Éducation et didactique

vol 1 - n°3 | 2007
Varia

Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants

Roland Goigoux

revues.org

Éditeur
Presses universitaires de Rennes

Édition électronique
URL : http://
educationdidactique.revues.org/232
DOI : 10.4000/educationdidactique.232
ISBN : 978-2-7535-1616-8
ISSN : 2111-4838

Édition imprimée
Date de publication : 1 décembre 2007
Pagination : 47-69
ISBN : 978-2-7535-0597-1
ISSN : 1956-3485

Référence électronique
Roland Goigoux, « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 1 - n°3 | Décembre 2007, mis en ligne le 01 décembre 2009, consulté le 30 septembre 2016.
URL : http://educationdidactique.revues.org/232 ; DOI : 10.4000/educationdidactique.232

Ce document est un fac-similé de l'édition imprimée.

Tous droits réservés

UN MODÈLE D'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DES ENSEIGNANTS

Roland Goigoux,
PAEDL, IUFM, Université Clermont 2

Résumé : l'auteur propose un modèle d'analyse de l'activité des enseignants dont il illustre la pertinence à travers les résultats de quelques-unes de ses recherches. Le modèle est cyclique : Institution, Personnel, Public sont les trois composantes d'entrée et de sortie. L'activité de l'enseignant est considérée comme le résultat d'un compromis entre des rationalités multiples : les objectifs didactiques et pédagogiques des enseignants, leurs propres buts subjectifs, ainsi que les contraintes et les ressources de leur milieu de travail. L'analyse implique d'identifier les dimensions potentiellement antagonistes de cette activité et les compromis qui assurent sa cohérence. Elle requiert aussi d'examiner la manière dont les enseignants interprètent les prescriptions qui leur sont adressées et redéfinissent les tâches qu'ils se donnent à eux-mêmes.

Mots clés : didactique du français, activité, schème, travail prescrit, genre professionnel, tâche redéfinie, psychologie ergonomique

Roland Goigoux

Introduction : des connaissances sur et pour l'action

Cet article est une présentation synthétique de notre manière d'étudier l'activité des enseignants : il ne fait état que de nos propres investigations et se cantonne au travail des instituteurs, dans le seul domaine de la langue écrite. Il peut cependant être lu comme une invitation à une transposition dans d'autres disciplines ou à d'autres niveaux de la scolarité. Les recherches antérieures qu'il convoque sont revisitées à l'aune de nos questions actuelles. Influencées par nos pratiques de chercheur et de formateur d'enseignants, ces questions ont évolué au fil du temps mais leur finalité demeure sensiblement la même. Il s'agit de savoir comment la recherche en éducation peut être utile à la pratique enseignante et, à travers celle-ci, bénéfique à la qualité des apprentissages scolaires.

Particulièrement sensible aux difficultés précoces et cumulatives des élèves de l'école primaire, nous étudions l'apprentissage et l'enseignement de la lecture, question emblématique de la scolarisation primaire. Par le passé, nous avons essayé de comprendre comment les élèves apprenaient à lire à l'école et comment les pratiques d'enseignement pouvaient influencer la qualité de cet apprentissage. Nous nous demandons aujourd'hui comment la formation professionnelle des enseignants et la conception de nouveaux instruments didactiques peuvent à leur tour contribuer à l'évolution des pratiques professionnelles au profit de tous les élèves.

Nos recherches en didactique du français ont pour but de construire des connaissances pouvant jouer le rôle d'arguments dans l'action (Halté, 1992) et elles sont portées par la conviction que l'école primaire peut améliorer ses résultats, notamment au profit des enfants issus des milieux populaires. En effet, malgré une scolarisation précoce et un enseignement de qualité, l'école française reste socialement inégalitaire. Manifestes dès l'entrée en maternelle, les écarts d'efficience scolaire entre enfants de différentes conditions sociales subsistent en fin de Grande Section puis s'accroissent au cours de la scolarité quel que soit l'indicateur d'échec pris en compte (Seibel, 1984 ; Plaisance et Rayna, 1997 ; Terrail, 1997). C'est pourquoi nous nous efforçons de mieux cerner la part de ressources encore inexploitées que renferment les pratiques d'enseignement dans l'accès au savoir lire et écrire : dans cette perspective, il s'agit de comprendre le travail pour mieux le transformer (Goigoux, 1994, 1998-b, 2000-b, 2003-b). En soutenant que l'amélioration des pratiques d'enseignement est possible, nous voulons « accorder le bénéfice du doute à la vérité » (Serres et Farouki, 1998, p. 94) et permettre à notre postulat d'évoluer en conjecture vérifiable (Goigoux, 2008-b).

Pourquoi analyser l'activité des enseignants ?

Coordonnateur, avec Élisabeth Nonnon, des deux derniers numéros de la revue *Repères*, revue de référence en didactique du français langue maternelle, nous avons inventorié les objectifs poursuivis par les chercheurs qui s'attachent à décrire et analyser le travail des enseignants de français. Ces deux numéros portaient sur l'enseignement de la lecture : l'apprentissage initial (n° 36, 2008 : *Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage de la lecture au cycle II)* et l'apprentissage continué (n° 35, 2007 : *Surmonter les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*). Ils nous ont permis d'identifier sept objectifs principaux.

1. *Expliquer l'efficacité du travail enseignant :* étude de l'impact des pratiques des enseignants sur l'activité et/ou sur les apprentissages des élèves, notamment selon le niveau initial des élèves (étude des caractéristiques des pratiques qui bénéficient aux élèves les plus faibles, aux plus forts, à tous, etc.)…

2. *Mieux connaître les apprentissages des élèves* en étudiant la part de détermination liée aux pratiques d'enseignement : identification des composantes des pratiques qui influencent les acquisitions ; étude des étapes et des seuils critiques dans les apprentissages en contexte scolaire, des moments où les difficultés se cristallisent en échec, de la nature des tâches et des interactions favorables à ces apprentissages en fonction du niveau des élèves…

3. *Faciliter la conception et le développement de nouveaux instruments ou scénarios didactiques* : étude du potentiel de développement des enseignants au cours de genèses instrumentales, conception continuée dans l'usage, régulation du pilotage des innovations…

4. *Rendre compte et expliquer l'activité ordinaire des enseignants pour favoriser la reconnaissance sociale de leur travail :* production de connaissances sur l'action concrète et quotidienne réalisée dans les classes pour aider les élèves à apprendre ; étude de la variabilité et la cohérence des pratiques effectives ; description, en évitant toute tentation prescriptive ou évaluative, des compromis auxquels parviennent les enseignants pour atteindre, en contexte, leurs multiples objectifs…

5. *Modéliser l'activité d'enseignement à des fins de formation professionnelle :* faciliter la transmission des savoir-faire professionnels en rendant explicites les compétences professionnelles disponibles ou attendues…

6. *Favoriser le développement des compétences professionnelles individuelles et collectives* en aidant les maîtres associés aux recherches à mieux conceptualiser leurs propres pratiques…

7. *Élaborer de nouvelles prescriptions primaires* (voie hiérarchique) *ou secondaires* (voie formative) : proposition de nouvelles préconisations à l'institution scolaire ; définition de ce qu'il serait « bon de faire en classe » et, par conséquent, de recommander en formation initiale ou continue…

Selon l'objectif poursuivi, les chercheurs construisent des objets d'étude, des cadres d'analyse et des méthodologies très divers qui donnent lieu parfois à de vifs débats. Ainsi, par exemple, en réaction à un dossier de l'association internationale pour la recherche en didactique du français consacré aux « gestes professionnels », Jean-Louis Dumortier s'inquiétait de savoir si les recherches actuelles sur les pratiques enseignantes portaient sur des apprentissages importants pour les élèves ou si elles s'égaraient sur les traces des avatars du savoir. « *Ne font-elles pas lâcher le fil des intrigues – séquences de gestes – principales, celles où l'élève (aidé ou empêché par le professeur) s'approprie les conditions de la réussite scolaire, celle où le professeur (aidé ou empêché par l'élève) justifie l'institution scolaire en rendant possible le progrès cognitif et socio-affectif de tous les apprenants ?* » (Dumortier, 2005, p. 30). En d'autres termes, J-L. Dumortier se demandait, à juste titre, si les gestes professionnels étudiés favorisaient l'acquisition et le développement des compétences critiques pour la poursuite de la scolarité des élèves. Cette question sur les finalités des recherches en appelle bien d'autres, notamment celle de la place dévolue aux enseignants dans les dispositifs d'étude, place qui peut aller de la simple acceptation d'une observation surplombante jusqu'à la co-construction des objets d'étude (Nonnon et Goigoux, 2008).

C'est dans ce paysage complexe et morcelé que nous nous efforçons de construire un cadre intégrateur au service de l'amélioration des apprentissages de tous les élèves. Nous postulons que, pour comprendre l'activité des enseignants en référence à l'étymologie latine *comprendere* (prendre ensemble), ou *comprehendere* (saisir), la didactique doit avoir pour projet de saisir ensemble toutes les dimensions de cette activité ; donc

de dépasser le morcellement scientifique actuel : les savoirs aux didacticiens, les élèves aux psychologues, les situations de travail aux ergonomes, les contextes aux sociologues, les finalités et les valeurs aux philosophes, les pratiques et les émotions aux pédagogues des Sciences de l'éducation… Ce projet, fort heureusement, est partagé : il fédère de plus en plus de didacticiens du français dont les problématiques évoluent en profondeur (Canelas-Trevisi, S., Moro, C., Schneuwly, B. & Thévenaz, T., 2000 ; Bernié, 2002 ; Bernié et Goigoux, 2005). Il complète celui des didacticiens d'autres disciplines qui poursuivent des buts voisins (Mercier, Schubauer Leoni & Sensevy, 2002 ; Venturini, P., Amade-Escot, C. & Terrisse, A., 2002).

Les mutations de la didactique du français

Historiquement constituée dans les pays francophones au début des années 1980[1] dans un contexte de transformation profonde de l'enseignement (Ropé, 1989, 1991 ; Chiss, David et Reuter, 2005), notre discipline s'est d'abord attachée à redéfinir les objets enseignés et à concevoir des dispositifs d'enseignement adaptés aux nouvelles attentes institutionnelles (Romian, 1989 ; Chervel, 2006). Dans ce contexte, son analyse de l'activité des enseignants relevait essentiellement de l'observation participante dont la première fonction était de réguler le pilotage des innovations. Entre 1992 et 2001, par exemple, seules deux recherches sur les soixante-dix-huit recensées dans les actes des colloques de l'association internationale de recherche en didactique du français (AiRDF) comportaient une étude de l'activité des professeurs dans le domaine de l'enseignement de la lecture à l'école primaire (Goigoux, 2001-a). Les autres étaient centrées sur l'étude des objets enseignés et des apprentissages des élèves.

Cette double focalisation était, selon nous, la conséquence de la domination d'un paradigme scientifique structuré autour de deux pôles formant ce que Dabène appelait le « *continuum didactique* » (Dabène, 1995) : les descriptions de la langue et du fonctionnement des textes et des discours d'une part, les activités cognitives mises en jeu dans les apprentissages langagiers d'autre part. Cette structuration bi-polaire conduisait à considérer l'enseignant comme un « agent » plutôt que comme un acteur ou un sujet psychologique ou social (Marquillo Larruy, 2001). Cherchant à relier « *une théorie de l'apprentissage (théorie du sujet et de la genèse des conduites nouvelles) et une théorie de la connaissance (une théorie des savoirs institués, une théorie de l'universalité)* » (Develay, 1992, p. 88), la didactique du français a longtemps négligé une troisième théorisation, celle de l'activité de l'enseignant.

