1%
FONCTIONS EXTRA-SCOLAIRES	(0%)	(8%)	(18%)	(12%)	(0%)	(12%)	(9%)
Pour plus tard	0%	8%	12%	4%	0%	4%	5%
Pour la vie	0%	0%	6%	0%	0%	4%	2%
Pour la culture	0%	0%	0%	4%	0%	4%	1%
Par goût	0%	0%	0%	4%	0%	4%	1%

En sciences, nous relevons d'abord un taux d'abstention plus important qu'en français. Les élèves semblent avoir plus de mal à identifier les fonctions des pratiques de lecture dans la discipline. Comme précédemment, les fonctions non explicitement référées à l'école sont les plus évoquées (36% des élèves). Cela confirme notre impression que les élèves ne rattachent pas spécialement l'utilité de la lecture à l'univers scolaire. Les

autres types de fonctions, quant à elles, sont cités dans des proportions bien plus faibles. Le rôle de la lecture pour « apprendre des choses » a été le plus souvent relevé, il est alors associé à des contenus thématiques précis (le corps humain...). Il nous semble que cela traduit un intérêt fort pour le contenu des lectures dans la discipline. Nous remarquons par ailleurs que seule une fonction disciplinaire est évoquée, il s'agit de s'améliorer en orthographe. Cette fonction se rattache donc à la discipline du français et nous pouvons nous interroger sur le fait qu'aucun élève ne met en avant une utilité particulière de la lecture pour la discipline des sciences.

Les analyses relatives aux milieux culturels et sociaux des établissements ne font apparaître qu'une tendance : les fonctions extra-scolaires sont plus massivement repérées dans les milieux favorisés. Ces élèves semblent donc percevoir plus précisément le rôle de la lecture en dehors de l'école. Contrairement à ce que nous avions remarqué précédemment, le taux d'abstention est ici équivalent dans les deux milieux.

Concernant les analyses relatives aux pédagogies des établissements, nous relevons plusieurs points :

– Comme pour la discipline du français, nous observons une abstention plus faible dans les écoles innovantes, et, là encore, particulièrement à l'école Freinet ;

– Les fonctions référées à l'école sont, cette fois, plus importantes dans les écoles ordinaires. Par contre, elles sont particulièrement faibles dans les écoles d'application ;

– Si les élèves de toutes les écoles mettent bien en avant l'importance de la lecture, en sciences, pour apprendre des choses, nous notons que les élèves de l'école Freinet ont particulièrement insisté sur cette fonction. Pour eux, l'importance du contenu des lectures effectuées dans la discipline est mise en avant ;

– Enfin, nous remarquons, dans les élèves des écoles ordinaires, une attention particulière pour la lecture de dessins, de schémas, de tableaux, etc. Ces élèves montrent alors une sensibilité plus importante à la diversité des écrits en jeu dans la discipline.

4. Discussion des résultats

Dans cette dernière partie, nous proposons de revenir sur les résultats que nous avons présentés, peut-être un peu rapidement, et de les discuter en nous intéressant successivement aux comparaisons disciplinaires, aux

influences des milieux culturels et sociaux et aux pédagogies réclamées par les établissements.

4.1 Pratiques de lecture et disciplines scolaires

Notre approche comparative, mettant en perspective deux disciplines scolaires, nous permet d'aller au-delà d'une simple description des représentations de ces élèves et nous apporte un éclairage sur les spécificités de ces représentations vis à vis des enseignements scientifiques. L'ensemble des résultats de cette étude révèle que, même si le français apparaît bien comme *la* discipline de prédilection de la lecture (les élèves ont bien conscience que c'est en français qu'on apprend à lire et qu'on s'entraîne à cette pratique), les élèves que nous avons interrogés ont bien conscience du rôle de la lecture pour les enseignements scientifiques. Leurs représentations dessinent toutefois des pratiques sensiblement différentes dans les deux disciplines. Il apparaît d'abord que les élèves ont l'impression que ces pratiques sont moins fréquentes dans les enseignements scientifiques. Ils nous disent ainsi lire moins souvent qu'en français. Les enjeux de ces pratiques apparaissent également comme étant bien distincts. En français, les élèves reconnaissent avant tout l'utilité de la lecture pour le perfectionnement de la langue (ils nous ont répété son rôle pour progresser en orthographe, en grammaire, pour enrichir son vocabulaire, améliorer son expression...). En sciences, c'est plutôt la fonction documentaire de la lecture qui est mise en avant avec un intérêt redondant pour les contenus des lectures effectuées dans la discipline. Au-delà de l'école et des cadres disciplinaires, l'importance de la lecture est soulignée dans la communication (lire, écrire, parler), les apprentissages et dans la compréhension. Son rôle est précisé pour mieux lire, mieux écrire, mieux parler, mieux s'exprimer. D. Lahanier-Reuter et Y. Reuter (2002), dans une recherche interrogeant les rapports de collégiens aux pratiques d'écriture, ont obtenu des résultats semblables et ont fait apparaître que l'écriture était surtout perçue comme un moyen de communication, d'expression et d'apprentissage. Nous trouvons donc ici des représentations similaires sur les pratiques de lecture et d'écriture. Celles-ci sont d'ailleurs en adéquation avec les discours officiels qui insistent sur le rôle de communication et d'expression de ces pratiques. Enfin, nous attirons l'attention sur l'idée d'une certaine spécificité des écrits en jeu dans la discipline des sciences. En effet, les réponses formulées par les élèves laissent penser qu'ils considèrent

certains objets (comme les graphiques, les tableaux...) comme des écrits particuliers à la discipline des sciences.

4.2 Pratiques de lecture et milieux culturels et sociaux des établissements

Nous avons cherché à mesurer l'influence des milieux culturels et sociaux des établissements choisis sur les représentations formulées par les élèves. Les analyses mises en œuvre font d'abord apparaître un repérage disciplinaire qui serait plus fort chez les élèves scolarisés en milieux défavorisés. En effet, lorsque nous demandons aux élèves dans quelles disciplines ils lisent, les élèves de ces milieux sont particulièrement nombreux (près de 85%) à évoquer des disciplines scolaires (français, mathématiques, sciences...), telles qu'elles sont repérées dans les textes officiels. Ce sont également eux qui évoquent le plus largement les sous-disciplines (conjugaison, grammaire, lecture, géométrie...). Ils montrent ainsi leur capacité à « descendre » dans les découpages disciplinaires et semblent faire état d'une *« conscience disciplinaire »* plus développée (Reuter, 2003). Est-ce un signe que les enseignements dispensés dans les écoles de milieux culturels et sociaux plus défavorisés seraient plus découpés disciplinairement ?

Nous remarquons également que les élèves scolarisés dans ces écoles attachent une attention particulière aux contenus de leurs lectures. Ainsi, lorsqu'on leur demande des exemples de lectures dans les deux disciplines, beaucoup (près des trois quarts) précisent, en français, les titres des écrits auxquels ils pensent. En sciences, ils énumèrent des thématiques précises, les volcans, les fossiles ou encore la technologie sont alors des thèmes qui reviennent de façon récurrente. Les élèves de milieux plus favorisés, quant à eux, ont plutôt tendance à évoquer, quelle que soit la discipline, des genres scolaires comme les documents ou documentaires, les questions, les textes, les fichiers et dossiers. Peu précisent les contenus notionnels de ces éléments. Cette analyse tend donc à montrer que les élèves des écoles de milieux favorisés seraient plus décentrés par rapport aux contenus notionnels des disciplines.

4.3 Pratiques de lecture et pédagogies des établissements

L'étude de l'influence des pédagogies réclamées par les établissements choisis s'est également révélée particulièrement significative. Il apparaît

alors que les élèves ont des perceptions assez différentes des configurations disciplinaires. Ces perceptions apparaissent par l'énumération des matières dans lesquelles ils estiment lire. Les élèves des écoles innovantes évoquent d'abord un éventail de disciplines beaucoup plus large que les autres, ils nous parlent de l'art, du sport, de la musique et de l'informatique, domaines qui ne sont que peu évoqués par les autres. Ils paraissent alors moins enfermés que les autres dans les disciplines « strictes ». De plus, nous observons qu'ils n'ont pas les mêmes façons de dénommer les disciplines scolaires. Ainsi, alors que les élèves des écoles ordinaires et d'application nomment des disciplines traditionnelles (comme le français, les mathématiques...), les élèves des écoles innovantes utilisent des appellations originales comme « le temps d'écrivain », « le temps de lecteur » ou encore « le débat philo ». Ceci nous laisse penser qu'il y a une réelle originalité dans les pratiques dispensées dans ces établissements.

Concernant le rôle des pratiques de lecture dans les deux disciplines, il semble également que leurs préoccupations ne sont pas les mêmes. Ainsi, nous notons, dans les écoles ordinaires, un souci particulièrement marqué pour l'avenir professionnel. Lire doit aider à décrocher un emploi, écrire des lettres de motivation, accéder au métier espéré... Dans les écoles d'application et les écoles innovantes, les préoccupations se centrent surtout sur l'apprentissage, le travail et la réussite scolaire. Il faut savoir lire pour bien apprendre ses leçons et bien travailler à l'école. Le poids de ces valeurs avait déjà été repéré par l'équipe d'Y. Reuter (Reuter, 2007) pour l'école Freinet. On peut se demander si ces préoccupations différentes font écho aux discours des enseignants ou des milieux familiaux de ces élèves.

Quelques éléments nous interpellent d'ailleurs quant aux fonctionnements pédagogiques de ces établissements. Dans les écoles ordinaires, nous avons été frappée par l'évocation récurrente, au sein d'une même classe, de certains titres et thèmes qui paraissaient comme emblématiques des lectures de la classe. Dans les autres établissements, nous n'observons pas cette tendance et les exemples nous semblent beaucoup plus personnels. Le fait que beaucoup d'élèves d'une même classe évoquent précisément les mêmes contenus nous laisse alors penser que le mode de travail y serait peut-être plus collectif qu'ailleurs.

5. Pour conclure

L'objectif de cet article était d'étudier la perception qu'ont des élèves de CM2 de leurs pratiques de lecture dans deux disciplines. Un tel travail nous oblige à une grande prudence quant aux résultats obtenus. Ce que nous avons recueilli relève de déclarations qui ne peuvent être interprétées qu'en tant que telles. Nous ne prétendons pas non plus avoir dressé un état général des représentations des élèves quant à ces pratiques, nous sommes tout à fait consciente que les déclarations que nous avons recueillies sont étroitement liées aux contextes des situations d'enquêtes et des établissements. Nous aimerions également rappeler qu'il ne s'agit que d'une première étape de nos investigations. Cette enquête s'inscrit dans une recherche plus large et ces données seront complétées par des entretiens avec les enseignants des différentes classes observées et par des observations de séances de classe. La diversification de ces sources devrait, nous l'espérons, nous permettre d'affiner nos interprétations. Il nous est, de ce fait, difficile de tirer de résultats plus nets de cette enquête pour l'instant.

Il nous semble que les résultats obtenus apportent toutefois des éclairages nouveaux. En menant de la sorte une enquête en parallèle dans deux disciplines scolaires, nous nous sommes inscrite dans le champ émergeant du comparatisme en didactique. Ce choix reposait sur l'hypothèse que cette comparaison permettrait de mettre en avant les spécificités des représentations des élèves dans la discipline scientifique. Il nous semble, à plusieurs niveaux, que cette perspective présente des intérêts pour la didactique et que cette recherche laisse entrevoir les intérêts d'une telle posture. L'originalité de notre corpus, qui croise des milieux contrastés, nous a par ailleurs permis de questionner les influences respectives sur les représentations des élèves du milieu culturel et social des écoles ainsi que des pédagogies réclamées par les établissements. Les caractéristiques de ce corpus dessinent alors en même temps les limites de nos résultats. En effet, nous avons travaillé sur un échantillon qui n'est constitué que de six écoles et nos résultats ne peuvent en aucun cas être représentatifs des milieux que nous considérons. Ils nous suggèrent simplement des tendances et nous permettent de formuler des hypothèses qui méritent vérification.

Bibliographie

ASTOLFI J.-P., PETERFALVI B., VERIN A., (1998) : *Comment les enfants apprennent les sciences ?*, Retz, Paris.

CASTELLANI G. A., (1995) : *Bien lire dans toutes les disciplines au collège,* Éd. Albin Michel, Paris.

GIASSON J., (2005) : *La lecture : de la théorie à la pratique*, De Boeck, Bruxelles.

GIGUÈRE J., REUTER Y., (2003) : « Présentation d'une grille d'analyse de l'écrit à l'école primaire », *LES CAHIERS THÉODILE*, n° 4, p. 103-121.

JACOBI D., (1987) : *Textes et images de la vulgarisation scientifique*, Peter Lang, Berne.

JACOBI D., (1999) : *La communication scientifique: discours, figures, modèles*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.

JONNAERT P., LENOIR Y. (*dir*), (1993) : *Sens des didactiques et didactique du sens,* CRP, Sheerbrooke.

JONNAERT P., LAURIN S., (2001) : *Les didactiques des disciplines, un débat contemporain*, Presses Universitaires de Québec, Québec.

LAHANIER-REUTER D., (1998) : *Étude de conceptions du hasard, approche épistémologique, didactique et expérimentale en milieu* universitaire, Thèse de doctorat, Université Rennes I.

LAHANIER-REUTER D., REUTER Y., (2002) : « Écrits et apprentissages. Première approche dans quatre disciplines au collège », *Pratiques,* n° 113-114, p. 113-134.

MAURY S., CAILLOT M., (2003) : *Rapport au savoir et didactiques,* Éditions Fabert, Paris.

MERCIER A., LEMOYNE G., ROUCHIER A., (2001) : *Le génie didactique, usages et mesusages des théories de l'enseignement.* De Boeck Universités, Bruxelles.

MERCIER A., SCHUBAUER-LEONI M-L., SENSEVY G., (2003) : « Vers une didactique comparée », *Revue Française de Pédagogie* n° 141, p. 5-16.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (2002) : *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* XO Éditions, Paris.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008) :
www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

MOSCOVICI S., (1961) : *La psychanalyse, son image, son public,* PUF, Paris.

PERRIN-GLORIAN M.-J., REUTER Y., (*eds*) (2006) : *Méthodes de recherche en didactiques,* Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.

QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L., (1988/2003) : *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris.

RAISKY C., CAILLOT M., (1996) *: Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, De Boeck Universités, Bruxelles.

REUTER Y., (2003) : « La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire », *La Lettre de la DFLM,* n° 32, Namur, p. 18-22.

REUTER Y. (*dir.*), (2007) : *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire,* L'Harmattan, Paris.

