



HAL
open science

La POAB, une ingénierie didactique coopérative ?

Livia Goletto

► **To cite this version:**

Livia Goletto. La POAB, une ingénierie didactique coopérative?. 1er Congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique - La TACD en questions, questions à la didactique, Jun 2019, Rennes, France. hal-02346137

HAL Id: hal-02346137

<https://hal.science/hal-02346137>

Submitted on 4 Nov 2019

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

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

La POAB, une ingénierie didactique coopérative ?

Livia GOLETTO

Centre de Recherches sur l'Éducation, l'Apprentissage, et la Didactique
Université de Bretagne Occidentale – ESPE de Bretagne

Mots clés : sémiotiques, ingénierie coopérative, didactique du plurilinguisme, POAB

Cet article entend présenter un dispositif de recherche : la Participation Observante Active Bipolaire (POAB). Il se caractérise par un rapport symétrique entre chercheur et praticien dans un jeu d'alternance de positionnement entre observateur critique et acteur.

Nous nous appuyerons sur une étude de cas afin de montrer comment, au sein de la POAB, la classe et sa réalité sont le lieu d'un double regard qui offre une variété de points de vue sur la transformation de l'objet à l'épreuve de la situation. Nous analyserons la situation didactique du point de vue des sémiotiques (Sensevy, 2011) afin de cerner les enjeux de cette double lecture de la situation didactique. Nous nous attacherons ainsi à présenter en quoi la structuration de la POAB rend possible le dialogue ingénierique, contribue à l'évolution des habitus du praticien et favorise de la part du chercheur une analyse critique de l'expérience didactique qu'il vit. Enfin, nous amorcerons un premier dialogue avec l'ingénierie didactique coopérative en ciblant les relations entre chercheur et professeur.

Key-words: semiosis, cooperative engineering, multilingualism didactics, BOOP

In this paper, we describe a research process called Bipolar Operating Observant Participation (BOOP). This process is based on a cooperative system which enable the researcher and the teacher to exchange roles. By analyzing a case study we show how the BOOP process offers two different views of the same didactic situation and two different views of the didactic object transformation.

We rely on the semiosis concept (Sensevy 2011) to understand what is at stake through this double glance analysis of the didactic situation. Thus, we explain how the BOOP process allows the researcher to examine his own didactic experiment. We illustrate how the process make the dialogue on the engineering possible and how it contributes to the teacher's habitus evolution. After this exploration of the formative potentiality of the process, we discuss where the BOOP process and the cooperative engineering may converge (Sensevy 2011).

Introduction

La Participation Observante Active Bipolaire (Goletto, 2014, ci-après POAB) entend fournir un cadre pour décrire et expliquer des dynamiques qui transforment les pratiques. Expérimentée dans le domaine de l'éducation au plurilinguisme, elle peut être considérée comme une forme d'ingénierie didactique (Brousseau, 1998, Artigue, 2002), en ce qu'elle propose un modèle au sein duquel chercheur et praticien travaillent ensemble à la mise en œuvre d'un objet didactique préexistant voué à évoluer dans une perspective adaptative et améliorative.

Nous entendons, à travers la notion de sémiotiques et la question des postures endossées par chercheur et praticien, amorcer un premier rapprochement dialogique entre POAB et ingénierie didactique coopérative Sensevy (2011).

I. La Participation Observante Active Bipolaire (POAB)

1. Principes

Démarche d'inspiration ethnographique, la POAB repose sur l'idée première de la co-intervention. Chercheur et enseignant œuvrent ensemble aux conditions d'amélioration d'un objet didactique conçu a priori en vue de sa mise en œuvre in situ. *La classe est prise en charge alternativement par le binôme ou un de ses membres.* Les activités décrochées sont élaborées dans la concertation.

Second principe, la flexibilité et l'égalité de statut des acteurs au sein de l'ingénierie. Selon les différents moments du dispositif les rôles d'analyste ou d'ingénieur se répartissent au sein du duo professeur/chercheur. Tantôt au cœur de la situation didactique, tantôt en dehors, chacun des acteurs occupe une place non prédéfinie au sein d'un système non hiérarchique.

Troisième principe, la complémentarité des points de vue. Chacun des acteurs examine la situation didactique vécue à l'aune de son propre système de référence. Les débats autour de conceptions éducatives, pédagogiques, philosophiques ou autres, modèleront les formes d'accommodation de l'approche aux contingences de la classe.

2. Structuration

La POAB se structure autour de l'innovation en tant que processus de déstabilisation, de transformation d'habitudes (Cros, 1993, 1999). Celles du chercheur par son engagement en tant qu'acteur de la recherche, celles du professeur en tant qu'expert de la situation didactique

(Vergnaud, 1990). Recherche et formation en tant qu'actions de transformation du monde, nous dit Barbier, sont aussi « des transformations de soi transformant le monde » (Barbier, 2008, p.135). Il est ainsi entendu que chacun influence et enrichit par son action le vécu expérimentiel de l'autre. Chacun des acteurs se change en échangeant.

