



## **Quelques éléments de réflexion autour de la double triangulation dans la compréhension de pratiques en formation et en classes de langue**

**Roxane GAGNON**<sup>1</sup> (FAPSE, université de Genève, Suisse)

Le texte propose quelques éléments de réflexion sur la manière de concevoir les liens entre la classe de langue et la formation des enseignants, mais surtout, dans l'approche didactique qui est la nôtre, sur la manière de penser les liens, des ponts, entre les savoirs disciplinaires à *enseigner* et les savoirs professionnels *pour enseigner* (Altet, 1994 ; Hofstetter & Schneuwly, 2009). Il prend principalement appui sur une étude empirique menée dans le cadre de notre recherche doctorale (Gagnon, 2010), qui analyse les transformations subies par deux objets, le débat régulé et l'entretien d'embauche, au moment de leur passage du cadre de la formation continue à celui des cours de culture générale dispensée par les formés. L'analyse des pratiques de formation et de classe nous amène à proposer un modèle exploratoire de la double triangulation didactique. Ce modèle permet de penser les rapports entre le système de la formation continue et celui de la classe.

Mots clés : Formation des enseignants, didactique, culture générale, secondaire post-obligatoire, double-triangulation

### **Introduction : notre point de vue sur la formation des enseignants**

S'intéresser à la formation des enseignants comporte son lot de risques pour le chercheur. Le défi principal consiste à délimiter le tout de la partie et, à l'inverse, la partie du tout, et ce, sans perdre de vue les liens entre les différents éléments. En effet, la formation est un processus étagé qui combine des objets et des démarches variés, tout en articulant construction de savoirs et capacité d'agir dans des disciplines scolaires (Thévenaz-Christen & Sales-Cordeiro, 2007). Ces multiples imbrications, ramifications font en sorte que l'objet d'étude qu'est la formation des enseignants d'une discipline comme le français s'inscrit dans des systèmes de détermination multiples (Thévenaz Christen, 2008) : le projet éducatif, les disciplines scolaire et académique ainsi que les moyens mis en œuvre dans la médiation de ces contenus en vue de leur appropriation par les formés. La principale source d'influence demeure toutefois le monde professionnel, avec lequel la formation entretient des liens étroits, celui-ci fournit les conditions de possibilités d'actualisation des compétences en situation (Dolz & Ollagnier, 1999).

---

1. Contact : Roxane.Gagnon@unige.ch



Dans cette première partie, nous explicitons notre point de vue sur la formation. D'abord point d'ancrage didactique implique que les contenus de savoirs sont notre premier point d'intérêt. Un autre postulat oriente notre manière d'investiguer la formation: nous considérons que cette dernière est régie par une forme scolaire et peut être, à ce titre, considérée comme un système didactique en soi. Ainsi, l'étude des phénomènes de transmission des savoirs à l'intérieur de la formation nécessite la prise en compte d'une double triangulation didactique.

### **Un point de vue didactique sur la formation des enseignants**

L'optique qui est la nôtre est de considérer la formation des enseignants comme un système didactique, régi par des phénomènes, des règles et des modes de fonctionnement similaires à ceux qui régissent le système d'enseignement (Portugais, 1995). En effet, toute institution de formation fonctionnerait selon les mêmes principes: contrat didactique, pratique sociale distincte séparée des autres pratiques sociales, représentation et planification de l'acte d'apprentissage, temps didactique, forme de socialisation et de sélection sociale (Maroy, 1994, cité dans Hofstetter & Schneuwly, 2009). Les systèmes didactiques de la classe et de la formation se distingueraient d'un point de vue organisationnel, étant donné la plus grande dépendance de la formation à l'égard de ses bénéficiaires et de ses commanditaires. La formation serait régie par une forme scolaire, car elle est dotée d'un curriculum instituant la mise en œuvre et l'évaluation d'un parcours, et institue une séparation entre le temps d'apprentissage et pratique effective. Cette séparation apprentissage et travail entraîne d'ailleurs une différenciation de statut entre formé et enseignant en exercice (Rey, 2006).

La théorie de la transposition didactique permet de penser la question des savoirs impliqués dans la formation des maîtres et de réfléchir au traitement didactique dont ils peuvent être l'objet avant de s'insérer dans le cadre des pratiques effectives de la classe. Sous l'angle de la didactique, l'analyse des situations de formation des enseignants requiert la prise en compte d'une double relation triadique: le système de la formation articulant les pôles *formateur*, *formé* et *objet de savoir de la formation* et le système d'enseignement formé du triptyque *enseignant*, *élève*, *objet de savoir enseigné* (Portugais, 1995). Ceci implique de délimiter les zones de partage et d'observer l'articulation entre ces deux systèmes. L'étude de ces systèmes fournit une compréhension plus fine des caractéristiques de l'activité du formateur et de l'enseignant dans une discipline.

Dans le cadre spécifique de la formation continue des enseignants, l'idée de *circulation des savoirs* permet de considérer les jeux de leadership entre les différents savoirs de la formation: les savoirs pragmatiques, savants, de sens commun, théoriques et d'experts (Dugal & Léziart, 2004). Ces savoirs de nature différente se combinent dans toute action de transmission et de communication. La prise en compte de l'expertise des formés exige que ces savoirs aient été l'objet d'une *reproblématisation*; chacun des formés doit avoir un rapport direct aux savoirs collectifs en train de se développer et



contribuer à l'élaboration d'une vision du monde partagée (Martinand, 2006). La logique de cette circulation des savoirs n'est ni descendante ni ascendante, mais horizontale. Aussi, dans le cadre de notre travail de thèse de doctorat, nous avons été attentive, d'une part, aux phénomènes de transposition interne et externe et, d'autre part, aux phénomènes de circulation de savoirs.