C'est pourquoi, depuis une dizaine d'années nous cherchons avec d'autres à infléchir ce paradigme et à promouvoir une autre approche qui place plus clairement les enseignants en position de sujets dans les dispositifs de recherche (Goigoux, 1997, 2000-a). Membre d'une équipe de psychologie ergonomique de 1996 à 2000[2], nous avons transposé dans le champ de la didactique certains des concepts et méthodes développés dans cette discipline (Leplat, 1980, 1992 ; Daniellou, 1996 ; Rabardel *et al.,* 1998 ; Clot, 1999 ; Rogalski, 2000). Ces emprunts ont été réalisés sans perdre de vue la question de la spécificité des savoirs et de leur transmission dans le cadre scolaire.

Nous allons présenter ici notre démarche en prenant appui sur nos travaux dans lesquels nous avons privilégié tour à tour les objectifs n° 2 (apprentissages élèves), n° 3 (instrument), n° 4 (activité ordinaire), n° 5 (formation) et n° 6 (développement). Cet ensemble de recherches conduites auprès d'instituteurs, de la maternelle aux sections spécialisées du collège, a rendu nécessaire et possible l'élaboration d'un modèle d'analyse dont la portée semble pouvoir dépasser le domaine de l'enseignement de la lecture (PAEDI, 2007).

Reconnaissance du travail

La considération que nous portons au métier d'enseignant et à ceux qui le pratiquent nous incite à chercher à « reconnaître » pleinement leur travail – au sens où l'entend l'ergologie (Schwartz, 1988, 1997) – et à expliciter leurs savoirs professionnels, peu étudiés et dont la valeur est sans cesse mise en doute (Chartier et Jacquet-Francillon, 1998 ; HCÉ, 2007). Cet effort d'élucidation de l'activité des professeurs expérimentés peut aussi faciliter la transmission de leurs savoirs aux nouveaux enseignants (Goigoux, Cèbe, Robert et Elalouf, 2005 ; Goigoux et Paries, 2006).

Nous nous démarquons en cela des chercheurs qui procèdent à des analyses « en creux » c'est-à-dire en se focalisant sur les décalages existant entre les pratiques observées et celles qu'ils jugent souhaitables. Nous nous efforçons pour notre part d'étudier le travail tel que les enseignants eux-mêmes le conçoivent, l'exercent et le comprennent, même s'ils construisent et mettent en œuvre des savoirs « en attente de reconnaissance conceptuelle » (Schwartz, 1990, p. 20) qu'ils ont du mal à expliciter (Tardif et Lessard, 1999).

Cette difficulté à décrire et théoriser leur activité nous paraît être un obstacle à la construction positive de leur identité professionnelle et à la reconnaissance sociale de leur travail. Un progrès en ce domaine passe par l'élaboration, avec les enseignants, de nouvelles formes de réflexion collective sur l'action (Clot, 2007) et par une meilleure reconnaissance institutionnelle (Lahire, 1998). Lorsque ces deux conditions sont réunies, les enseignants peuvent élucider ce qu'ils savent déjà faire et le faire de mieux en mieux, bref développer leurs compétences professionnelles. À la suite de Clot, nous explorons donc les ressources qu'offre une « clinique du travail » pour *« retrouver des capacités insoupçonnées par les professionnels eux-mêmes »* (2007, p. 89) ; avec Lahire, nous constatons que les enseignants parlent d'autant mieux de ce qu'ils font que leur activité est « désignée, nommée, distinguée verbalement dans l'ensemble continu et infini des pratiques et des savoirs » (1998, p. 17). Nous partageons avec ces deux auteurs l'idée que les pratiques et les savoirs sont plus faciles à expliciter quand ils sont conjointement élaborés et socialement identifiés, puis nommés avec quelque autorité, autrement dit quand ils sont clairement portés par des institutions. Selon nous, la recherche en didactique peut être l'une de ces institutions si elle parvient à éviter deux écueils symétriques, encore très fréquents dans le champ de l'analyse du travail enseignant :

- considérer l'activité des maîtres comme étant exclusivement finalisée par les apprentissages des élèves (c'est le défaut d'une partie des didacticiens) ;

- s'intéresser à toutes les facettes de leur métier à l'exception de ses enjeux didactiques (l'engouement des sciences de l'éducation pour l'ergonomie conduit parfois à ignorer les savoirs visés et à occulter paradoxalement la principale préoccupation des enseignants : permettre aux élèves d'apprendre quelque chose).

En d'autres termes, la didactique doit tirer toutes les conséquences du fait qu'enseigner est un travail et que les phénomènes didactiques sont des phénomènes sociaux (*cf.* le n° 1 de la revue *Éducation et didactique*). Elle doit accepter de reconnaître qu'il lui arrive d'avoir raison localement dans son analyse de certains phénomènes d'apprentissage et d'enseignement, et tort globalement lorsqu'elle néglige de replacer ces phénomènes dans leur contexte, celui du travail quotidien des enseignants et de ses multiples finalités. Ce travail est avant tout un travail sur autrui, les élèves, qui participe à leur socialisation et vise à les transformer en agissant sur leurs conduites, leurs connaissances, leurs émotions, leurs valeurs et leurs représentations. À la suite des sociologues [3], nous considérons que les instituteurs poursuivent trois objectifs principaux, en interaction permanente : 1) socialisation des élèves par l'intériorisation d'une discipline scolaire, 2) apprentissage de connaissances et de savoirs, et 3) subjectivation des enfants qui doivent s'épanouir à l'école, bref être des sujets à part entière (*cf.* la synthèse de Dubet, 2002). Ces objectifs sont parfois concurrentiels, voire contradictoires et nous avons établi que les grands organisateurs pédagogiques de l'action des maîtres influencent leurs choix didactiques, même les plus minuscules (Goigoux, 2006-c). Autrement dit, les enseignants doivent réguler des tensions entre une grande diversité de principes d'action et de principes de justice et trouver dans leur activité quotidienne *« des équilibres et des modes d'arrangement avec les autres et avec eux-mêmes »* (Dubet, 2002, p. 129) dont notre modèle d'analyse tente de rendre compte.

La multifinalité de l'activité

Dans le cadre théorique que nous nous efforçons d'élaborer, nous considérons que l'activité de l'enseignant dépend pour l'essentiel de trois éléments : sa situation de travail, les élèves et lui-même. Nous examinons donc simultanément les caractéristiques de l'école (cadre institutionnel, organisation du travail, prescription, contexte socio-politique, etc.), celles des élèves (leurs savoirs et les rapports qu'ils entretiennent avec les savoirs et l'École), leurs

compétences, leurs comportements individuels et collectifs, etc.) et celles des enseignants (finalités et objectifs, savoirs et savoir-faire, conceptions, valeurs et croyances, expérience et formation, etc.).

Nous considérons aussi que son activité est multifinalisée (Leplat, 1992) c'est-à-dire qu'elle est dirigée simultanément dans plusieurs directions. Nous en distinguons trois principales (*cf.* plus loin le schéma n° 2) :

- *vers les élèves,* considérés individuellement (l'enseignant vise à faciliter leurs apprentissages, dans différents registres cognitifs et sociaux : instruire et éduquer) ou collectivement : l'enseignant vise à faire vivre la classe en tant que groupe social qui entretient avec lui des rapports dont les règles ne sont ni totalement données à l'avance, ni définitivement établies. Il s'efforce de maîtriser la trajectoire intellectuelle et relationnelle de la classe considérée comme une entité dont il faut rester maître (Dubet et Martuccelli, 1996) sans perdre de vue les élèves singuliers.

- *vers les autres acteurs de la scène scolaire* : l'enseignant consacre une partie de ses ressources à rendre lisible et acceptable (voire à valoriser) son action professionnelle à leurs yeux. Il faut aussi qu'il puisse intégrer son activité à celle des autres : les parents de ses élèves, sa hiérarchie, les enseignants qui ont reçu les élèves les années précédentes et ceux qui les recevront ensuite, les autres enseignants qui agissent simultanément (dans d'autres disciplines, dans des actions de soutien, dans l'aide aux devoirs, etc.), les divers partenaires de la co-éducation.

- *vers l'enseignant lui-même* : l'activité d'enseignement produit des effets sur celui qui l'accomplit à la fois sur le plan physique – fatigue, santé – et sur le plan psychique, celui de l'accomplissement de soi (Dejours, 1995). Une part des choix de l'enseignant dépend donc des coûts et des bénéfices qu'il peut retirer personnellement de son activité en fonction de ses propres buts qu'il peut décliner en termes d'objectifs pédagogiques, de valeurs, de fierté professionnelle, d'estime de soi, de confort, de santé, d'intégration à son milieu de travail, de reconnaissance sociale, de déroulement de carrière, etc..

C'est en examinant simultanément ces trois orientations de l'activité que nous avons pu mettre en évidence les limites des recherches didactiques qui ne s'attachent qu'à la première et qui considèrent, de surcroît, que celle-ci se réduit aux savoirs à faire acquérir en négligeant les deux autres objectifs de socialisation et de subjectivation. Or, nous avons montré que, de la maternelle au collège, les enseignants prennent quotidiennement de multiples décisions dans bien d'autres buts que de favoriser les apprentissages des élèves : par exemple pour préserver l'affection que ceux-ci leur portent, pour maintenir la paix sociale dans la classe, pour entretenir leur propre motivation ou pour économiser leurs forces (Goigoux, 1998-c, 2002-b). Tous s'efforcent de trouver en classe un bien-être suffisant pour « tenir » chaque jour ou « durer » toute une carrière. Ils sont à la recherche d'un équilibre entre deux principales logiques de planification et de régulation de leur activité : la logique des savoirs enseignés (la logique didactique *stricto sensu)* et la logique de la conduite de la classe (celle de la régulation sociale des échanges et des comportements). Nous avons montré que la seconde logique peut vite prendre le pas sur la première lorsque les conditions d'exercice se dégradent : plus les difficultés des élèves sont grandes et plus les décisions prises par les professeurs visent avant tout à maintenir « la classe en vie », c'est-à-dire en ordre et en activité, choix qui se fait parfois au détriment des apprentissages (Cèbe et Goigoux, 1999, 2005 ; Goigoux, 1999 ; Bautier et Goigoux, 2004).

La multifinalité engendre aussi des *conflits de critères* (Carter et Doyle, 1987) dont l'étude est au centre de nos analyses quand nous cherchons à identifier les dimensions potentiellement antagonistes de l'activité des enseignants et la manière dont ceux-ci parviennent à réduire les tensions entre des logiques parfois divergentes, bref à analyser et à comprendre *les compromis* qui assurent la cohérence de leur pratique. Nous postulons, en effet, que cette activité s'appuie sur un système relativement cohérent qui leur permet de trouver un équilibre dans leur situation professionnelle et qui autorise le chercheur à interpréter les conduites observées. Pour identifier cette cohérence, nous examinons des indices qui échappent parfois partiellement aux acteurs eux-mêmes quand ils sont dans l'action, en mobilisant deux sources d'information différentes : la réalisation de leurs séquences didactiques, d'une part, et leur discours à propos de leur activité, d'autre part.

Première source : l'analyse didactique extrinsèque

La première source est assez classique dans les travaux de didactique. Il s'agit d'identifier les occasions d'apprendre que chaque enseignant offre aux élèves à travers les tâches d'enseignement qu'il conçoit et réalise. Pour chaque séquence observée, l'étude des interactions en classe nous permet de rendre compte 1) des activités cognitives qu'il sollicite de la part de ses élèves, 2) des tâches que ces derniers investissent effectivement (loin, parfois, du projet du professeur) et 3) de ce qu'ils sont susceptibles d'y apprendre (Goigoux, 1996, 2002-c).

Nous pouvons illustrer ce type d'analyse sur un exemple emprunté à une recherche réalisée en grande section d'école maternelle (Goigoux, 1998-a). Quatre institutrices conduisaient un atelier consacré à la résolution d'un problème de lecture[4] : les élèves devaient lire une phrase nouvelle composée de mots déjà lus dans d'autres phrases illustrées et laissées à leur disposition (texte référent). Pour réaliser cette tâche, ils devaient mettre en œuvre et coordonner plusieurs activités cognitives (AC) élémentaires que nous avions identifiées par une analyse *a priori* de la tâche :

- segmenter la chaîne écrite pour localiser les mots de la phrase mystérieuse (AC 1) ;
- apparier chaque mot avec les mots du texte référent (AC 2) ;
- identifier les mots du texte référent sur la base d'une double opération : se rappeler l'énoncé oral (en utilisant le « par cœur » du texte référent) (AC 3) et mettre en correspondance chaîne orale et chaîne écrite pour oraliser le mot choisi pour cible (AC 4) ;
- en déduire les mots de la phrase mystérieuse et les oraliser (AC 7) ;
- conserver en mémoire les mots identifiés pour reconstituer la phrase nouvelle bref oraliser le message et chercher à en comprendre le sens (AC 8).

