

« Discipline », « progression », « gestes didactiques »

Echanges croisés autour de trois concepts stratégiques pour les recherches actuelles en didactique du français

*Dialogue entre Olivier Dezutter (Université de Sherbrooke), Marie-Laure Elalouf (Université et ESPE de Cergy-Pontoise) et François Le Goff (Université et ESPE de Toulouse)
coordonné par Jean-Louis Dufays (UCLouvain)*

Le thème du 14^e colloque de l'AIRDF qui s'est tenu à Lyon en août 2021 constituait une belle occasion pour les membres de l'association de confronter leurs vues sur les concepts fondateurs de la didactique du français. À côté des communications individuelles ou collectives, les organisateurs ont dès lors trouvé intéressant de proposer à trois chercheurs issus de lieux et de sphères différents de faire état de leurs rapports spécifiques à certains de ces concepts.

En l'occurrence, le choix s'est porté sur trois didacticiens chevronnés, un belgo-québécois et deux français, spécialisés l'une dans la didactique de la langue (Marie-Laure Elalouf), un autre dans la didactique de la littérature (François Le Goff) et le troisième dans des approches davantage transversales de la discipline française (Olivier Dezutter). Et mission leur a été donnée de faire le point sur trois concepts jugés particulièrement centraux dans de nombreux travaux actuels : celui de « discipline », qui interroge à la fois le contexte scientifique dans lequel s'inscrivent les didacticiens du français et la nature de leur rapport aux objets ; celui de « progression », qui interroge à la fois l'attention portée au développement cognitif des élèves et la cohérence longitudinale tant des objets enseignés que des modalités d'enseignement ; et celui de « geste », qui porte la focale sur la dimension empirique « micro » de la pratique enseignante.

Pour chacun de ces concepts, les trois intervenants ont été invités à exposer l'importance qu'il revêtait à ses yeux pour les recherches en didactique du français, puis à préciser quelle approche, définition ou catégorisation ils en avaient, et sur la base de quels travaux existants, et enfin à faire état d'éventuelles questions qu'ils se posaient à son propos.

1. Discipline

Dans quelle mesure ce concept est-il important à vos yeux pour les recherches en didactique du français ?

Marie-Laure Elalouf : Pour moi, ce concept a un rôle important à jouer dans les recherches en didactique du français parce qu'il assure deux fonctions complémentaires : une fonction systémique et une fonction critique.

La fonction systémique concerne la cohérence interne de la discipline de recherche. On assiste en effet à une spécialisation des recherches selon qu'elles portent sur des sous-composantes de la discipline, des objets d'enseignement, des niveaux d'enseignement, des publics scolaires, des espaces d'actualisation de la discipline – tels que les a définis Yves Reuter (2004, 2007) – prescriptions, recommandations, représentations et pratiques. Or, le concept de discipline, en tant que construction socio-historique, permet d'offrir un cadre interprétatif à ces travaux sectoriels, de les appréhender à la fois dans leur spécificité et leur solidarité ou leur possible discordance avec d'autres composantes, objets, niveaux d'enseignement ou espaces d'actualisation.

Quant à la fonction critique de la notion de discipline, elle permet l'exercice d'une vigilance sur la place de la didactique dans les discours scientifiques sur l'école. Avec le développement des artéfacts numériques et l'hégémonie des sciences cognitives, la tentation existe d'introduire dans la classe des dispositifs censés agir directement sur des apprentissages ciblés, sans la médiation de l'enseignant, ni des interactions avec le groupe et sans la sémiotisation de la discipline. Cela exige une vigilance particulière dans la conduite de nouvelles recherches, spécifiquement didactiques, et de recherches pluridisciplinaires. La conférence de consensus du CNETSCO *Écrire et rédiger* (2018) en est une illustration.

François Le Goff : La didactique du français fait de la discipline « français » son terrain de recherches privilégié ; c'est ce qui la constitue en tant que discipline de recherches. Un tel rapport de contiguïté fonde une relation structurelle (Reuter, 2014). On peut en outre reconnaître son importance dans son pouvoir de génération de concepts : configuration disciplinaire, matrice disciplinaire, modèles disciplinaires en actes, vécu disciplinaire, conscience disciplinaire, constellation disciplinaire, disciplination, disciplinarisation. Mais je serai pour ma part tenté de dire que je suis plus à l'aise avec l'idée de champ disciplinaire que de discipline, s'agissant de l'enseignement de la littérature, qui est le terrain de recherche qui m'occupe. En disant cela, je m'inscris dans la façon dont, encore récemment, les travaux ont été présentés dans l'ouvrage *Approches didactiques de la littérature* (N. Denizot, J.-L. Dufays & Brigitte Louichon, 2019) : penser la littérature, ses savoirs, la lecture, l'écriture, l'oralité littéraires comme des contenus de la discipline « français », mais à la fois très singuliers, rappelle en premier lieu une réalité effective de la discipline. Cela offre aussi à la didactique de la littérature l'occasion de s'ouvrir à des problématiques, à des méthodologies de recherche relevant de la didactique du français. Pour ne prendre qu'un exemple, la connaissance que l'on peut avoir des écritures de la réception, si elles relèvent d'un enseignement de la littérature, peut s'enrichir des méthodologies retenues dans l'analyse des corpus écrits en didactique du français ; même chose pour l'analyse des interactions langagières dans une séance de lecture littéraire. Mais dire cela, ce n'est pas occulter le changement de paradigme dans les enseignements littéraires, qui a consisté à ne plus se centrer de façon exclusive sur les conditions pour assurer la formation d'un lecteur modèle à l'image de celui déposé dans le texte, mais à s'intéresser aux lecteurs empiriques, à leurs modes d'investissement dans la lecture, à interroger la relation entre un lecteur et le texte littéraire.