REUTER Y. (*éd.*), COHEN-AZRIA C., DAUNAY B., DELCAMBRE I., LAHANIER-REUTER D., (2007): *Dictionnaire des concepts fondamentaux des* didactiques, De Boeck, Bruxelles.

TERRISSE A., (2000) : *Didactique des disciplines, les références au savoir,* De Boeck Universités, Bruxelles.

VENTURINI P., AMADE-ESCOT C., TERISSE A., (2002) : *Étude des pratiques effectives, l'approche des didactiques,* La Pensée Sauvage éditions, Grenoble.

VERGNIOUX A., (2003) : *L'explication dans les sciences*, De Boeck, Bruxelles.

ANNEXE : QUESTIONNAIRE UTILISÉ POUR L'ENQUÊTE

École .....

NOM : .....
PRÉNOM : .....
AGE : .....

LIRE EN FRANCAIS ET EN SCIENCES

1) Á l'école, quelles sont les matières où tu lis ?
.....
.....

Est-ce que tu trouves que la lecture est importante en français ? pourquoi ?
.....
.....

Et en sciences, est-elle importante ? pourquoi ?
.....
.....

Est-ce plus important, à ton avis, de lire en français qu'en sciences ?
.....
pourquoi ?
.....
.....
.....

2) Pendant les séances de français, toi personnellement, tu lis...
☐ très peu
☐ quelque fois
☐ souvent
☐ tout le temps

et pendant les séances de sciences, toi personnellement, tu lis...
☐ très peu

☐ quelque fois
☐ souvent
☐ tout le temps

Lis-tu plus souvent en français qu'en sciences ?
.....
.....
3) Qu'est ce que tu lis en français ? Peux-tu citer au moins trois exemples de documents que tu as pu lire en français cette année ?
.....
.....
et en sciences, qu'est ce que tu lis ? Là encore, donne trois exemples.
.....
.....

Est-ce que tu lis des choses, en dehors de l'école, en français ?
.....
Quoi par exemple ?
.....
et en sciences, est ce que tu lis des choses en dehors de l'école ?
.....
Quoi par exemple ?
.. ..
.....
4) Est ce que ça te semble utile de lire en français ? pourquoi ?
.....
.....
et en sciences, ça te semble utile de lire ? pourquoi ?
.....
.....
est-ce que tu trouves que la lecture est plus utile en français qu'en sciences ? pourquoi ?
.....
.....
.....

5) En français, tu dirais que tu es un élève
☐ plutôt bon

☐ moyen
☐ en difficulté

et en sciences ?
☐ plutôt bon
☐ moyen
☐ en difficulté

FORMATION DE FORMATEURS EN LANGUE EN ALTERNANCE : LE JOURNAL D'ÉTONNEMENTS

Marie-José Barbot
Équipe Théodile-CIREL ÉA 4354
Université Charles-de-Gaulle–Lille 3

« Il nous faut l'accueillir car les mendiants, les étrangers
Viennent de Zeus (v. 205) »
Homère, *L'Odyssée,* chant VI.

« Ce Berca Kaan ayant appris l'arrivée de nos deux Latins, désira les voir ;
au cours de l'audience, les voyant hommes de bon aloi,
il fit grand honneur à Messire Nicolo et à Messire Maféo et se réjouit grandement de leur venue »
Marco Polo, *Le livre des merveilles I, Le devisement du monde,*
La Découverte/Poche, 1998, p. 42

L'éducation à l'interculturalité ne serait peut-être que l'art et la manière de cultiver aujourd'hui notre capacité d'étonnement, en déplaçant cette aptitude à l'étonnement devant le monde vers l'aptitude à l'étonnement devant autrui. L'activation de nos capacités cognitives et socio-affectives modifie notre rapport avec autrui en les enrichissant. Plus l'écart est grand entre nos attentes, nos représentations et les informations à s'approprier, plus nous devons nous arracher à une posture de simple participant pour nous situer en observateur par rapport à ce que nous vivons et dès lors nous en sentir responsable (Maturana, Porksen, 2004). L'exposition à la différence culturelle devient l'usage dans un contexte de mondialisation, au risque que s'imposent un imaginaire et une pensée uniques auxquels il convient d'opposer une alternative humaniste (Pineau, 2006). Si les brassages culturels ne sont pas nouveaux dans le travail avec autrui-étranger d'un certain nombre d'acteurs, dont les enseignants de langues et de cultures, ils s'opèrent sur des modes dont les valeurs sous–jacentes sont à expliciter. Dans ce contexte, en fait, des ignorances, des mythes, des clivages ou des hiérarchies – non fondées scientifiquement – s'établissent (entre ceux qui seraient plus légitimes que d'autres par exemple les « enseignants natifs » de

la langue et de la culture par rapport aux autochtones) qui montrent que langue et cultures sont abordées comme des emblèmes, des possessions alors qu'il s'agit d'activer des interprétations, des processus. En effet, les contacts modifient sans cesse la relation à l'autre et à soi-même, dans un processus d'autoformation à stimuler entre une subjectivité et la diversité du monde, dans la visée de ce que Abdhallah-Pretceille nomme un « humanisme du divers ». Dans l'optique de développer la prise de conscience de ce processus d'autoformation, nous avons, dans le cadre d'une recherche-action, cherché à inventer des outils dont le journal d'étonnement (JE) que nous présenterons ici, permettant de développer une compétence (inter)culturelle chez des enseignants de langues en formation. Après avoir rappelé notre référence à l'autonomie puis exposé les tensions à identifier et comprendre entre environnement professionnel étranger et subjectivité, nous proposerons une démarche réflexive qui se déroule en sept étapes...

1. Un enjeu, développer l'autonomie des enseignants

Le pari porte sur la complémentarité entre des types de formation et d'éducation hétérogènes, français et britannique, et leur mise en synergie comme moyen de développer l'autonomie conçue comme « une capacité propre et réelle à penser la complexité, le terreau sur lequel construire ses propres compétences » (Barbot, Camatarri, 1999 :190). Ces compétences seraient à développer chez les futurs enseignants :

« *C'est le terme nomos qui donne tout son sens au terme et au projet d'autonomie. Être autonome, pour un individu ou une collectivité, ne signifie pas faire ce que l'on désire ou ce qui nous plaît sur l'instant, mais se donner ses propres lois.* » (Castoriadis, 1997 : 198).

L'enjeu est donc de repérer et d'optimiser tous les éléments de la formation visant à construire cette autonomie (Barbot, Payeur, 2001) en aménageant un « espace des possibles » selon l'expression de Pierre Bourdieu, au service du projet professionnel d'enseigner dans un autre pays, ce qui nous conduit à nous situer dans une démarche d'ingénierie évolutive[1] et non programmatique :

« *repenser l'ingénierie non plus comme l'application stricte de modèles déjà-là, mais comme la conception d'un espace émergeant pour l'inventivité, ce que Gianbatiste Vico (1710) nommait les sciences du génie ingenium :*

[1] Contexte de maitrise en didactique du FLE pour enseigner le français à l'étranger articulé au PGCE britannique sur des promotions nulles de 20 étudiants.

relier pour comprendre, pour concevoir et légitimer des connaissances-processus, tout autant que des savoirs-états. L'ingenium est une conception propre aux sujets humains à propos d'objets complexes. » (Clenet, 2003-4 : 65)

Nous ne présenterons pas ici les fondements théoriques qui sont les nôtres (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996, Abdhallah-Pretceille, 1999, 2003, Barbot 2005, 2006) quant aux notions de décadrage, de décentration, de distanciation, aux courants de l'interactionnisme et de l'alternance c'est – à-dire de formation articulée avec l'expérience professionnelle (Clénet, 1998). Il s'agit par l'expérience de découvrir comment une autre culture se construit, à partir de choix, communs ou divergents, historiques, sociaux, politiques et constitue un tout à savoir interpréter et jouer dans la perspective des travaux de l'Ecole de Palo Alto :

« *Une démarche interactionniste permet d'interroger les conceptions symboliques des étudiants sur la culture à partir de leur expérience et de comprendre que les différences culturelles n'ont de sens que dans un contexte, une histoire et une relation, les codes et les langages ne sont pas des systèmes statiques que l'on peut apprendre une fois pour toutes.* » (Winkin, 1984 :135).

Par contre, il nous semble fondamental d'insister sur la nécessité de l'existence d'un projet professionnel en la rapportant à la théorie de la motivation selon laquelle il est essentiel que le sujet ait une vision élaborée du lien entre l'action à entreprendre et le but poursuivi (Deci E. & Ryan R. M.,1985) : la prise de conscience de son propre rôle à jouer dans la réussite est déterminant ainsi que la capacité à se projeter dans l'avenir. Nous nous situons donc dans une approche d'anthropologie et de psychologie sociale, notamment en nous référant à des travaux sur la temporalité et la mémoire comme facteurs de construction identitaire de soi et de l'autre étranger (Wieviorka, 2001).

2. Mise en œuvre de pistes permettant l'observation

2.1 Évolution de l'objet de recherche : l'implicite culturel

Sur le plan méthodologique, nous adoptons une démarche de « recherche-action », qui s'ancre dans la théorie[2]. Le dispositif – visant l'autonomisation – était fondé au départ sur une priorité donnée aux nouvelles technologies et sur une approche interculturelle visible portant sur des termes tel que *politiquement correct, différenciation, égalité, évaluation.* Sur ce plan, le projet comportait l'analyse de distances culturelles attendues (Lawes & Barbot, 2001) : en plus de la négociation des contraintes dues aux rigidités institutionnelles, le défi semblait constitué en effet par les obstacles dans la circulation des idées (terminologie et représentations). En fait, cette étape masquait des problématiques culturelles. C'est ainsi que les évaluations par les stagiaires ont révélé, dès la première promotion, comment le jeu des allées et venues entre deux pays, deux systèmes éducatifs, faisait émerger des difficultés totalement imprévues.

2.2 Notion de crise

Nous avons constaté à partir des questionnaires d'évaluation de la formation que la transformation identitaire d'étudiant à enseignant n'allait pas de soi à partir de trois points d'alerte :

1. *L'expression d'un « choc culturel »*. La difficulté à affronter un cadre scolaire différent crée un sentiment d'insécurité exprimé par les termes de « *malaise* », « *détresse* » « *j'avais parfois l'impression de me trouver au cœur d'une bataille à laquelle je n'étais pas suffisamment préparée.* » (ASP)[3].

2. *L'incapacité à tolérer l'incertitude.* Les disparités par rapport aux modes d'intervention dans les cours à l'université en France ont provoqué

[2] Le concept de « recherche-action » a été mis en question car il correspond à deux conceptions différentes comme le confirme J-P Narcy (2005) : toute recherche-action se situe sur un continuum entre deux extrémités, l'une plus française dans ses principes, l'autre plus anglo-saxonne et empirique, nous nous situons donc dans une approche française plus théorique.

[3] Initiales du rapport de stage cité.

une confusion forte et l'indignation des étudiants, comme s'il devait y avoir une bonne ou une mauvaise modalité d'enseignement et un choix à faire.

3. *Les démissions.* Un nombre significatif d'abandons avant ou au cours de la première année d'emploi a posé problème : les étudiants mettaient en avant des obstacles d'ordre culturel. Ne s'agissait-il pas d'autre chose compte tenu du fait que leurs collègues anglais abandonnent tout autant l'enseignement, mais avec un décalage de trois à quatre ans :
« avant d'interpréter une mésentente, un conflit, comme étant d'origine culturelle, il convient de s'interroger sur l'environnement, sur les conditions, sur les circonstances et ne pas focaliser sur la variable culturelle uniquement parce que les acteurs en présence appartiennent à des cultures différentes. » (Abdhallah-Pretceille, 1999 : 62).

Ainsi se sont trouvés projetés en avant des tensions que nous avions sous estimées. Ce qui était en question était bien le rapport à l'altérité et l'acquisition d'une compétence socio-culturelle (Byram & Zarate, 1994), la construction d'une identité apte à s'adapter.

Tout en validant le choix de départ, l'alternance source d'autonomisation, la recherche a alors pris en compte ces questionnements surgis chemin faisant : Peut-on, et jusqu'où, assurer une formation facilitant la mobilité professionnelle ? Comment peut-on accompagner le changement identitaire qu'implique la mobilité professionnelle ? En effet, un jeune adulte s'exprime sur le système éducatif à partir de ses représentations, ses idées, ses convictions qui sont liées à son vécu : « *il s'agit en l'occurrence de sa vérité, de ses cohérences internes, on ira jusqu'à dire de son identité* » (Clenet, 1998 : 53). L'enjeu pour les concepteurs de cette formation est devenu d'accompagner l'appropriation d'expériences et la construction de connaissances pilotées par le sujet même (son histoire, ses habitudes d'apprentissages, ses croyances). De notre point de vue, bien que l'institution ne puisse se substituer à la personne dans ses interactions avec l'environnement, celle-ci est en mesure de l'aider à tolérer l'incertitude, à anticiper des variations, à considérer le changement comme normal, à valoriser la diversité sans porter immédiatement de jugement de valeur, à improviser, à ne pas se remettre en question quand le rapport à l'environnement n'est plus comme avant, comme « chez soi ». Il ne s'agit donc pas de chercher à typologiser des situations rencontrées (celles-ci étant très diversifiées en fonction des acteurs impliqués), mais de débusquer des pièges et d'identifier les zones de divergences annonçant des turbulences (privé/public, laïc/religieux, sale /propre, politesse, pudeur).

En fait, les regards croisés des différents acteurs ont favorisé la prise de conscience que rien n'allait de soi, et que pour comprendre ces dynamiques et ces processus, toute catégorisation hâtive était réductive et stérile. Il a paru alors possible de procéder à un repérage de « carrefours critiques » du changement, c'est- à-dire des points où les tensions se focalisent sur un double axe :

- *insertion professionnelle* (changement d'identité en formation initiale comme en formation continue)
- *rapport à son pays d'origine et au pays d'exercice*, le Royaume-Uni.

En fait les crises identitaires que les nouveaux environnements (Lahire, 1998) provoquent peuvent être positives à condition que ce soit dans certaines limites. De ce fait, elles placent la question éthique au cœur de la formation.

2.3 Une méthodologie d'accompagnement

Dans cette optique, l'objectif était d'approfondir une méthodologie de recherche cohérente avec le paradigme épistémologique et théorique de l'autonomie, c'est-à-dire de développer une autoformation des stagiaires avec un accompagnement permettant de dépasser les tensions dont ils font l'expérience. Le contrat étant l'engagement des deux parties dans un (des) changement(s) qui permet(tent) au stagiaire de réaliser son projet professionnel.