Nous avions également supposé que certains élèves seraient capables d'identifier quelques mots sans avoir recours au texte référent, cette identification pouvant reposer sur deux mécanismes distincts ou combinés :

- une reconnaissance visuelle directe (AC 5) (rappelons que tous les mots avaient été lus plusieurs fois au préalable) ;
- un décodage, total ou partiel, basé sur une connaissance des règles de correspondance graphophonologiques ou sur des analogies partielles (AC 6).

Cette analyse *a priori* nous avait donc permis de faire l'hypothèse que la tâche pouvait poser deux types de problèmes : les uns relevant de la mise en relation entre chaîne orale et chaîne écrite (AC 2, 3 et 4), les autres relevant plus spécifiquement du traitement des mots écrits (AC 5 et 6) (*cf.* figure n° 1).

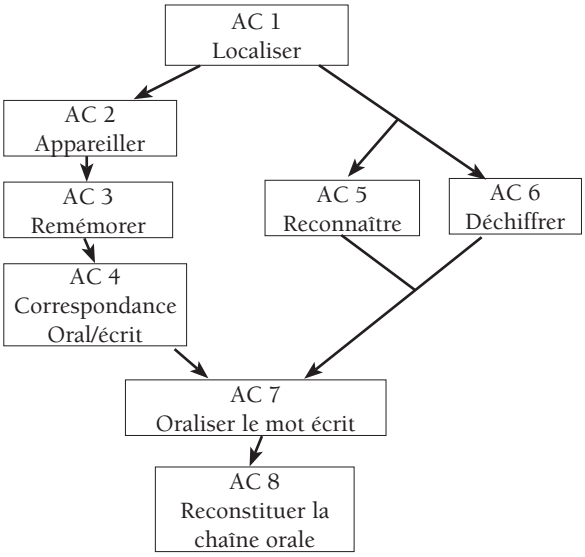


Schéma n° 1 : Analyse cognitive de la tâche

Dans l'analyse didactique des 16 séquences observées, nous avons procédé à l'inventaire des aides apportées à 91 élèves par les 4 enseignantes en fonction de la nature de l'activité intellectuelle sollicitée. Lorsque ces aides s'adressaient à tous les élèves nous en attribuions le bénéfice à chacun mais lorsque l'aide était plus individualisée nous l'affections au seul destinataire. Pour chaque énoncé produit par une institutrice, nous devions donc décider quels étaient les élèves concernés par l'interaction de tutelle, quel qu'en soit l'initiateur (la maîtresse ou un élève). Nous avons ainsi procédé à un codage en nous appuyant sur des indicateurs verbaux (enchaînements discursifs, désignation nominative, etc.) et non verbaux (déplacements, gestes de pointage, touchers, etc.).

Dans cette étude nous avions préalablement procédé à une évaluation des compétences requises par la résolution du problème posé afin d'observer si les élèves bénéficiaient des interactions ajustées à leur niveau de conceptualisation de la langue écrite. Les résultats, non communiqués aux enseignantes afin de ne pas influencer leurs pratiques habituelles d'enseignement, étaient les suivants :

- niveau 1 : 29 élèves ne parvenaient pas, malgré l'aide de l'expérimentateur[5], à réussir les épreuves proposées (« Échec » : 32 %. La tâche didactique proposée était hors de leur portée à ce moment de l'année).
- niveau 2 : 38 élèves réussissaient avec l'aide de l'expérimentateur (« ZPD » : 42 %. Cette réussite assistée était considérée comme un indicateur de la « zone proximale du développement » dans le domaine de compétences considéré.)
- niveau 3 : 24 élèves parvenaient seuls à réussir les épreuves proposées (« Réussite » : 26 %).

Les observations réalisées en classe ont révélé trois phénomènes.

1. Ce sont les enfants classés au 3e niveau (ceux qui réussissent sans aide les épreuves initiales) qui font le plus de propositions et qui sont à l'initiative du plus grand nombre d'interactions avec l'adulte. Les aides apportées par les maîtresses sont surtout des aides à la planification et au contrôle et portent donc plus souvent sur des aspects métacognitifs. Elles présentent également la particularité d'être massivement centrées sur l'identification des mots (AC 5 et 6).

2. Les enfants classés au 2e niveau (qui réussissent les épreuves moyennant l'aide de l'adulte) sont plutôt aidés à mettre en relation la chaîne orale et chaîne écrite (AC 2, 3 et 4). Ils bénéficient également d'un guidage plus étroit, d'une tutelle pas à pas, les maîtresses découpant très finement la tâche en plusieurs sous- tâches. Les maîtresses sont très présentes et sont clairement centrées sur l'activité cognitive.

3. Il n'en va pas de même pour les enfants classés au 1er niveau (ceux qui ne réussissent pas les épreuves même lorsqu'ils sont aidés par l'adulte). Les aides dont ils bénéficient sont loin d'être de même nature. Ils sont pourtant beaucoup sollicités par les maîtresses, mais le plus souvent pour leur permettre de « suivre le groupe », autrement dit de savoir sur quel objet porte le travail réalisé par les autres. Les institutrices leur donnent fréquemment les réponses aux questions posées tant est grand leur souci que tous les enfants « *avancent dans le problème* » à défaut d'avancer dans sa résolution. Autrement dit, si elles incitent ces élèves à être attentifs, à rester centrés sur la tâche, elles ne parviennent pas véritablement à les rendre actifs dans les registres cognitifs pertinents.

Cette observation a été confirmée par l'étude des indices prélevés par les enseignantes pour établir un diagnostic local en cours de résolution du problème et pour déclencher une aide individualisée. Si, pour les élèves de niveaux 2 et 3, cette aide semble faire suite à une difficulté ou une erreur repérable au sein des catégories de notre analyse cognitive *a priori*, les principaux déclencheurs pour les élèves de niveau 1 relèvent du traitement d'indices de décrochage (inattention, difficulté à établir une référence commune, etc.).

Les résultats de cette étude indiquent que si les maîtresses chevronnées adaptent avec pertinence leurs aides aux compétences de la majorité de leurs élèves, elles ne parviennent pas à s'ajuster à ceux dont le niveau de conceptualisation est insuffisant au regard des exigences requises par la tâche. Ces résultats semblent attester, dans le même mouvement, de la pertinence de l'ajustement didactique[6] et de ses limites. Ils laissent entendre qu'au-delà d'un certain seuil d'hétérogénéité, les enseignantes même chevronnées ne peuvent plus gérer toutes les situations didactiques. Elles s'ajustent finement aux deux tiers de leurs élèves, les plus avancés, mais n'y parviennent pas avec les autres (niveau 1). Si elles assurent un étayage (en restreignant par exemple la complexité de la tâche proposée, en protégeant les élèves contre les distractions et en maintenant leur attention sur les points de focalisation du groupe), elles se heurtent néanmoins à un écart trop important entre les compétences nécessaires pour traiter la tâche et les capacités dont disposent ces élèves.

Au terme de cette étude, il apparaît que le dispositif didactique retenu présente des limites pour les élèves les plus fragiles confrontés aux mêmes tâches que les élèves les plus performants. Dès lors, on peut craindre que ces derniers, placés systématiquement dans des situations hors de portée de leur « prise de conscience »

(au sens de Bruner), n'adoptent progressivement une posture scolaire très inadéquate, plus attentifs aux exigences de leur maîtresse qu'à celles de l'activité intellectuelle (Bautier et Rochex, 1997). Autrement dit, des situations telles que celle que nous avons étudiée peuvent renforcer le clivage entre les élèves encouragés à s'impliquer dans l'activité cognitive attendue et les autres, uniquement appelés à se mettre « en règle » avec la tâche prescrite, sur la base d'une simple conformité comportementale (Bautier et Goigoux, 2004).

Seconde source : analyse intrinsèque

La seconde source, rarement sollicitée en didactique du français, permet d'accéder à la part conscientisable de l'activité des enseignants. Grâce à une méthodologie voisine de celle de la « clinique de l'activité » (Clot, Prot et Werthe, 2001), nous organisons la prise de parole des maîtres sur leur propre travail. Nous leur offrons plusieurs contextes discursifs successifs à propos des mêmes situations : débriefing aussitôt après la réalisation des séquences filmées, entretiens d'autoconfrontation simple puis croisée[7], réaction orale ou écrite aux écrits produits par les chercheurs, etc. (Goigoux, 2005). Cette méthodologie offre aux enseignants la possibilité d'une conceptualisation croissante de leur activité à travers des confrontations avec de multiples interlocuteurs (collègues et chercheurs) et avec les traces de leur propre activité. Elle favorise leur prise de conscience que nous considérons, après Vygotski, comme une généralisation des processus psychiques : « *En généralisant un processus propre de mon activité, j'acquiers la possibilité d'un autre rapport avec lui* » (Vygotski, 1934/1985, p. 317).

Elle leur permet également d'énoncer ce qui est légitime et valorisé dans leur milieu professionnel et de dire ce qui ne l'est pas. Elle leur donne par exemple l'occasion de préciser ce qu'ils faisaient auparavant mais qu'ils ont abandonné (et que l'on ne voit donc pas sur les enregistrements vidéo), ce qu'ils refusent de faire bien qu'on le leur demande, ce qu'ils cherchent à faire sans y parvenir, ce qu'ils pourraient faire en d'autres circonstances ou à avec un autre coût, ce qu'ils font sans véritablement désirer le faire, etc. ; bref d'aller au-delà du réalisé pour dire le réel de leur activité : « le réalisé n'a plus le monopole du réel. » (Clot, 2001, p. 24).

La nature composite du matériau recueilli facilite aussi le recoupement des indices sur la base desquels nous produisons nos inférences. La production de connaissances qui en résulte gagne ainsi en fiabilité et en validité écologique. Si la confrontation de l'enseignant à son propre discours et à son image lui permet d'enrichir ses connaissances sur sa propre activité[8], elle donne également l'occasion au chercheur de mieux comprendre les raisons qui le poussent à agir comme il le fait. En sollicitant une parole qui n'est pas préfabriquée et en offrant un cadre qui le place en position de sujet (et pas en position d'objet d'étude), nous pouvons approcher les principes qui assurent la cohérence interne de son activité. Notre analyse repose donc sur une confrontation des données issues de l'analyse didactique extrinsèque et des autoconfrontations.

L'intérêt de cette méthodologie peut être illustré par une recherche réalisée au cours préparatoire au cours de laquelle plusieurs schèmes professionnels ont été identifiés (Goigoux, 2006-c) ce qui a permis de favoriser leur transmission auprès de nouveaux enseignants en formation (Goigoux, 2006-b). Par *schème professionnel*, nous entendons, à la suite de Vergnaud (1987), une forme organisée et stabilisée de l'activité d'enseignement pour une certaine variété de situations appartenant à une même classe. Analyser l'activité des enseignants suppose en effet de prendre appui sur une théorie psychologique de l'activité humaine : celle élaborée par Gérard Vergnaud (*cf.* Merri 2007 pour une synthèse collective) nous est très précieuse car elle nous permet d'étudier les invariants de l'organisation de l'action des enseignants afin de mieux rendre compte de leurs « gestes professionnels » (Sensevy, 2005, 2006). Elle nous permet en particulier d'étudier comment se développe l'activité professionnelle des enseignants en interaction avec celle des élèves au fur et à mesure de l'avancement des séquences didactiques (Vergnaud et Récopé, 2000 ; Goigoux et Vergnaud, 2006 ; Mercier & Sensevy, 2007). C'est la *fonction assimilatrice* accordée aux schèmes qui est la plus féconde pour nos propres recherches : devant une situation nouvelle, par exemple une difficulté rencontrée par un élève, des schèmes anciens sont évoqués pour élaborer une conduite professionnelle adaptée. Les tentatives effectuées par les enseignants pour faire face à cet imprévu ne sont pas l'effet du hasard mais résultent de la parenté, soudain perçue, entre certains indices

présents dans cette situation et les indices présents dans les situations antérieures analogues (Goigoux, 2002-b). Dans les cas les plus favorables, la situation nouvelle est assimilée par l'un des schèmes évoqués. Dans d'autres, une accommodation plus coûteuse sera nécessaire (Vergnaud, 1996). Autrement dit, le concept de schème nous est utile pour rendre compte à la fois des routines professionnelles et de l'inventivité des enseignants mis face à des situations certes répétitives mais toujours singulières (*cf.* aussi l'approche de la didactique professionnelle : Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006).