Une vision synoptique des processus de transformation sur lesquels se fonde le dispositif permet d'en appréhender le potentiel formateur.

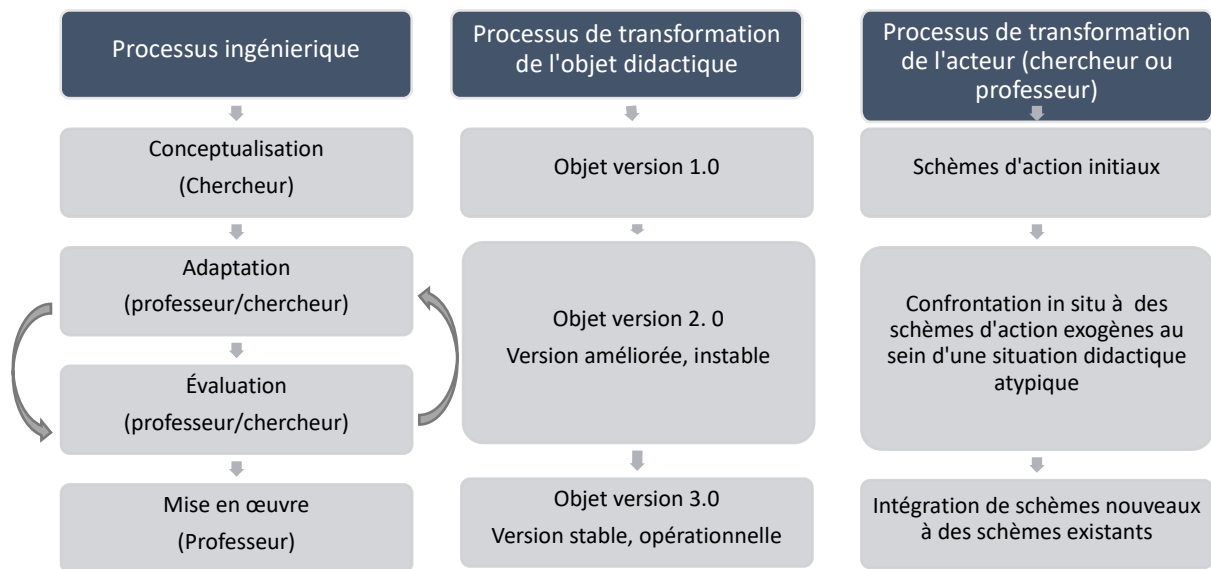


Figure 1. Tableau synoptique des processus de changement

L'introduction de l'objet didactique agit en perturbateur d'un système déjà structuré. Implanté dans l'environnement professionnel habituel du professeur, il modifie les transactions (Sensevy, 2011) et le rôle du professeur lorsqu'il est libéré de l'action didactique. Le contrat qui s'instaure implique la mobilisation de la part du chercheur de savoirs d'action (Perrenoud, 2001) et la mobilisation de la part du professeur de ses savoirs pour enseigner (Altet, 2001) à des fins d'analyse critique. Ces savoirs constituent le fondement du processus réflexif en marche. Chez le chercheur, confronté à la réalité didactique pratique, il se traduit par une prise de distance critique à son action in situ. Chez le professeur il procède d'un mouvement introspectif opérationnalisé par un écrit critique qui prend la forme de prise de notes rédigées par le professeur dans le cours de l'action ou complétées a posteriori (Piolat, 2004 et Goletto, 2014). Elles serviront d'appui à l'entretien qui clôt la phase d'évaluation de l'approche et précède la phase de sa mise en œuvre par le professeur, elle-même finalisée par un entretien d'auto-confrontation (Faïta et Vieira, 2003),

Nous entendons présenter à travers le cas de Calliope, les applications d'un tel dispositif et les perspectives qu'il offre pour l'analyse des situations didactiques.

II. Comprendre l'action didactique au cœur du dispositif

Nous proposons d'explorer la manière dont s'instancie dans la réalité de la classe le dispositif que nous venons de décrire. Il s'agira de montrer comment peuvent s'articuler les différentes conceptions et perceptions de la relation didactique par les membres du binôme de recherche à travers leurs analyses réciproques.

Nous convoquerons dans cette entreprise certains concepts de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) pour rendre compte de l'éclairage singulier que la double lecture de la situation didactique apporte à l'analyse.

1. Dialectique contrat-milieu et processus sémiotique

Envisager l'action didactique comme conjointe c'est concevoir l'action comme un ajustement à autrui, une transaction (Sensevy, 2011). Un ajustement contraint par la situation d'apprentissage (Brousseau, 1998). Afin de saisir les mécanismes de la co-action à l'œuvre au sein de l'ingénierie que nous développons, nous analyserons la manière dont intervenant-chercheur et élèves coordonnent leurs actes au sein de la situation didactique. Nous interrogerons également la manière dont cet ajustement mutuel est déchiffré par le professeur-analyste.

Nous convoquerons dans cette entreprise la notion de double sémiotique comme modèle explicatif de la relation didactique.

Nous proposons en outre de considérer la transaction didactique examinée par le professeur-analyste comme un environnement qui pose problème, un milieu, (Brousseau, 1998) dont il devra tirer des enseignements en vue de l'améliorer.