Olivier Dezutter : S'intéresser à la question de la discipline qui nous rassemble, c'est une occasion de jeter un regard sur le passé, le présent et l'avenir de notre communauté et de s'interroger sur ce qui nous distingue d'autres communautés de recherche. La spécificité de notre discipline réside selon moi dans sa double dimension de discipline de recherche et de formation. L'interaction entre ces deux pôles est un élément constitutif des didactiques des disciplines marquées en outre par le lien originel et indissociable avec la discipline scolaire spécifique « à enseigner » telle qu'elle est définie et mise en œuvre à différentes époques dans les différents systèmes éducatifs ainsi que dans les différents contextes scolaires.

Quelle approche, définition ou catégorisation donneriez-vous de ce concept, et sur la base de quels travaux existants ?

Marie-Laure Elalouf : J'essaierai ici d'avancer quelques réflexions sur la discipline d'enseignement en confrontant les représentations courantes de la discipline comme juxtaposition de contenus hétérogènes, de pratiques diverses et la recherche, dès les débuts,

de principes unificateurs, avec les termes de configuration didactique et de discipline intégrative chez Jean-François Halté dans son *Que sais-je ?* de 1992, de conception unificatrice chez Bertrand Daunay (2007), et je reviendrai pour cela à un article écrit en 1995 par Dan Savatovski sur l'invention de la discipline à la fin du XIX^e siècle, intitulé précisément « Le français, matière ou discipline ? ». Son auteur y montre comment les savoirs et les exercices ont circulé entre les ordres d'enseignement pour instituer le français comme discipline de passage, non plus d'une langue à l'autre mais d'usages de la langue à un discours sur la langue : « L'une des conditions de la mise en place du français a bien été cette différenciation progressive au sein de la langue d'usage d'une langue-objet, le plus souvent littéraire, et d'une métalangue de travail qui permet à la fois de communiquer au sein de la classe et de commenter les textes », processus dans lequel les techniques de lecture à haute voix ont joué un rôle décisif.

Ce dédoublement fondateur, qui renvoie au plan anthropologique aux effets de la grammatisation et au plan développemental au rôle de l'activité épi et métalinguistique dans le développement langagier, me semble conserver son actualité moyennant la redéfinition des référents : quelle langue-objet c'est-à-dire quels corpus ? quelle métalangue de travail ? quel rôle assigner aux interactions ? quelles pratiques ?

François Le Goff : Considérer la discipline comme une construction sociale rassemblant des contenus d'enseignement (Reuter, 2014) me conduit à esquisser une comparaison sous la forme d'une image d'écolier : celle de la paramécie, organisme unicellulaire étudiée autrefois au collège. La discipline est une paramécie, non dans le monde de la nature, mais dans le champ social. Comme la paramécie, elle possède des contours bien délimités mais à la fois souples et ajustables. Comme elle, elle se nourrit par osmose, en recevant, en retraitant des schèmes de pensée de la société dans laquelle elle se développe. Comme elle, elle est en mouvement, elle se déplace mais dans un mouvement qui peut paraître imperceptible. Comme elle est dotée d'une multitude d'acteurs, à l'image des milliers de cils qui assurent le déplacement de la paramécie. Comme elle, elle peut connaître le principe de la division cellulaire, une discipline pouvant se diviser en sous-disciplines.

Olivier Dezutter : De nombreux indices témoignent du fait que la didactique du français est aujourd'hui clairement instituée en tant que discipline de recherche. En une quarantaine d'années, notre communauté de recherche s'est dotée de divers espaces de collaboration et de débat scientifique ainsi que d'outils de visibilité et de reconnaissance interne et externe (association, centre de recherches, colloques, publications...), mais aussi d'un « appareillage » conceptuel et méthodologique spécifique et original, indispensable pour « baliser le terrain » de nos recherches et assurer la formation à la recherche.

À ses débuts, la didactique du français était souvent présentée comme une discipline charnière, nourrie de nombreux emprunts externes (Simard, 1997) Arrivée à un degré certain de maturité et d'autonomie, elle peut prétendre également devenir une discipline « emprunteuse » (Dezutter, 2004). À titre d'exemple, les travaux sur l'analyse des objets enseignés, sur les gestes professionnels ou sur la conscience disciplinaire peuvent nourrir les travaux de recherche portant sur d'autres disciplines scolaires.

Le cadre de nos préoccupations, focalisé sur les pratiques d'enseignement-apprentissage du français a connu un progressif élargissement. Un premier niveau d'élargissement a trait aux publics d'apprenants concernés par les recherches. Alors que les premiers travaux de recherche étaient centrés presque exclusivement sur les élèves fréquentant l'école obligatoire, se sont peu à peu développées des études portant sur d'autres catégories d'apprenants dont les étudiants du postsecondaire au centre des recherches relatives à la littérature universitaire.