Dans ce contexte, nous avons proposé aux étudiants de rédiger leurs impressions lors de leurs premiers pas professionnels selon ce que nous avons appelé journal d'étonnement[4] (1999). Ce JE est apparu comme un outil psychologique (se connaître soi-même) et cognitif (facilitateur pour apprendre) au sens de Vygotsky. Destiné à comprendre le sens que les stagiaires, placés un mois dans une école anglaise, donnent à leur vécu, cet outil condense les processus complexes de métabolisation d'expérience. Ces outils recueillis par le formateur, celui-ci présente la synthèse aux stagiaires pour susciter un débat. Au départ, l'intention était de présenter la synthèse en groupe en présence de partenaires anglais. Nous y avons renoncé après avoir

[4] En discutant avec C. Develotte cf. son article de 2006 qui rappelle l'ancrage ethnologique du journal d'observation utilisé par G. Zarate dans les recherches de Jeanne Favret-Saada (1981) sur la sorcellerie dans le bocage normand. G. Zarate a fait réaliser à ses étudiants des journaux d'observation destinés à « rendre explicites les conditions de production de la description d'un fait culturel [...], à induire une réflexion sur la genèse d'une description, sur la construction d'un savoir, et sur la relativité des représentations sociales » (1988 : 114).

constaté que l'échange se transformait en justifications et explications ce qui n'était pas du tout le but recherché. Ce qui comptait était le contrat avec les stagiaires : « *Son option épistémologique est que l'explicitation du savoir implicite est une œuvre conjointe, nécessitant un coinvestissement des acteurs impliqués dans les deux opérations d'énonciation et de travail sur l'énoncé* » (Pineau, Legrand, 1993 : 102). De plus, c'est à partir des interrogations et de la problématique issue du débat que se construit le cours ensuite (24 heures).

2.4 Défis de l'innovation universitaire

Au départ, il est très difficile de faire accepter aux impétrants la raison d'être de ce journal. Un des obstacles à l'innovation est que les acteurs mêmes, collègues ou étudiants, ne comprennent pas pourquoi agir différemment (Barbot & Payeur, 2001). Les étudiants ont paru mieux accepter le JE, à partir du moment où une deuxième piste de réflexion portant sur le triangle de Wieviorka[5] a été introduite. Des catégories ont été ensuite proposées (acteurs, relations, espace, temps, kinésie, savoirs, valeurs...). L'objectif est de passer, le plus clairement possible, de l'interculturalité dans l'éducatif comme matière à l'interculturalité de l'acte éducatif même. La relation pédagogique implique d'abord de mettre en contact des subjectivités et non de faire circuler des biens ou d'analyser des objets culturels. Et force est de constater que la prise en compte d'un enseignement ouvert sur / à la communication interculturelle produit *ipso facto* une remise en question de nombreuses variables significatives du champ éducatif.

3. Autoformation sur le plan culturel : la subjectivité face à la diversité

Ainsi la démarche adoptée relève de l'intention d'étayer l'expérience pour pouvoir en tirer des connaissances et des savoirs collectifs sur les autres

[5] Puis à partir de vos notes personnelles, effectuez une synthèse par écrit en vous appuyant sur le triangle de Wieviorka, *La différence*, p. 137-16 : discernez 3 dimensions en vous en interaction qui évoluent et se transforment :

1. L'identité professionnelle « individu économique ».
2. L'« identité collective communautaire ».
3. L'identité personnelle « Le sujet ».

et sur soi. Le sujet *je* s'enrichit de sa confrontation à la diversité culturelle, même si celle-ci passe par des tensions et des inquiétudes car il est accompagné dans sa démarche.

3.1 Subjectivité et rationalité. Des interprétations personnelles différentes.

La synthèse et le débat à partir des observations contenues dans les JE permettent une prise de conscience de sa propre culture à chaque sujet : celle-ci construit des attentes ou opère comme un filtre, un verre déformant. Ainsi les stagiaires perçoivent comment à partir du flux d'impressions ressenties, il leur appartient de se construire une vision du monde propre, mobile, évolutive, la leur. On peut remarquer des tendances dans cette élaboration :

– constat de deux pôles dans les écritures des stagiaires, l'un allant vers l'introspection, l'autre vers la recherche d'explications extérieures sociologiques, historiques et politiques.

– régularité des thèmes déclencheurs même si les appréciations sont très variables pour ne pas dire antagonistes (valorisation/dévalorisation du même ou de la différence) et jouent comme des informateurs sur la culture-source des stagiaires.

3.2 Dynamique de changements identitaires et recadrages

Le stagiaire découvre à quel point des interprétations s'effectuent en fonction de soi, de son parcours personnel dans une culture ou de ce que le sujet croit savoir sur l'éducation dans son propre pays, éléments pris comme normes culturelles. Á des attitudes où l'assimilation et l'accommodation s'effectuent, se superposent des réactions de rejet ou de fascination selon les thèmes que les stagiaires arrivent à comprendre au moment d'écrire : attachement farouche à la laïcité dû à parents instituteurs, admiration du multiculturalisme pour une étudiante qui porte le voile. La synthèse des JE met en relief l'ignorance des stagiaires sur l'éducation en France (statut des enfants handicapés, Casnav) et le danger des généralisations d'expériences individuelles « *En France.... les transports en commun scolaires fonctionnent mal* ». La confrontation avec d'autres expériences et des savoirs anthropologiques et sociologiques amène le stagiaire à prendre conscience que chacun construit sa perception du monde subjectivement. Deux processus sont observés à ce propos :

Dépassement de la tentation de tout réduire au rapport au pays d'origine/étranger

La prise de conscience que les écarts ne proviennent pas du fait qu'on est étranger est rendue difficile tant cette interprétation paraît spontanément évidente. La présence de collègues anglais force à aller au delà de ces réactions de sens commun puisque ceux-ci partagent les mêmes réactions sur l'école anglaise (courtoisie, autorité, dépendance des élèves...). Il est donc insuffisant de tout interpréter en fonction du pays, un effort de réflexion sociologique est nécessaire pour percevoir l'importance par exemple du phénomène générationnel. En fait, c'est le danger de l'illusion de réduire un sujet à une identité unique (Sen, 2007) qui peut être perçu derrière cette tendance des stagiaires.

Prise de conscience d'autres modes de vie et de perception et complexification des représentations.

La présence de stagiaires non français empêche des attitudes manichéennes de se figer : diabolisation ou utopie concernant le Royaume Uni. De plus, les débats avec des stagiaires ayant enseigné ailleurs à l'étranger, permettent de complexifier les idées sur le métier d'étudiant et sur celui d'enseignant. Alors que les stagiaires au départ portent des jugements de valeur hâtifs et recherchent le bien et le mal, les « good practices », ils apprennent à prendre du recul, à être prudent : « *il s'agit de se construire son propre modèle de référence et de s'affranchir de son besoin de certitudes* » (P.).

3.3 Crise et complexité

L'anxiété liée à l'interprétation du rôle professionnel – qui peut aller jusqu'à des manifestions pathologiques – est mentionnée dans presque tous les JE. Une grande partie des stagiaires attribuent leur déstabilisation psychologique au fait que, contrairement à ce qui se passait dans leur situation antérieure d'assistant, l'institution britannique leur demande d'incarner le système de références national. Ce qui pose question est de l'ordre de l'acculturation, de l'intégration ou de l'assimilation ; il y a donc menace. D'autant plus que les expériences de stagiaires ayant vécu longuement à l'étranger montrent que les identités peuvent être vécues en termes de perte, de fragilité (l'une affirme que résider à l'étranger conduit à

« *ne plus comprendre le pays dont on est issu* », un autre à « *s'en sentir étranger* »). Au contraire, d'autres stagiaires revendiquent la richesse (« *je suis partout chez moi* ») de l'acculturation[6].

3.4 Capacité à gérer l'école comme espace de confrontations culturelles et sociales multiples

Les stagiaires découvrent l'hétérogénéité sociale des acteurs, leur expérience les amène à découvrir qu'ils doivent choisir et se positionner dans quatre domaines principaux :

1) Faire face aux rapports natifs / non natifs parmi les enseignants de langues et au regard des autres qui les démarquent : « *les enfants demandent au mentor anglais de M. : t'es anglaise alors pourquoi toi tu nous parles en français, M. c'est normal* » ;

2) Tenir compte de la distance sociale entre parents et éducateurs avec les extrêmes : ceux qui sont défavorisés, ceux des écoles pour familles aristocrates ou très aisées (désintérêt pour leurs enfants pensionnaires) et situer leurs réactions dans leur contexte social (agressivité d'une mère à l'égard de l'enseignante qui a recousu la veste de son fils) ;

3) Se situer par rapport aux variations fortes observées dans les pratiques professionnelles ;

4) Se positionner sur le plan pédagogique face à la culture multimédia diabolisée ou hypervalorisée.

3.5 Modélisation d'une démarche d'autoformation et temporalité

Une prise de conscience s'effectue en boucles comme en témoigne ce raisonnement en étapes : « *1) Comme les enfants mangent mal, c'est horrible, ils vont tous être obèses 2) J'exagère peut-être ? NON ce n'est pas du tout diététique 3) la nourriture compte pas pour les anglais, pas pour rien qu'il y a eu la vache folle* » (C.). On voit ici le passage d'une réaction émotionnelle à une exploration d'hypothèses ou à des conjectures qui suscitent le débat. La prise de distance permet de voir comment évoluer et

[6] La notion d'acculturation a été reprise dans le cours à partir de récits de voyage ou de littérature « car celui qui connaît deux langues connaît forcément deux cultures aussi, donc le passage difficile de l'une à l'autre et la douloureuse relativisation de l'une par l'autre. Et ça a toutes les chances d'être quelqu'un de plus fin, de plus civilisé, de moins péremptoire que des monolingues impatriés » (Huston, 1999 : 37).

réussir au sens de Jean Piaget, aller de l'action à la réflexion. C'est ainsi que qu'un autre stagiaire E. parvient à proposer une véritable modélisation en trois temps :

– Observer « *permet de collecter des indices pour comprendre beaucoup de choses* », ainsi dans le cas des *Special needs* (enfants handicapés), l'acceptation de l'assistant en classe posait problème au stagiaire : « *c'est grâce à des observations répétées d'un ou plusieurs cours en classe que j'ai fini par comprendre pourquoi ces élèves n'étaient pas mal à l'aise* » (E.).

– Á partir d'interactions sociales, le défi est de trouver des indices par la discussion et la communication : « *Des explications des enseignants sur le contexte socio-économique difficile dans la région de Broadstaitres m'ont permis, sinon d'accepter entièrement, de réfléchir aux raisons de prescrire des calmants pour des enfants à l'âge de 11 ans* » (E.).

– Trouver des indices par sa propre expérience : « *par rapport au Pastoral care*[7]*qui me déroutait, j'ai compris les avantages de la discussion et la communication dans le cas de mes élèves* » (E.).

Apprendre à partir de l'action et de l'expérience constitue une autoformation où – écrivent les stagiaires – le plus difficile est d'accepter que la réalité ne corresponde pas aux attentes. Tous constatent aussi que le facteur temps est important dans cette autoformation.

3.6 Relativisation du facteur identité nationale d'origine au profit du facteur identité professionnelle

Ces futurs enseignants opèrent trois passages dans le temps et l'espace entre les deux systèmes éducatifs. Alors qu'une première interprétation de déstabilisation et de frustration est attribuée au facteur d'identité nationale, très vite le facteur de changement d'identité professionnelle l'emporte. Une des raisons de la réflexion qui s'opère est que les formateurs renvoient aux étudiants des images incompatibles et contradictoires : au lieu de les considérer comme de futurs collègues certains universitaires les traitent comme des élèves provoquant des réactions et une conscience de groupe. Un autre facteur est la difficulté à trouver sa place cette fois-ci aux yeux des élèves : « *Ce qui m'avait frustrée, c'était d'avoir le statut de professeur - stagiaire. Beaucoup d'élèves me comparaient toujours avec leur professeur habituel ou ne me prenaient pas au sérieux* » (L.), mais aussi du corps professoral : « *ce que j'ai trouvé difficile : s'imposer en tant que professeur*

[7] Éducation civique connotée religieusement.

stagiaire, il est délicat lorsqu'on apprend le métier d'enseignant de trouver sa place, aussi bien auprès des enseignants expérimentés que des apprenants » (D.). La difficulté peut être accrue pour les personnes qui ont déjà travaillé : « *mon travail d'enseignante en France et mon entourage m'ont manqué. J'ai souvent eu l'impression d'avoir perdu mon rôle, ma place dans la société* » (VL.).

Le stagiaire est dans une situation en « double piste » selon l'expression de B. Schwartz (cité par Poisson, 2003). À la relation éducative avec les élèves répond sa relation aux enseignants, sociologiquement distincts dans chaque pays (pôle formateurs, pôle chercheurs), à laquelle s'ajoute la relation avec le mentor (conseiller pédagogique) aux attitudes variables selon les établissements (maternant, jamais disponible, castrateur, coopératif...). L'expérience favorise des analyses et des recadrages sur la relation éducative.

3.7 Validation du journal d'étonnement

Comme le souligne M. Abdhallah-Pretceille (2003) la proposition de démarches interrogatives doit être accompagnée de rigueur, aussi avons-nous validé ces propositions non seulement dans la thèse de S. Lawes[8] (2004) mais dans les documents suivant :

1) Le *questionnaire d'auto-évaluation* de la formation, les stagiaires attribuent au JE un rôle sécurisant à la fois de gouvernail dans une instabilité ambiante et de prise de conscience que ce que l'on ressent n'est pas un phénomène isolé, anormal ;

2) Le *rapport de stage sous forme de port-folio*. Le JE est évoqué par rapport à :

– l'objectivation du système de valeurs et du côté relatif des normes que les stagiaires vivaient jusque là comme naturelles, souvent marquée par des marqueurs temporels « *avant je pensais* » « *désormais* » ;

– la difficulté à se mettre à la place des autres (comment les enseignants britanniques acceptent-ils leurs conditions de travail insupportables à leurs yeux ?) et l'empathie qui pose problème ;

[8] Nous ne parlerons pas ici de l'ensemble de la recherche sur le développement de l'autonomie chez les enseignants en formation initiale en PGCE, Capes de langues, double formation maitrise/PGCE menée par S. Lawes, Université de Londres, dans le cadre d'un PHD (2003).

– l'acceptation que l'autre, l'étranger, pense, et vit autrement sans en être blessé, ni révolté ;
– la référence au triangle de Wieviorka souvent reprise et approfondie

En majorité les stagiaires se reportent à leur journal d'étonnement – que certains ont continué d'ailleurs – comme à quelque chose d'important sur le plan affectif et cognitif dans leur développement personnel.

3) Le *rapport d'un universitaire extérieur*[9] : lors d'un rapport annuel (2002) l'expert externe a émis le vœu que le JE soit inséré dans le port-folio officiel utilisé pour décerner la qualification d'enseignant dans le système britannique.