### **Des questions de recherche**

Pour mettre à l'épreuve cette manière d'appréhender la formation à l'enseignement, nous avons conçu un projet de recherche visant à contraster les deux systèmes didactiques à partir d'un objet commun, l'argumentation orale. Il s'agissait de réfléchir, aux ponts, articulations, unissant et régissant ces deux systèmes. Notre réflexion a été guidée principalement par la question suivante : Au moment de son passage de la formation à l'enseignement en classe, comment l'objet « argumentation orale » est-il reconfiguré ? Quelles sont les convergences et les divergences dans la séquence de formation et dans les séquences de classe en ce qui a trait à la sélection et la hiérarchisation des contenus d'enseignement ? Quels sont les critères de choix des acteurs, formateurs et enseignants-formés ? Dans les dispositifs mis en place, en formation ou en classe, quelle est la nature des contenus de savoirs en jeu ? Sous quelles conditions les composantes de l'argumentation orale deviennent-elles objets enseignés dans la classe des formés ? Quelle influence l'ancrage disciplinaire a-t-il sur la manière d'enseigner des contenus en argumentation orale ? Dans quelle mesure l'institution influence-t-elle les outils, les objets et les discours ?

Nous rendons compte de notre travail de recherche en trois temps. Nous explicitons le dispositif de recherche mis en place, le mode d'interaction entre le chercheur-formateur et les enseignants formés. Nous décrivons et justifions ensuite la démarche méthodologique utilisée. Nous présentons les principaux résultats des analyses et présentons la modélisation des relations entre les deux systèmes, dégagée de ces constats.

### **Pratiques de formation et pratiques de classes : trois analyses en parallèle**

Le dispositif de recherche mis en place devait permettre de décrire et d'explicitier le fonctionnement d'un dispositif de formation continue sur l'argumentation orale pour ensuite observer l'impact de ce même dispositif sur les pratiques des enseignants formés. Les pratiques de formation et d'enseignement que nous avons observées ont été analysées de trois points de vue : les activités, les obstacles des apprenants, les institutionnalisations. Cette analyse multifocale, fortement inspirée des travaux antérieurs du GRAFE<sup>2</sup>, un découpage d'observables propices à l'étude du

---

2. Nous faisons référence aux travaux du Groupe de Recherche sur l'Analyse du Français Enseigné autour de l'enseignement du texte d'opinion et de la subordonnée relative (Schneuwly & Dolz, 2009).



fonctionnement des systèmes didactiques. Au regard de notre problématique de recherche, les activités langagières, les contributions des formés et les institutionnalisations constituaient des descripteurs des interactions entre formateurs et formés et de celles entre enseignants et élèves aptes à rendre compte de l'évolution dynamique de ces systèmes (Schubauer-Leoni, Leutenegger & Forget, 2007).

Avant d'explicitier le cadre d'analyse des données, nous nous arrêtons d'abord au dispositif de formation continue mis en place.

### **Les données récoltées sur le terrain : dispositif de formation et observations sur le terrain**

Nous avons pris contact avec la direction du Centre d'Enseignement Professionnel Technique et Artisanal (CEPTA<sup>3</sup>) pour inscrire la proposition de formation continue dans le catalogue offert pour 2006-2007. Une dizaine d'enseignants s'y sont inscrits sur une base volontaire<sup>4</sup>. La session de formation continue s'est déroulée durant l'année scolaire 2006-2007, deux journées ont eu lieu en octobre et une demi-journée, en avril 2007. Nous avons conçu notre dispositif de formation en vue d'atteindre trois objectifs :

1. transformer certaines conceptions des enseignants quant à l'enseignement de l'argumentation orale ;
2. fournir des outils didactiques pour l'action et la rétroaction au regard de cet objet d'enseignement, afin de potentiellement transformer des pratiques ;
3. assurer la liaison entre le milieu pratique et l'institution universitaire en puisant dans le travail des enseignants au quotidien de manière à effectuer « l'indispensable mise en contexte de la formation enseignante » (Tardif & Ziarko, 1997, p. 4). En effet, nous avons cherché des « moyens de faire surgir les connaissances didactiques à partir d'activités de formation finalisées à cet effet » (Portugais, 1995, p. 11).

La formation était sous la responsabilité de deux formateurs : nous-même et un formateur d'expérience (anciennement de l'IFMES<sup>5</sup>, œuvrant depuis peu à l'IUFE comme chargé d'enseignement).

Pour la récolte des données en classe de culture générale, sept enseignants ont accepté de nous ouvrir les portes de leurs classes pour des observations filmées. Celles-ci ont eu lieu entre la deuxième et la troisième séance de formation continue. Les enseignants étaient libres de faire ce qu'ils voulaient, la seule exigence du contrat de recherche établi était de nous faire

---

3. L'institution est désormais nommée Centre de Formation Professionnelle (CFP).

4. Le groupe était formé de dix enseignants, quatre hommes et six femmes. Il s'agissait pour la plupart d'enseignants d'expérience, détenant un certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (CAES).

5. L'Institution de formation des maîtres du secondaire (IFMES) a été remplacée par l'Institut de Formation Universitaire des Enseignants à l'université de Genève (IUFE) en 2008.



venir « au moment où ils enseignaient l'argumentation orale ». Aussi, nous avons récolté une masse non négligeable de données : 24 leçons ont été filmées. De ce corpus, nous avons extrait quatre séquences d'enseignement. Ne gardant que ce qui constituait des suites de leçons organisées avec un début et une fin. Nous avons ainsi transcrit la séquence complète de formation continue, deux séquences d'enseignement portant sur la pratique du débat régulé (une classe d'apprentis mécaniciens-automobile ; une classe d'apprentis horlogers), une séquence traitant de l'entretien d'embauche (la classe d'apprentis mécaniciens-automobile) et une séquence centrée sur la discussion (une classe d'apprentis en technique du bâtiment).