Le second niveau d'élargissement touche aux milieux étudiés. Plusieurs chercheurs s'intéressent en effet non seulement à ce qui se passe au sein des classes, en milieu scolaire, mais aussi aux pratiques extrascolaires des élèves (par exemple Penloup, 1999) et aux contextes informels d'apprentissage comme le contexte familial dont l'influence est considérable par exemple sur les conditions d'entrée dans l'écrit.

L'évolution de la didactique du français comme discipline de recherche est aussi marquée par un autre élément particulier à savoir le développement en son sein de la disciplinarisation progressive d'un champ spécifique relatif à la didactique de la littérature.

Qu'en est-il par ailleurs du développement de la didactique en tant que discipline universitaire de formation ?

Chervel (1998) et Prost (1998) ont déterminé un ensemble d'éléments qui, combinés, contribuent à instituer une discipline scolaire et marquent son évolution à travers le temps : des finalités, des contenus, des exercices, des épreuves d'évaluation, des enseignants. Il me semble intéressant d'utiliser ce cadre pour réfléchir à la constitution de la didactique comme discipline universitaire de formation.

On dispose de nombreuses études relatives aux compétences des étudiants engagés dans les programmes de formation initiale à l'enseignement du français ou à leur rapport aux différents objets à enseigner¹. Les effets de certains dispositifs de formation et en particulier du mémoire professionnel ont aussi été largement documentés. Les études sont beaucoup plus rares pour ce qui concerne les pratiques de formation mises en œuvre spécifiquement à travers les cours de didactique du français. La recherche exemplaire coordonnée par Dolz et Gagnon (2018) sur les pratiques de formation autour de l'enseignement de la production écrite en Suisse romande fait à ce sujet figure d'exception. À mon sens, la réflexion doit être poursuivie sur ce plan en vue de constituer des matrices pour la formation à l'enseignement des différentes composantes de la discipline « français », permettant d'articuler de façon cohérente les finalités, les contenus, les exercices et les épreuves d'évaluation à privilégier dans les cours universitaires de didactique selon les contextes ciblés d'exercice de la profession.

Quelle(s) question(s) vous posez-vous à propos de ce concept ?

Marie-Laure Elalouf : Nathalie Denizot (2018) choisit de parler d'approches didactiques de la littérature plutôt que de didactique de la littérature dans la perspective unificatrice de la discipline « français » que j'ai rappelée. Y a-t-il certains concepts élaborés en didactique du français qui se prêtent bien à questionner l'enseignement de la littérature ou inversement des concepts élaborés dans les travaux des didacticiens de la littérature qui pourraient questionner la didactique du français ?

François Le Goff : Une présentation des concepts dans l'ordre suivant, discipline, progression et enfin geste didactique, dans un jeu d'emboîtement, pourrait nous inviter à une lecture descendante, à poser un rapport d'implication à sens unique, dans un parcours du général au particulier, en retenant une distribution des rôles de chacun (le méta, la théorie, l'élaboration des savoirs d'un côté, leur ordonnancement à un stade intermédiaire, la mise en œuvre du côté des gestes didactiques). La discipline « français » suppose la mise en place de progressions raisonnées des savoirs en vue de rendre leur acquisition optimale, les gestes didactiques

¹ Voir par exemple la thèse de Judith Émery Bruneau : *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*. Faculté d'éducation. Université Laval, 2010.

relevant de leur opérationnalisation. Mais n'y aurait-il pas dans cette distribution quelque chose de biaisé ? Un rapport d'implication nous ferait peut-être négliger le rôle des gestes didactiques dans la façon dont ils sont potentiellement des marqueurs d'une conscience disciplinaire en actes (Garcia Debanc, 2008) mais aussi les manifestations d'une configuration / reconfiguration de la discipline ? La relation d'implication mérite d'être enrichie par des rapports de réciprocité des influences, mais aussi certainement de conflictualité. Le geste didactique est aussi un lieu de création de la discipline, un acte de pensée.

Olivier Dezutter : J'ai souligné d'emblée le lien indissociable entre la discipline didactique du français et la discipline français en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage scolaire. En prenant en considération le fait que le français comme discipline scolaire évolue au gré de certains changements dans nos environnements, il me paraît indispensable de s'interroger pour les années à venir sur l'impact du développement des technologies qui vient transformer de façon radicale nos pratiques de communication, de lecture et d'écriture. À l'heure numérique, les pratiques sociales de référence dans ces domaines sont en profonde transformation, ce qui devrait conduire à repenser les objets à enseigner dans les classes de français et les compétences à développer. Faudrait-il par exemple, comme le proposent certains de nos collègues, introduire dorénavant dans les programmes de français un volet relatif à la littératie médiatique multimodale ? Voilà qui représente de nouveaux défis pour la didactique du français tant en recherche qu'en formation.

2. Progression

Dans quelle mesure ce concept est-il important à vos yeux pour les recherches en didactique du français ?

Marie-Laure Elalouf : C'est un concept que Jean-Louis Chiss (2000) considère comme typiquement didactique, à l'interface du théorique et du pédagogique : il nécessite en effet d'articuler des temporalités irréductibles, celles des savoirs et compétences visés, celles des élèves et de leur apprentissage, et celle de l'activité de l'enseignant, prise dans un système qui le dépasse, le tout en lien avec les finalités de l'éducation. Pourtant, le concept de progression n'apparaît pas dans les titres des communications, sinon de façon indirecte, par exemple quand Bernadette Kervyn s'interroge sur la place à accorder à la notion didactique de préparation à l'écriture.