1.1 La dialectique contrat-milieu

Nous modélisons la situation didactique comme un jeu (Sensevy, 2011). Un jeu qui subordonne le jeu de l'élève à celui du professeur dans une dynamique qui permet au professeur de déployer des stratégies visant à amener l'élève à s'approprier les savoirs. Ce double jeu ne se développe pas sur du vide, il est fonction d'un savoir spécifique. Ainsi, pour qu'il y ait apprentissage, le professeur et les élèves œuvrent ensemble à établir et maintenir l'équilibre

entre deux éléments à la fois antagonistes et interdépendants : le contrat et le milieu.

Le contrat didactique régit les transactions maître-élèves dans un rapport spécifique au savoir. Il est un système qui structure les éléments de savoir qui le composent (savoir que, savoir comment). Cette structuration est dépendante de transactions anciennes au sein desquelles ce savoir s'est élaboré. Cadre de référence commun aux membres du collectif classe, le contrat didactique est susceptible de générer à la fois des représentations et des stratégies d'actions partagées. En ce sens, il représente la puissance d'agir de l'élève dans un environnement conceptuel et matériel résistant aux connaissances déjà construites : le milieu.

Le milieu est le lieu de l'action matérialisé par un ensemble de formes symboliques et conceptuelles que l'élève doit décrypter puis organiser pour apprendre ce qui est à apprendre. Théâtre sémiotique, il est potentiellement le lieu de développement de capacités et de stratégies nouvelles.

1.2 La double sémiose

L'entreprise d'équilibration que nous venons d'évoquer repose notamment sur un processus sémiotique au cours duquel le professeur doit conduire l'élève à porter sur le milieu un certain regard, afin d'y décrypter, par lui-même, les signes du savoir. Il s'agira par exemple d'amener l'élève à considérer les signes graphiques qui figurent sur la couverture d'un livre comme des outils de codage de la langue, les lettres, puis comme des indices textuels porteurs de signification.

Ce processus d'intercompréhension se fonde sur un déchiffrement mutuel des signaux verbaux ou comportementaux respectivement produits par le professeur et l'élève (sémiose réciproque) qui oriente l'action des acteurs dans et vers le milieu lui-même émetteur de signes (sémiose du milieu) ou en direction du contrat (sémiose du contrat).

2. Contexte d'une mise en œuvre : la situation didactique.

La situation didactique décrite se situe dans un contexte francophone, le français y est la langue de scolarisation et la langue première de la majorité des élèves. Elle correspond à la première phase d'une approche didactique plurilingue et plurilittéracieée intitulée Lecture En Réseau Multilingue (LERM), (Goletto, 2013). Plus spécifiquement de son volet stratégique qui consiste en trois lectures successives dans trois langues différentes de la même histoire à des élèves âgées de 5 à 7 ans.

Les lectures s'appuient sur des histoires issues de contes traditionnels de cultures diverses sous forme d'albums de jeunesse bilingues.

Ils respectent les caractéristiques suivantes :

- la présence de plusieurs idiomes sur un même espace (page ou double page) ;
- l'équité de traitement des langues (pas de hiérarchisation typographique) ;
- une double modalité d'accès au sens, à la fois par le biais du texte lu et par le biais de l'iconographie dans un rapport de complémentarité (Van der Linden, 2007) ;
- une analogie des discours portés par chaque langue ou une singularité des discours, chaque langue endossant de manière autonome une part du récit ;
- une structure répétitive et cumulative (conte-randonnée) (Simonsen 1984) ;
- l'évocation d'autres textes à travers le récit (transtextualité Genette, 1992).

Dans la lignée des travaux de Goody (1979) ou Heath (1983) portant sur l'entrée dans l'écrit (*emergent literacy*), il s'agit d'aménager pour l'enfant, avant qu'il soit en mesure de déchiffrer, un espace de fréquentation de la langue écrite. Un espace plurilingue et pluriculturel, où l'écrit est à la fois au cœur des interactions des participants, mais aussi de leurs processus et stratégies d'interprétation. Il s'agit d'initier l'enfant à la manière d'appréhender le monde des signes.

La première lecture en anglais (LV1) vise l'élaboration collective, à l'oral, d'une trame narrative primaire, offrant l'accès à un sens 1 de l'histoire commun à la classe. Un sens temporaire, elliptique, lacunaire construit en appui sur le prélèvement par les élèves d'indices textuels (organisation du récit), iconographiques (lecture d'images), culturels (connaissance du fonctionnement des récits, intertextualité) et linguistiques (mots transparents ou connus).

La seconde lecture en langue familiale (une parmi celles présentes dans la classe) vise la construction d'une trame narrative seconde. Il s'agit d'éclairer les zones d'ombres qui subsistent pour parvenir à un sens littéral de l'histoire. Ce sens 2 s'élabore selon un processus similaire à celui de l'étape précédente mais en appui sur les compétences linguistiques d'un petit groupe d'élèves connaisseurs de la langue.