### **Remarques méthodologiques**

Nous avons voulu utiliser les mêmes outils méthodologiques pour examiner les pratiques de formation et celles de classe. Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse à priori des contenus de savoirs susceptibles d'être mobilisés dans les pratiques effectives de formation ou de classe. Ensuite, les transcriptions des interactions verbales entre formateurs et formés et entre enseignant de culture générale et apprentis ont fait l'objet d'un triple examen. Cette analyse *multifocale* des pratiques s'inscrit ainsi dans une perspective historico-culturelle, étant donné qu'elle visait à 1) comprendre, de façon plus générale, comment les enseignants reçoivent, transforment et adaptent les contenus de la formation ; 2) examiner, à un niveau individuel, comment chaque enseignant s'approprié la formation et comment celle-ci le conduit à entreprendre certaines actions.

Au plan *macro* de l'analyse, l'attention a été portée aux activités langagières et métalangagières mises en place et à leur organisation dans les séquences. Ensuite, l'analyse *mezzo* a servi le repérage des apports et des obstacles des formés et des apprentis, les contributions et les obstacles des apprenants constituant des indicateurs-clés pour analyser la construction de l'objet. Enfin, dans une analyse plus *micro*, nous avons observé les gestes d'institutionnalisation. Articulation entre une forme et un contenu, l'institutionnalisation est un geste professionnel didactique par lequel l'enseignant pointe les contenus de savoirs qu'il juge importants à retenir.

### **Analyse à priori des objets de formation et d'enseignement**

Afin de déterminer le poids des diverses influences sur les pratiques effectives, une entreprise de prédéfinition de l'objet de formation a dû être menée. L'analyse à priori des objets détaille les contenus de savoirs liés à l'enseignement de genres argumentatifs oraux. La sélection des notions et des schématisations des sciences de références et la définition de leur rôle dans les démarches d'apprentissage des élèves dépendent des cadres d'intelligibilité des différentes disciplines scolaires impliquées. Dans notre recherche doctorale, comme nous nous intéressions à une formation à l'enseignement de l'argumentation, les disciplines sollicitées étaient les suivantes : la didactique du français et ses disciplines contributives (philosophie, linguistique, psychologie et sociologie) ; la discipline scolaire



de la culture générale au secondaire postobligatoire professionnel et ses ramifications avec l'histoire, l'éducation à la citoyenneté et l'économie. Cette analyse a priori nous a permis de dégager quatre cartes conceptuelles, lesquelles regroupent l'ensemble des notions susceptibles d'être traitées dans l'enseignement et la formation. Les deux premières cartes développent les savoirs à enseigner pour travailler les genres du débat et de l'entretien d'embauche en français. La troisième carte synthétise les notions relatives à la perspective interdisciplinaire de la culture générale. La quatrième carte comprend les contenus de savoir *pour enseigner*, ce sont les finalités sociales de l'enseignement, les connaissances et modes d'apprentissage des élèves, l'institution, les méthodes d'enseignement et les savoirs sur les pratiques professionnelles. Ces cartes ont été utilisées comme grilles de lecture des observations empiriques.

### ***Trois descripteurs des interactions didactiques : activités, apports-obstacle et institutionnalisations***

Nous avons procédé à l'identification des activités langagières et métalangagières dans les séquences de formation et de classe en vue d'y cerner la forme que prenait l'activité d'apprentissage. Deux questions nous intéressaient : quelle est la nature de l'activité langagière dans les dispositifs ? Comment les activités langagières et métalangagières s'articulent-elles ?

Nous sommes parties du postulat qu'à travers les changements progressifs de cadrage et les déplacements de thème des activités, il était possible de lire la dynamique des échanges. En effet, l'activité langagière se construit dans l'interaction verbale et se caractérise donc par des aspects strictement linguistiques<sup>6</sup>, des aspects situationnels et interactionnels ainsi que des aspects superstructurels<sup>7</sup>. Les activités métalangagières constituent une forme particulière d'activité langagière dans laquelle l'objectif est la préparation, la régulation, l'évaluation et la transmission de l'activité langagière collective (Dolz, 1998). Elles se caractérisent par l'interruption de l'activité langagière et apparaissent à travers un changement spontané d'orientation. Autrement dit, elles se marquent par un moment de « décrochage » par rapport à l'activité langagière pendant lequel l'enseignant ou le formateur guide et donne des rétroactions sur l'activité en cours (Érard, 1998). Ces moments sont aussi l'occasion d'un apprentissage de termes métalangagiers, on y *parle de l'activité*. En somme, les activités métalangagières aident à constituer l'objet d'enseignement (le débat régulé ou l'entretien d'embauche) en en faisant quelque chose d'observable et d'évaluable (Dolz & Érard, 2000).

---

6. Ces aspects appartiennent à la sémantique, la syntaxe, le vocabulaire, la phonologie et l'orthographe.

7. Les aspects structurels appréhendent le langage comme tout ; on réfère ici à des concepts tels que les genres de textes, les conduites langagières, les séquences textuelles, etc. Ces aspects concernent les liens entre les aspects linguistiques, situationnels et interactionnels et l'intertextualité (Chartrand, 1993).