Peut-être est-ce dû à sa difficulté, redoutable tant pour des raisons épistémologiques que praxéologiques et aux nombreuses tensions qu'il suscite. De ce point de vue, la synthèse d'Élisabeth Nonnon *La notion de progression au cœur de l'activité enseignante* dans le numéro 41 de la revue *Repères* en 2010 conserve toute son actualité.

Élisabeth Nonnon conclut en énumérant les dilemmes spécifiques à l'étude de la langue et à la pluralité de ses visées ; je n'en retiendrai que les plus saillants : dilemme entre visée d'automatisation et prise de distance réflexive ; entre repérage des grandes régularités du système et curiosité devant les occurrences surprenantes, propres à mobiliser la réflexion linguistique ; entre rationalité d'une progression en langue fondée sur une cohérence de l'objet et pluralité des besoins suscités par la lecture ou l'écriture. Il y a là, mon sens, un programme pour des recherches collaboratives car ces dilemmes supposent le travail conjoint de chercheurs et d'acteurs du système éducatif.

François Le Goff : Comment ne pas voir dans l'actualité des recherches sur les pratiques littéraires à l'école, le signe manifeste d'un intérêt soutenu pour la notion de progression ? Plusieurs équipes travaillent sur de grands corpus (1^{er} élément de l'importance de la notion de progression qui mobilisent des données substantielles) en combinant des approches quantitatives et qualitatives (2^{ème} élément d'importance de la notion de progression)

Ce sont des équipes qui portent ces projets : l'équipe genevoise, l'équipe Gary, l'équipe Pelas : on observe la structuration d'un réseau de chercheurs autour de problématiques communes. Chacune de ces recherches, avec toutefois des différences sensibles, analyse des pratiques effectives de la lecture dite « littéraire », à différents niveaux de la scolarité : autre indice de son importance, le concept de progression permettant d'avoir une connaissance des régularités, des variations, des ruptures au sein d'un contenu scolaire. La notion de progression nous conduit par ailleurs à confronter des méthodologies de recherche, à discuter de la délicate question de l'interprétation des données selon que ces recherches se développent dans le cadre d'une démarche quasi expérimentale ou selon qu'elle s'appuie sur des données beaucoup plus hétérogènes. Enfin, dans le champ de la lecture littéraire, l'analyse des pratiques sous l'angle des progressions nous invite sans doute à réévaluer la conception unifiée d'un concept comme celui de la lecture littéraire, stimulant dans ses liens avec les théories de référence mais qui peut s'avérer insuffisant pour décrire la réalité des pratiques effectives.

Olivier Dezutter : Les travaux de recherche dans notre champ sont orientés le plus souvent vers des catégories de publics scolaires spécifiques déterminés principalement selon l'âge des apprenants. Dans ma propre université, les didacticiens disciplinaires appartiennent à des départements différents s'ils interviennent dans les programmes de formation à l'enseignement au préscolaire et au primaire ou au secondaire. La question de la progression présente dès lors le grand intérêt d'inviter à faire dialoguer des chercheuses et chercheurs qui ont à priori peu l'occasion de confronter et de mettre en relation leurs travaux. C'est pour dépasser cette limite que nous avons mis en place un centre de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (voir <https://www.collectif-cle.com/>). Un des axes fédérateurs concerne précisément la continuité des apprentissages au fil de la scolarité.

Quelle approche, définition ou catégorisation donneriez-vous de ce concept, et sur la base de quels travaux existants ?

Marie-Laure Elalouf : Pour définir le concept de progression, je partirai des critères de validité didactique énoncés par Jean-Paul Bronckart dans son ouvrage de 2016 *Comment peut-on être didacticien ?* : légitimité, cohérence, pertinence, faisabilité et types d'intervention et d'interaction entre les acteurs.

Si l'on entend par *progression* la planification raisonnée des objets d'enseignement dans le temps scolaire, comme le propose par exemple l'ouvrage collectif sous la direction de Suzanne Chartrand (2016), *Mieux enseigner la grammaire*, il importe qu'elle satisfasse au critère de légitimité, c'est-à-dire qu'elle puisse être acceptée par le corps social, ce qui est délicat pour une discipline traversée de tensions identitaires. La réduction du temps dévolu au français impose des choix difficiles à accepter.

Le second critère – ou critère de cohérence – est d'ordre épistémologique. Il vise à vérifier la solidarisation des savoirs. Par exemple, identifier les notions-noyaux auxquelles consacrer un temps de programmation important à l'école primaire, comme le préconise Claudine Garcia-Debanc (2010), avant de les reprendre au cycle suivant en observant d'autres corpus, selon des procédures diversifiées, en les articulant à d'autres concepts.

Le troisième critère, la pertinence, réfère à l'adéquation des contenus aux capacités langagières et cognitives des élèves. Il s'agit par exemple, après les travaux de Daniel Cogis et Catherine Brissaud et leur didactisation (2011), d'alléger en début de scolarité le coût cognitif des pratiques langagières, en réception comme en production, en privilégiant un nombre limité de faits de langue à forte rentabilité morphologique et orthographique.