Conclusion

Actuellement nous poursuivons notre recherche sur l'ingénierie de la rencontre avec de futurs enseignants exposés à l'altérité sous une nouvelle forme médiatisée, en ligne, dans une alternance à distance. Notre objectif consiste encore à modéliser un dispositif d'autoformation d'enseignants, travaillant avec des étrangers, fondé sur l'expérience et sur l'alternance. Il s'agit de favoriser la rencontre qui est unique, jamais reproductible, s'inscrit dans l'incertitude et est source de richesse culturelle. L'expérience culturelle implique un engagement à accepter de prendre le risque, d'y aller, de se lancer, de ne pas avoir peur de l'échec. Elle permet de construire une compétence culturelle c'est-à-dire :

– complexifier le regard porté sur l'autre, dépasser une approche culturaliste qui réduit cet autre à être porteur d'une culture attribuée ou supposée au lieu d'être un sujet caractérisé par sa propre richesse, sa propre hybridité et ses « je » multiples suivant les identifications qu'il opère et le contexte où il est, les supports de singularisation qui lui sont offerts ;
– apprendre à déconstruire les mythes des voyages et de la rencontre qui va de soi ;
– observer les aspects de conflits, de négociation, de compromis intervenant dans les relations ;
– dénoncer le côté clé en main culturaliste et éviter de sortir de l'ethnocentrisme pour s'orienter vers un ethno-relativisme.

[9] JONES B., (Faculty of Education University of Cambridge, Conseil de l'Europe des langues vivantes), PGCE Maitrise External Examiner's report, August 2002, Records of development.

Il convient peut-être de préciser que notre approche réflexive se comprend comme la reliance entre des expériences et des savoirs dont parle A. Arendt (1972). Il ne s'agit pas de transmettre des savoirs théoriques mais de permettre de s'y alimenter à partir des questions issues du vécu. Par ailleurs, la cohérence de cette formation vient des pratiques qui s'appuient toutes sur l'introspection et la prise de conscience de ses émotions et des incidences de celles-ci dans une relation : « *la prise de conscience des conséquences de ces émotions sur l'autre constitue le motif éthique* » (Maturana Porksen, 2004 : 235). Enfin on ne peut dissocier cette pratique d'une recherche-action d'autant plus que ce champ culturel est celui qui échappe le plus à une approche académique classique.

Bibliographie

ABDHALLAH-PRETCEILLE M., (1999) : *L'éducation interculturelle*, PUF, Paris.

ABDHALLAH-PRETCEILLE M. & Porcher L., (1996) : *Éducation et Communication Interculturelle,* PUF, Paris.

ABDHALLAH-PRETCEILLE M., (2003) : *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Anthropos, Paris.

ARENDT A., (1972) : *La crise de la culture*, Gallimard « Idées », Paris.

BARBOT M.-J., (2005) : « Les ancrages socio-affectifs : un défi en formation des enseignants », *Glottopol,* n° 6, htt ://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol.

BARBOT M-J, (2006) : « L'accompagnement de l'expérience interculturelle : construire la rencontre ? » dans BEZILLE H. & COURTOIS B. *dir.*, *Penser la relation expérience-formation*, Chronique sociale, Lyon.

BARBOT M-J, CAMATARRI G., (1999) : *Autonomie et apprentissage ; l'innovation dans la formation,* PUF, Paris.

BARBOT M.-J. & PAYEUR A., (2001) : « The intercultural problems involved in setting up a joint teacher training » dans KELLY M., FANT L., and ELLIOTT I., *Third Level, third space, Intercultural communication and language in European higher education*, Peter Lang SA, Berne, p. 143-155.

BYRAM M. & ZARATE G. (1994) : *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle. Un cadre européen commun de*

référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

CASTORIADIS C., (1997) : *Fait et à faire, V., Les Carrefours du labyrinthe*, Seuil, Paris.

CLENET J. (2003-4) : « L'ingénierie en formation(s) : appliquer ou concevoir ? », *Où en est l'ingénierie de la formation ? Éducation permanente*, n° 157, p. 3-67.

CLENET J. (1998) : *Représentations, formations et alternances. Être formé et/ou se former ?*, L'Harmattan, Paris.

DECI E. & RYAN R. M., (1985) : *Instrinsic motivation and self determination in human behaviour*, Plenum Press, New York and London.

DEVELOTTE C., (2006) : « Le Journal d'étonnement », *Lidil*, n° 34, [En ligne], mis en ligne le 07 avril 2008, htt ://lidil.revues.org/index25.html. Consulté le 07 juillet 2009.

HUSTON N., (1999) : *Nord perdu, suivi de Douze France*, Actes Sud, Paris.

HUSTON N., SABAD L., (1999) : *Lettres parisiennes : Histoires d'exil*, J'ai Lu, Paris.

LAHIRE B., (1998) : *L'homme multiple. Les ressorts de l'action*, Nathan, Paris.

LAWES S., (2004) : *The End of Theory? A comparative study of the decline of educational theory and professional knowledge in modern foreign languages teacher training in England and France,* PHD, Institute of Education, University of London.

LAWES S. & BARBOT M-J, (2001) : « The intercultural problems involved in setting up a joint teacher training programme » , dans KELLY M., FANT L., and ELLIOTT I., *Third level, third space, Intercultural communication and language in European higher education*, Peter Lang SA, Berne, p. 105-117.

MATURANA R. H., PÔRKSEN B., (2004) : *Del ser al hacer los origines de la biologia del conocer*, J C Saez editor, Santiago.

NARCY-COMBES J-P, (2005) : *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*, Ophrys, Paris.

PINEAU G., (2006/3) : « Moments de formation de l'autos et ouverture transdisciplinaires », *L'autoformation : actualité et perspectives, REP*, n° 168, p. 5-17.

PINEAU G. & LEGRAND J-L, (1993) : *Les histoires de vie*, PUF, Que sais-Je ?, Paris.

POISSON D., (2003) : « Modélisation des processus de médiation-médiatisation : vers une bio-diversité pédagogique », dans BARBOT M-J. & LANCIEN T. *coord.*, *Notions en questions*, n° 7, *Médiation, médiatisation et apprentissages*, ENS éditions, Lyon, p. 89-101.

SEN A., (2007) : *Identité et violence*, Odile Jacob, Paris.

WIEVIORKA M., (2001) : *La différence*, Balland, Paris.

WINKIN Y., (1984) : *La nouvelle communication*, Seuil, Essais, Paris.

ZARATE G., (1988) : « Le journal d'observation ou la mise en question de l'évidence immédiate dans la formation FLE », dans ZARATE G. *coord.*, *Observer et décrire les faits culturels*, *Études de Linguistique Appliquée,* n° 69, p. 11-120.

ÉTUDIANTS DÉFICITAIRES ? LE DIALOGISME DE BAKHTINE DANS L'EXPLORATION DES PRATIQUES D'ÉCRITURE DES ÉTUDIANTS « NON TRADITIONNELS » Á L'UNIVERSITÉ

Theresa Lillis
The Open University
t.m.lillis@open.ac.uk

1. Introduction

Le Royaume Uni, comme beaucoup de pays dans le monde, est en train de passer d'une éducation supérieure réservée aux élites à une éducation « pour les masses » qui se caractérise par une plus grande diversité linguistique, culturelle, et sociale qu'auparavant. Ce phénomène d'expansion fait partie d'une politique officielle d'élargissement de l'accès à l'éducation supérieure qui met à mal la fonction traditionnellement sélective du système universitaire. En effet, la participation des jeunes de 18-20 ans à l'enseignement supérieur est passée de 15% en 1980, à 30% dans les années 90 et à 37% en 2008[1]. La politique actuelle est de faire en sorte que ce taux atteigne 50% de la population totale des jeunes d'une génération. La massification universitaire comprend l'augmentation du nombre des étudiants « traditionnels », c'est-à-dire, des étudiants de la classe moyenne qui commencent leurs études à 18 ans. Mais elle comprend aussi une croissance importante du taux d'étudiants « non-traditionnels », c'est -à- dire des étudiants issus des groupes sociaux historiquement exclus de l'éducation supérieure, comme la classe ouvrière, des groupes ethniques minoritaires et des étudiants qui commencent leurs études à plus de 21 ans. En outre, conjointement à l'accroissement du nombre des étudiants internes au pays, on assiste à l'augmentation importante du taux d'étudiants internationaux, ce qui reflète une tendance à la mondialisation des institutions d'éducation

[1] Voir htt : //www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000839/index.shtml.

supérieure « du centre »[2]. En Grande Bretagne, par exemple, les étudiants internationaux constituent 13% de la population étudiante globale, et 36% des étudiants en master et en doctorat[3]. Par conséquent, actuellement, le système d'enseignement supérieur est caractérisé par la part croissante des étudiants locaux et internationaux[4].

Puisque la population universitaire se transforme, dans ce contexte de soutien officiel à la massification et à la formation continue au sein de l'université, nous nous trouvons devant de nouvelles questions essentielles concernant les objets et les modalités d'enseignement dans le supérieur. Ces questions sont particulièrement liées aux débats concernant l'écrit des étudiants, surtout parce que les productions écrites continuent à constituer la modalité d'évaluation la plus utilisée dans nos universités. Il y a néanmoins deux perspectives distinctes autour de cet écrit universitaire :

Selon la première perspective qui est la plus représentée dans les médias et les institutions académiques, « le niveau baisse » et les étudiants ne savent tout simplement plus écrire. Un exemple médiatique typique est le titre suivant : *« University students : they can't write, spell or present an argument »* (*The Independent,* 24 Mai 2006). Ces déficits sont souvent associés aux étudiants « non-traditionnels » qui arrivent depuis quelques années à l'université. Cette interprétation axée sur le « déficit », caractéristique du discours public, est également présente dans l'approche pédagogique qui domine dans la plupart des institutions du supérieur en Grande Bretagne. On peut la dénommer, de façon globale, approche des « capacités techniques ». Cette approche souligne ce que les étudiants « ne savent pas faire », en s'appuyant sur des notions de sens commun concernant les normes de l'écrit académique : les caractéristiques de surface (l'orthographe et la grammaire), les notions réductrices de structure formelle (« introduction », « conclusion ») et les aspects techniques des conventions de citation/renvoi à l'auteur (Lea and Street, 1998 ; Lillis, 2001 ; Ivanič, 2004). On peut avancer deux critiques fondamentales à l'égard de cette approche : le modèle des « capacités techniques » présuppose la transparence du langage et de sa transmission dans le cadre de la relation pédagogique. Il s'appuie sur une conception du langage comme médium transparent, comme reflet de sens – l'idée que nous mettons le sens dans les mots – plutôt que sur

---

[2] Pour une explication de la relation entre le « centre » et la « périphérie », voir Wallerstein, 1991.

[3] Pour les éléments statistiques voir : htt : //www.universitiesuk.ac.uk/, mai 2009.

[4] Pour des synthèses, voir Jones *et al.*, 1999 ; Brereton *et al.*, 2009 ; Lillis et Scott, 2007.

une conception du langage comme discours qui comprend des domaines entiers de sens[5]. Parler aux étudiants des aspects les plus visibles de l'écrit – c'est-à-dire leur transmettre des informations – est perçu comme la façon la plus facile et évidente pour leur apprendre à produire des textes académiques (voir discussion dans Lillis, 2006).

La deuxième perspective – minoritaire et contradictoire avec la précédente – émerge de ce qu'on appelle l'approche des « littéracies académiques » (*academic literacies)*. Cette approche s'est développée à partir des travaux de recherche en linguistique et en sciences de l'éducation, qui utilisent des méthodologies ethnographiques et valorisent surtout le point de vue des étudiants-auteurs[6]. Cette perspective a permis de mettre en relief les limites du discours officiel concernant le langage et la littéracie dans le contexte actuel.

La position développée dans cet article – qui trouve ses racines dans les travaux sur les littéracies académiques en Grande Bretagne – est que l'évolution actuelle de la population étudiante offre l'opportunité de développer dans le supérieur une éducation fondée sur des objectifs explicites d'intégration et de diversité, ce qui suppose une transformation des pratiques institutionnelles et pédagogiques actuelles ainsi que des conceptions qui les génèrent. Le cœur de cet article est de montrer comment la pratique de l'écrit académique et la pédagogie dans laquelle il est enraciné dans le supérieur semblent s'opposer à une éducation fondée sur les principes d'intégration et de diversité. L'élaboration de cette position fait appel à trois cadres théoriques : les littéracies académiques ; la notion de « design » de Kres ; et le dialogisme de Bakhtine. L'objectif est d'utiliser ces trois cadres non seulement pour comprendre les pratiques actuelles de l'écriture des étudiants à l'université, mais aussi pour essayer d'imaginer d'autres possibilités de pratiques d'écriture qui correspondraient mieux à une situation transformée et plus ouverte de l'enseignement supérieur.

---

[5] Pour des critiques de la version « autonome » de la linguistique et des théories de la communication, voir Street, 1984.

[6] Le terme d'étudiant-auteur renvoie à la compréhension des processus que mobilisent les étudiants pour se représenter comme auteurs et pour se présenter comme auteurs dans leurs textes. Voir aussi la notion de *figure de l'auteur* qui renvoie à la gestion de la polyphonie dans les écrits d'étudiants : Rinck, F., (2006), « Gestion de la polyphonie et figure de l'auteur dans les parties théoriques de rapports de stage », *Lidil*, 34, Grenoble, Université Stendhal, p. 85-103.

2. Les littéracies académiques entre *critique* et *design*

Le cadre théorique des littéracies académiques présente trois dimensions significatives :

1) Épistémologiquement, cette approche souligne que l'écriture est toujours une pratique sociale : elle se situe dans un contexte spécifique, avec des participants (réels et immanents) spécifiques, et selon des conventions socio-historiquement formées.

2) Méthodologiquement, cette approche utilise l'ethnographie ou des approches ethnographiques (Lillis and Scott 2007) pour essayer de comprendre l'écriture des participants selon leurs propres perspectives.

3) Idéologiquement, cette approche épouse une position *critique* envers le discours dominant dans les médias et les institutions académiques qui souligne les déficits culturels de la population étudiante, tout en fournissant une loupe pour regarder de plus près et interroger ces discours dominants.

La perspective des littéracies académiques a servi pour mettre en relief plusieurs dimensions des pratiques d'écriture des étudiants qui restaient invisibles comme : l'impact des relations de pouvoir sur l'écriture étudiante (Lea and Street 1998, Jones *et al.* 1999), la centralité de l'identité dans l'écriture étudiante (Ivanic 1998, Lillis 2001) et l'écriture comme construction idéologique de la connaissance (Latour 1979 ; Lillis and Scott 2007).