Les apports et obstacles des apprenants ont constitué le deuxième descripteur des interactions entre formateurs formés et entre enseignants-élèves. Pour nos analyses, nous nous sommes arrêtées aux régulations initiées par l'explicitation ou le constat d'obstacles rencontrés ainsi que par celui des apports des formés ou des élèves à la construction de l'objet. Il s'agissait d'examiner comment l'enseignement, en formation continue comme en classe, est régulé lorsqu'un obstacle est repéré ou quand les apprenants amènent une contribution non prévue par le formateur ou l'enseignant. C'est donc à partir de l'objet d'argumentation orale que nous avons conçu la prise d'information, l'interprétation ou la correction au regard de l'avancement du travail dans une séquence (Schneuwly & Bain, 1993). Nous sommes donc partie de l'idée que les formateurs ou les enseignants procèdent à des régulations de manière à ajuster les significations sur l'objet, l'enseignement de l'argumentation orale, et les dispositifs. Aussi, par les interactions qu'ils suscitent, les obstacles et les apports agissent sur le déroulement de la construction de l'objet enseigné. Il s'agissait d'observer si des différences notables existaient entre les deux contextes quant au traitement des apports et des obstacles. Nous présumions notamment que le jeu entre les différents savoirs impliqués (liés à l'expérience, à la discipline français ou à celle de la culture générale, aux élèves, etc.) dans la formation constituerait une source importante de tensions. Celles-ci engendreraient plus d'obstacles dans la formation que dans la classe. Dans la classe, la dissymétrie des savoirs entre l'enseignant et les élèves serait moins propice à la négociation des contenus d'enseignement. Nous avons aussi anticipé que la jonction entre le cadre de la culture générale et celui de la formation continue générerait des tensions. Par exemple, le cadre institutionnel de la formation professionnelle promeut un apprentissage en situation, qui part des intérêts des élèves, répond à des objectifs précis et réalistes, en plus de viser des produits tangibles. Ceci entre en discordance avec certains éléments du dispositif de formation continue. Nous avons en effet insisté au cours des sessions de formation sur l'importance de créer et mettre en place des dispositifs qui amènent une prise de distance vis-à-vis de l'activité langagière, de sorte que l'apprenant développe un contrôle conscient et volontaire de ses capacités argumentatives orales. En outre, le cadre institutionnel risquait aussi de faire en sorte que les pratiques de débats et d'entretiens d'embauche s'associent étroitement à la pratique sociale de référence et non aux genres didactisés tels que préconisés dans la formation.

Les institutionnalisations ont été notre dernier descripteur, celui-ci visait à fournir un point de vue *micro* sur notre corpus de données. Quatre critères ont été utilisés afin de les reconnaître dans le discours des enseignants<sup>8</sup>:

1. l'appel à un destinataire collectif (la classe ou le groupe des formés) ;

---

8. Pour établir ces critères, nous nous sommes inspirée de l'ouvrage de Schneuwly et Dolz (2009) et surtout du travail d'analyse remarquable réalisé par Aebly Daghé sur les gestes d'institutionnalisation (chapitre XII).



2. la dimension de décontextualisation/recontextualisation, marquant le passage du savoir émergent à un savoir transférable et durable ;
3. la présence de généralisations ;
4. la forte présence de marques de modalisation.

L'analyse de contenu des interactions vise à identifier les dimensions des genres débat et entretien d'embauche mises en avant dans les séquences de formation. Puis, il s'agissait de voir ensuite dans quelle mesure les contenus institutionnalisés étaient repris dans les séquences de classe. Nous avons mené, parallèlement, une analyse des contenus institutionnalisés, axée sur les formes du discours dans ces différents lieux. Partant du postulat que les institutionnalisations en contexte de formation pouvaient être à la fois à la charge du formateur et du formé, nous avons fait l'hypothèse selon laquelle les institutionnalisations dans la formation résulteraient davantage d'un processus de négociation en vue d'une reproblématisation des contenus de la formation. Nous supposons également que les savoirs institutionnalisés en formation seraient repris dans la classe. Concernant les séquences de classe de culture générale, nous pensons que les institutionnalisations porteraient davantage sur les procédures et les démarches que sur les contenus, étant donné que l'approche par compétences y est prescrite<sup>9</sup>. De même, nous avons anticipé que les aspects professionnels des genres (l'usage du genre en contexte de travail) s'y verraient accorder une plus grande importance. Sur le plan de la matérialisation dans le discours de ce geste didactique, nous présumons que le contexte de la formation, en raison du statut des participants et des phénomènes de circulation de savoirs qui en découlent, favoriserait la présence du discours argumentatif. Les opérations langagières de négociation, d'opposition et d'étayage argumentatif occuperaient donc une place de choix dans les échanges et favoriseraient la plus grande présence d'institutionnalisations.

### **Ce que l'analyse multifocale donne à voir des liens entre la formation et la classe**

Le dispositif d'analyse multifocale élaboré nous a permis de mettre en parallèle les pratiques de formation et de classe au regard d'un objet commun, l'argumentation orale. Il s'agit maintenant de voir dans quelle mesure les résultats de cette triple analyse nous permettent d'établir des rapports entre le système de la formation continue et celui de la classe. Ce faisant, il nous est également possible de caractériser et de contraster les modes d'interaction entre formateurs, enseignants-formés et élèves.

---

9. « [I]l apparaît que la Culture Générale n'est pas une discipline, mais un enseignement où le travail effectué ne relève pas d'une acquisition de savoirs/savoir-faire disciplinaires, mais plutôt du développement de ressources cognitives et notionnelles permettant l'étude de problématiques concrètes» (DIP, 2006, p. 5).



## Ce que dit l'analyse des activités langagières / métalangagières

Le repérage et le classement des activités dans les séquences font apparaître les dimensions de l'objet mises en évidence selon le contexte. Dans les pratiques de formation, le découpage des activités s'effectue de manière à accorder une place de plus en plus importante aux savoirs pour enseigner, notamment par la présence d'activités en lien à l'analyse de pratiques déclarées et effectives des enseignants formés. Le pointage, le découpage du genre en une séquence didactique, mis à part pour les moments où les enseignants et les élèves expérimentent eux-mêmes le genre, se fait par des activités métalangagières (on procède à l'observation rétrospective ou à la création d'activités). Nos analyses montrent que le rapport de dépendance entre activité langagière et métalangagière change selon le contexte. Autrement dit, les relations entre activités de production ou de réception d'un objet de discours et celles sur la réflexion sur cet objet visant à le réguler diffèrent selon que l'on est dans la classe ou en formation. Dans la formation, les activités métalangagières chapeautent et organisent les activités langagières. Cette prédominance est due à la double médiation de la situation de formation, puisque les activités métalangagières servent l'explicitation à la fois des situations de communication à laquelle les formés participent (nous leur avons fait faire des débats et des entretiens d'embauche) et les situations d'apprentissage à mettre en place avec les élèves (la réflexion sur les savoirs et les dispositifs d'enseignement à mettre en place pour enseigner le débat ou l'entretien d'embauche).