Prenons l'exemple d'un schème d'aide à la localisation de phonèmes mis en œuvre par une institutrice proche de la retraite et unanimement reconnue comme très compétente et très efficace. Pour aider les élèves qui échouaient à localiser un phonème dans un mot, cette maîtresse fractionnait la tâche en plusieurs sous-tâches et guidait étroitement l'activité de chacun de ceux qu'elle appelait au tableau : elle les amenait d'abord à repérer la syllabe qui comportait le phonème puis à localiser ce dernier à l'intérieur de la syllabe en leur faisant opérer une distinction entre attaque et rime. La grande efficacité de son aide reposait sur la décomposition des opérations impliquées dans l'effectuation de la tâche, sur leur verbalisation au fur et à mesure de leur réalisation et sur leur représentation graphique (mots et phonèmes). Nous avons analysé ce schème selon les quatre dimensions définies par Vergnaud (1990).

1. Le *but* résultait d'une certaine planification de l'activité d'enseignement : ici, l'institutrice voulait aider chaque élève interrogé à trouver la réponse exacte au problème posé (localiser le phonème) et permettre à tous d'intérioriser les procédures utilisables pour réaliser ce type de tâche.

2. Les *règles* engendraient l'activité de la maîtresse au fur et à mesure du déroulement de la séquence didactique même si elles restaient pour une part non explicitées voire inconscientes pour elle. Ces règles étaient des règles d'*action* (la segmentation de la tâche en sous-tâches, la monstration des procédures adéquates, l'accentuation phonémique et la distorsion prosodique, l'alternance entre l'activité de la maîtresse et celle de l'élève, etc.), des règles de *prise d'information* (que cherche à faire l'élève, comment procède-t-il, qu'est-ce qui pose problème pour lui ?), et de *contrôle* (ai-je bien guidé ses procédures ? Peut-il les remobiliser sans aide ? Les autres élèves ont-ils pu les repérer ?).

3. Les *concepts-en-acte* et les *théorèmes-en-acte* structuraient l'organisation de l'activité. Ici, par exemple, la maîtresse choisissait de traiter publiquement la difficulté rencontrée par un élève singulier. Il s'agissait pour elle de montrer à tous, au double sens de rendre visible et de démontrer, la nature de cette difficulté et la manière de la dépasser. Ce choix découlait d'un principe d'action qu'elle a explicité lors d'un entretien conduit à partir de la vidéo de la séquence. Elle jugeait qu'à cette période de l'année une difficulté à localiser un phonème est « normale », c'est-à-dire non pathologique et habituelle, même si elle ne concernait qu'une petite minorité d'élèves de sa classe. L'institutrice s'appuyait donc sur *une proposition qu'elle tient pour vraie* (un théorème-en-acte) et que l'on pourrait énoncer de la manière suivante : d'une part, il est possible et pertinent de décomposer la tâche de localisation de phonèmes en opérations élémentaires ; d'autre part, la démonstration des procédures utilisables peut profiter à tous, surtout si elle est accompagnée de verbalisations et qu'elle est soutenue par une représentation graphique. Comme ces conceptualisations sont « en-acte » (et ne sont pas nécessairement explicites, ni explicitables), nous les appelons, à la suite de Vergnaud, des *invariants opératoires*, c'est-à-dire liés à l'action.

4. Les *inférences* permettaient de faire le lien entre les invariants opératoires et le calcul en pensée des buts, des anticipations et des règles ; par exemple ici, imputer l'échec initial de l'élève à l'absence de décomposition de la tâche. Cette inférence était possible parce que la maîtresse disposait des connaissances appropriées relatives aux apprentissages phonologiques visés et aux difficultés récurrentes auxquelles les élèves étaient confrontés.

Notre analyse didactique extrinsèque butait cependant sur une apparente incohérence, une énigme qui restait à élucider : pourquoi l'enseignante qui savait si bien mobiliser les procédures efficaces n'allait-elle pas au bout de sa logique de clarté cognitive et pourquoi n'optimisait-elle pas son activité de tutelle[9] comme elle l'avait fait à maintes reprises dans d'autres situations portant sur l'encodage des phonèmes ? L'analyse didactique laissait penser que l'aide apportée serait bien plus

efficace si elle restait moins implicite c'est-à-dire si elle visait la prise de conscience par l'élève de la procédure de segmentation syllabique comme condition d'accès à la localisation de phonème. Dès lors, pourquoi l'institutrice n'employait-elle jamais le mot « syllabe » et pourquoi ne représentait-elle pas celle-ci graphiquement alors qu'elle n'hésitait pas à nommer et à représenter les unités mots et phonèmes ?

Pour répondre à de telles interrogations, l'analyse intrinsèque fut riche d'enseignement : elle permit de comprendre que les choix didactiques de l'institutrice dépendaient plus des compromis passés avec ses collègues maîtres formateurs que de l'analyse des processus cognitifs des élèves. Notre dispositif de recherche, reposant sur la constitution d'un collectif professionnel (Goigoux, Margolinas et Thomazet, 2004), permit à l'institutrice d'énoncer ce qui était légitime et valorisé (ou illégitime ou dévalorisé) dans son milieu professionnel : s'il était aujourd'hui acceptable de procéder à une décomposition syllabique des mots oraux, ce n'était pas le cas quinze ans auparavant lorsque l'unité syllabique était tabou parmi les maîtres formateurs car associée aux méthodes syllabiques honnies. Aujourd'hui encore, prise dans l'histoire d'une reconfiguration profonde et conflictuelle de son genre professionnel, l'institutrice observée évitait toute activité d'enseignement du déchiffrage qui aurait pu induire une segmentation syllabique. Aussi n'étudiait-elle les unités phonémiques qu'à l'occasion de tâches d'écriture de mots se refusant même à employer le mot « syllabe » avec ses élèves et à symboliser graphiquement la structure syllabique des mots. Paradoxalement, lorsqu'elle s'engageait dans une aide aux élèves en difficulté, elle avait recours à un découpage syllabique reposant sur le « théorème-en-acte » décrit plus haut. Mais ce théorème restait seulement un acte ; l'enseignante ne théorisait pas l'invariant opératoire qu'elle utilisait et ne le revendiquait pas explicitement tant cette verbalisation n'était pas disponible, ni légitime, dans son double métier d'institutrice et de formatrice [10].

Confrontée à l'image vidéo de son activité de guidage de la segmentation syllabique, l'institutrice en a expliqué la nécessité mais elle a reconnu agir en marge des pratiques orthodoxes, au sens de pratiques légitimes selon la doxa de son milieu professionnel. Lors des entretiens d'autoconfrontation, cette prise de conscience l'a conduite à retracer avec émotion quelques étapes de sa carrière notamment la période 1985-1990 au cours de laquelle elle avait été marginalisée dans l'institution de formation car elle ne suivait pas les recommandations des professeurs de l'école normale : « *j'étais à côté de la plaque, on ne venait plus voir de leçons dans ma classe* » dit-elle [11]. Pour conserver sa place et sa reconnaissance dans le collectif des maîtres formateurs, elle avait dû accepter de nombreux compromis. Aujourd'hui encore, elle évitait de laisser des traces de son « hérésie » syllabique, excluant tout métalangage institutionnalisé (elle n'employait jamais le mot syllabe) et toute écriture visible par les acteurs extérieurs à la classe (parents, formateurs, stagiaires, inspecteurs). « *Je suis tombée dans le piège* » concluait-elle tout en se réjouissant cependant d'avoir su résister aux excès des années quatre-vingt et d'être parvenue à affirmer un style personnel que nous pourrions définir comme un point d'équilibre entre ses convictions personnelles construites dans l'expérience, les prescriptions secondaires et les conventions génériques que nous allons présenter ci-après.

Du travail prescrit au travail réel

La double analyse de l'action effective réalisée en classe et de la parole de l'enseignant nous permet de cerner la *tâche redéfinie* (Leplat, 1980, Amalberti *et al.,* 1991 ; Rabardel *et al*., 1998) : celle-ci comporte une représentation du but visé par l'enseignant, les contraintes et les ressources dont il dispose pour agir ainsi que les critères et les degrés de réussite qu'il prend en considération. L'analyste l'infère à partir d'éléments observables de l'exécution et des verbalisations de l'enseignant qui lui permettent de cerner ses buts et les conditions d'exécution effectivement prises en compte en présence des élèves mais aussi en leur absence lors de moments de préparation ou de correction. Pour cela, il doit étudier comment les enseignants traduisent les prescriptions en intentions d'action et en opérations, comment ils poursuivent leurs propres fins « en même temps que celles assignées par la tâche prescrite » (Leplat, 1997, p. 4). En d'autres termes, l'analyse de l'activité des enseignants implique de s'intéresser à la manière dont ceux-ci interprètent les prescriptions en fonction des moyens dont ils disposent et des exigences qu'ils se donnent.

L'étude de la tâche redéfinie est un élément central de notre modèle : trop de recherches en didactique du français passent, selon nous, à côté de la compréhension de l'action des enseignants faute d'avoir cerné les buts qu'ils se donnent à eux-mêmes en réponse aux prescriptions qui leur sont adressées. Conduites souvent dans une perspective interactionniste, ces recherches conçoivent le travail enseignant comme une invention permanente, comme une création continue et « située » : l'étude du travail réel efface le travail prescrit, ce qui est regrettable comme l'ont amplement démontré les chercheurs en ergonomie du courant dit « de langue française » (SELF, 2002).

Précisons enfin que nous appelons *prescription* tout ce que l'institution scolaire définit et communique au professeur pour l'aider à concevoir, à organiser et à réaliser son travail : les programmes d'enseignement et autres instructions officielles, les lois et règlements de la fonction publique d'État, l'évaluation du travail enseignant réalisée par les inspecteurs de l'Éducation nationale, l'évaluation des acquisitions des élèves, etc.[12] (Pour une analyse de l'évolution de la prescription dans l'enseignement de la lecture, voir Goigoux, 2002-a et 2008-a). Cet ensemble porté par l'organisation hiérarchique du travail constitue ce que nous appelons la *prescription primaire* pour la distinguer d'une prescription que nous qualifions de *secondaire* émanant des instituts de formation professionnelle. Cette dernière, particulièrement prégnante pour les enseignants débutants, est élaborée et diffusée par des formateurs qui non seulement reformulent, interprètent ou concrétisent les injonctions hiérarchiques mais développent un ensemble de recommandations autonomes (Goigoux et Cèbe, 2006 ; Daguzon et Goigoux, 2007 ; Goigoux, 2007-a, 2007-c). L'étude plus systématique des rapports entre celle-ci et les tâches redéfinies devrait permettre aux didacticiens de mieux comprendre pourquoi les enseignants ne font pas ce qu'ils leur enjoignent de faire ! Prenons l'exemple des maîtres de cours préparatoire qui continuent, malgré des injonctions contraires, à faire lire à voix haute un texte avant de procéder au travail interprétatif. Certains didacticiens s'étonnent de « la pérennité d'une telle pratique résistante » (Tauveron, 2008) et stigmatisent les techniques associées telles que le pointage mot à mot ou de l'usage de la règle pour suivre la ligne imprimée. Ils les jugent néfastes à la compréhension car « elles empêchent la saisie de blocs de sens » (*idem*).