Une ultime lecture en français vise l'accès des élèves au niveau inférentiel de la lecture en appui sur une confrontation de la trame narrative seconde avec le sens lexical en français (sens 3). Il nécessite également de la part des élèves une prise de conscience des disjonctions texte /image et une attention portée au discours écrit.

Au fil des lectures s'instaure une phase d'échanges oraux en français qui invitent les élèves à verbaliser leur compréhension du texte entendu, voire à justifier leurs hypothèses de sens élaborées dans un tel contexte.

Au sein de cette situation les élèves vont mobiliser des capacités épistémiques qui visent l'élaboration d'un sens du récit commun dans un rapport rationnel et intentionnel (Jorro, 1999). Ces capacités expriment une parenté épistémique avec les pratiques de traduction et d'interprétation présentes dans le monde social.

Nous modéliserons comme jeux d'apprentissage les situations didactiques au sein desquelles ces capacités se déploieront.

Le premier est un jeu de traduction. Une traduction pragmatique au sens de Besse (1998), c'est à dire une traduction comme moyen pour agir dans un contexte social, ici le contexte scolaire, dont la règle est la reformulation en français (langue de scolarisation) d'un discours écrit entendu en turc (langue familiale). Il s'agira pour les élèves turcophones de lever les zones d'ombre du texte. Eclaircir, par exemple, les liens de parenté entre les personnages en apportant des éléments lexicaux inédits pertinents avec l'intrigue, les personnages, le déjà-là de l'histoire.

Le second jeu est un jeu d'interprétation. Les élèves devront prélever des indices textuels, iconographiques, culturels et langagiers (traduction) afin de les organiser. En s'engageant dans le jeu l'élève se situe dans un entre deux qui offre le pouvoir de faire évoluer l'objet de la négociation, le sens du discours, dans une direction ou une autre en respectant notamment les règles de cohérence textuelle (non contradiction, répétition au sens où l'entendent Sprenger-Charolles et Colé, 2006). Dans ce contexte précis et à ce moment du processus de compréhension, la négociation ne peut se faire sans le recours aux élèves allophones. Ainsi lorsqu'un élève allophone révèle les intentions d'un personnage, les hypothèses de sens doivent intégrer cette donnée nouvelle.

3. L'approche LERM au sein de la POAB du point de vue des sémioses

Nous axerons l'analyse sur l'étude du cas de Calliope, élève turcophone que nous avons suivie sur deux années consécutives depuis la GS.

A travers deux extraits de séances réalisées à un an d'intervalle, nous montrerons comment cette élève va peu à peu sortir de son mutisme pour parvenir à s'inscrire dans une

dynamique d'exploration et de questionnement du discours écrit.

3.1 Épisode 1 : Introduction de la langue familiale en GS

SYNOPSIS DE LA SEANCE DE DECOUVERTE EN GS

Phase 1	Passation de consigne
Phase 2	Ecoute de l'histoire en turc, prise d'indices, négociation du sens du discours écrit entendu
Phase 3	Echanges concernant les langues du répertoire de l'enfant qui permettent de jauger de leurs connaissances de ces langues

Nous nous situons dans la phase d'adaptation de dispositif (cf.figure1). Trois des élèves turcophones (Noémie, Noé et Calliope) sont présents ce jour-là. Les élèves sont confrontés pour la première fois à un récit lu en turc langue familiale de certains enfants de la classe. Nous examinerons leurs réactions.

TP 1	Int	Alors je ne vais pas vous lire parce que moi je ne sais pas parler le turc + mais je sais qu'il y en a qui savent + si vous voulez nous expliquer, vous levez le doigt, puis vous nous dites
TP2	Prof	Chut ! non ! Je ne veux pas t'entendre !
TP3	Int	Alors là ++ je montre ici + parce que c'est écrit ici en turc
TP4	CD	« Chaque année les enfants de la classe de Melle Honeywood faisaient pousser des fruits et des légumes dans le jardin de l'école [...] » 

En France, à la maternelle, l'écoute d'une histoire lue est un moment très codifié. Les enfants ont l'habitude d'écouter des histoires en français, assis à leur place et en silence pour se montrer attentifs. Ils ont également l'habitude de répondre aux questions posées par la professeure au sujet du récit en levant le doigt.

A partir d'indices prélevés antérieurement, lors de la lecture en anglais et sur la base du débat

en français, les élèves ont compris que l'histoire s'étale sur 3 saisons et se déroule dans une école. Ils savent que les enfants de l'école ont planté des légumes dont un a grossi de façon disproportionnée.

Alors qu'ils s'apprêtent à écouter l'histoire en turc, l'intervenante-chercheuse indique ses attentes aux élèves turcophones et incite les autres élèves à les considérer comme une ressource potentielle (TP1). Ils constituent de la sorte une part du milieu.

Au fil du texte, elle tourne l'album vers les élèves et suit du doigt le discours écrit en synchronie avec le discours entendu.