L'impact de la formation est rendu visible dans les pratiques en classe de culture générale par le choix de reproduire certaines des activités travaillées. Il est manifeste aussi par la place importante accordée aux aspects interactionnels et situationnels dans des activités axées sur la production improvisée ou non du genre. Une focalisation sur les activités permet de voir différentes mises à distance des genres argumentatifs oraux.

Dans la séquence sur la discussion autour du thème des voyages éthiques avec des apprentis en technique du bâtiment, l'absence d'organisation préalable de la situation de communication engendre une discussion libre où la pratique du langage est spontanée et socialisante. L'argumentation est cogérée : les discussions collectives sont régulées par l'action et par la réaction des pairs et de l'enseignant. Il s'agit davantage d'une pratique de l'argumentation orale en vue de développer des attitudes ou des valeurs éthiques, d'éduquer à la citoyenneté.

Dans les séquences sur le débat ou l'entretien d'embauche, la situation de communication et la situation matérielle de la classe sont généralement dissociées. Le modèle de texte à produire est présenté comme un texte polygère dont certaines parties font l'objet d'une exercisation (on travaille par exemple les rôles sociaux des intervenants du débat, on établit les contenus thématiques après un débat spontané). La médiation du genre *débat* ou *entretien d'embauche* se fait par la présentation matérielle des composantes du genre par l'enseignant et la création des conditions d'une attention conjointe. Nous ne sommes plus dans ce que les élèves perçoivent



et interprètent spontanément. Il y a donc présence d'un enseignement par des médiations, comparativement à la séquence sur la discussion, mais la mise à distance et la matérialisation du langage s'effectuent à des degrés divers :

- Dans le cas de la séquence portant sur le débat et celle sur l'entretien d'embauche dans une classe d'apprentis mécaniciens, l'enseignant fait produire le genre aux élèves plusieurs fois. Les leçons de la séquence sont organisées autour de la pratique répétée du genre et épousent un mouvement de va-et-vient entre les activités de production orale et les activités métalangagières d'analyse, d'acquisition de notions et de documentation du thème du débat.
- Dans l'enseignement de l'entretien d'embauche, le passage par la rédaction du curriculum vitae à la production orale d'un entretien ne fait pas l'objet d'un enseignement ; les composantes communes ou distinctes à la planification des deux genres de textes ne sont pas objectivées. Par les pointages successifs de certains paramètres de la situation de communication (le rôle social, la structure des échanges) effectués au cours de nombreuses activités d'observations rétrospectives, l'enseignant permet cependant une anticipation et un contrôle volontaire de l'activité langagière.
- Dans une dernière séquence abordant le débat sur le thème de la peine de mort avec des apprentis techniciens dentaires, les capacités de mise en texte de la situation de communication argumentative du débat sont travaillées conjointement à des contenus disciplinaires en histoire. Les objets visés consistent en l'acquisition d'un vocabulaire précis ainsi que la description et la reformulation des textes. Il y a absence de concepts métalangagiers propres au cadre disciplinaire du français. L'enchaînement production initiale-documentation sur le thème de la peine de mort-production préparée du débat règle l'organisation des choses à dire.

C'est l'absence d'acquisition de concepts métalangagiers, pour parler du *dicible* avec les élèves, et l'absence de découpage de la planification et de l'oralisation du texte qui nous empêchent de parler de médiations systématiques et filtrées par des savoirs construits. Les enseignants se focalisent sur plusieurs aspects et médiatisent un objet argumentation orale en lui conférant des significations larges. Les contenus disciplinaires en français se trouvent intégrés à cet ensemble de significations. C'est là assurément l'une des marques du cadre institutionnel de la culture générale, axé vers l'interdisciplinarité. Dans le travail des enseignants, l'argumentation orale a été mise au service d'apprentissages des aspects interpersonnels et éthiques de l'argumentation. Ce grand nombre d'aspects pointés, mais non élémentarisés s'explique aussi par la priorité donnée à l'action dans la formation professionnelle (OFFP, 2003).



### **Ce que montre l'analyse des contributions (obstacles et apports)**

Le découpage des obstacles et des apports émergeant des interactions didactiques nous fournit un angle d'approche mezzosur nos données. Il est alors possible d'examiner les déplacements de l'objet de formation voulu à l'objet de formation effectif ainsi que les tensions entre les enseignants et leurs élèves vis-à-vis de l'objet d'enseignement. L'analyse des obstacles et des apports permet aussi de voir, selon le contexte, la nature et les formes des contributions ainsi que le traitement dont elles sont l'objet.

Ce sont les conceptions des formés liées à leurs pratiques sociales de références de débatteurs ou d'interviewés et à leurs connaissances existantes qui mènent à l'émergence de contributions dans la séquence de formation. La mise en pratique des contenus de la formation sur le terrain fait émerger des contributions liées à l'intégration des contenus de la formation dans les pratiques. La pratique serait le terreau des obstacles épistémologiques, car elle amène l'enseignant formé, qui traite de savoirs nouveaux, à déployer toute une série de stratégies pour essayer de les surmonter. Les régulations opérées face à ces contributions servent l'explicitation de l'objet ou le maintien du contrat de formation. Dans le quart des cas, elles sont opérées par les enseignants formés. La prise de parole des formés est plus autonome que celles des élèves par rapport aux contenus en jeu. Cette part plus importante des formés dans la régulation des obstacles et des apports marque aussi le statut favorable de cette prise de parole. Apports et obstacles amènent les formés et les formateurs à argumenter, à négocier les contenus.