Notre posture épistémologique nous inciterait plutôt à rechercher les bonnes raisons que les maîtres pourraient avoir d'agir ainsi, en nous interrogeant tout d'abord sur le fait que leur objectif soit ici la compréhension. Les maîtres qui utilisent la férule pour désigner les mots en cours de déchiffrage du texte ont pour principale préoccupation d'assurer la focalisation de l'attention de tous leurs élèves sur une cible unique (Goigoux, 2002-b). Ils souhaitent que leurs regards se portent au bon moment sur les mots déchiffrés afin de coordonner la mise en relation entre la chaîne écrite et la chaîne orale et afin de savoir sur quel mot portent les commentaires effectués Autrement dit, la technique à laquelle ils font appel est cohérente avec l'exigence d'attention partagée qu'ils se donnent. Les maîtres savent que si la lecture est une activité solitaire et silencieuse, son enseignement, lui, est une activité collective qui exige des savoir-faire dans la coordination de l'activité cognitive et langagière de tous les élèves (Bernié, 2002). Dans cet exemple, le recours à la lecture à haute voix peut répondre à d'autres objectifs : s'informer sur les difficultés de leurs élèves face à un texte, détecter leurs difficultés lexicales, continuer à enseigner le déchiffrage en aidant certains d'entre eux à réussir à identifier de nouveaux mots (par exemple en les aidant à les découper en syllabes), profiter de cette lecture pour s'assurer que tous ont entendu, au moins une fois, le texte lu à haute voix. Les maîtres jugent cette dernière condition indispensable pour pouvoir conduire ultérieurement des échanges oraux sur le sens d'un texte que plusieurs de leurs élèves, ils le savent bien, sont incapables de le lire seuls. Bref, la lecture à haute voix précède le travail interprétatif car les maîtres en font la condition d'une compréhension partagée. En d'autres termes, une analyse de la tâche redéfinie peut permettre d'inférer les objectifs que les maîtres se donnent, loin parfois de ceux que les chercheurs leur prêtent, et d'éviter ainsi de graves contresens sur leur activité. Elle est à ce titre indispensable à l'analyse du travail sur laquelle toute formation professionnelle doit pouvoir s'appuyer (Pastré, 1999, 2007).

Le genre : un intercalaire entre prescrit et réalisé

La redéfinition de la tâche dépend largement des ressources offertes par les milieux de travail, chaque enseignant puisant dans le répertoire des actes

convenus que l'histoire de son métier a retenus. Cet ensemble de schèmes sociaux que nous nommons, à la suite d'Yves Clot (1999), le *genre professionnel*, est un corps d'évaluations partagées qui règle l'activité personnelle de façon tacite et marque l'appartenance à un groupe. C'est pourquoi, dans notre modèle, nous considérons le genre professionnel comme un intercalaire social entre le travail prescrit et le travail réel : il permet aux enseignants de filtrer, d'opérationnaliser et réorganiser les éléments des multiples prescriptions.

Nous attribuons au concept de « genre », importé en psychologie ergonomique à partir des travaux de Bakthine, deux fonctions principales : une fonction de mémoire du métier et une fonction adaptative. Nous considérons en effet que les schèmes socialement construits, « gamme sédimentée de techniques intellectuelles et corporelles tramées dans des mots et des gestes de métier » (Clot, 1999, p. 45), sont autant de ressources pour l'action du professeur. Parce que le genre est un répertoire de schèmes socialement construits, il possède les propriétés assimilatrices de tout ensemble de schèmes. Il est une ressource pour l'action individuelle, un « stock de mises en actes et de mises en mots prêts à servir et qui préfigure l'action » (Clot *et al.*, 2001, p. 7) : il assure à ce titre une véritable fonction psychologique. Dans notre perspective, Yves Clot prolonge la réflexion de Gérard Vergnaud en l'enrichissant d'une dimension collective, historiquement et socialement située. La fonction assimilatrice des schèmes fait, selon nous, la complémentarité et la fécondité des deux cadres théoriques (Goigoux, 2007-b) : « La mémoire du travail, transpersonnelle et sédimentée dans l'histoire sociale, se retourne alors en mémoire de travail, une mémoire collective disponible dont chacun, avec tous, doit pouvoir disposer comme instrument d'action face aux inattendus du réel. […] Dans l'action, elle devient mémoire pour prédire. Préfiguration commune de l'action, elle permet de « voir venir « le réel mais elle est toujours retouchée dans l'action, reconfigurée » (Clot *et al.*, 2001, p. 9).

Prenons un nouvel exemple, celui de deux recherches consacrées aux instituteurs maîtres formateurs (Goigoux, 1998-d, 2005), qui nous ont permis de cerner le noyau central de leur genre professionnel, constitué par leurs conceptions communes du système enseignement/apprentissage, et de montrer en quoi celui-ci influait sur les tâches redéfinies.

Nous pouvons résumer ces conceptions, qui se sont dévoilées peu à peu lors de nos recherches, en six exigences principales que les maîtres formateurs définissent et s'efforcent de satisfaire : conduire la classe, favoriser l'activité des élèves, rechercher l'autonomie dans la construction des savoirs, construire une motivation suffisante, valoriser la parole des enfants, aider les élèves les plus faibles. Chacune de ces six exigences d'ordre pédagogique, c'est-à-dire communes à toutes les situations d'enseignement quelle que soit leur inscription disciplinaire, est susceptible d'entrer en concurrence, voire en turbulence, avec celles des enjeux spécifiques, c'est-à-dire proprement didactiques de ces situations. Ainsi, par exemple, nous avons montré que le souci pédagogique de rendre les tâches d'enseignement attractives grâce à un habillage ludique peut provoquer de sérieuses incohérences didactiques, les élèves les plus en difficulté se méprenant sur la nature des apprentissages en jeu (Bautier et Goigoux, 2004).

Les contours du genre professionnel reposent aussi sur des aspects identitaires : il faut tout à la fois avoir et être du métier. Dans nos recherches, il apparaît que le fait de partager les mêmes préoccupations et interrogations fonde plus intensément le sentiment d'appartenance au collectif que le fait d'y répondre de la même manière. Ces préoccupations communes peuvent être résumées en quatre dilemmes

- comment concilier l'avancée du temps didactique avec le respect de la parole enfantine ?
- comment motiver les élèves sans les détourner des enjeux des apprentissages ?
- comment conduire la classe sans se fixer sur un niveau moyen qui exclut les plus faibles ?
- comment favoriser l'activité des élèves sans dénaturer les objets de savoir ?

Dans les autoconfrontations croisées, nous avons pu mesurer combien ces préoccupations étaient largement influencées par l'histoire du collectif professionnel des maîtres formateurs associés au même centre de formation (École normale puis IUFM). Cette histoire constituait pour eux une mémoire dans laquelle chacun puisait, même si ce n'est pas toujours de manière consciente, pour résoudre les conflits de critères résultant de la multifinalité de son activité.

Schématisation du modèle d'analyse

En résumé, nous considérons l'activité d'un enseignant comme la réponse qu'il met en œuvre pour réaliser la tâche qu'il se donne. Celle-ci dépend, selon nous, de ses propres caractéristiques, de celles de ses élèves et de celles de l'institution scolaire (*cf.* les trois déterminants *Personnel, Public* et *Institution* du schéma n° 1). Le modèle d'analyse de l'activité de l'enseignant que nous avons construit et schématisé ci-dessous repose donc sur trois entrées qui représentent les principaux déterminants du travail enseignant (ligne du haut) et trois sorties qui figurent les effets de ce travail (ligne du bas) et qui correspondent aux trois orientations de l'activité que nous avons présentées plus haut (*cf.* le paragraphe sur la multifinalité). Il peut être considéré comme cyclique dans la mesure où les effets produits par le travail jouent le rôle de nouveaux déterminants, à plus ou moins long terme, pour des cycles d'activité ultérieurs (Leplat, 1997 ; Rogalski, 2005).

Le schéma rappelle que l'analyse de l'activité implique une analyse de la tâche redéfinie et que le genre professionnel sert d'intercalaire entre le travail prescrit et le travail réel (mais aussi de filtre pour les autres déterminants).

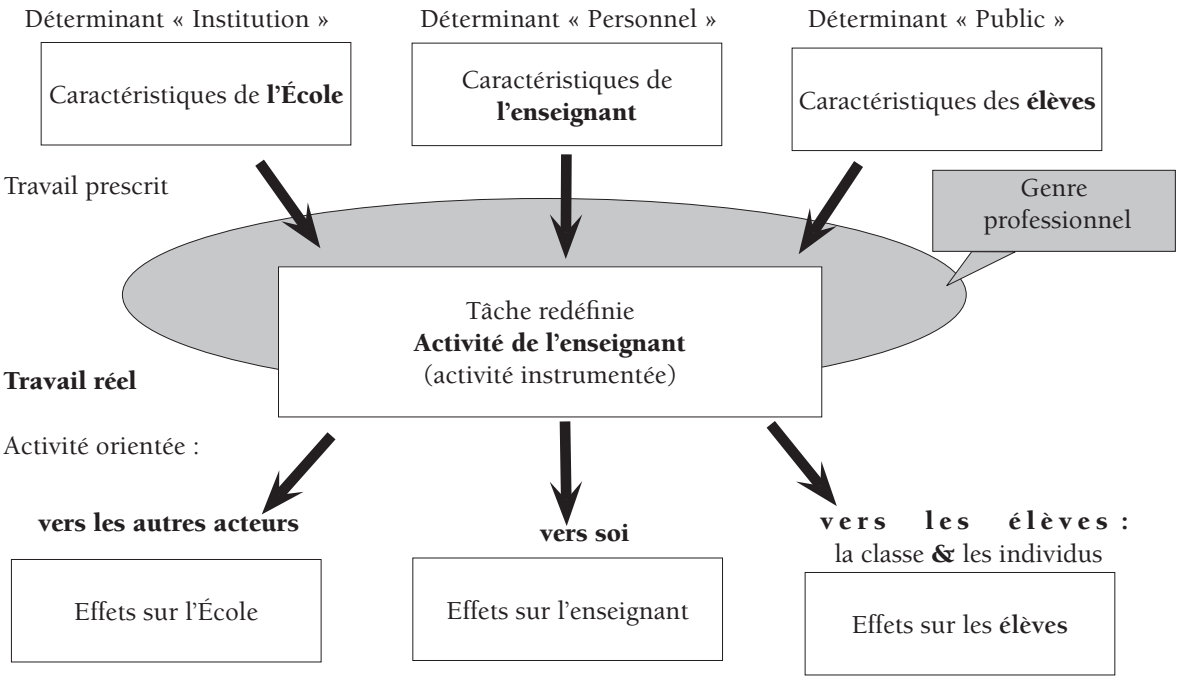


Schéma n° 2 : modèle d'analyse de l'activité de l'enseignant
Légende : A ➔ B signifie "B dépend pour partie de A"

On notera que les contenus et les enjeux de savoir n'apparaissent pas sur ce schéma précisément parce qu'ils ne peuvent pas être affectés à un seul pôle de l'analyse. Ils sont présents partout : dans les programmes qui fondent la prescription institutionnelle, dans l'évaluation des apprentissages des élèves, dans les connaissances qui déterminent les objectifs des maîtres, etc. et doivent donc être pris en compte à chaque étape de l'analyse comme le montrent tous nos exemples précédents.