Quant aux derniers critères, faisabilité et types d'intervention et d'interaction entre les acteurs, leur prise en compte est à articuler avec des problématiques de formation et d'accompagnement des équipes éducatives.

François Le Goff : La progression est une « patate chaude » (Coste, 2000) ; elle est le lieu de tous les conflits et porte en elle sa propre contestation. Elle suppose la coordination de plusieurs logiques inspirées des prescriptions institutionnelles, des progressions dans les apprentissages, des contenus à enseigner, des interactions entre les objets enseignés, de l'évaluation sans laquelle la progression peut être vidée de sa valeur pédagogique si elle est indifférente au sujet didactique.

Olivier Dezutter : La question de la progression a été au cœur du onzième congrès de notre association qui s'est tenu à l'Université de Liège en 2010 (Dumortier, Van Beveren et Vrydaghs, 2012). Elle peut être traitée d'un point de vue externe aux acteurs (enseignants et élèves) et se focaliser sur l'étude des instructions officielles ou d'un point de vue interne. Il s'agit alors de tenter de comprendre de quelle manière et grâce à quoi les élèves progressent dans leurs apprentissages. Pour y parvenir, il est nécessaire de déployer des dispositifs méthodologiques exigeants et de s'engager entre autres dans des études longitudinales.

Pour ce qui concerne la didactique comme discipline de formation, la question de la progression fait sans conteste partie des impensés. Une analyse rapide des curriculums de formation dans les différentes universités fait apparaître que dans la plupart des cas si le programme comprend plusieurs cours de didactique, ceux-ci sont le plus souvent répartis selon les composantes du français comme discipline scolaire (langue, littérature, lecture, écriture, oral...) sans aucune préoccupation pour la progression des apprentissages des étudiants au fil du cursus de formation.

Quelle(s) question(s) vous posez-vous à propos de ce concept ?

Marie-Laure Elalouf : Comment le concept de progression est-il reconfiguré dans une perspective de littératie qui suppose la prise en compte des pratiques scolaires et ordinaires, dans et hors l'école, par des intervenants de culture et de statuts divers ?

François Le Goff : Je me pose la question du rapport qui peut être établi entre stratégie et progression. J'entends par stratégie la disposition à gérer une situation complexe comme l'est une séquence d'enseignement. Y-a-t-il tendanciellement des progressions de nature stratégique et qui dès lors ne vont pas d'emblée disqualifier un mode de progression linéaire ou cumulatif ? La progression stratégique se caractérise par son caractère multidimensionnel et modulable, sa vigilance, ses capacités intégratives : elle peut accueillir une progression de nature programmatique volontiers unidimensionnelle, caractérisée par ses qualités de linéarité, d'indifférence à ce qui peut survenir de contraire au prévu. L'action stratégique est à même d'intégrer une situation décontextualisée relevant du programme.

Dans toute progression il y a des principes de prévisibilité, de programmation mais dans une approche phénoménale de la complexité, il y a aussi la prise en compte de la part d'incertitude

présente nécessairement dans l'orientation de l'action et son issue (Morin, 2005). D'un côté, un projet de maîtrise, de l'autre, l'intériorisation du risque, de l'aléa, l'aléa comme moteur de l'action didactique et non pas comme obstacle, l'aléa abordé sous l'angle de l'intelligence stratégique qui sans cesse opère des ajustements, des bifurcations.

Olivier Dezutter : Un défi des recherches sur la progression réside dans la question de la mesure. Quelles sont les normes de référence ? Quels sont les instruments à utiliser pour mesurer la progression et comment en assurer la validité si l'on ne recourt pas à des instruments de mesure standardisés qui présentent leurs propres limites?

3. Geste didactique

Dans quelle mesure ce concept est-il important à vos yeux pour les recherches en didactique du français ?

Marie-Laure Elalouf : Cette question m'a déstabilisée au départ car je n'utilise pas le terme de geste didactique, mais uniquement celui de geste professionnel (Bernié & Goigoux, 2005), en le caractérisant dans certains cas comme geste professionnel à visée didactique. Pourquoi ? Parce que dans ma pratique de formatrice, ce concept est un outil d'analyse de l'activité en contexte professionnel, et que plusieurs travaux, dont ceux de Roland Goigoux (2007), ont montré que les buts poursuivis par l'enseignant ne sont pas uniquement liés aux apprentissages des élèves. Toutefois, pour avoir fréquemment constaté en formation qu'une appropriation facile de la modélisation de Dominique Bucheton et de son équipe (2007, 2009) pouvait s'accompagner d'une résistance à en dégager les implications didactiques, j'en viens à penser qu'il y a sans doute dans le concept de geste didactique un « chaînon manquant » comme l'écrivait Jean-Paul Bernié (2007) dans la postface de l'ouvrage sur le développement sur les gestes professionnels dans l'enseignement du français.

François Le Goff : Les gestes didactiques ont à voir avec la façon dont les contenus disciplinaires sont tout à la fois transposés, mis en œuvre et reconfigurés. En ce sens, ils sont intéressants à décrire et à analyser car ils sont les témoins d'une sédimentation des pratiques et conjointement les marqueurs d'une inventivité pratique.