À l'écoute du récit les élèves se montrent réactifs. Ces réactions n'ont rien d'anodin. Elles renvoient à la fois à l'interdit (main devant la bouche) que représente cette lecture en langue turque à l'école (Clerc, 2009, Blanchet, 2019), à la levée de cet interdit (échanges de regards et chuchotements, sourires), à la gêne occasionnée (frottement du bras) mais également au plaisir (rires) que la lecture suscite. Elles renseignent également l'intervenante-chercheuse sur la capacité des élèves à reconnaître la langue dans le discours entendu.

Dans cette épisode plutôt que de s'engager dans le jeu de traduction, Calliope amorce ce que nous modélisons comme un jeu d'acculturation à l'écrit qui l'amènera à s'installer aux pieds de l'intervenante-chercheuse pour mieux voir ce qu'elle n'a de cesse de montrer ...

Lors des séances qui suivront, Calliope s'inscrira d'abord dans ce que nous modélisons comme un jeu lexical qui consiste à venir désigner un objet de l'illustration. Ce geste est interprété par l'intervenante-chercheuse comme un besoin lexical. Elle répond à ce besoin de la manière suivante : Calliope montre le navet, l'intervenante lui demande ce qu'elle veut savoir et lui donne le mot : « ça c'est un navet », Calliope répète « navet » montrant ainsi qu'elle s'approprie le lexique.

Calliope n'a pas pour habitude de se mobiliser ainsi lorsque la professeure « raconte des histoires en séance de langage ». « Elle ne participe pas du tout », nous confiera-t-elle lors de l'entretien post-expérimental. L'attitude de Calliope apparaît donc suffisamment exceptionnelle pour que la professeure y voit une volonté de « chercher » et de « communiquer, d'exprimer des choses »¹ contrastant significativement avec la passivité habituelle de l'enfant.

Selon la professeure son patrimoine langagier n'est pas une ressource opérationnelle du fait que

¹ Elle note : « Calliope qui d'habitude ne suit pas, veut participer et essaie même de dire des mots »

les acquis sont à la fois fragiles dans la langue familiale et la langue de scolarisation.

Si Calliope peut accéder au sens lexical en turc, elle manque de *mots pour le dire* en français et donc pour agir dans le milieu ce qui, à ce stade, entrave sa capacité à s'inscrire dans le jeu de traduction, mais agit positivement sur son attitude face à l'écrit. Le fait de comprendre, au moins un peu, ce qui se dit, lui donne la détermination de s'inscrire dans le jeu didactique.

La lecture que fait le professeur du comportement de Calliope offre à l'analyse une dimension contrastive. Elle permet de comprendre le processus interprétatif du professeur fondé sur un rapprochement analogique entre un vécu pratique et la situation didactique observée. Chez ce professeur c'est l'investissement de Calliope qui fait signe.

Elle permet alors d'affirmer le bénéfice de la relation didactique expérimentée pour favoriser l'entrée dans l'écrit par le dialogue en ce qu'elle libère la parole de l'élève.

3.1 Épisode 2 : le loup caché en CP

SYNOPSIS DE LA SEANCE

Phase 1 3 min	Remémoration de l'histoire découverte en anglais. L'intertextualité est mobilisée pour réactiver les personnages de l'histoire
Phase 2 24 secondes	Rappel du contrat par l'intervenante-chercheure Les élèves qui comprennent directement « aident » en expliquant (traduisent) Les élèves qui ne comprennent pas directement : écoutent, répètent, interprètent
Phase 3 14 min 36	De manière aléatoire a. Enquêtes de sens b. Identification des éléments du discours qui signifient « petit chaperon rouge en turc » (Kirmizi baslikli kiz) et répétition c. Décompte du nombre de cookies restants après la première rencontre
Phase 4 37 secondes	Digression linguistique: les élèves apprennent à l'intervenante-chercheure comment prononcer « neuf » en arabe ([tisaɑ :])
Phase 5 15 min	Reprise des enquêtes de sens identiques à la phase 4 Reprise du décompte du nombre de cookies restants après chaque rencontre
Phase 6 5 min	Rappel d'une règle du contrat d'interprétation : L'enseignant rappelle quels sont les élèves qui « comprennent » et donne du poids aux propositions de traduction qu'ils formulent
Phase 7 18 min	Reprise des enquêtes de sens Reprise du décompte du nombre de cookies restants