Une activité médiatisée par les instruments didactiques

Nous avons mentionné sur le schéma une dernière caractéristique de l'activité de l'enseignant : c'est une activité médiatisée par des instruments didactiques. Qu'il s'agisse du choix des tâches et de leur ordonnancement dans le temps ou de la mise en œuvre des moyens de sa réalisation, l'activité d'enseignement est en effet largement tributaire des instruments dont disposent les maîtres. Nous examinons ceux-ci, à la suite de Rabardel (1995), sous deux aspects : les artefacts (les objets concrets tels que les manuels par exemple) et les schèmes d'utilisation (la manière dont les enseignants utilisent ces artefacts). Ces schèmes d'utilisation résultent d'une construction personnelle et de l'appropriation de schèmes professionnels préexistants. Ils ont une dimension privée puisqu'ils sont propres à chaque individu et s'inscrivent dans la mémoire personnelle des sujets en tant que ressources mobilisables. Mais ils ont également une dimension sociale : communs aux membres d'un même milieu de travail (l'école), il convient de les considérer comme des schèmes sociaux d'utilisation c'est-à-dire des ressources inscrites dans la mémoire impersonnelle du collectif professionnel. À ce titre, ils contribuent, selon nous, à définir le genre professionnel. Dès lors, nous considérons l'activité instrumentée comme le résultat d'une tension entre, d'une part, les exigences normatives de l'instrument et des prescriptions professionnelles et, d'autre part, les efforts que fait le maître pour *« réélaborer, restructurer, resingulariser les artefacts et les modalités de l'usage »* pour son propre compte (Rabardel, 1995, p. 14). Nous nous situons à ce titre dans la perspective ouverte par Vygotski avec le concept d'acte instrumental (Vygotski, 1925/1994) pour étudier comment l'évolution des artefacts influence l'activité des professeurs et provoque l'apparition, la disparition ou la recomposition de tâches didactiques.

Sur ce point encore, nous cherchons à pallier les insuffisances de la didactique « classique » qui néglige aussi le pôle enseignant lorsqu'elle conçoit de nouveaux artefacts. Ceux-ci sont le plus souvent élaborés en fonction d'une analyse rigoureuse des savoirs à enseigner et des processus d'acquisition des élèves mais sans prendre en compte les savoir-faire et les conceptions des maîtres qui sont appelés à les utiliser. Rien, pourtant, ne permet d'affirmer que les instruments qui se sont révélés efficaces pour conduire une recherche-innovation (et produire des effets sur les élèves) sont intrinsèquement pertinents pour l'enseignement ordinaire, ni que l'utilisation qu'en feront les maîtres correspondra aux intentions des concepteurs[13].

C'est pourquoi nous nous sommes engagés dans des recherches sur la conception instrumentale en nous efforçant de cerner le *potentiel de développement* des enseignants, c'est-à-dire l'intervalle entre ce qu'ils réalisent ordinairement et ce qu'ils pourraient réaliser au cours d'une genèse instrumentale (Courally, 2007 ; Courally et Goigoux, 2007). Ici encore nous nous inspirons de la psychologie ergonomique (Minguy, 1997) : nous cherchons à élaborer un modèle de l'utilisateur (Béguin et Cerf, 2004 ; Rabardel et Pastré, 2005) basé sur une analyse préalable du travail des enseignants afin de proposer une première version de l'instrument qui soit intelligible et efficient, c'est-à-dire d'un bon rapport « coût/efficacité ». On sait, en effet, que, bien souvent, les maîtres rejettent les instruments s'ils impliquent des modifications trop importantes de leurs manières de faire ou s'ils ne correspondent pas aux buts qu'ils se donnent. Toutefois la conception de ces prototypes n'est que la première étape d'une démarche de « conception continuée dans l'usage » qui se poursuit par l'étude de leur mise en œuvre en classe. Les prototypes sont ensuite modifiés pour donner lieu à des secondes versions des instruments, fruits de compromis entre les contraintes identifiées et les projets initiaux. C'est précisément ce que nous nous sommes attachés à faire pour élaborer deux artefacts destinés à l'enseignement de la phonologie à l'école maternelle (Goigoux, Cèbe et Paour, 2002 ; Goigoux et Cèbe, 2003 ; Paour *et al.,* 2005) et la compréhension de textes au cycle moyen et au collège (Goigoux, 2003-a ; Cèbe et Goigoux, 2007 ; Goigoux et Cèbe,

2008). C'est ce que nous continuons à faire dans une recherche en cours portant sur un manuel d'enseignement de la lecture conçu par d'autres chercheurs (Perrin *et al.,* 2007) : nous étudions la manière dont quinze enseignants plus ou moins expérimentés s'en saisissent et le mettent en œuvre, c'est-à-dire comment ils le transforment et comment il les transforme.

L'aventure se poursuit

Rappelons que cet article n'avait d'autre ambition que de présenter une synthèse provisoire de nos recherches passées. Notre proposition d'un modèle d'analyse, forgé au contact de nombreux chercheurs qui n'ont pas pu tous être cités, est une invitation à poursuivre les débats qui se développent simultanément sur ce sujet en didactique du français (Thévenaz, T. & Schneuwly, B., 2006, Bucheton & Dezutter, 2007), entre les didactiques de différentes disciplines (Reuter & Perrin-Glorian, 2006 ; Sensevy et Mercier 2007) et avec d'autres composantes des sciences de l'éducation (Bru, Altet et Blanchard-Laville, 2004 ; Saujat, 2004 ; Durand, Ria et Veyrunes, 2007 ; Mayen, 2007).

NOTES

1. La principale association internationale de recherche, aujourd'hui intitulée AiRDF (association internationale pour la recherche en didactique du français) a vu le jour en 1986 mais la structuration de la didactique du français « Langue étrangère » est plus ancienne.

2. L'équipe de Pierre Rabardel, dans le laboratoire CNRS de psychologie « Cognition et activités finalisées » dirigé par Janine Rogalski à l'Université de Paris 8.

3. Voir, entre autres, Berger, 1979 ; Vincent, 1980 ; Kheroubi et Grospiron, 1993 ; Dubet et Martuccelli, 1996, Peyronnie, 1998 ; Tardiff et Lessard, 1999, Geay, 1999, Dubet 2002.

4. L'activité observée était la dernière étape d'un scénario didactique en quatre étapes. La première était un temps de découverte et d'appropriation du texte de l'album (travail oral avec appui sur les illustrations). La maîtresse lisait et relisait le livre qui était progressivement mémorisé par les élèves. Elle proposait aussi de nombreuses activités de manipulations des illustrations pour aider les élèves à fixer en mémoire les éléments du récit. Dans un second temps, une version du texte écrit était présentée sans illustration aux élèves qui devaient vérifier, page après page, que ce texte était bien celui qui accompagnait les illustrations de l'album original (reproduit, agrandi et affiché au mur). Différentes activités (surlignage, découpage, remise en ordre, etc.) les conduisaient à découvrir la mise en page du texte écrit, à repérer de premières régularités graphiques, des répétitions de mots écrits, etc. Dans un troisième temps, la maîtresse amenait les élèves à travailler sur les relations entre les versions orales et écrites du récit. Les premières phrases du texte faisaient l'objet d'observations et de manipulations répétées. Des recherches étaient organisées à propos des mots les plus fréquents (localisation au sein de la chaîne orale et écrite), des fiches étaient construites, des copies de mots étaient réalisées, de courtes légendes, reprenant la structure des phrases du texte original étaient rédigées pour accompagner de nouvelles illustrations, etc. Le quatrième temps de la démarche (observé ici) était une situation-problème visant à amener les enfants à réinvestir quelques-unes des procédures mises en œuvre. En bref, après s'être assurées que les élèves avaient parfaitement mémorisé un court texte écrit, les maîtresses les guidaient dans une démarche exploratoire comparable à celle du déchiffreur de hiéroglyphes confronté à la pierre de Rosette : elles les plaçaient devant un message dont la signification était connue afin qu'ils consacrent toute leur attention à la découverte de son fonctionnement linguistique.

5. Cette aide était définie au préalable, comme dans une procédure d'entretien clinique critique piagétien. Il s'agissait essentiellement de renvoyer à l'élève ses propres contradictions lorsqu'elles apparaissaient (par exemple : *« tout à l'heure tu m'avais dit que ce mot était « singe » et maintenant tu me dis que c'est « petit »»)*

6. Nous employons le terme d'ajustement, emprunté à la psychologie du développement, pour définir le concept d'ajustement didactique qui reprend les principales caractéristiques du concept source (Pécheux *et al.*, 1992). Par ajustement didactique nous entendons en effet la capacité du maître à modifier son comportement en fonction de l'activité de l'élève et à lui apporter une réponse appropriée d'une manière relativement régulière

face à des comportements comparables. Cette capacité implique que l'enseignant sache prélever des indices pertinents qui témoignent de l'activité des élèves dans le cadre de situations, de tâches et d'objectifs spécifiques (Bronckart, 1994). L'analyse de cette activité, « en direct » dans la salle de classe ou « en différé » lors de la correction des travaux des écoliers, nous semble déterminante pour que les maîtres puissent ajuster les aides qu'ils apportent en fonction de la diversité des savoir-faire et des difficultés des élèves.

7. Au cours des entretiens *d'autoconfrontation simple* (ACS), chaque maître est incité à commenter sa propre activité, restituée par la vidéo, au fur et à mesure de son déroulement. Ces entretiens en tête-à-tête avec un chercheur ont pour but de repérer les niveaux conscients de son activité et les objectifs d'action qu'il se donne à lui-même. Contrairement aux entretiens d'autoconfrontation de la « clinique de l'activité », ce ne sont pas les chercheurs qui définissent la nature des problèmes à élucider ou les aspects de l'activité à commenter. Dans notre dispositif, ce sont les maîtres qui verbalisent les éléments qui leur semblent importants en essayant, à notre demande, de centrer leur attention et leurs commentaires sur les éléments invariants de leur activité (Goigoux, 2002-b). « *Exposés à l'image de leur propre travail, ils mettent en mots, à l'usage du partenaire-spectateur, ce qu'ils pensent en être des constantes* » (Clot et Faïta, 1999, p. 17). Ils peuvent ainsi expliquer en quoi le déroulement des séquences observées est habituel et dans quelle mesure leurs comportements sont similaires à ceux qu'ils réalisent lors d'autres séquences comparables. Ils nous indiquent de la sorte les éléments qui leur semblent révélateurs de leur manière de conduire les séquences didactiques et, plus généralement, de « faire la classe ».

Au cours des entretiens d'autoconfrontation croisée (ACC), conduits collectivement, chaque enseignant, à tour de rôle, commente l'activité vidéoscopée d'un autre enseignant du groupe. Chacun regarde seul et intégralement une séquence réalisée par un de ses collègues et choisit vingt minutes d'extraits qu'il présente ensuite au collectif. Lors de cette projection, il interrompt le flux des images pour exposer les réflexions que lui inspire l'observation des actions de son collègue et il précise en quoi elles font écho, par similitude ou par contraste, à ses manières de faire, à ses interrogations, à ses convictions ou à ses valeurs. Chacun peut ainsi prendre appui sur l'activité d'autrui pour ré-interroger sa propre activité. Il peut dire ses hésitations, ses doutes ou ses convictions fortes ; il peut formuler ses propres contradictions internes ou, tout du moins, indiquer les points sur lesquels il passe des compromis. Cette présentation commentée est suivie d'une réaction de l'enseignant observé, puis d'un débat entre tous les enseignants, animé par l'un des chercheurs. Le cadre dialogique ainsi élaboré est propice au développement de controverses professionnelles mais il peut également révéler de profonds malentendus (Goigoux, Margolinas, Thomazet, 2004).

L'ensemble ainsi constitué, composé d'enregistrements visuels et sonores, de prises de notes et de retranscriptions partielles de séquences ou d'entretien, forme un vaste système de protocoles qui s'enrichit encore lors de la phase d'analyse des données initiales. En effet, dès que les chercheurs commencent à analyser les données recueillies, ils rédigent des synthèses qu'ils adressent aux enseignants, soit individuellement, soit collectivement, selon la « section » du système de protocoles qu'ils ont explorée. Ces écrits intermédiaires sont le point de départ de nouveaux entretiens, enregistrés à leur tour, entre chercheurs et enseignants.