Olivier Dezutter : Qu'il s'agisse de s'intéresser au travail de la personne enseignante ou à celui d'élève, les travaux sur les gestes ont eu pour intérêt de recentrer l'attention sur les sujets et leur activité en contexte. Dans cette perspective, l'analyse du travail enseignant amène inévitablement à se poser la question des gestes didactiques (Schneuwly et Dolz, 2009) et de la spécificité de ces gestes en fonction des différents objets enseignés.

Quelle approche, définition ou catégorisation donneriez-vous de ce concept, et sur la base de quels travaux existants ?

Marie-Laure Elalouf : Le terme de *geste* étant une métaphore de l'activité, je dirais que pour qu'il y ait geste, il faut qu'il y ait incarnation (Jorro, 2004), actualisation dans un contexte socialement situé, établissement d'une relation intersubjective (Bucheton, 2009), ce qui suppose un positionnement énonciatif (Jaubert & Rebière, 2011) et une culture partagée, choix d'un ou plusieurs registres sémiotiques parmi lesquels le langage assure la fonction de lien, et

s'il s'agit d'un geste didactique, co-élaboration d'un discours référé à une discipline scolaire. Ainsi défini, le geste peut aussi bien émaner de l'enseignant que d'un élève.

Mais pour que la notion soit vraiment opératoire en didactique, il me semble que plusieurs questions n'ont pas encore de réponse stabilisée : comment délimiter le geste ? quel cadre d'interprétation est pertinent pour comprendre son émergence et ses effets : est-ce l'enchaînement de gestes dans un script routinisé ? est-ce leur agencement dans un scénario pensé en amont ou leur configuration moins prédictible en réponse à un imprévu ? Comment la configuration disciplinaire éclaire-t-elle l'interprétation de ces gestes tout en étant en retour questionnée par les actualisations singulières qui en émanent ?

J'ai essayé d'identifier un geste didactique qui, dans les travaux que j'ai pu mener, fasse le lien entre les trois concepts sur lesquels il était demandé de réfléchir. En m'appuyant sur les travaux du groupe *Étude de la langue* dans la recherche dirigée par R. Goigoux *Lire-écrire au CP* (Elalouf & al., 2017), je le caractériserai comme « le geste de conversion du langage en langue et réciproquement ». Il s'agit d'un geste d'étayage fondamental dont les caractéristiques doivent être suffisamment perceptibles pour ne pas perdre les *élèves prioritaires* (Brigaudiot, 2015).

Ce geste permet de prendre en compte, dès le début de l'apprentissage, la complexité des usages en se déclinant selon une progression. De l'autonomie montrée au métalangage institué en passant par des métaphores partagées au sein d'une classe, des niveaux de formulation, des mises en réseaux permettant l'enrichissement des concepts. Ainsi, il me semble que ce geste contribue à l'unité dynamique de la discipline « français ». Il permet en effet de comprendre l'hétérogénéité épistémologique et la complémentarité des approches qui en sont constitutives.

Classe du décile supérieur (classes où les élèves progressent le plus entre le prétest et le posttest)

Semaine 12, séance 21

Les enfants travaillent sur la graphie "qu" ; expressions autonomes en italiques, métalinguistiques en gras

E1 demande la signification d'un segment linguistique.

- **ça veut dire quoi quand il croque ?**

M dissocie les deux mots susceptibles de poser problème, le pronom est traité comme un morphème préverbal.

- *quand il croque* + alors **ce sont deux mots** *quand* et ensuite *il croque+++ quand + quand* + Marouane + **qu'est-ce que ça veut dire quand?**

E2 répète le mot, dispose d'un temps pour réfléchir.

- *quand ++*

M étaye la parole de l'élève en lui proposant d'insérer le mot grammatical dans une phrase.

- est-ce que tu as **une phrase** avec *quand*?

E2 répète la phrase initiale en détachant les mots.

- *quand il croque*

Plusieurs élèves manifestent leur désaccord et demandent la parole.

- non +++ en fait

M demande d'attendre et donne la parole à un de ces élèves

- eh bien **par exemple** +++ *quand il s'habille* (en détachant les mots)

M valide en donnant une paraphrase de *quand* à partir de la proposition de l'élève et un exemple prototypique de l'emploi du verbe *croquer*.

quand il s'habille **ça veut dire au moment / où il s'habille++** **ça + ça veut dire quand** + et *il croque* **c'est croquer + par exemple une pomme ++**

François Le Goff : Inscrits dans un travail curriculaire (Borges et Lessard, 2008), les gestes didactiques désignent un ensemble de savoirs agir en contexte (Jorro, 2006). Ils sont aussi des marqueurs sensibles d'un imaginaire de la discipline qui est tout à la fois fabriqué constitué de croyances personnelles, impersonnelles, interpersonnelles d'expériences littéraires, d'un vécu scolaire, ce que l'on a coutume d'appeler une épistémologie pratique. Les gestes didactiques sont bavards.