Reste à développer ce cadre en tant que *design*. J'utilise *design* ici dans le sens large des concepts élaborés en pédagogie mais aussi dans le sens plus théorique de Kress qui développe *design* en relation avec *critique* (Kress 1998, 2000). Kress souligne l'importance d'une perspective critique dans l'étude de la communication en général : reconnaitre qu'il y a toujours une dimension idéologique des pratiques de communication par rapport, par exemple, à des relations de pouvoir entre les interlocuteurs, des positions institutionnelles, des modalités énonciatives. La perspective de Kress fait partie de la tradition linguistique qui accentue une analyse critique des situations de communication[7]. Kress ajoute qu'on ne devrait pas rester dans le « moment » de critique – spécialement par rapport à l'éducation – mais

[7] Voir comme exemple important Fairclough, 1992.

qu'on devrait s'efforcer d'imaginer comment dépasser ce moment pour suggérer des possibilités de nouvelles pratiques de communication. Il met en avant, de façon utile, une distinction entre *critique* et *design*, au niveau épistémologique, ainsi :

« *Design rests on a chain of processes of which critique is one : it can, however, no longer be the focal one, or be the major goal of textual practices. Critique leaves the initial definition of the domain of analysis to the past, to past production.* » (Kress, 2000 : 160)[8].

Et il enracine explicitement les intérêts des designers réels, des usagers du langage, dans cette force créative qu'est l'épistémologie-en-tant-que-*design* :

« *Design shapes the future through deliberate deployment of representational resources in the designer's interest* » (Kress, 1998 : 77)[9].

Ces commentaires de Kress ouvrent plusieurs pistes de réflexion. Ici j'aimerais souligner trois défis qui sont ainsi posés pour ceux d'entre nous qui sont des enseignants-chercheurs dans le domaine de l'écrit des étudiants et qui sont sûrement concernés par le développement de la recherche dans le domaine des littéracies académiques. Tout d'abord, le glissement épistémologique de *critique* à *design* souligne que les chercheurs doivent trouver des moyens pour s'appuyer sur la critique sans être piégés par le cadre conceptuel qui gouverne l'objet de cette critique. Ensuite, le terme *design* signale le besoin pour les chercheurs, les enseignants, et les étudiants-auteurs d'imaginer de nouvelles possibilités pour la construction du sens dans l'écrit académique. Enfin, en étroite relation avec les premier et deuxième points, s'affirme le besoin pour les chercheurs et les enseignants de s'engager envers les intérêts des vrais *designers*, ici les intérêts des étudiants-auteurs, et de les mettre au cœur des recherches et des approches pédagogiques qui ciblent l'écrit.

C'est à ce moment que la notion de *dialogue* devient centrale dans la plupart des études sur les littéracies académiques. Ces études posent la

---

[8] « *Le design s'appuie sur une chaine de processus, dont la critique en est un : il peut, cependant, ne plus être celui visé, ni l'objectif principal des pratiques textuelles. La critique laisse la définition initiale du domaine d'analyse au passé, aux productions qui ont eu lieu dans le passé.* » (Kress, 2000 : 160).

[9] « *Le design donne forme à l'avenir par le déploiement délibéré des ressources représentationnelles en faveur du designer.* » (Kress, 1998 : 77).

question méthodologique suivante : s'ils n'essaient pas d'apercevoir les perspectives des étudiants-auteurs à travers un dialogue, comment les enseignants-chercheurs peuvent-ils connaître les intérêts de ceux qui écrivent-désignent, et comprendre, plutôt qu'évaluer, leur construction de sens ?[10] En même temps, se focaliser sur l'importance du *dialogue* aide à faire un saut imaginatif, à s'éloigner des façons conventionnelles de penser la construction de sens à l'université. Le *dialogue* apparaît ainsi comme un procédé méthodologique qui ouvre en même temps des possibilités de (ré)-imaginer l'objectif même de la pratique d'écriture à l'université. Comme processus, le *dialogue* offre le moyen de s'approcher des perspectives des étudiants-auteurs, mais il devient en outre le moyen de détourner l'attention de *la critique* (des pratiques et des perspectives dominantes à l'université) pour l'orienter vers le *design,* en nous aidant à imaginer au-delà des pratiques actuelles. Dans cet effort pour nous éloigner des façons conventionnelles de penser la construction du sens à l'université, le travail de Bakhtine sur le dialogue offre une théorie pleine de possibilités.

Je vais donc traiter par la suite comment Bakhtine (Bakhtine, 1981, 1984a, 1984b, 1986) explique la notion de dialogisme et fournit une théorie de la communication qui peut nous aider à transformer l'approche des littéracies académiques de cadre de *critique* en cadre de *design.*

3. Le dialogisme de Bakhtine

Le dialogisme de Bakhtine nous aide à nous détourner de la *critique* et à nous approcher du *design* parce que sa théorie du dialogisme n'est pas seulement descriptive, mais aussi idéaliste.

Au centre de la notion bakhtinienne du dialogisme est l'énoncé (Bakhtine, 1981). Au premier niveau de dialogisme – la *description* de toute communication – le dialogue est une caractéristique « donnée » de tout énoncé. C'est-à-dire que tout énoncé et tout usage langagier est toujours *adressé à un destinataire*[11], et constitue « un maillon dans la chaîne de communication » (Bakhtine, 1986), comme on le montrera dans cet article en discutant des extraits de l'écriture des étudiants. Mais il y a un deuxième niveau de dialogisme, qui est *idéaliste* et qui, je crois, nous aide à nous approcher du *design* dont parle Kress. Á ce deuxième niveau le dialogue

[10] Voir (Lillis, 2008) pour l'ethnographie comme cadre méthodologique et épistémologique des recherches sur l'écriture.

[11] Nous traduisons ainsi le terme « addressive » qui est utilisé en anglais.

présent dans tout énoncé n'est pas une donnée mais un objet de lutte, et de rencontre de différences. Á ce niveau, tout énoncé se situe dans une tension entre des forces culturelles « centrifuges » et « centripètes », ainsi que dans une tension entre des discours persuasifs qui se construisent autour d'une autorité interne. La force « centripète » est celle du monologisme (une vérité, une voix, une identité, une logique binaire, un discours autoritaire) ; la force « centrifuge » est celle du dialogisme (une pluralité de vérités, de voix, d'identités ; l'hybridité des discours persuasifs internes).

4. Á la recherche du dialogisme dans les écrits des étudiants

Afin d'illustrer la pertinence de cette discussion à propos de l'écrit universitaire des étudiants, j'aborde ici un exemple : des extraits de textes d'étudiants, pris d'une étude longitudinale et ethnographique, analysés à partir de la notion de la théorie de la communication de Bakhtine (Lillis, 2001, 2003, 2008). Comment peut-on utiliser l'énoncé et le dialogisme de Bakhtine dans l'exploration des pratiques d'écriture des étudiants ? L'énoncé est fondamental dans la théorie de Bakhtine. Il se réfère à de « vrais énoncés » – des usages du langage qui acquièrent leur signification dans leurs contextes sociohistoriques et socioculturels – toujours « imprégnés » du dialogisme. Nous présentons par la suite deux exemples d'énoncés authentiques (écrits et oraux) où l'on peut discerner un dialogisme de niveau 1, tandis que celui du niveau 2, où l'énoncé devient objet de lutte et de tension, semble être supprimé par le scripteur.

4.1 Exemple 1

Le premier exemple vient d'un essai rédigé par une étudiante, Mary, pour un cours de première année en sciences politiques :

Consigne : Est-ce que le terme « sous-classe » décrit de façon adéquate la position sociale des minorités ethniques dans la société britannique ?

Extrait de l'essai de Mary

Texte original :

Although ethnic minorities do represent an underclass in relation to what has been discussed above. They have made a significant contribution to the culture of British society despite all the negative research concerning

their social restrictions in society. For example, during the 60's when the « flower power » movement emerged, this was popular culture amongst the white middle class youth. They were often students between the ages of 18 and 25 in full time education. Their pursuance of Asian philosophy, a doctrine which preached « peace and love » brought about political radicalism. Black youth culture has also had a dramatic effect upon white youths, especially through the influence of music.

Traduction :

Pourtant, les minorités ethniques représentent tout à fait une sous-classe en relation avec ce qui a été dit ci-dessus. Elles ont contribué de façon significative à la culture de la société britannique malgré les recherches négatives concernant leurs restrictions sociales dans la société. Par exemple, dans les années 60, quand le mouvement « flower power » est apparu, celui-ci a été de la culture populaire chez les jeunes blancs de la classe moyenne. Ces jeunes ont été souvent des étudiants en plein temps, entre 18 et 25 ans. Leur poursuite de la philosophie asiatique, une doctrine qui prêchait « la paix et l'amour », a fait naître un radicalisme politique. La culture des jeunes noirs a également eu aussi un effet spectaculaire sur les jeunes blancs, en particulier à travers l'influence de la musique.

L'extrait du devoir de Mary peut être considéré nettement « dialogique », au premier niveau de Bakhtine, pour les raisons suivantes :

– Il est une réponse aux questions posées : bien sûr, il s'agit d'une réponse spécifique à une question-type, une question d'évaluation.

– Il s'adresse clairement à un interlocuteur ; l'étudiant répond à un enseignant, un département, une discipline, et plus largement au contexte de l'éducation supérieure.

– Le langage est ici utilisé pour établir une « chaîne de communication » puisque l'étudiant « ventriloque » ou donne écho à des conversations à travers des contextes disciplinaires et scientifiques. Des lexèmes soulignent la nature disciplinaire spécifique du texte : l'usage des termes tels que *underclass, British society, social, political radicalism, youth culture* renvoie à un discours de sociologie. Au niveau rhétorique, prendre appui sur le discours sociologique étaye l'argumentation. Le texte de l'étudiant est ainsi dialogique de la même manière que le langage, plus généralement, est également toujours dialogique.

Mais on aura plus de difficulté à décrire ce texte comme dialogique au deuxième niveau de Bakhtine, celui d'une construction de sens comme rencontre entre différences. En effet, si nous n'écoutons pas l'étudiant et

nous nous focalisons uniquement sur son texte écrit, nous découvrons que le texte est surtout monologique.

Le commentaire du professeur concernant cet extrait a été : *Not really relevant* « Ce n'est pas vraiment pertinent ». Bien sûr cet énoncé du professeur est catégorique, même s'il est modalisé avec « vraiment » (ce qui est assez fréquent dans les commentaires des enseignants sur les textes d'étudiants), et il indique que, du point de vue de l'enseignant, cette partie du texte ne répond pas à la consigne. Mais au lieu d'ouvrir un dialogue avec Mary autour des intentions concernant cette partie, l'enseignant proclame son autorité sur ce qui se construit/devrait être construit dans ce texte.

Si l'on considère les assertions de Mary concernant l'écrit scientifique et ce devoir plus particulièrement, on voit l'importance et ainsi la pertinence de cette partie pour elle. Mary, étudiante noire de la classe ouvrière, a quitté l'école avec peu de qualifications et, après des années d'emplois, a commencé ses études universitaires à 21 ans. Elle n'avait pas cru que l'éducation supérieure était « pour elle », mais sa mère a commencé un programme d'éducation pour adultes, ce qui a poussé Mary à repenser ses choix. Elle s'est dit :

« L'université pourrait être pour moi. J'étais, je pensais toujours que j'étais vraiment stupide. Je pensais, je ne peux pas accomplir ceci, cela, je ne peux pas, peux pas, peux pas. Mais ensuite je me suis dit, eh bien, si maman arrive à le faire… »

Mary ressent donc fortement que sa présence à l'université est particulièrement difficile en raison de son identité, femme noire de la classe ouvrière. Le langage est central par rapport à ses soucis, et soulève des questions particulières quand elle se met à écrire. Dans une discussion concernant l'écrit à l'université, elle compare ses difficultés à celles d'un étudiant blanc de la classe moyenne dans le même cours : « Il n'a pas besoin de changer. C'est lui, vous voyez. Alors que moi, je ne sais pas qui écrit quand j'écris. (elle rit). Ce n'est pas moi. Et c'est pour cela que c'est terrible, c'est terrible vous le savez ? Ce n'est pas moi du tout. C'est comme si je devais devenir une autre personne. Il faut changer mon cadre d'esprit, et, vous voyez, ma façon de penser et tout. C'est comme un étranger, comme si j'avais deux corps dans ma tête, et deux personnalités, et il y a du conflit ».

Ces commentaires ne se séparent pas des actes spécifiques d'écriture et des décisions concernant ce qui peut (ou ne peut pas) être écrit. En relation à son devoir concernant l'*underclass* (sous-classe), Mary suggère qu'elle en a assez des représentations négatives des noirs, c'est-à-dire des indications sociologiques de discrimination et de désavantage dont souffrent les noirs,

documentées et discutées dans les textes sociologiques du cours : par exemple, en relation à l'emploi, au logement, et à la réussite scolaire. Elle reconnaît la réalité de ces problèmes, mais elle aimerait clarifier les contributions des noirs à la société britannique :

« Tout ce qu'ils disent concernant les noirs en sociologie est de toute façon négatif. Vous le savez bien. Trouver des arguments fondés sur des contributions est très, très difficile ».

Elle sait qu'elle doit réguler les commentaires qu'elle aimerait faire dans son essai : « Il y a tant de choses que j'aimerais dire dans l'essai et ils ne veulent pas l'entendre – Je voulais dire, putain, nous avons construit votre pays avec notre sang » (elle rit). « L'industrialisation a été fondée sur l'économie de l'esclavage. »

En fin de compte, Mary choisit de garder une petite partie de son devoir de 2000 mots pour souligner les contributions des noirs à la culture britannique, l'extrait vu ci-dessus, extrait qui attire le commentaire de l'enseignant concernant sa non-pertinence.

4.2 Exemple 2

La consigne et l'extrait dans ce deuxième exemple proviennent d'un essai rédigé par Sara dans un cours de première année concernant de développement de l'enfant, pour un diplôme en psychologie.

Consigne : Donnez un compte-rendu bref des études qui portent sur la nature changeante des amitiés des enfants, détaillant les méthodes utilisées et les principaux résultats. Discuter ces résultats en relation à la perspective du développement social proposée par Mead.

Extrait de l'essai de Sara

Texte original :

Corsaro (1985, as cited by Miel, 1990) used observational methods to study children's conversations with friends in their natural environments at nursery and home. It was discovered that children's views on friendship and social behaviour were complicated and became apparent through their use of language. Corsaro found that friendship was used as a tool to gain access to groups of children, to strengthen groups performing the same activity, and to exclude children outside of the group. The result supports Selman's findings at stage 0 where children only see friendship being formed during mutual activity.