Les séquences de classe comportent un plus grand nombre d'obstacles. Ceux-ci font état de problèmes récurrents de l'enseignement-apprentissage de l'oral : inadaptation du registre de langue, des propos tenus dans les échanges sont parfois contraires aux principes éthiques communément admis, thèmes trop près du vécu des élèves ou trop complexes pour eux, absence d'une situation de communication fictionnalisée et rareté de contenus de savoir stabilisés. Par ailleurs, les dimensions liées à la voix et aux ressources paraverbales ne font l'objet d'aucune contribution dans toutes les séquences. Nous associons cette présence plus grande d'obstacles dans la classe, d'une part, au traitement des thèmes et au travail de contenus associés aux valeurs. D'autre part, nous la liions à l'approche par compétences qui privilégie l'apprentissage par l'action. En effet, le fait de mettre directement les élèves dans l'activité sans avoir préalablement objectivé avec eux des contenus et des démarches à acquérir génère des obstacles. Le grand nombre d'obstacles et le faible nombre d'apports des élèves marquent une dynamique particulière entre enseignant et élèves : les interactions didactiques sont inégales. Les enseignants effectuent des régulations au profit du contrat didactique et de l'élève, en particulier. Les ajustements des dispositifs didactiques se font en faveur d'une plus grande collaboration des élèves plutôt que d'un approfondissement de leur maîtrise des contenus. Les obstacles ne sont pas régulés par les enseignants dans le but de développer des savoirs.



Une démarcation beaucoup plus claire apparaît entre apport et obstacle dans le contexte de la classe que dans celui de la formation. Ce constat s'explique de plusieurs façons. Premièrement, l'obstacle survenant dans la formation s'accompagne d'une réflexion métalangagière sur l'acte d'enseigner. Cette réflexion sur le traitement et la transposition des obstacles les rend générateurs de savoirs. Deuxièmement, la dissymétrie des savoirs et des parcours de vie fait en sorte que les obstacles sont plus visibles dans la classe que dans la formation continue. D'ailleurs, ce type de contributions se matérialise différemment dans les interactions en formation où nous avons observé une omniprésence du discours argumentatif, notamment la forte présence de marques de prise en charge énonciative.

### **La mise en contraste des gestes d'institutionnalisations**

Le geste d'institutionnalisation rend possible l'étude des passages des contenus de savoir d'un lieu à un autre et des discours par lesquels ceux-ci sont transmis. L'observation de ces passages nous a amenée à voir la nature et le statut d'un contenu de savoir selon le contexte. Le recouplement des observations des pratiques dans la formation et dans les classes fournit des informations sur les phénomènes de transposition interne et externe. Il donne aussi à voir les phénomènes de circulation de savoirs qui relèvent des négociations entre formateurs et formés autour de l'objet de formation et dont dépend l'intégration des contenus de la formation par les formés. De manière à rendre compte des phénomènes de circulation des savoirs propres à la formation, nous avons d'ailleurs redéfini nos critères de repérage de l'institutionnalisation, en considérant que ce geste pouvait être autant à la charge des formés que des formateurs.

Nos résultats d'analyse montrent que la fréquence des institutionnalisations est proportionnelle à la familiarité de l'enseignant ou du formateur avec le genre argumentatif abordé. La portion de la formation consacrée au débat régulé compte plus d'institutionnalisations que celle de l'entretien d'embauche, car les formateurs disposent d'outils certifiés pour traiter le genre débat et ils ont une expérience de formation plus grande relativement à ce genre. L'enseignement de l'argumentation orale en français par le travail de l'entretien d'embauche constitue une nouveauté pour les formateurs. Ce sont les savoirs pour enseigner (l'ingénierie didactique) qui sont mis en évidence dans la portion de la séquence de formation sur le débat alors que ce sont les savoirs à enseigner (la planification et la représentation de la situation de communication) qui priment au moment du traitement de l'entretien d'embauche. Ce sont les contenus de l'entretien d'embauche qui sont le plus institutionnalisés dans les séquences de classe. Ceci est dû au fait que l'entretien d'embauche figure dans les plans d'études de culture générale depuis 1996, les enseignants ont l'habitude de l'enseigner. Les savoirs et pratiques didactisés (Bain, 1997) sont plus nombreux pour ce genre. Les mêmes remarques expliquent l'importance accordée à la documentation des contenus thématiques du débat : les enseignants, moins familiers avec l'enseignement du genre débat régulé, se centrent



sur les étapes autour de la documentation du thème. Ces degrés d'expertise influencent les contenus institutionnalisés dans les deux contextes.

L'analyse des outils langagiers utilisés pour institutionnaliser dans la séquence de formation montre la prédominance de démarches de généralisation. Celles-ci sont utilisées par les formateurs pour recentrer le propos autour de l'objet de formation : l'enseignement de l'argumentation orale en français. Pour les formés, les généralisations servent à formuler des règles générales, des impératifs en lien à l'entretien d'embauche. Les démarches de prescription-modalisation, deuxième démarche la plus fréquente, consistent à mettre en évidence un aspect ou une dimension de l'objet. Elles se reconnaissent par l'emploi de marques modales ou d'expressions appréciatives. Dans la formation, ces démarches sont utilisées par les formateurs pour recentrer les propos des formés sur ce qui peut être l'objet d'un travail de l'argumentation orale en français. Les formateurs y ont recours afin d'insister sur le traitement disciplinaire de l'objet. Les démarches de recontextualisation-décontextualisation, marquant le passage du savoir émergent à un savoir transférable et durable, se retrouvent en moins grand nombre. Formateurs et formés et y ont recours au moment d'entrer en matière sur des questions de transposition didactique des contenus dans la classe. Enfin, et ceci se lie au degré d'expertise plus grand des formateurs par rapport à ce genre, nous avons noté un plus grand nombre de termes métalangagiers spécifiques à l'enseignement de l'argumentation dans la portion de la séquence de la formation portant sur le débat.