Olivier Dezutter : L'émergence des travaux sur les gestes professionnels et par la suite sur les gestes didactiques s'inscrit dans un contexte qu'il convient de rappeler. Le projet initial porté par l'équipe coordonnée par Dominique Bucheton (2002) s'inscrivait dans la perspective de l'ingénierie de formation. Le cadre élaboré a donc d'emblée été pensé comme un outil potentiellement utile pour la didactique en tant que discipline de formation. Ce travail a coïncidé par ailleurs avec l'intégration d'une nouvelle discipline de recherche contributrice à savoir l'ergonomie. De son côté, en s'intéressant à la didactique d'autres disciplines scolaires que le français, l'équipe de Gérard Sensevy (2011) a mené d'importants travaux fondés sur l'analyse de la coactivité ou de l'activité conjointe entre le maître et l'élève. Ceci a permis de porter un autre regard sur l'interrelation entre les éléments du fameux triangle didactique. Ainsi que le soulignent Sauvaire et al. (à paraître), la notion de geste fait encore l'objet d'une grande variété de définitions et l'analyse de celles-ci révèle une tension entre d'une part des conceptions dites interprétatives et créatives et d'autre part des conceptions plus structurales ou instrumentales parmi lesquelles s'inscrit la typologie des gestes fondamentaux proposée par Schneuwly et Dolz (2009).

Quelle(s) question(s) vous posez-vous à propos de ce concept ?

Marie-Laure Elalouf : Y-a-t-il une spécificité des gestes didactiques inducteurs de pratiques esthétiques par rapport aux gestes didactiques inducteurs de pratiques langagières réflexives, épi ou métalinguistiques ?

François Le Goff : Ce qui me frappe, c'est de constater une conjonction d'intérêt pour la notion de gestes, bien présent dans la littérature didactique et professionnelle mais aussi dans les théories contemporaines de la lecture, constat que fait notamment Marielle Macé en 2015 quand elle observe que « depuis quelques années, le vocabulaire semble avoir beaucoup changé, comme a changé le sentiment de ce que l'on attend des livres et de ce que les livres attendent de nous ». Plus loin elle poursuit : « le mot "interprétation" s'éloigne, au profit d'un vocabulaire souvent plus anthropologique : "pratiques", "gestes"; on ne s'intéresse plus forcément à propos des livres à des textes à déchiffrer, mais plutôt à des objets esthétiques, inducteurs de conduites ». Dans le même temps, les théories de référence de la didactique de la littérature se sont ouvertes aux approches pragmatiques de la littérature qui ont opéré un glissement dans les questionnements, entre, pour le dire vite, « qu'est-ce que la littérature ? qu'est-ce qui fait sa littéralité ? » à « quels sont nos usages de la littérature ? », en rupture avec une conception dualiste qui établirait une frontière étanche entre la littérature et la vie (Hamel, 2015). Un tel discours sur la littérature ouvre sur une conception politique, éthique et sensible de l'usage de la littérature et en tant qu'expérience à la fois intellectuelle et sensible, « la lecture littéraire se définit moins par sa fidélité au texte que par ses incidences sur nos manières de faire ou de penser » (Hamel, 2015). Dans quelle mesure le développement d'une démarche pragmatiste qui s'intéresse aux reconfigurations singulières ou collectives au sein d'une

communauté de lecteurs, ne nous invite-t-il pas à aborder la pratique du texte littéraire sous l'angle de gestes didactiques qui seraient susceptibles de rendre compte de la diversité des expériences scolaires et qui engagerait à partir des expériences sensibles à outiller les lectures des élèves comme celle des enseignants ?

Marie-Laure Elalouf : Dans la postface à l'ouvrage codirigé par Dominique Bucheton et Olivier Dezutter (2007), Jean-Paul Bernié se demandait si la lourdeur méthodologique était le prix à payer, peut-être provisoirement, pour atteindre un double objectif : saisir le geste professionnel comme une entité dialogique tirant sa signification des zones d'intercompréhension, et l'étudier comme incarnant l'objet de savoir en acte. Comment nous situons-nous aujourd'hui par rapport à cette interrogation ?

Olivier Dezutter : Pour faire écho à la réflexion antérieure à propos de l'avenir de notre discipline à l'heure où les pratiques sociales de référence évoluent et où apparaissent de nouveaux objets potentiellement à enseigner, on peut penser que cela entraînera la nécessité d'appropriation de nouveaux gestes professionnels et par conséquent de nouvelles descriptions et modélisations de ces gestes dans une perspective de formation.

Bibliographie

Pour Marie-Laure Elalouf

- Bernié, J.-P. & Goigoux, R. (coord.) (2005). *Les gestes professionnels*. La lettre DFLM 36.1.
- Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier.
- Brissaud, C & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe à l'école primaire aujourd'hui*. Paris : Hatier.
- Jean-Paul Bronckart (2016). *Comment peut-on être didacticien ?* Villeneuve d'Ascq : Presses du Septentrion.
- 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.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Chartrand, S.-G. (dir.), *Mieux enseigner la grammaire, Pistes didactiques et activités pédagogiques*. Montréal, Erpi éducation.
- Chartrand S.-G., Cogis, D., Elalouf, M.-L. (2016) : « Progression dans l'enseignement de la grammaire ». In Suzanne-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire, Pistes didactiques et activités pédagogiques*. Montréal, Erpi éducation, pp. 81-98.
- Chiss, J.-L. (2000). La progression : un problème typiquement didactique. Dans *Notions en questions*, ENS éditions Fontenay- St Cloud, 2000, 67-70.
- Daunay, B. (2007). *Invention d'une écriture de recherche en didactique du français*. Note de synthèse des travaux présentés en vue de l'habilitation à diriger des recherches. Université Lille 3.
- Denizot, N. (2018). *La culture scolaire, perspectives didactiques*. Note de synthèse des travaux présentés en vue de l'habilitation à diriger des recherches. Université Lille 3.
- Écrire et rédiger* (2018) : conférence de consensus du CNETCO, <http://www.cnetco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>.