Traduction :

Corsaro (1985, cité par Miel, 1990) a utilisé les méthodes d'observation pour étudier des conversations entre les enfants et leurs amis dans leur milieu naturel, dans la crèche et chez eux. On a découvert que les opinions des enfants sur l'amitié et le comportement social étaient complexes et devenaient apparentes à travers leur utilisation du langage. Corsaro a constaté que l'amitié a été utilisée comme un outil pour accéder à des groupes d'enfants, pour renforcer les groupes exerçant la même activité, et pour exclure les enfants en dehors du groupe. Le résultat soutient les conclusions de Selman selon lesquelles au stade 0 les enfants comprennent uniquement l'amitié qui s'est formée pendant une activité réciproque.

Sur cet extrait ne figurent pas de commentaires de la part de l'enseignant, et Sara a reçu une bonne note. L'extrait du texte montre qu'elle a bien appris les thèmes principaux du cours. Du point de vue de l'enseignant, cet essai représente un succès. Mais si l'on prend en compte le texte de Sara en relation avec ce qu'elle en a dit concernant la rédaction, on découvre ce qu'elle aurait aimé y inclure.

Sara, dès le début de ses études universitaires a essayé de construire des liens entre ses intérêts pour l'éducation et tout particulièrement pour la psychologie, et son attachement à l'Islam. Musulmane, de nationalité britannique-pakistanaise, et de la classe ouvrière, elle a souvent lié ses appartenances à ses difficultés à écrire à l'université. Dès sa première année, elle reconnaît avoir fait attention à ne pas *« trop permettre à son côté pakistanais de sortir dans ses écrits »*. Après sa première année à l'université, pendant laquelle elle a reçu une mention, elle a choisi de quitter l'université parce qu'elle a trouvé que l'université ne permettait pas de créer des liens entre le monde académique et ses propres intérêts.

« Je me suis rendue compte que j'ai envie d'apprendre des choses sur moi, sur l'Islam... les cours ne permettent pas cette démarche. Il faut y apprendre ce que pensent les autres. Il n'y a pas d'espace pour penser au sujet des choses que tu choisis. »

Alors qu'elle est en dialogue constant avec elle-même concernant la spiritualité et le discours académique rationnel, ce qu'elle produit dans ses textes est ce que Bakhtine appelle le discours autoritaire, c'est-à-dire ce qu'elle sait devoir être acceptable/accepté dans le contexte spécifique de l'écrit au premier cycle en psychologie. Ceci est illustré dans ses commentaires concernant l'essai demandé par la consigne :

« J'ai deux faces, la face théorique et la face très spirituelle. Deux moi, vous voyez, et je pensais, mon Dieu, je pourrais faire un lien ici avec la psychologie, puisque cela (faisant référence à un livre concernant la

spiritualité) parle du soi, c'est-à-dire le « vrai soi ». Et j'ai pensé, mon Dieu j'étudie le soi en ce moment, vous savez, à partir de l'enfance et il y a tant de choses. Et j'ai pensé, je pourrais les unir, vous savez, ils s'entrelacent et j'ai pensé, c'est tellement intéressant. Et j'ai pensé, si je mets cela dans mon devoir, ils vont se dire (elle rit) « de quoi parle-t-elle, cette femme ? Ils vont penser que je suis folle. Ils vont penser (elle fait une pause et parle plus bas) échec, 0/20 ». Alors je me dis que je ne peux pas mettre cela dans le devoir ».

Comme dans le premier exemple (le texte de Mary), l'extrait du devoir de Sara est nettement dialogique au premier niveau de Bakhtine. Des lexèmes soulignent la nature disciplinaire spécifique du texte : *observational methods, natural environments, Corsaro found, Selman's findings*. L'usage de ce langage constitue un discours de psychologie, comme aussi la référence à des données empiriques qui « parlent toutes seules ». Le texte de l'étudiant est ainsi dialogique de la même manière que le langage plus généralement est toujours dialogique.

Mais, comme dans le cas de Mary, on aura plus de difficulté à décrire ce texte écrit comme dialogique au deuxième niveau de Bakhtine, celui d'une construction de sens comme rencontre entre différences. Á la différence de Mary, Sara ne se risque pas à rapprocher deux discours que l'institution (l'université) considère comme incompatibles. Elle ne prend pas le risque d'une rencontre dialogique, pourtant possible, puisqu'elle sait que celle-ci sera rejetée.

5. Conclusion

Le processus de massification de l'enseignement supérieur en Grande Bretagne s'accompagne en général d'un discours sur l'écriture des étudiants qui ne prend pas en compte les questions fondamentales que pose une population étudiante plus nombreuse et plus diverse par rapport aux traditions académiques. Le discours public et aussi le discours scientifique classique de la linguistique sont insuffisants face aux changements dynamiques du monde universitaire – une grande diversité de participants, de langages et de langues, de traditions rhétoriques. Les théories classiques de la communication qui se limitent à considérer celle-ci comme transmission sont insuffisantes pour rendre compte des textes en contextes, et pour éclairer la complexité des situations de communication à l'université.

Par contraste, la théorie de Bakhtine, qui souligne le dialogisme comme but idéal de la communication, offre une critique, et en même temps

une méthode pour imaginer d'autres potentialités de la production et de l'interprétation des textes des étudiants.

Les exemples d'écriture étudiante qu'on a examinés dans cet article sont issus d'une recherche ethnographique inscrite dans le cadre des littéracies académiques en Grande Bretagne qui comprend une analyse des textes écrits par les étudiants et des entretiens qui les accompagnent ainsi que de la documentation institutionnelle. Les analyses effectuées montrent que si, au niveau institutionnel, un monologisme s'impose entre enseignant et étudiant, l'exploration de ce qu'un étudiant-auteur aimerait écrire ouvre des nouvelles perspectives pour considérer comment les productions écrites peuvent « faire sens » à l'université, par quel *design*.

S'il y a réellement un attachement à la démocratisation de l'enseignement supérieur et à la possibilité d'offrir des opportunités pour développer une éducation fondée sur les objectifs explicites d'intégration et de diversité, il semble nécessaire de réexaminer les pratiques rhétoriques actuellement valorisées. Il n'est pas possible de demander à ce que les pratiques rhétoriques ne changent pas et de s'intéresser uniquement aux caractéristiques de surface de l'écriture des étudiants (l'orthographe et un groupe d'éléments de grammaire), aux notions réductrices de structure formelle (« introduction », « conclusion ») et aux aspects techniques des conventions de citation/renvoi à l'auteur. Si le projet de la réinvention des pratiques conventionnelles à l'université est vaste et complexe, on peut néanmoins commencer par quelques propositions simples, mais radicales comme : offrir aux étudiants des possibilités de dialogue autours de leurs textes ; ouvrir les contenus disciplinaires aux intérêts et influences culturels « extérieurs » à l'université et interroger les conditions de légitimité des savoirs académiques ; interroger les conventions rhétoriques et les genres d'écrits dominants à l'université, tel que l'essai, qui valorisent surtout l'argument logique et une conception des unités textuelles et sémantiques très rigide (Lillis 2001) ; considérer la possibilité d'insérer, dans les écrits universitaires l'émotion à côté de la rationalité, la poésie à côté de l'argumentation, l'intime à côté de l'objectif.

Ces pratiques prendraient du sens dans le cadre théorique décrit dans cet article et permettraient de prendre en compte les tensions qui régissent les choix d'écriture des étudiants ainsi que l'importance de leur analyse pour la compréhension et la réinvention du sujet scripteur dans l'université contemporaine.

Bibliographie

BAKHTIN Mikhail, (1981) : « Discourse in the novel », in M. Holquist (*ed.*) *The Dialogic Imagination. Four Essays by M. Bakhtin,* Trans. C. Emerson and M. Holquist, University of Texas Press, Austin, Texas, p. 259-422.

BAKHTIN Mikhail, (1984a) : *Problems of Dostoevsky's Poetics*, Trans. C. Emerson, Manchester University Press, Minnesota.

BAKHTIN Mikhail, (1984b) : *Esthétique de la création verbale*, traduit par A. Aucouturier, Gallimard NRF, Paris.

BAKHTIN Mikhail, (1986) : « The problem of speech genre », in C. Emerson and M. Holquist (*eds*) *Speech Genres and Other Late Essays*, trans. V. W. McGee,(*ed.*), University of Texas Press, Austin, Texas, p. 60-102.

BRERETON John, DONAHUE Christiane, GANNETT Cinthia, LILLIS Theresa and SCOTT Mary, (2009) : « La circulation de perspectives socio-culturelles états-uniennes et britanniques : traitements de l'écrit dans le supérieur », in DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle, REUTER Yves (*eds*), *Didactique du français : le socioculturel en question,* Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, p. 51-68.

FAIRCLOUGH Norman, (1992) : *Discourse and Social Change*, Polity, Cambridge.

JONES Carys, TURNER Joan and STREET Brian (*eds*), (1999) : *Students Writing in the University : Cultural and Epistemological Issues*, Benjamins, Amsterdam.

IVANIC Roz, (1998) : *Writing and identity : the discoursal construction of identity in academic writing*, Benjamins, Amsterdam.

IVANIC Roz, (2004) : « Discourses of Writing and Learning to Write », *Language and Education,* 18(3), p. 220-245

KRESS Gunther, (1998) : « Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication : the potentials of new forms of text », in SNYDER Ilana (*ed.*), *Page to Screen : Taking literacy into the electronic era*, Routledge, London, p. 53-79.

KRESS Gunther, (2000) : « Multimodality », in COPE Bill, KALANTZIS Mary (*eds*), *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Routledge, London, p. 182-202.

LATOUR Bruno, (1979) : *Laboratory Life : The Social Construction of Scientific Facts*, Sage Publications, Beverly Hills.

LEA Mary, STREET Brian, (1998) : « Student writing in higher education : an academic literacies approach », *Studies in Higher Education*, 11 (3), p. 182-199.

LILLIS Theresa, (2001) : *Student Writing. Access, Regulation, Desire*, Routledge, London.

LILLIS Theresa, (2003) : « An "academic literacies" approach to student writing in higher education : drawing on Bakhtin to move from "critique" to "design" », *Language and Education,* 17 (3), p. 192-207.

LILLIS Theresa, (2006) : « Moving towards an academic literacies pedagogy : "dialogues of participation" », in GANOBSCIK-WILLIAMS Lisa (*ed.*), *Teaching academic writing in UK higher education*, Palgrave Macmillan, Houndmills, p. 30-45.

LILLIS Theresa, (2008) : « Ethnography as method, methodology and "deep theorizing : closing the gap between text and context in academic writing research », *Written Communication*, 25 (3), p. 353-388.

LILLIS Theresa, CURRY Mary Jane, (2006) : « Professional academic writing by multilingual scholar : interactions with literacy brokers in the production of English medium texts », *Written Communication*, 23(1), p. 3-35.

LILLIS Theresa, SCOTT Mary, (2007) : « Defining academic literacies research : issues of epistemology, ideology and strategy » , *Journal of Applied Linguistics*, *Special issue-New Directions in Academic Literacies,* p. 5-32.

RINCK Fanny, (2006) : « Gestion de la polyphonie et figure de l'auteur dans les parties théoriques de rapports de stage », *Lidil*, 34, Université Stendhal, Grenoble, p. 85-103.

STREET Brian, (1984) : *Literacy in Theory and Practice,* Cambridge University Press, Cambridge, UK.

WALLERSTEIN Immanuel Maurice, (1991) : *Geopolitics and Geoculture*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

COMPTE RENDU DE LECTURE

CARLINO P., (2005) : *Escribir, leer y aprender en la universidad : Una introducción a la alfabetización académica*, Fondo de cultura económica de Argentina, Buenos Aires.

Dyanne Escorcia
Équipe Théodile-CIREL ÉA 4354
Université Charles-de-Gaulle –Lille 3

Cet ouvrage est le produit d'une démarche réflexive portant sur l'expérience de l'auteure en tant qu'enseignante, ainsi qu'une invitation à la recherche sur les pratiques de lecture et d'écriture à l'université. Paula Carlino s'intéresse à l'analyse des stratégies de lecture et d'écriture des étudiants depuis sa thèse de doctorat en Psychologie de l'éducation soutenue à Madrid en 1997. Entre les années 2000 et 2005, cette chercheuse a dédié plusieurs chapitres d'ouvrages et articles au concept de littéracie à l'université, tout en pointant la nouveauté de cette approche dans le contexte argentin. Une revue approfondie des expériences canadiennes, australiennes et américaines a complété ses travaux avant la publication du texte présenté ici. *Écrire, lire et apprendre à l'université : une introduction à la littéracie universitaire* est le titre de cet ouvrage qui rend compte des pratiques didactiques fondées essentiellement sur une perspective socioconstructiviste.

L'introduction commence par une présentation brève des problèmes de l'enseignement universitaire que l'auteure résume ainsi : a) la prévalence d'un modèle basé sur la transmission de connaissances et b) la faible

participation des étudiants dans la planification de leur apprentissage. Le terme Littéracie est ensuite évoqué en tant que processus permettant l'appartenance à une communauté par l'apprentissage des codes du discours propres à un contexte déterminé. Nous verrons que cette notion soutiendra l'importance accordée par P. Carlino à l'apprentissage des genres textuels à l'université. À la fin de l'introduction, l'auteure estime avoir écrit l'ouvrage non seulement pour des fins de communication, mais surtout pour un but épistémique qui s'est traduit dans la découverte personnelle de nouvelles pratiques et de solutions aux problèmes observés chez les étudiants. On remarque alors que le texte va se situer davantage dans une optique d'explicitation de pratiques d'enseignement que dans un questionnement théorique des dispositifs.

Après l'introduction, le texte livre quatre grands chapitres : le premier est consacré à l'écriture et décrit quatre activités didactiques dont l'auteure s'attache à souligner les principes, les buts et les contraintes ; le second chapitre portant sur la lecture détaille des nouvelles pratiques ; puis, l'écriture et la lecture son examinées en tant qu'outils d'évaluation des apprentissages ; enfin, la quatrième section esquisse les principes théoriques qui nourrissent les diverses propositions pédagogique détaillées.

Dans le premier chapitre, P. Carlino montre que l'écriture est à la fois un outil et un objet d'apprentissage. Les travaux de Scardamalia et Bereiter (1985)[1] sont évoqués pour souligner que grâce aux processus de planification et de révision le scripteur arrive à développer une conscience rhétorique qui est nécessaire au passage du modèle de « dire la connaissance » à celui de « transformer la pensée ». L'écriture est ensuite désignée par l'auteure comme un objet à apprendre dans les différentes disciplines, raison pour laquelle des activités spécifiques devraient être prévues dans les contenus des programmes au même titre que l'apprentissage des éléments théoriques des cours.