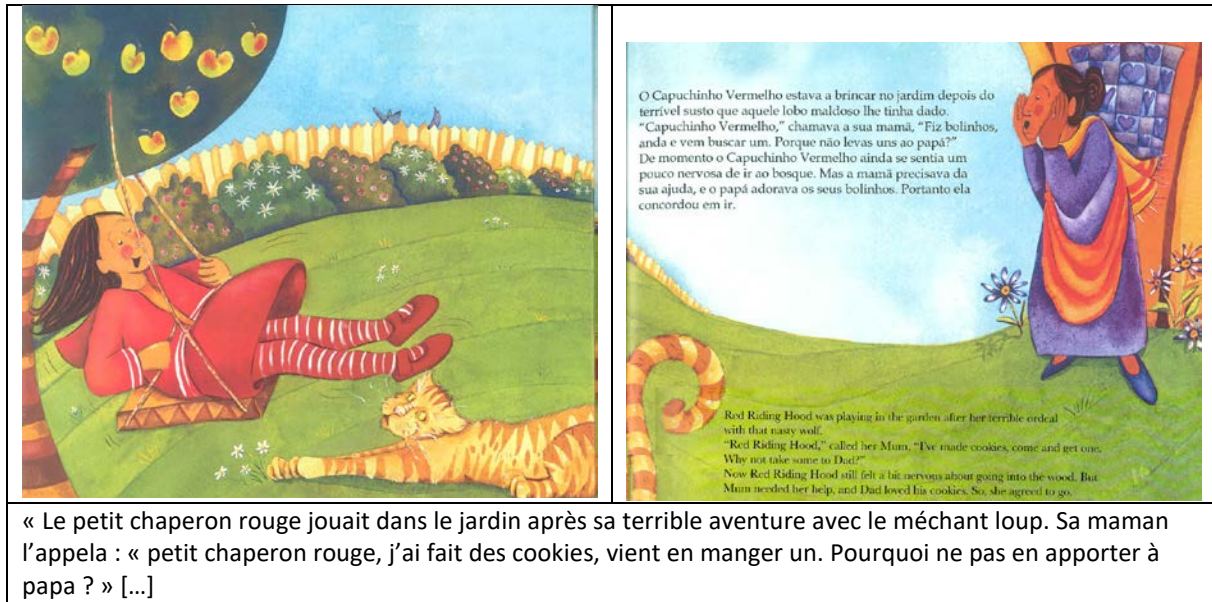


Figure 2: Extrait de l'album *Not again Red Riding Hood* by Kate Clynes and Louise Daykin aux éditions Mantra lingua

Nous nous trouvons dans la phase 2 de la séance du CP, les élèves mènent l'enquête afin de déterminer ce que dit la maman.




L'iconographie montre très explicitement qu'une dame interpelle une fillette qui joue dans un jardin. La situation énonciative est claire.

Pour autant le message est obscur. A l'instar du mongol, le turc est une langue "ouralo-altaïques", son lexique est donc peu transparent pour un élève francophone.

Suite à la lecture en anglais, les élèves savent qu'il est question de gâteaux (cookies) dont le nombre diminue à chaque rencontre, d'une maman, d'une fillette et d'un loup, ils connaissent pour certains la version du petit chaperon rouge de Perrault.

Pour Calliope, le discours entendu n'étant pas redondant avec l'image, il constitue un problème qui l'amène à s'interroger.

TP 38	Calliope	Pourquoi fille y voit pas le loup ? <i>Elle Questionne l'image</i>
TP 39	Int	Pourquoi la maman ne voit pas le loup ?
TP 40	Calliope	Oui.

TP41	Int	 <p data-bbox="501 824 1374 882">ben je ne sais pas + peut être qu'il est trop bien caché et elle + elle est ici tu vois elle est un peu loin</p>
TP42	Calliope	 <p data-bbox="501 1328 970 1388">Il est + le loup, il est comme ça, il a ... Tente d'expliquer que le loup est mal caché</p>
TP43	Int	 <p data-bbox="501 1832 807 1890">C'est quoi ça? Elle attend le mot approprié</p>
TP44	Calliope	+
TP45	Int	C'est quoi ça ? [montre les oreilles de Calliope]
TP46	Calliope	+
TP47	Lucie	Les oreilles
TP48	Int	Les oreilles
TP49	Julie	Je sais pourquoi, elle [la maman] ne le voit pas

TP50	Int	Il faut lever la main et ensuite on parle
TP51	Calliope	Ben parce que ...
TP52	Int	Attends, on lève, après ++
TP53	Julie	Parce qu'elle regarde par là ...
TP54	Int	Oui, je pense, elle [la maman] regarde le Petit Chaperon Rouge

Cet épisode donne à voir une mésentente fondée sur un déchiffrement erroné des signaux d'autrui (déséquilibre sémiotique) lié à la mésogenèse² (Sensevy 2011).

La sémiologie de l'élève ne permet pas à l'intervenante de mesurer l'évolution du rapport qu'entretient Calliope avec le milieu. Le contrat didactique préalablement instauré brouille le message que Calliope tente de faire passer à l'intervenante-chercheur. En effet les gestes de Calliope renvoient l'intervenante au contrat du jeu lexical. C'est pourquoi TP 41 son discours a valeur d'ostension, il donne à voir le jeu de langage à l'œuvre dans le jeu interprétatif en appui sur l'illustration. Ces signes sont compris par Calliope qui se soustrait au jeu lexical (TP44, TP46) et tente de s'engager dans l'enquête via l'argumentation (TP42, TP51). Elle déploie dans cette optique une stratégie communicationnelle qui repose sur l'articulation entre discours en français et gestuelle, elle translanguage³. Mais son discours hésitant gêne également le décryptage sémiotique de l'élève : la sémiologie demeure unilaréale.