Elalouf, M.-L., Gomila, C., Bourhis, V., Peret, C., Avezard-roger, C. & Gourdet, P. (2017) : Le rôle du maître dans l'étude de la langue au CP : description et analyse de pratiques différenciées, in *Repères* 55, Jacques Crinon et Ana Dias-Chiaruttini, *Interroger les pratiques de la lecture-écriture au cours préparatoire*. Ifé : Lyon, 183-204.

Garcia-Debanc, Cl., Paolacci, V., Benaïoun-Ramirez, N., Bessagnet, P., Gangneux, M., Beucher, Cl. et Dutrait, Cl. (2012), « Penser la progressivité de l'enseignement grammatical au cycle 3 de l'école primaire : discours, programmations et préparations de formateurs et de professeurs des écoles stagiaires », *Repères* [En ligne], 41 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2012, consulté le 17 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/297> ; DOI : 10.4000/reperes.297

Goigoux, R. (2007). 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 17 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/232> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.232.

Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Que sais-je ?, PUF.

Jaubert, M. & et Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français. *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 17 juin 2014, consulté le 17 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1718> ; DOI : 10.4000/pratiques.1718.

Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF.

Nonnon, E. (2010). La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège. *Repères* 41.

Nonnon, E. (2010) (dir.). La notion de progression au cœur de l'activité enseignante. *Repères* 41 : 5-34.

Reuter, Y. (2004). Analyser la discipline. Quelques propositions, *La Lettre de l'AIRDF*, n° 35, Namur, 5-12.

Reuter, Y (2007). La conscience disciplinaire, *Éducation et didactique* [En ligne], vol 1 - n°2 | septembre 2007, mis en ligne le 01 septembre 2009, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/175> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.175.

Savatovski, D. (1995). Le français, matière ou discipline ? *Langages* 120, 52-77, Paris.

Pour François Le Goff

Borges, C. et Lessard, Cl. (2008). Pratique enseignante et « travail curriculaire » dans le contexte de la réforme du secondaire au Québec. In *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 41, n° 4, 2008, pp. 29-57

Coste, D. (2000). Le proche et le propre : remarques sur la notion de progression. In D. Coste et D. Véronique (dir), *Notions en questions* N°3, « La notion de progression ». Paris : Univ. Sorbonne Nouvelle- Paris 3

Denizot, N., J.-L. Dufays, J.-L. & Louichon, B. (2019) *Approches didactiques de la littérature*. Namur : presses universitaires de Namur.

Garcia-Debanc, Cl. (2008). De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté. In *Pratiques*, n°137-138, 39-56.

Hamel, J.-F. (2015). Émanciper la lecture. Formes de vie et gestes critiques d'après Marielle Macé et Yves Citton. In *Tangence*, (107), 89–107.

Macé, M. (2015). Questions de lecture, entre expérience et appropriations. In *Fabula-LHT*, n° 14, « Pourquoi l'interprétation ? », <http://www.fabula.org/lht/14/mace.html>.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.

Reuter, Y. (2014). Construire la catégorie de discipline scolaire en didactique(s). In L I N G V A R V M A R E N A - VOL. 5 - p 79 - 95, <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12872.pdf>.

Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation. Paris : CNAM.

Pour Olivier Dezutter

Bucheton, D. (Éd.). (1999). L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés. Toulouse : Octarès.

Chervel, A. (1998). *L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche*, dans Histoire de l'éducation, 88,1, p. 59-119.

Dolz, J. et Gagnon, R. (dir.). (2018). Former à enseigner la production écrite. Lille : Presses du Septentrion.

Dezutter, O. (2004). *La didactique du français, emprunteuse mais aussi prêteuse. De nombreux emprunts mais quel apport dans la formation générale des maîtres ?*, dans Entre sens commune et sciences humaines, quels savoirs pour enseigner ? Lessard, C., Altet, M., Paquay. L. et Perrenoud, Ph. (dir.). Bruxelles : De Boeck supérieur, p. 201-220.

Dezutter, O. (2016). *Expertiser la formation en didactique des langues secondes ou étrangères*, dans Beacco, J.-C. (dir.). Guide de l'expertise des formations en français. Paris : Éditions des archives contemporaines, p. 13-22.

Dumortier, J.-L., Van Beveren, J. et Vrydaghs, D. (Éds.) (2012). Curriculum et progression en français. Namur : Presses de l'université de Namur.

Penloup, M.-C. (1999). L'écriture extra-scolaire des collégiens des constats aux perspectives didactiques. Paris : ESF.

Prost, A. (1998). *Un couple scolaire*, dans Espaces-Temps, 66, 1, p. 55-64.

Sauvaire, M., Falardeau, É., Gagné, A. et Émery Bruneau, J. (à paraître). Animer un débat interprétatif : présentation d'une grille d'analyse des gestes didactiques des enseignants du secondaire. Rencontres du REF, Toulouse, 2019.

Schneuwly, B. et Dolz, J. (Éd.) (2019). Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

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

Simard, C. (1997). Éléments de didactique du français langue première. Saint-Laurent : ERPI.