L'idée qu'il est important de lier l'apprentissage disciplinaire et celui de l'écriture précède l'apparition de deux buts didactiques qui vont traverser les démarches d'enseignement décrites dans le premier chapitre. Il s'agit de

[1] Bereiter C., Scardamalia M., (1985) : « Development of dialectical process in composition », dans Olson D., Torrance N. and Hildyard A. (*dir.*), *Literacy, Langage and learning*, CUP, Cambridge, p. 307-329.

faciliter l'entrée dans une communauté disciplinaire par l'apprentissage solide de concepts et par l'explicitation des codes propres au discours universitaire. Ainsi, la première activité est la rédaction de synthèses en binômes dans le cadre d'un enseignement spécifique. Quant à l'apprentissage disciplinaire, les étudiants sont incités à l'élucidation des concepts étudiés, de leurs relations et différences en fonction des approches des auteurs. Parallèlement, l'enseignant explicite la distinction entre les genres narratif et expositif afin que les étudiants puissent mieux distinguer les divers objectifs des synthèses à produire.

La seconde et la troisième intervention ont en commun la clarification des objectifs des écrits et des critères d'évaluation de l'enseignant. Durant ces activités qui consistent en la rédaction d'une revue de littérature et en la préparation d'un examen l'enseignant agit comme un correcteur afin de stimuler la planification et la révision permanente des écrits. Par exemple, l'examen est conçu comme un produit construit tout au long de la durée du programme. À partir d'une liste de questions les étudiants présentent un examen blanc dont la correction sert de base à la construction collective d'un plan « idéel » qui servira à améliorer leurs réponses lors du test final. Une dernière activité d'écriture vise plus directement l'apprentissage du contenu théorique des enseignements à travers la rédaction de réponses à des questions posées en amont de chaque séance. P. Carlino constate que les réponses rédigées par les étudiants sollicitent leur capacité de cibler les concepts au cours des lectures et permettent d'identifier des problèmes de compréhension.

Les difficultés de la mise en pratique de ces démarches sont discutées à la fin du premier chapitre. L'auteure estime qu'au-delà des contraintes de temps pour l'enseignant, le principal problème est que les institutions ne sont pas encore prêtes à donner à l'écriture une véritable place au cœur de l'enseignement universitaire. Les volontés individuelles ne suffisent pas, reconnaît-elle, car il faudrait mettre en relation les enseignants des diverses disciplines avec les spécialistes de l'apprentissage et de l'écriture, créer des ressources pour orienter les enseignants et enfin assigner les fonds nécessaires pour favoriser ces pratiques.

La seconde section traite de la lecture et est structurée autour d'une supposition principale : les étudiants ont besoin d'apprendre à lire. En listant un certain nombre de difficultés de ce public dans le domaine de la lecture,

l'auteure rappelle les travaux de Smith (1998)[2] et de Brown, Armbruster & Baker (1986)[3] concernant le fonctionnement du lecteur. Si l'on suppose que ce dernier n'est pas un récepteur passif qui engloutit des informations mais plutôt un agent stratégique qui les sélectionne en fonction de critères prédéterminés, que peut-on dire du fonctionnement des étudiants qui doivent lire par commande ? Quels objectifs se donnent-ils ? Comment sélectionnent-ils les informations ? À quelles connaissances font-ils appel ? En répondant à ces questionnements, P. Carlino observe que les étudiants ne connaissent pas les concepts de la discipline ; qu'ils ne savent pas quelles informations retenir ni pourquoi en choisir certaines au détriment d'autres ; qu'ils sont en manque de schémas interprétatifs pour comprendre les textes ; et finalement qu'ils se découragent.

Les interventions didactiques concernant la lecture cherchent donc l'explicitation de ce qui est important à lire et l'identification des concepts clés de la discipline étudiée. P. Carlino décline ces objectifs en deux propositions de pratiques qui rappellent aussi l'importance du rapport lire-écrire sans que ce lien soit approfondi par l'auteure du point de vue théorique. La première activité est la lecture d'articles en utilisant des guides de questions fournis par l'enseignant. La seconde démarche consiste en la rédaction de résumés à partir de la lecture. L'enseignant intervient en posant des questions de deux ordres distincts. D'une part, il s'agit d'amener l'étudiant vers la compréhension de la ligne de pensée de l'auteur et vers l'identification de réponses ponctuelles qui ne nécessitent pas une compréhension profonde des textes. L'étudiant pourra ainsi se donner des objectifs et hiérarchiser les informations lues. D'autre part, l'enseignant intervient plus activement sur les manières de lire efficacement. On peut observer que l'apprentissage des concepts est complété ici par la prise en compte des stratégies des étudiants. Cette approche, que l'on peut qualifier de métacognitive, se concrétise par des questions qui tendent à donner des outils aux étudiants : que sais-je sur le thème ? Qu'est-ce que je connais des buts de la lecture ? Quelles sont les idées principales du texte ?

---

[2] Smith F., (1988) : *Understanding reading. Hillsdale*, Lawrence Erlbaum associates, Hillsdale, New Jersey.

[3] Brown A., B. Armbruster B., Baker L., (1986) : « The role of metacognition in reading and studying », dans Orasanu J. (*dir.*), *Reading, comprehension : from research to practice*, Lawrence Erlbaum associates, Hillsdale, New Jersey, p. 49-75.

À la fin de ce chapitre, P. Carlino veut interpeller les enseignants de manière plus directe en analysant leurs représentations et les obstacles que leurs idées posent à l'apprentissage de la lecture à l'université. Elle critique la conception courante selon laquelle le développement des compétences en lecture s'arrête à l'école. L'auteure présente l'hypothèse que les enseignants seraient à l'origine des difficultés des étudiants en niant leur responsabilité dans cet enseignement. Une attitude bienveillante pourrait favoriser la réussite des étudiants par la mise en évidence des exigences implicites à l'université, telles que détecter la posture de l'auteur, comparer diverses lignes de pensée, faire des liens entre les contenus étudiés, analyser ces derniers en fonction de leur application dans différents contextes.

Le troisième chapitre porte sur des activités de lecture et d'écriture en tant qu'outils d'évaluation. L'auteure fait ressortir son orientation constructiviste en s'opposant à l'approche d'évaluation axée sur la note (évaluation comme produit). Un tableau comparatif explicite deux modèles contrastés. D'un côté, des pratiques traditionnelles où l'enseignant donne la consigne sans préciser les critères d'évaluation. L'étudiant est jugé en fonction des concepts qu'il exprime dans le texte. D'un autre côté, des pratiques moins courantes qui favorisent l'apprentissage de l'étudiant tout au long de la préparation de l'examen. Dans ce dernier cas, le rôle de l'enseignant est celui d'un médecin qui diagnostique les problèmes et propose des remèdes ; celui d'un informateur qui aide à prendre conscience des codes du champ disciplinaire ; enfin, celui d'un lecteur qui explicite ce qui se passe dans sa tête quand il lit le texte. P. Carlino donne comme exemple un dispositif consistant en la réécriture d'un examen sur table. Les étudiants rédigent un premier examen en fonction des critères donnés au préalable, puis ce premier texte est modifié suite à des conseils fournis par l'enseignant. L'auteure estime qu'une zone proximale de développement se crée, en même temps que l'autoefficacité de l'étudiant augmente, car il éprouve le sentiment d'être capable de produire un bon texte grâce à ses efforts.

Le quatrième chapitre explicite les fondements théoriques des activités proposées. S'inscrivant dans le courant socio-constructiviste, P. Carlino fait appel aux apports de Piaget dans le domaine de la psychologie cognitive et à l'œuvre de Vygtosky en ce qui concerne le rôle des interactions entre l'enseignant et l'étudiant. Les processus d'assimilation-accomodation sont évoqués pour expliquer comment l'écriture devient un véritable outil de

transformation de connaissances. Dans cette dynamique l'étudiant n'apprend pas seul car le rôle de l'autre (l'enseignant) est essentiel dans l'apprentissage des codes de la nouvelle communauté. Le lecteur de l'ouvrage peut aussi constater que les principes d'interaction dissymétrique de guidage et d'interaction symétrique de résolution conjointe sont très présents dans les pratiques exposées.

Par ailleurs, les travaux de Bazerman (1989)[4] servent à rappeler le rôle du genre textuel dans les activités communicationnelles. Le caractère psychosocial des genres et leur fonction dans la reconnaissance et la construction de situations de communication sont ainsi mis en valeur. Enfin, l'idée d'une prise en charge de l'étudiant a comme toile de fond les propos de Chanock (2003)[5] pour qui l'autonomie des individus est davantage favorisée par l'explicitation des normes du contexte que par une responsabilisation des étudiants qui se retrouvent seuls face à la tâche d'apprendre la culture universitaire.

L'ouvrage de P. Carlino répond aux besoins de rendre visible les pratiques d'enseignement à l'université et d'interroger les effets des démarches utilisées. On peut retenir que le champ des recherches possibles concernant les pratiques d'écriture et de lecture et de leur enseignement, appelé à se développer, intéresse non seulement en France et aux États-Unis. Le texte de P. Carlino donne matière à des réflexions pertinentes au sein de l'équipe Théodile. De plus, plusieurs thèmes qui seront objet du Colloque International *Littéracies universitaires : savoirs, écrits, disciplines* organisé par l'équipe à la rentrée 2010 sont ici représentés : la relation entre l'écriture et la construction des savoirs, les difficultés d'écriture et de lecture des étudiants, la relation entre l'écriture et la discipline, enfin l'analyse des pratiques didactiques à l'université. La lecture détaillée de cet ouvrage est recommandée aux chercheurs qui s'intéressent à des comparaisons entre l'expérience française et celle d'autres contextes (sud-américain en particulier), ainsi qu'aux enseignants en quête d'outils didactiques nouveaux.

---

[4] Bazerman Ch., (1988) : Shaping knowledge : *The genre and activity of the experimental article in science*, University of Wisconsin press, Madison

[5] Chanock K., (2003, septembre) : *Autonomy and responsibility : same or different ?*, Conférence présentée lors des Congres Independent learning, Australie, Melbourne.

COMPTE RENDU DE LECTURE

TUTIAUX-GUILLON Nicole et AUDIGIER François, (2008) : *Compétences et contenus,* De Boeck, Bruxelles, 217 pages. Préface de Philippe PERRENOUD.

Maria Pagoni
Équipe Théodile-CIREL ÉA 4354
Université Charles-de-Gaulle –Lille 3

Issu d'un symposium du REF qui s'est tenu à Genève en 2003, cet ouvrage interroge les relations entre changements du monde, changements des savoirs et changements des curriculums. Cette problématique s'inscrit dans la suite des thématiques abordées par les coordinateurs de l'ouvrage dans des REF précédents à savoir le symposium qui a eu lieu à Toulouse en 1998 sur la question de la référence en didactique des disciplines (Terrisse, 2001) et celui qui a eu lieu à Montréal en 2001 autour des nouvelles perspectives offertes par les programmes d'étude actuels (Jonnaert et M'Batika, 2004). Au centre des débats développés autour de l'éducation, cette articulation entre contenus scolaires et évolutions sociales se trouve abordée dans d'autres productions scientifiques récentes dans une perspective plutôt de la sociologie du curriculum (Forquin, 2008), de l'histoire de la culture scolaire (Jacquet-Francillon, Kambouchner, 2006) ou de la didactique des disciplines (Jonnaert, Laurin, 2001).

L'ouvrage aborde le curriculum comme « une construction sociale située » (p. 20), produit des interactions et des négociations continues qui ont lieu entre les pratiques réelles des acteurs éducatifs, les mutations sociales et les projets politiques. Pour analyser les tensions, les impasses ou les difficultés révélées par cette construction, les contributions de l'ouvrage privilégient deux entrées principales. Une entrée qu'on pourrait appeler

« transversale » réunit des textes qui abordent des tentatives de réforme faites indépendamment des contenus disciplinaires précis, en France, au Québec, ou en Belgique. Sont ainsi abordées « l'approche par compétences » des programmes scolaires, l'interdisciplinarité ainsi que la question de la continuité des apprentissages à travers la progression scolaire. Une autre entrée, disciplinaire, réunit des textes qui abordent des situations curriculaires liées à un domaine d'enseignement spécifique en France ou en Europe : l'histoire-géographie, l'éducation à la citoyenneté et « l'éveil aux langues ». Le thème de l'ouvrage se développe donc au milieu de différents niveaux de croisement : croisement d'approches théoriques (sociologie des curriculums, didactique des disciplines, psychologie de l'apprentissage), de systèmes éducatifs, d'objets d'enseignement et de reformes.

Plusieurs questions cruciales sont soulevées par les auteurs concernant le chemin difficile emprunté par le renouvellement curriculaire. Un premier groupe de questions renvoie à la transformation du statut même des savoirs, leurs modalités d'évaluation ainsi que leur articulation au sein des disciplines scolaires. La conception des programmes scolaires à partir des compétences visées, pose bien des questions à ce propos. Initialement apparue dans le cadre de la formation professionnelle et la formation des adultes, cette notion est généralement utilisée pour construire des référentiels alimentant des programmes de formation. Elle se trouve plus spécifiquement au cœur des réformes actuelles et du discours sur la professionnalisation des enseignants et tend à s'étendre à des contextes de formation de plus en plus nombreux et diversifiés. L'article de Marie-Françoise Legendre signale à ce propos que l'usage répandu de cette approche est sans doute lié à la problématique de la formation continue dans un contexte économique instable et évolutif, engendrant une plus grande mobilité d'emploi et rendant nécessaire une constante mise à jour des connaissances. L'auteur souligne que l'approche par compétences repose sur une conception renouvelée de l'apprentissage tirant profit de l'apport des sciences cognitives : rapports entre savoirs et action ou entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, prise en compte des situations dans lesquelles se développent les compétences laissant davantage de place à l'initiative et à la créativité du sujet en contexte, meilleure intégration de l'évaluation à l'apprentissage.

Dans la continuité de cette contribution théorique, le texte de Jacqueline Beckers et Catherine Voos examine les difficultés de mise en place de cette approche par compétences dans le cadre du « Décret Missions » proposé en

1997 en communauté française de Belgique. Depuis cette réforme, la communauté française de Belgique compte parmi les quatre pays qui ont intégré les compétences-clés de manière explicite dans leur enseignement (à côté du Portugal, et du Royaume Uni). Quelques années après la réforme, des enquêtes signalent que les résultats des élèves belges se caractérisent par une grande disparité, selon le type d'établissement et l'origine sociale des élèves ainsi que par une relative faiblesse face aux tâches complexes nécessitant la mobilisation de plusieurs ressources. Face à ce constat les auteurs posent la question suivante : compte tenu du fait que « l'approche par compétences » donne une grande souplesse de choix aux acteurs éducatifs (enseignants et élèves) quant aux savoirs et pratiques d'enseignement, est-il possible de choisir - et comment – ce qui est essentiel à garantir à tous à chaque niveau de cursus scolaire ? Ils se proposent de répondre à cette question à travers l'analyse des référentiels qui déterminent « les compétences terminales et savoirs requis » au terme des humanités générales et technologiques. Cette analyse révèle l'absence d'un cadre conceptuel commun pour définir les compétences à enseigner ainsi que des difficultés concernant l'articulation entre savoirs et compétences, la distinction entre compétences disciplinaires et compétences transversales. Les auteurs signalent aussi l'absence de propositions précises concernant la constitution de « familles de tâches », qui semble pourtant essentielle dans cette approche de l'apprentissage. Ces résultats soulèvent des questions quant à la possibilité de donner aux rédacteurs des programmes disciplinaires ainsi qu'aux praticiens un cadre susceptible de favoriser l'égalité des acquis à un niveau élevé d'exigence.