8. « Le plus important réside sans doute dans ce que le sujet découvre de son activité, surtout lorsqu'il ne peut l'exprimer. Il se trouve alors en situation de se mettre par la force des choses à distance de lui-même, de se considérer comme l'acteur en partie étranger de sa propre action. C'est le moment crucial où les repères immédiats font défaut, et où la justification des actes et de leur enchaînement ne s'impose plus d'elle-même. On sort alors du seul processus de mise en mots – assorti des difficultés, des impossibilités que l'on a vues – pour engager celui de la découverte de soi. Le fait de voir ce que l'on a fait dans son travail sans être en mesure de l'expliquer à l'autre au seul moyen de la verbalisation de ce même travail induit de prime abord une activité foncièrement nouvelle, dont on est soi-même l'objet » (Clot et Faïta, 1999, p. 17).

9. Son guidage s'appuyait sur une interaction de tutelle dont on pourrait rendre compte en référence aux travaux de Bruner (1983) mais dont les caractéristiques (notamment la réduction des degrés de liberté, la signalisation des caractéristiques déterminantes et la démonstration) dépendaient avant tout, comme c'est presque toujours le cas pour les apprentissages scolaires, du contenu didactique de la situation (Goigoux, 2001-b).

10. Confrontée à l'analyse didactique externe, l'institutrice en reconnaît le bien-fondé et entreprend d'élucider pour elle-même ce paradoxe. *« Il ne s'agit pas d'une sorte d'hypocrisie de ma part pour être en phase avec*

telle ou telle pratique recommandée, dit-elle, *mais d'une incertitude et une sorte de conflit intérieur qui m'amènent à segmenter les mots en syllabes (effectivement pour les enfants les plus en difficulté, c'est un moyen supplémentaire pour entrer dans l'écrit qui leur est donné) mais à refuser de systématiser la syllabe afin de ne pas provoquer une lecture hachée (CHAT – POT au lieu de chapeau). Un ou deux ans de plus* [elle est à la veille de sa retraite, ndlr] *et j'adoptais la syllabe : le travail en didactique est une éternelle remise en question ! »*

11. Une des tâches des maîtres formateurs consiste à accueillir des instituteurs-stagiaires dans leur classe pour leur montrer des pratiques pédagogiques jugées exemplaires.

12. Ces prescriptions émanent de plusieurs sources liées au pouvoir législatif et au pouvoir exécutif et prennent trois formes principales, complémentaires et interdépendantes :

- la publication de programmes d'enseignement et d'instructions qui définissent en amont les attentes de l'institution scolaire à l'égard des maîtres ;
- l'évaluation du travail des enseignants par les corps d'inspection, réalisée au cours de leur activité, mais qui pèse par anticipation sur la conception de celle-ci ;
- l'évaluation des performances scolaires des élèves qui définit ce qui est attendu, en aval, à l'issue de l'activité professionnelle des maîtres.

13. Les opérateurs n'utilisent pas toujours les artefacts comme les concepteurs pouvaient s'y attendre. Ce fait empirique constitue, depuis les travaux initiaux de Ombredane et Faverge (1955), une donnée de base de l'ergonomie et de la psychologie de langue française, où on considère l'inventivité des opérateurs comme une marque essentielle de l'intelligence au travail (de Montmollin, 1992).

BIBLIOGRAPHIE

Amalberti, R., Montmollin, M. & Theureau, J. (dir.) (1991). *Modèles en analyse du travail.* Liège : Mardaga.

Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, *Revue française de pédagogie, 148,* 89-100.

Bautier, E & Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. *In* J.-P. Terrail (Éd.), *La scolarisation en France* (pp. 105-122). Courtry : La dispute.

Berger, I. (1979). Les instituteurs d'une génération à l'autre. Paris : PUF.

Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de communauté discursive : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.

Bernié, J.-P. & Goigoux, R. (Eds) (2005). Quels concepts pour quelle analyse de l'activité du professeur ? *La lettre de l'AiRDF*, n° 36, 3-27

Boutet, J. (Ed.) (1995). *Paroles au travail.* Paris : L'harmattan.

Brigaudiot, M. & Goigoux, R. (Eds.) (1998). À la conquête de l'écrit. *Repères, 18.*

Bronckart, J.-P. (1994). Projets d'enseignement et capacités d'apprentissage. L'exemple de la langue maternelle, *Les entretiens Nathan, Actes IV* (pp. 67-82). Paris : Nathan.

Bru, M., Altet, M. & Blanchard-Laville, C. (2004). La recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, n° 148.

Bruner, J. (1983) : *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire.* Textes traduits et présentés par Michel Deleau. 1e éd. 1975. Paris : PUF.

Bucheton, D. & Dezutter, O. (dir.) (2007) : *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation.* Bruxelles : De Boeck. (sous presse)

Canelas-Trevisi, S., Moro, C., Schneuwly, B. & Thévenaz, T. (2000). L'objet enseigné : vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe. *Repères*, 20, 143-162.

Carter, K. et Doyle, W. (1987) Teachers' knowledge structures and comprehension processes. *In* J. Calderhead (Ed.) *Exploring teachers' thinking.* (pp. 147-160). London : Routledge and Kegan.

Cèbe, S. & Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet, Vol. 4,* 661, 49-68.

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2005). Quelles pratiques d'enseignement pour compenser les inégalités sociales en grande section de maternelle ? In L. Talbot (Ed.) : *Pratiques d'enseignement et élèves en difficulté*. (pp. 192 - 205), Toulouse : Éres

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères, 35*, 185-208.

Chartier, A.M. & Jacquet-Francillon, F. (1998). Les savoirs de la pratique. *Recherche et formation,* 27, 5-14.

Chervel, A. (2006). Histoire de l'enseignement du français du XVII^e^ au XX^e^ siècle, Paris : Retz

Chiss, J.-L., David, J. & Reuter, Y. (1995, rééd. 2005). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.

Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie* (Deuxième édition 1998). Paris : La Découverte.

Clot Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris : Presses Universitaires de France.

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers, *Éducation et didactique*, 1, 83-94

Clot, Y. et Faïta, D. (2001). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes, *Travailler*, 6, 7-42.

Clot, Y., Prot, B. & Werthe, C. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation permanente*, n° 146, 12-37.

Courally, S. (2007), *Conception d'un instrument didactique pour l'enseignement du français langue de scolarisation*. Thèse de doctorat, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Courally S. & Goigoux, R. (2007). *Étudier le potentiel de développement des utilisateurs pour concevoir un instrument didactique*. CDRom Actes du colloque AREF : Strasbourg.

Dabène, M. (1995). Quelques étapes dans la construction des modèles. *In* J.-L Chiss *et al*. (Eds), *Didactique du Français. État d'une discipline* (pp. 11-32). Paris : Nathan.

Daguzon, M. & Goigoux, R. (2007). *L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique*. Actes du colloque AREF : Strasbourg.

Daniellou, F. (1996). *L'ergonomie à la recherche de ses principes*. Toulouse : Octarès.

Dejours, C. (1995). *Le facteur humain*. Paris : PUF.

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : E.S.F.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.

Dumortier, J.-L. (2005). Arrivée de Candide dans le nouvel eldorado de la recherche en didactique et quelques réflexions qu'il y fit. *AiRDF*, 37, 30-31.

Durand, M, Ria, L. & Veyrunes, P. (2007) Analyse du travail et formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification et l'organisation de l'activité des enseignants. In F. Saussez (Ed.) *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université Laval. (sous presse)

Geay, B. (1999). Profession : instituteur. Mémoire politique et action syndicale. Paris : Seuil.

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2003). Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle, *Repères, 27,* 45-53.

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école*, Paris : Retz.

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2008). *Lectrix & lector,* Apprendre à comprendre les textes, Paris : *Retz*

Goigoux, R. & Paries, M. (2006). Réduire la complexité de l'activité d'enseignement pour mieux préparer les professeurs débutants à l'action et à la réflexion. In A. Robert (Ed.) : *Formation d'enseignants. Quels scéna-*

rios ? Quelles évaluations ? CD Rom du colloque international, IUFM de Versailles. http://www.versailles.iufm.fr/colloques/scenarios/syntheses.htm.

Goigoux, R. & Vergnaud, G. (2005). Schèmes professionnels. In J.-P. Bernié et R. Goigoux (Eds.) Quels concepts pour quelle analyse de l'activité du professeur ? *La lettre de l'AiRDF*, n° 36.

Goigoux, R. (1994). Six (bonnes) raisons et deux (jolies) manières de décrire les pratiques d'enseignement initial de la lecture, *Les Entretiens Nathan (Actes IV) : enseigner, apprendre, comprendre* (pp. 17-49). Paris : Nathan.

Goigoux, R. (1996). Présentation d'un outil d'analyse des interactions de tutelle maître/élève au cours de tâches de lecture de texte. *In* R. Bouchard et J.C. Meyer (Eds.), *Les métalangages de la classe de Français,* (pp. 104-108), Saint-Cloud : D.F.L.M.

Goigoux, R. (1997). La psychologie cognitive ergonomique : un cadre d'étude des compétences professionnelles des enseignants de Français. In Bautier, E. et Bucheton, D. (Eds), Pratiques enseignantes et activités des élèves dans la classe de Français, *Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM), 21*, 56-61

Goigoux, R. (1998-a) Les interactions de tutelle dans les processus de conceptualisation de la langue écrite. In J. Dolz et J-C. Meyer (Eds.) *Activités métalangagières et enseignement du Français,* Bern ; Peter Lang. 23-46.

Goigoux, R. (1998-b). Apprendre à lire : de la théorie à la pratique. *Repères*, 18, 147-162.

Goigoux, R. (1998-c). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés.* Rapport de recherche DLC C1 n°97 1 184 remis à la direction des enseignements scolaires (DESCO) du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie. Édité en 2000 sous le titre *Apprentissage et enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté*. Suresnes : CNEFEI.

Goigoux, R. (1998-d). Les catégories de l'entendement professionnel des maîtres formateurs. *Skholê,* 7, 97-102.

Goigoux, R. (1999). *Le travail des professeurs face aux collégiens en grande difficulté de lecture*. Bordeaux ; troisième colloque international d'actualité de la recherche en éducation et formation (CD Rom, publication AECSE)

Goigoux, R. (2000-a). *Enseigner la lecture à l'école primaire*, Habilitation à Diriger les Recherches, Université Paris 8.

Goigoux, R. (2000-b). Comprendre le travail enseignant pour mieux le transformer, *In* DESCO (Ed.), *L'analyse des besoins de formation des enseignants du premier degré*. Actes du second séminaire national de la direction des enseignements scolaires du Ministère de l'Éducation Nationale, (p. 58-74), Paris : Ministère de l'Éducation Nationale/Scéren.

Goigoux, R. (2001-a). Recherche en didactique du Français : contribution aux débats d'orientation. *In* M. Marquillo Larruy (Ed.), *Questions d'épistémologie en didactique du Français.* (pp. 125-132) . Poitiers : Les Cahiers Forell.

Goigoux, R. (2001-b). Lector In Didactica. *In* J-P. Bernié (Ed.), *Apprentissage, développement et significations*. (pp. 129-153). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

Goigoux, R. (2002-a). L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. In J-M. Evesque, A-M. Gautier, C. Revest et Y. Schwartz (Eds.) *Les évolutions de la prescription.* Actes du XXXVII[e] congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française. (pp. 77-84). Aix-en-Provence : GREACT

Goigoux, R. (2002-b). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue Française de Pédagogie,* n° 138, 125-134. .

Goigoux, R. (2002-c). Tâche et activité en didactique du français : l'apport de la psychologie ergonomique. In J. Dolz et ali. (Eds) *Les tâches et leurs entours en classe de français*. (Conférence invitée ; VIII[e] colloque international de didactique du français langue maternelle), Université de Neuchâtel (CD ROM DFLM).

Goigoux, R. (2003-a). Enseigner la compréhension : l'importance de l'auto-régulation, *In* M. Fayol et D. Gaonac'h (Eds.) : *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia* (pp. 182-204), Paris : Hachette.