Les institutionnalisations dans la séquence du débat sur le thème de la peine de mort révèlent l'imbrication de deux cadres disciplinaires, le français et l'éducation à la citoyenneté. Les notions d'*argument* et d'*argumentation* ainsi que la situation de communication (énonciateur, destinataire, rôle social, but) constituent les dimensions du texte argumentatif mises en avant. Les unités linguistiques et les phénomènes propres à l'oral sont abordés de manière superficielle. En ce qui a trait aux outils langagiers employés par l'enseignant, les généralisations portent sur les contenus thématiques liés à l'histoire politique alors que les indications concernant la situation de communication, la marche à suivre et les contenus thématiques liés aux valeurs prennent la forme de prescription-modalisation.

Ce sont aussi les macrodimensions du genre qui prédominent dans la séquence sur l'entretien d'embauche : la planification, la représentation de la situation de communication, les contenus dicibles. L'enseignant accorde également une très grande importance aux ressources paraverbales. Elle recourt continuellement à des démarches de décontextualisation-recontextualisation afin d'amener les élèves à replacer les contenus abordés dans le contexte professionnel. Il en résulte une disparition presque complète du contexte scolaire au profit de la situation future de la recherche d'emploi. Elle oriente les élèves vers l'acquisition d'un français professionnel plutôt que vers la maîtrise du texte argumentatif oral.



## Essai de modélisation des relations entre les systèmes

A la lumière des résultats de cette triple analyse visant à rendre compte des transformations subies par deux objets de formation, le débat régulé et l'entretien d'embauche, au moment de leur passage du contexte de la formation continue à celui des classes des formés, nous sommes en mesure de montrer les processus transpositionnels et circulationnels que la mise en relation des deux systèmes engendre.

La nécessaire reconnaissance de l'expertise des formés et de l'autonomie et du statut de leur parole favorise la mise en place de négociations autour de l'objet de formation. Le genre *argumentatif oral* à enseigner qui en résulte voit ses dimensions *Représentation de la situation de communication* et *Planification* accentuées au détriment des dimensions liées à la textualité ou de celles propres à la communication orale (voix et ressources paraverbales). Les préoccupations autour des savoirs pour enseigner portent sur les finalités sociales de l'enseignement et, plus particulièrement, sur la fidélité du genre à la pratique sociale de référence ainsi que sur les méthodes d'enseignement. D'un côté, les régulations et institutionnalisations des formateurs valorisent un enseignement orienté vers le développement de capacités langagières argumentatives orales. De l'autre, les enseignants formés, s'appuyant sur leurs pratiques et sur les directives institutionnelles, mettent en avant les contenus thématiques, la participation et les besoins de l'élève. Les pratiques de classe des formés attestent de degrés divers d'intégration des contenus de la formation, de points d'ancrage plus ou moins étendus dans le cadre disciplinaire du français.

L'analyse croisée des activités langagières, des contributions et des institutionnalisations rend compte des processus de transposition et de circulation lors de la mise en relation des deux systèmes didactiques. Ces processus constituent autant de facteurs de tension qui émergent au cours du relai des contenus didactique d'un système à un autre. Nous présentons, à la page suivante, la schématisation de ces dynamiques.

Étant donné le caractère exploratoire de la recherche – celle-ci a été menée dans quelques classes, avec quelques enseignants, elle a été élaborée pour un contexte particulier de formation continue – le présent modèle comporte son lot de limites et ne peut prétendre à un fort degré de généralité. Cependant, il permet de décrire et de comprendre les médiations formatives à l'œuvre dans deux systèmes didactiques. Autrement dit, il met en exergue la dynamique des relations dans le contexte de la formation des enseignants : les interactions formatives sont conçues comme un processus qui intègre un double système de référence (le contexte de la formation et le contexte didactique en jeu). Ce point de vue didactique assure la mise en perspective historique et épistémologique de l'ensemble des disciplines et des pratiques concernées. Dans notre cas, il s'agissait des savoirs disciplinaires de l'argumentation orale, des savoirs didactiques autour de la modélisation des genres oraux du débat et de l'entretien d'embauche, des savoirs liés à l'institution professionnelle, aux apprenants et des savoirs venant de la pratique,

de l'expertise, des enseignants formés. Aussi, les apports principaux de ce modèle sont de donner accès aux modes d'interaction et de collaboration entre chercheurs, formateurs, formés et apprenant ainsi que de penser des manières de modifier ces modes d'interaction, ces rapports. Grâce à cette vision holistique et systémique de la formation, nous contribuons au développement d'une nouvelle forme d'articulation entre la théorie et la pratique.

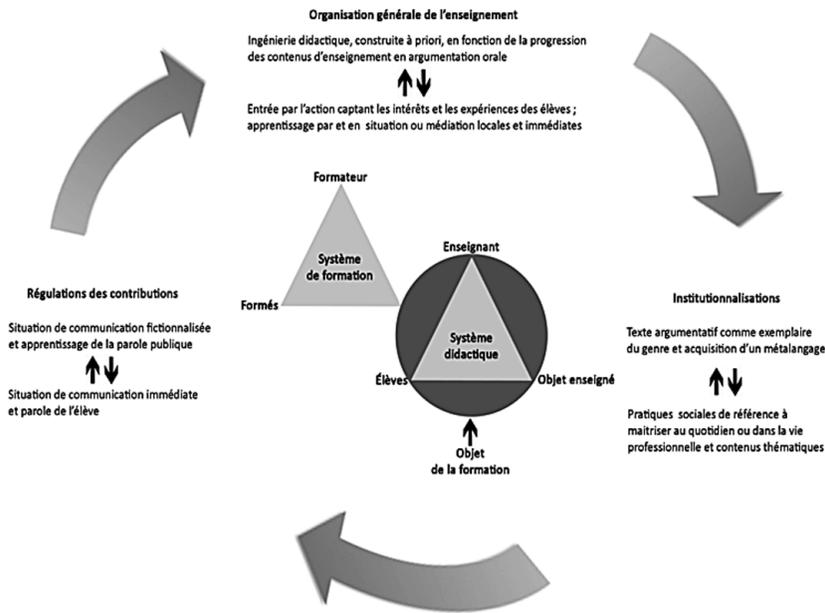


Figure 1 : Schématisation des relations dynamiques entre les systèmes de la formation et de l'établissement professionnel