L'article d'Olivier Maradan pose également la question de l'harmonisation des apprentissages au sein d'une conception des programmes par compétences. Il signale le fait que dans ces programmes c'est un horizon commun qui est donné, mais pas le chemin pour l'atteindre. Cet « effet horizon » n'est jamais atteint complètement puisque les compétences restent toujours perfectibles, appelant à une formation tout au long de la vie. L'auteur cherche donc à définir, avec l'appui d'une vaste recherche bibliographique, des indicateurs de construction de compétences minimales, nommés « balises minimales » qui permettraient à tous les partenaires – élèves, parents, enseignants – de s'entendre sur des attentes essentielles et minimales à différentes étapes du cursus scolaire. Il signale le risque pour cet « effet plancher » d'enfermer l'enseignant dans une vision normative de promotion des élèves ou d'un nivellement par le bas où certains verront la preuve d'une démission de l'autorité scolaire. Il propose donc un ensemble de principes et

conditions à prendre en compte pour instaurer des standards de formation et d'apprentissage dans un système éducatif national, en utilisant comme exemple la mise en place d'un projet d'harmonisation de la scolarité obligatoire en Suisse.

Si les contributions qui viennent d'être présentées insistent sur l'organisation et l'évaluation des savoirs scolaires au sein d'une vision moins traditionnelle des processus d'enseignement en d'apprentissage, d'autres articles insistent davantage sur les obstacles politiques et institutionnels sur lesquels se heurtent les reformes curriculaires. Vincent Dupriez cherche à analyser comme se construit et se négocie dans un contexte institutionnel spécifique la réforme entreprise progressivement depuis 1995 dans l'enseignement fondamental en Belgique francophone, sous le titre d' « École de la réussite ». Cette réforme, précisée par le Décret Missions de 1997 s'articule autour de trois termes-clés : la continuité des apprentissages, la pédagogie différenciée et l'évaluation formative. L'auteur montre qu'il y a deux niveaux de tensions qui régissent la réalisation de cette réforme. Au niveau institutionnel et politique la tension se situe entre les objectifs explicites de la réforme proposant des dispositifs pédagogiques susceptibles de développer l'égalité entre les élèves face aux conditions d'enseignement d'une part, et le cadre structurel de l'école consistant en l'absence de régulation de la demande scolaire et l'indifférence face à une puissante ségrégation entre écoles d'autre part. Au niveau de la mise en place des pratiques pédagogiques, la recherche-action menée par l'auteur dans cinq établissements scolaires montre les résistances au changement qui caractérisent aussi bien les représentations et les valeurs des enseignants concernant les dispositifs pédagogiques que l'organisation des relations sociales au sein de l'école. L'auteur souligne l'importance de ces deux niveaux d'analyse pour comprendre les conditions de transformation de l'action pédagogique.

L'article de François Baluteau vient contribuer à ce questionnement en apportant des réflexions autour de la forme et des conditions d'application de l'interdisciplinarité à l'école. Ces réflexions s'appuient sur les résultats d'une recherche portant sur les Itinéraires de Découverte (IDD) dans cinq collèges d'une grande ville française. L'auteur analyse comment ces dispositifs conduisent les enseignants à introduire un « autrement pédagogique », selon leurs propres dires, dans le fonctionnement de la classe soumise par ailleurs aux contraintes d'un curriculum formel. Plusieurs résultats mentionnés par

l'auteur convergent vers un sentiment de transformation du savoir scolaire et des modalités de son appropriation, à travers ces dispositifs : annulation de la séparation entre le savoir scolaire, objet de sélection, et le savoir profane, libre ; encouragement des modes de socialisation tournés vers la responsabilisation, l'autonomie et l'activité collective des élèves ; construction d'un ensemble d'attitudes et de capacités qui correspondraient aux exigences du milieu de travail aujourd'hui (manipuler différents registres de communication, s'engager, travailler en groupe, etc.) ; rapprochement épistémologique ou aléatoire des disciplines scolaires. La recherche révèle pourtant les réticences de nombreux enseignants vis-à-vis des IDD, dues, principalement, à la culture professionnelle construite lors de leur formation, où la discipline constitue la référence. Il apparaît ainsi que ni la formation initiale ni la formation continue ne semblent favoriser le développement de l'interdisciplinarité. L'auteur appelle ce phénomène une *discordance structurelle* au sens où la synergie entre les différentes composantes impliquée dans la mise en place des IDD est particulièrement défaillante (inspection, formation, direction ...).

Il apparaît ainsi que, d'une part, les changements de société constatés ou annoncés s'intègrent de façon très maladroite dans les innovations des programmes officiels, ceux-ci étant soumis à des finalités politiques rigides et complexes ; d'autre part, que les pratiques éducatives ne semblent entretenir que des lointains rapports avec les préscriptions officielles qui n'accompagnent pas suffisamment ni la transformation des procédures ni celle des conceptions et des valeurs des acteurs éducatifs. Les trois dernières contributions analysent plus précisément le rôle que peut jouer dans cette transformation l'identité d'une discipline scolaire et les valeurs qu'elle représente aussi bien pour l'institution que pour les acteurs éducatifs.

Michel Candelier et Jean-François de Pietro montrent à ce propos les difficultés de changement de valeurs et de pratiques concernant l'éveil aux langues, une innovation curriculaire introduite en Europe continentale dans les années 1990. Les auteurs mettent en exergue les valeurs sur lesquelles se base cette réforme, à savoir l'acceptation positive de la diversité culturelle, la valorisation des élèves issus des minorités linguistiques et culturelles, la démarche privilégiée de la construction collective du savoir dans la classe, l'éveil de l'intérêt et de la curiosité pour les langues et les cultures. Ils expliquent que les expérimentations menées au sein du programme européen Evlang sur seize pays européens ont permis de montrer que les objectifs fixés

par cette innovation nécessitent un changement profond des pratiques d'enseignement habituelles des langues mettant notamment en cause l'identité disciplinaire de ce domaine d'enseignement ainsi que sa relation avec les autres disciplines scolaires.

L'article rejoint ainsi les questions soulevées par François Baluteau concernant l'avenir des disciplines scolaires et leur possibilité d'intégrer les nouveaux savoirs et besoins sociaux. Ces questions centrales pour l'ouvrage sont aussi explicitement évoquées par les coordinateurs à leur conclusion : « Sommes-nous au début d'un processus de restructuration très profonde de l'organisation disciplinaire de l'enseignement - autour des compétences, des projets, des situations – comme le suggèrent plusieurs contributions, ou est-ce un ensemble d'orientations qui vont se heurter à la structure des savoirs de référence et des savoirs scolaires, aux conditions de fonctionnement de la forme scolaire, et vont faire long feu ? » (p. 188). Ces questions renvoient en même temps au positionnement des didactiques des disciplines face à l'évolution des savoirs et des besoins sociaux. Les travaux effectués ces dernières années au sein de l'équipe Théodile-CIREL montrent que la conscience disciplinaire peut être une entrée possible pour étudier les conditions d'apprentissage par les élèves dans un domaine donné (Reuter 2007). Comment concevoir donc les frontières entre les disciplines et leur interaction possible? Quelle position épistémologique adopter à ce propos et quels outils méthodologiques se donner pour la rendre visible ?

Dans la continuité de cette problématique concernant le profil des disciplines scolaires, les articles consacrés à l'histoire-géographie et à l'éducation à la citoyenneté mettent en exergue que les savoirs et pratiques qui caractérisent une discipline sont profondément ancrées à ses missions idéologiques et identitaires. Nicole Tutiaux-Guillon analyse à ce propos les *résistances* au changement des prescriptions et des modalités d'enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée en France. Elle signale que malgré les changements profonds qui ont secoué ces dernières années aussi bien les savoirs de référence de l'histoire et de la géographie (paradigmes épistémologiques) que les discours, débats et événements sociaux qui alimentent ces disciplines, aucun impact de ces évolutions ne semble apparaître ni dans les programmes scolaires ni dans les façons d'enseigner. En s'appuyant sur une vaste recherche bibliographique, l'auteur cherche les raisons de cette stabilité dans trois niveaux de fonctionnement de la discipline scolaire même de l'histoire-géographie. Le premier niveau d'analyse révèle

que le savoir scolaire en histoire-géographie est dominé par le réalisme et la recherche de la vérité sans laisser la place pour le développement d'un questionnement autour de la subjectivité de l'historien ou du géographe, du contexte et des conditions sociales dans lesquels il produit ses analyses ou de la validité des méthodes d'investigation utilisées. Ce réalisme des savoirs scolaires n'est pas sans influencer les pratiques d'enseignement qui apparaissent suivre, dans un deuxième niveau d'analyse, un schéma traditionnel basé sur les activités d'écoute, de prise de notes et de lecture analytique de documents. Des contraintes institutionnelles fortes (découpage du temps scolaire, modalités d'évaluation...) ainsi que des conceptions de l'apprentissage par accumulation dominantes chez les enseignants constituent également des facteurs qui rendent difficile l'évolution des pratiques d'enseignement. Enfin, un troisième niveau d'analyse permet d'identifier que l'enseignement de l'histoire-géographie est soumis à des finalités « qui privilégient l'acculturation et l'adhésion à des valeurs, la formation de citoyens disposant de références communes considérées comme scientifiquement fondées et par là même politiquement utiles, ceci contribuant à une citoyenneté d'obéissance » (p. 132-133). Il apparaît ainsi que la conception positiviste de la science comporte à la fois des enjeux éthiques et politiques : « Histoire et géographie scolaires affichent une ambition d'objectivité qui s'enracine à la fois dans une conception de la science et dans une éthique de l'enseignement. [...] La connaissance scientifique nourrit la conscience civique » (p. 125). L'auteur signale pourtant que les mutations sociales de la dernière décennie favorisant un modèle de citoyen actif et responsable, capable de se positionner face à la diversité des sources d'information et d'argumenter son opinion, tendent à orienter l'institution vers un paradigme « constructiviste-critique » de l'enseignement de l'histoire-géographie mais les recherches manquent pour l'instant pour évaluer son impact sur les pratiques réelles.

La difficile mission de l'école concernant l'éducation à la citoyenneté apparaît aussi à travers l'article de François Audigier qui analyse, en les comparant, des curriculums officiels concernant l'éducation à la citoyenneté à la scolarité obligatoire dans sept pays européens. L'auteur examine ces curriculums à travers différents axes d'observation : l'éducation aux pouvoirs et aux droits renvoyant aux sphères politique et juridique ; l'apprentissage du vivre ensemble visant au renforcement du lien social ; la formation personnelle du citoyen visant au développement de l'autonomie, de la responsabilité ou du courage ; la construction de certaines compétences

sociales permettant à l'individu de participer à la dynamique collective et au débat public pour résoudre des conflits de façon démocratique ; le questionnement autour des expériences de citoyenneté que les élèves sont emmenés à vivre au sein de l'école, la façon dont ils sont emmenés à « vivre la démocratie » au sein de l'école ; la place de la dimension européenne dans l'éducation des élèves à la citoyenneté. L'auteur aboutit à la conclusion que l'EC apparaît comme un domaine dont le principal caractère est d'être hétérogène, une sorte de « fourre-tout » comportant à la fois des dimensions éthiques, affectives, cognitives et développementales. Elle semble tiraillée entre l'ouverture vers des grands discours idéalistes et moralisateurs et l'enfermement dans le renforcement des appartenances nationales et l'adoption d'un discours politique préétabli. Ainsi, rien ne permet d'imaginer comment ces programmes seraient susceptibles d'introduire un changement dans les pratiques réelles de ce domaine éducatif.

Tous les auteurs soulignent donc des difficultés épistémologiques, institutionnelles et idéologiques auxquelles se heurtent les évolutions des programmes et des contenus. Comme le signale Philippe Perrenoud dans sa préface, l'analyse de ces difficultés renvoie au risque d'enfermement de l'école sur elle-même ainsi qu'à sa crise actuelle, sa difficulté d'assurer à la fois sa mission sociale, qui consiste à préparer les élèves à la vie active, et sa mission culturelle qui consiste à transmettre une culture qui ne correspond pas seulement à une histoire, une identité, mais aussi aux préoccupations actuelles de la société.

L'ouvrage coordonné par François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon montre que la recherche en éducation peut éclaircir les modalités d'adaptation de l'école aux changements du monde, des sociétés et des savoirs. Pour cela, il est important de croiser des regards théoriques variés favorisant la collaboration entre sociologues, psychologues, didacticiens et historiens de l'éducation. Il est aussi important d'entreprendre des comparaisons internationales entre systèmes éducatifs, discours et pratiques qui vont aider les chercheurs de sortir de leur cocon scientifique et concevoir leurs objets de recherche comme faisant partie d'un système de fonctionnement à la fois politique et social. Les évolutions curriculaires constituent donc un défi à la fois pour l'école et pour la recherche en sciences de l'éducation.

Bibliographie

FORQUIN J-C (2008), *Sociologie du curriculum,* Presses Universitaires de Rennes, Rennes.

JACQUET-FRANCILLON F., KAMBOUCHNER D. (*dir.*), (2006) : *La crise de la culture scolaire,* PUF, Paris.

JONNAERT P., LAURIN S., (2001) : *Les didactiques des disciplines, un débat contemporain,* Presses de l'Université du Québec, Québec.

JONNAERT P, M'BATIKA A. (*dir.*), (2004) : *Les réformes curriculaires. Regards croisés,* Québec : Presses de l'Université du Québec, Québec.

REUTER Y., (2007) : « La conscience disciplinaire : présentation d'un concept », *Éducation & Didactique,* n° 1/2, p. 57-72.

TERRISSE A. (*éd.*), (2001) : *Didactique des disciplines, la référence en question,* De Boeck Université, Paris-Bruxelles.

Imprimé sur les Presses de l'Université de Lille 3
Villeneuve d'Ascq – Décembre 2009.