Cet épisode met en lumière un phénomène où les antagonismes que constituent un déséquilibre sémiotique et un rééquilibrage mésogénique sont les signes d'une progression de l'élève dans son rapport au savoir. Pour Calliope le milieu n'est plus une ressource lexicale, mais désormais un système de signes à décrypter. C'est sur cette instabilité transactionnelle que le changement stratégique de Calliope se construit. Et c'est cette instabilité qui va permettre à l'intervenante d'ajuster et de redéfinir la relation didactique sur la base d'un nouveau contrat.

Dès lors Calliope va s'engager dans une enquête sur les formes sémiotiques du milieu. L'essentiel des ressources de son système interprétatif reposera sur l'iconographie et les interventions des autres élèves. Pour autant, elle va s'engager à plusieurs reprises dans le jeu de traduction. Elle traduit par exemple la phrase «le petit chaperon rouge embrassa sa grand-mère sur le joue » par : « elle [geste qui montre la grand-mère], elle est bisous ».

² Reconstruction continue du milieu pour l'élève

³ Notre traduction de la notion de translanguaging (Vogel et Garcia, 2017, Wei 2018) afin de rendre compte, dans sa dimension active, le déploiement par le locuteur de différents aspects de son système linguistique selon le contexte. Ici l'appui sur le turc pour comprendre et le recours au français et aux gestes pour communiquer.

En s'affranchissant provisoirement du sens véhiculé par les images, elle montre un déplacement de l'attention vers le discours écrit et, au minimum, une prise de conscience de son rôle dans l'élaboration du sens.

Depuis sa position d'analyste le professeur écrit : « oriente de moins en moins au fil de la lecture ». Il spécifie ainsi la posture de retrait adoptée par l'intervenante-chercheuse lors de la séance. Pour cet enseignant c'est l'action professorale qui fait signe.

Cette action de médiation constitue un problème pour le professeur car elle est éloignée de sa pratique habituelle. Il déclarera ainsi lors de l'entretien final : « tu as apporté, une expérience, une compétence que je n'ai pas, une vision qui n'est pas forcément la mienne etc. on va partager, on va discuter donc forcément, ça va me faire réfléchir et ça va me faire avancer en tant que professionnel »

Il va donc intervenir par l'explicitation, pour clarifier une des règles du contrat du jeu d'interprétation afin d'amener les élèves à voir les « traductions » des élèves allophones comme des éléments clefs du processus d'élaboration du sens au sein du jeu d'interprétation (Phase 6). De cette manière, il communique au chercheur ce qui pour lui fait signe d'efficacité.

Alors que l'intervenante-chercheuse inscrit son discours dans un rapport d'égal à égal avec ceux produits au sein du collectif classe (TP41), elle montre, plutôt qu'elle ne dit, comment l'enquête peut être menée.

Nous analysons cet événement comme emblématique du type de controverses que peut générer la POAB. Ces divergences témoignent à la fois de l'absence d'une relation où le chercheur fait figure de modèle et de la difficulté d'intercompréhension entre les deux acteurs. Elles constitueront la base d'un dialogue que l'on peut qualifier d'ingénierique.

En outre, on comprend à travers cet événement comment s'opère la prise de conscience de la part du professeur de la distance existante entre une pratique habituelle et une pratique nouvelle. Cette distanciation est générée par le processus réflexif extraverti (tournée vers l'autre) dans lequel le professeur est engagé au sein du dispositif qui le renvoie à sa propre pratique. Elle est l'élément déclencheur d'un potentiel d'action sur un habitus dans une perspective évolutive.

III. POAB et ingénierie didactique coopérative, éléments de discussion

1. Processus de transformation (objet, chercheur, praticien)

L'analyse nous a permis d'illustrer comment les schèmes interprétatifs des professeurs se

donnent à voir au sein du dispositif POAB. À travers la manière dont ils se concrétisent, ils offrent un accès aux spécificités des rapprochements analogiques opérés par le professeur pour décrypter une situation didactique nouvelle. L'analyse de ces spécificités renseigne sur l'habitus du professeur. Elle offre une prise sur la manière dont l'introduction d'un objet didactique innovant agit en perturbateur de ce système et peut conduire à son évolution (Goletto, 2013). Concernant le chercheur confronté à la réalité didactique pratique, nous montrons qu'il construit une distance critique à son action in situ.

Nous identifions une parenté de la POAB avec l'ingénierie didactique coopérative entendue comme recherche dont la structuration repose sur l'articulation entre compréhension et transformation de la pratique (Sensevy, 2013). Pour autant les processus à l'œuvre nous semblent se développer à contre sens. En effet dans l'ingénierie didactique le collectif de chercheurs et d'enseignants travaillent ensemble à des hypothèses d'amélioration des pratiques à des fins d'action et l'objet didactique est le produit de la réflexion et de l'expérimentation du collectif.

Dans la POAB l'objet didactique a été élaboré a priori, il est par essence non consensuel. C'est la recherche de son adaptation aux contingences de la classe qui va stimuler la réflexion du binôme professeur chercheur et structurer l'action professorale qui en découlera. Certaines ingénieries didactiques coopératives, par exemple la recherche ACE (Sensevy, 2013), fonctionnent également selon ce modèle.