Goigoux, R. (2003-b). Planification didactique et méthodes d'enseignement de la lecture. Note de synthèse réalisée à la demande du conseil scientifique de la *Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture* organisée par le Ministère de la Recherche (P.I.R.E.F). http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/goigoux.pdf - Publié sous le titre : Pratiques et méthodes d'enseignement de la lecture, In D. Périsset-Bagnoud, E. Pagnossin et D. Martin (Eds.) (2004) *L'apprentissage de la lecture* (pp. 37-56). Lausanne : HEP.

Goigoux, R. (2005). Contribution de la psychologie ergonomique au développement de la didactique du français In A. Mercier & C. Margolinas (Eds.), *Balises en didactique des mathématiques,* (pp. 17 - 39), Grenoble : La pensée sauvage.

Goigoux, R. (2006-a). Apprentissage et enseignement de la lecture auprès d'élèves en grande difficulté. In centre Alain Savary (Ed.), *Apprendre et enseigner en « milieux difficiles »* (pp. 85 - 94), Lyon : INRP.

Goigoux, R. (2006-b). *Analyser les scénarios de formation pour comprendre l'activité des formateurs d'enseignant*. Conférence introductive, colloque international « Formation des enseignants, Quels scénarios ? Quelles évaluations ? », (Dir. A. Robert), CD Rom : IUFM de Versailles.

Goigoux, R. (2006-c). Ressources et contraintes dans le travail d'enseignement de la lecture au cours préparatoire. (Symposium de didactique du français au colloque du REF à Genève) In B. Schneuwly et T. Thévenaz (Eds.) : *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné : le cas du français langue première (pp. 67-92)*. Bruxelles : De Boeck & Lancier.

Goigoux, R. (2007-a). Les didacticiens sont-ils encore soucieux de favoriser les apprentissages des élèves les moins performants ? *AiRDF, 40, 32-33.*

Goigoux, R. (2007-b). Rien de plus pratique qu'une bonne théorie ? Si, deux ! Les concepts de schème et de genre au service d'une analyse didactique de l'activité d'enseignement, In M. Merri (Ed.) : *Activité humaine et conceptualisation : questions à Gérard Vergnaud.* Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Goigoux, R. (2007-c). *Les prescriptions adressées aux formateurs d'enseignants par la recherche en didactique*, Symposium : « Enseignement de la lecture et de l'écriture et formation des enseignants : recherches sur les pratiques » coordonné par J. Dolz & S. Plane, colloque international REF 2007, Apprendre et former entre l'individuel et le collectif, Sherbrooke, 9 et 10 octobre 2007 (à paraître)

Goigoux, R. (2008-a). 1972-2007 : 35 ans de prescription pour l'enseignement initial de la lecture, *Spirale,* n° 42 (accepté).

Goigoux, R. (2008-b). Lecture (méthode de), In A. Van Zanten (dir.) : *Dictionnaire de l'éducation*, Paris : Presses universitaires de France.

Goigoux, R., Cèbe, S. & Paour, J.-L. (2004). *Phono, Un outil pour développer la conscience phonologique en grande section de maternelle et au début du CP,* Paris : Hatier.

Goigoux, R., Cèbe, S., Robert, A. & Elalouf, M-L. (2005). Améliorer la formation des maîtres. Actes du colloque du SNESup sur la formation des enseignants. *Former des maîtres*, n° 538.

Goigoux, R., Margolinas, C. & Thomazet, S. (2004). Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle, *Bulletin de psychologie,* numéro spécial (coordonné par Yves Clot) : Fonctionnement/développement : perspective historico-culturelle, 57 (1), 469-478.

Guérin F. *et al.* (1991). *Comprendre le travail pour le transformer.* Montrouge : Éditions de l'ANACT.

Halté, J-F. (1992). *La didactique du Français.* Paris : PUF.

HCÉ - Haut Conseil de l'Éducation (2007). *L'école primaire, Bilan annuel des résultats de l'École,* Rapport 2007. Paris : La documentation française.

Hoc, J.-M. (1991). L'ergonomie cognitive : un champ pluri-disciplinaire dans les sciences cognitives. *In* G. Vergnaud (Ed.), *Les sciences cognitives en débat.* Paris : Éditions du C.N.R.S. 41-56

Kheroubi, M, Grospiron, M.F. (1993). Métier d'instituteur et enfant-client *In* A. Henriot-Van Zanten et al. (Eds.) *Les transformations du système éducatif.* Paris : L'Harmattan.

Lahire, B. (1998). Logiques pratiques. Le "faire" et le "dire sur le faire". *Recherche et formation*, 27, 15-28

Lefort, B. (1982). L'emploi des outils au cours de tâches d'entretien. *Le travail humain, 45,* 307-316.

Leplat, J. (1980). *La psychologie ergonomique.* Paris : Presses Universitaires de France.

Leplat, J. (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique* (2 tomes). Octares : Toulouse.

Leplat, J. (1997). Regards sur l'activité en situation de travail. Paris : PUF.

Leplat, J. & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3/1, 49-63.

Marquillo Larruy, M. (Ed.) (2001). *Questions d'épistémologie en didactique du Français.* Poitiers : Forell.

Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre, *Cahier du CREN*, n° 4, 51-64.

Mercier, A. Schubauer Leoni, M-L., Sensevy, G. (Eds.) (2002) Vers une didactique comparée, *Revue française de pédagogie*, n° 141

Merri, M. (Ed.) (2007). *Activité humaine et conceptualisation : questions à Gérard Vergnaud.* Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Minguy, J.-L. (1997). Concevoir aussi dans le sillage de l'utilisateur. *International Journal of Design and Innovation Research*, 10, 59-78

Montmollin, M. de, (1992). The future of ergonomics : hodge podge or new fondation. *Le Travail Humain*, *Tome 55*, 2, 171-181.

Nonnon, E. & Goigoux, R. (Eds) (2007). Surmonter les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège. *Repères,* n° 35.

Nonnon, E. & Goigoux, R. (Eds) (2008). Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage de la lecture au cycle II, *Repères,* n° 36, à paraître.

Ombredane, A. & Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail.* Paris : PUF

PAEDI (2007). *Processus d'Action des Enseignants : Déterminants et Impacts. Déclaration de politique scientifique du laboratoire PAEDI*, JE 2432, IUFM d'Auvergne – Université Blaise Pascal pour le contrat quadriennal 2008-2001. http//www.auvergne.iufm.fr

Paour, J.-L., Bailleux, C., Piolat, M., Cèbe, S., Goigoux, R., Pellenq, C. & Blaye, A. (2005). *Fonctionnement cognitif et pratiques pédagogiques : prédire, observer et intervenir en GS pour prévenir les difficultés d'apprentissage au CP.* Rapport final de l'ACI « Les apprentissages et leurs dysfonctionnements », programme : École et sciences cognitives. Paris : ministère de la Recherche.

Pastré, P. (1999). L'ingénierie didactique professionnelle. *In* P. Carré et P. Casper (Eds.) *Traité des sciences et des techniques de la formation (403-416)*. Paris : Dunod.

Pastré, P. (2007). Analyse du travail et formation, *Cahier du CREN*, n° 4, 23-26.

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

Pécheux, M.G., Findji, F. et Ruel, J. (1992). Maternal scaffolding of attention betwwen 5 and 8 months, *European Journal of Psychology of Education*, 42, 209-218.

Perrenoud, P. Altet, M. Lessard, C. & Paquay, L. (Eds) (2004) : *Formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle, intégration ou déni mutuel ?* « Perspectives en éducation ». Bruxelles : De Boeck.

Perrin, A. & coll. (2007). *À l'école des albums,* Paris : Retz.

Peyronnie, H. (1998). Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles. Paris : PUF

Piquée, C., & Sensevy, G. (2008). Lecture au cours préparatoire : une analyse empirique de l'influence des choix pédagogiques et didactiques. *Repères, 36*, à paraître.

Plaisance, E. & Rayna, S. (1997). L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, 119, 107-139.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche Cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Rabardel, P., Carlin, N., Chesnais, M. & Lang, N. (1998). *Ergonomie : concepts et méthodes*. Toulouse : Octarès.

Rabardel, P et Pastré, P. (2005) *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octarès.

Rayou, P. (2000). L'enfant au centre, un lieu commun « pédagogiquement correct ». In J.-L. Derouet (Dir.) *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles : De Boeck Université.,

Reuter, Y. & Perrin-Glorian, M.J. (dir.) (2006). *Les méthodes de recherche en didactiques,* Lille : Presses universitaires du Septentrion.

Rogalski, J. (2000). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Apports des concepts et méthodes de psychologie ergonomique pour l'analyse de l'activité de l'enseignant. *Actes du XXVI^e Colloque COPIRELEM* (pp. 45-66). Limoges : IREM.

Rogalski, J. (2005). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions, *@ctivités, 1* (2), 103-120. http://www.activites.org/v1n2/Rogalski.pdf

Romian, H. (1989). Des recherches-action pour l'enseignement du français. *In* H. Romian *et al.* (Eds.), *Didactique du français et recherche-action* (pp. 7-37). Paris : INRP.

Ropé, F. (1989). Aspects socio-institutionnels et intellectuels d'une discipline en émergence : la didactique du Français langue maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 89, 35-46.

Ropé, F. (1991). *La didactique du français, une discipline en émergence*. Paris : éditions universitaires/INRP.

Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., Durand, M. (2006). Recherche et formation en « Analyse des pratiques » : un exemple d'articulation. *Recherche et Formation,* 51, 43-56.

Saujat, F. (2004). Transformer l'expérience pour la comprendre : l'analyse du travail enseignant. In J.-F. Marcel, Rayou, P., (Eds.). *Recherches contextualisées en éducation*. (pp. 79-89). Paris : INRP.

Schwartz, Y (1988). *Expérience et connaissance du travail*. Paris, Messidor : Éditions Sociales.

Schwartz, Y. (1990). De la qualification à la compétence. *Société Française*, 37, 19-25.

Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Seibel, C. (1984). Genèse et conséquence de l'échec scolaire : vers une politique de prévention. *Revue Française de Pédagogie*, 67, 7-28.

Sensevy, G. (2005). Sur la notion de geste professionnel. *La Lettre de l'AIRDF*, 36, 4-6. Namur : AIRDF.

Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Éléments de théorisation. *La revue suisse des Sciences de l'Éducation, 28 (2),* 205-225.

Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique*. Rennes : PUR.

Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M-L., Ligozat, F. Perrot, G (2005). An attempt to model the teacher's action in mathematics, *Educational Studies in mathematics, 59 (1)*, 153-181.

SELF (2002) *Les évolutions de la prescription.* Actes du XXXVII^ème congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française. Aix-en-Provence : GREACT

Serres, M. & Farouki, N. (1997). *Dictionnaire des Sciences*, Paris : Flammarion.

Tardiff, J & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.

Tauveron, C. (2008). Lecture d'un même texte au même moment dans trois cours préparatoires différents. *Repères, 36*, à paraître.

Terrail, J.-P. (1997). *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris ; La Dispute/Snédit

Thévenaz, T. & Schneuwly, B. (2006). *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné : le cas du français langue première, Bruxelles,* Genève : De Boeck.

Venturini, P., Amade-Escot, C. & Terrisse, A. (Eds.). (2002). *tudes des pratiques effectives : l'approche des didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Vergnaud, G. (1987). Les fonctions de l'action et de la symbolisation dans la formation des connaissances chez l'enfant, *Psychologie*, sous la direction de J. Piaget (pp. 821-844). Paris : La Pléiade.

Vergnaud, G. (1990) La théorie des champs conceptuels. *Recherche en didactique des Mathématiques*, 10, 133-170.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. *In* J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : Presses Universitaires de France.

Vergnaud, G., Récopé, M. (2000). De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui. *Psychologie française*, 45, 1, 35-50

Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon : PUL.

Vygotski, L. (1925/1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement (F. Sève, Trad.). *Société française*, 50, 35-47.

Vygotski, L. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.