Récemment, dans le cadre de la mise en place du projet de recherche FORENDIF<sup>10</sup>, investiguant les pratiques de formation initiale des enseignants dans le domaine de la production écrite, il nous a été possible de mettre à l'épreuve ce modèle. La recherche FORENDIF examinant les pratiques de formation à l'enseignement primaire et secondaire, nos interrogations concernant les phénomènes de circulation des savoirs pourront être reconduites. Les savoirs circulent-ils différemment selon que l'on est en contexte de formation à l'enseignement primaire, là où les formés ne détiennent pas d'expérience avec le terrain, ou en contexte de formation à l'enseignement secondaire, où les formés sont entrés récemment sur le marché du travail ?

10. Le projet s'intitule *Objets et processus de la formation en didactique du français. Analyse de l'activité des formateurs d'enseignants du primaire et du secondaire en production écrite* (Fonds National de Recherche Suisse, numéro 100014\_126682). Il est sous la direction de Joaquim Dolz.



## Références

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bain, D. (1997). La « scolarisation » du savoir : un dérapage inévitable de la transposition didactique ? *Education et recherche*, 19(1), 8-28.
- Chartrand, S.-G. (1993b). Les composants structurels du discours argumentatif écrit selon un modèle construit à des fins didactiques pour la classe de français, *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (4), 679-693.
- Département de l'Instruction Publique (2006, décembre). *Plan d'Étude cantonal; Enseignement de la Culture Générale dans la formation professionnelle initiale*. Genève : DIP. Consulté le 20 février 2009 dans [www.geneve.ch/po/documents/PEc CG\\_06\\_decembre\\_2006\\_Definitif.pdf](http://www.geneve.ch/po/documents/PEc	CG_06_decembre_2006_Definitif.pdf).
- Dolz, J. (1998). Activités métalangagières et enseignement du français. In J. Dolz & J.-C. Meyer, *Activités métalangagières et enseignement du français; Actes des journées d'étude en didactique du français* (Cartigny, 28 février – 1er mars 1997) (pp. 7-19). Neuchatel: Peter Lang (coll. Exploration).
- Dolz, J. & Énard, S. (2000). Metaverbal activities as an approach to teach spoken and written genres. In A. Camps & M. Milian (Éd.), *Metalinguistic activity in learning to write* (125-144). Amsterdam : University Press.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (1999). La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative. In J. Dolz & E. Ollagnier (Éd.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 7-24). Bruxelles : De Boeck (coll. Raisons Éducatives). Dugal & Léziart, 2004.
- Dugal, J.-P. & Léziart, Y. (2004). La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques. *Revue française de Pédagogie*, 149, 37-47.
- Énard, S. (1998). Des activités métalangagières pour intervenir sur l'oral des élèves. In J. Dolz & J.-C. Meyer, *Activités métalangagières et enseignement du français; Actes des journées d'étude en didactique du français* (Cartigny, 28 février – 1<sup>er</sup> mars 1997) (pp. 171-192). Neuchatel : Peter Lang (coll. Exploration).
- Gagnon, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale; De l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève (non publiée).
- Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi, V. & Cicchini, M. (2004). Formation des enseignants secondaires : logiques disciplinaires ou professionnelles ? Le cas de Genève (fin 19<sup>e</sup> siècle – première moitié du 20<sup>e</sup> siècle). In *Revue suisse de l'éducation*, 54, 3, pp. 275-305.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. In R. Hofstetter & B. Schneuwly, *Savoirs en (trans)formations des savoirs dans les formations aux professions enseignantes* (pp. 6-22). Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, Ch. (1994), La formation post-scolaire : extention ou infléchissement de la forme scolaire. In G. Vincent (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les formes industrielles* (pp. 125-148). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Martinand, J.-L. (2006, novembre). *Relations entre recherche et expertise dans un laboratoire de didactique curriculaire de sciences et techniques*. Conférence présentée au symposium international Formation, Apprentissage et Évaluation en Sciences et Techniques à l'Université, Maroc.
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT). (2003). *Formation professionnelle : Plan d'études cadre pour l'enseignement de la culture générale*. Berne : OFFT.



- Portugais, J. (1995). *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. Berne : Peter Lang.Rey, 2006
- Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot, *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 83-108). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Schneuwly, B. & Bain, D. (1993). Mécanismes de régulation des activités textuelles. In L. Allal, D. Bain & Ph. Perrenoud (Éd.), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 51-79). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (avec Aeby-Daghé, S., Bain, D., Canelas-Trevisi, S., Sales Cordeiro, G., Gagnon, R., Jacquin, M., Ronveaux, Ch., Thévenaz-Christen, Th. & Toulou, S.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français ; le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rouen : Presses universitaires de Rouen.
- Schubauer-Leoni, M.L, Leutenegger, F. & Forget, A. (2007). Premières expériences cruciales de la forme scolaire : l'accès aux pratiques de fabrication de traces scripturales convenues. *Éducation & Didactique*, 1(2), 9-35.
- Tardif, M. & Ziarko, H. (1997). Introduction. In M. Tardif, & H. Ziarko (Éd.), *Continuités et ruptures dans la formation des maitres au Québec* (pp. 1-8). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Thévenaz-Christen, Th. (2008). Au cœur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parlé. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2, 299-324.
- Thévenaz-Christen, Th. & Sales Cordeiro, G. (2007). Formation initiale : capacités professionnelles d'enseignement de l'écrit avec la dictée à l'adulte. In J. Dolz & S. Plane, *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherche sur les pratiques* (pp. 95-129). Namur : Presses universitaires de Namur.