Cet antagonisme mérite d'être questionné car il pose la question de la nature de l'action ingénierique du professeur selon le moment où elle se situe, à l'origine ou au cours d'un processus lui-même transformateur. Alors peut-être peut-on rapprocher la posture critique du professeur dans la POAB de la figure de l'ingénieur.

2. Singularité de la relation entre professeur et chercheur

Nous avons montré comment enseignant et chercheur construisent une relation singulière au sein de laquelle les rôles sont interchangeable. Comment cette relation permet au chercheur d'accéder à une forme d'objectivation de la pratique à travers le regard du professeur. Ainsi plus qu'une réflexion sur les pratiques, c'est un réfléchissement qui est à l'œuvre dans la POAB. Au sens où le professeur n'opère pas de réflexion sur soi agissant mais pose un regard distancié sur une action didactique dans un contexte familier. A l'instar d'un miroir, par analogie

à son vécu de praticien, cette situation éveille une prise de conscience de ses propres modalités d'action qui constitue un moyen potentiel d'agir sur celles-ci. Le contrat qui soutient l'adaptation de la situation didactique au contexte prend ancrage dans une expérience pratique partagée. C'est à travers elle que savoirs et concepts théoriques sont appréhendés et discutés. Cette relation singulière parce que duale et impliquante diffère du collectif de pensée effectif dans l'ingénierie coopérative fondé sur l'échange d'idées. Pour autant, au sein des relations l'assomption des différences est un principe partagé qui amène à reconsidérer la compréhension de l'action dans le sens où elle est organique à la recherche en didactique.

Références bibliographiques

- Altet, M. (2001). Chapitre 1. Les compétences de l'enseignant- professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans : Léopold Paquay éd., *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 27-40). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.paqua.2001.01.0027.
- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 8(1), 59-72. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.1010>
- Barbier, J. & Clerc, F. (2008). Formation et recherche : ambiguïtés sémantiques et formes d'action spécifiques. *Recherche & formation*, 59(3), 133-. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2008-3-page-133.htm>.
- Besse, H. (1998). Trois genres de traduction dans Forges, G. & Braun, A. (dir.). *Didactique des langues, traductologie et communication*. Bruxelles : DeBoeck, 10-27
- Bien-être : Philippe Blanchet : Quelle(s)Langue(s), quel bien-être ? (s. d.). Consulté 19 mai 2019, à l'adresse <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/05/16052019Article636935879203165536.aspx>
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La pensée sauvage.

- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38(1), 7-41. <https://doi.org/10.3406/lfr.1978.6117>
- Clerc, S., & Rispaïl, M. (2009). Minorités linguistiques et langues minorées sont-elles de pair ? *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, (43), 225-242.
- Cros F. (1993), *L'innovation à l'École : force et illusions*, Paris : PUF.
- Cros, F. (1999). L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens. *Recherche & formation*, 31(1), 127-136. <https://doi.org/10.3406/refor.1999.1576>
- Delarue, P & Tenèze, M.-L. (1998) Le conte populaire français. Catalogue raisonné des versions de France et des pays de langue française : Canada, Louisiane, îlots français des États-Unis, Antilles françaises, Haïti, île Maurice, La Réunion. III : Contes d'animaux. *Études rurales*, 68(1), 175-175.
- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 19(1), 123-154. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502003000100005>
- Genette, G. (1992). *Palimpsestes : La littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- Goletto, L. (2013). De l'intérêt d'une prise en compte des patrimoines langagiers des apprentis-lecteurs. In V. Bigot, M.-T. Vasseur, & A. Bretegnier, (dir.) *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*, (pp.275-285), Paris: Editions des Archives contemporaines.
- Goletto, L. (2014). Principes épistémologiques d'une Participation Observante Active Bipolaire : dispositif de formation par la recherche appliqué au plurilinguisme. In Andrade, A-I et al. *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação*. (p 323-336) Université de Aveiro : UA editora,
- Goody J. (1979). *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris : Éditions de

Minuit.

Heath, SB. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*, New York, McGraw-Hill: Oxford University Press.

Jorro, A (1999). *Le lecteur interprète*, Paris : P.U.F.

Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris : ESF,

Piolat, A. (2004). La prise de notes : Ecriture de l'urgence. In A. Piolat (Ed.). *Ecriture, Approches en sciences cognitives* (p. 206-229), Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.

Sensevy, G. (2011). *Le Sens du Savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles: De Boeck.

Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S., & Morales, G. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM*, 45(7), 1031-1043. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0532-4>

Simonsen, M. (1984). *Le Conte populaire*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.simon.1984.01.

Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2006). *Lecture et dyslexie : Approches cognitives*, Paris : Dunod, 2ème édition,

Van der Linden, S. (2007). L'articulation des messages visuels et linguistiques dans l'album de jeunesse contemporain. In : J.-L. Tilleuil & M. Watthee-Delmotte (dir), *Texte, Image, Imaginaire, actes du premier colloque organisé dans le cadre des échanges U.C.L.-UMASS (1999-2006)*, (p353-359), Paris : L'Harmattan.

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10 (23), 133-170.