

# PRATIQUES EN CLASSE : DES OBJETS A ENSEIGNER AUX OBJETS EFFECTIVEMENT ENSEIGNES EN CLASSE DE LANGUES

**Norbert MPOYI Cilo**

*Université Pédagogique Nationale (R.D. Congo)  
Faculté de Pédagogie et Didactique des Disciplines  
norbertcilo@gmail.com*

## Résumé

*Qu'est-ce qui s'enseigne effectivement en classe de français lorsqu'un enseignant énonce qu'il enseigne tel ou tel autre objet d'enseignement ? Question simple en apparence mais très complexe car elle implique que soit défini le jeu des interactions entre les trois pôles du système didactique constitué par l'enseignant, les objets à enseigner et les apprenants. Concevoir ce système ternaire comme un objet d'étude forme une base d'orientation à partir de laquelle se mettent en place les démarches de théorisation de l'espace didactique.*

**Mots-clés :** *pratiques en classe, objet à enseigner, objets enseignés, système didactique ou triangle didactique*

## Summary

*What is actually taught in French classroom when a teacher states that he / she teaches this or that subject? A seemingly simple question, but a highly complex one, since it involves defining the interaction between the three poles of the didactic system: the teacher, objects to be taught and learners. The conceiving of this ternary system as an object of study provides a basis for theorizing the didactic space.*

**Key words:** *classroom practices, objects to be taught, objects taught, didactic system or didactic triangle.*

## Introduction

L'objectif du présent article est bien modeste : sensibiliser enseignants ou futurs enseignants de langues en général et de français en particulier à la problématique des pratiques en classe, et ouvrir à propos un espace d'échange et de discussion.

Dans cette perspective, cette contribution va se limiter d'abord à définir la classe et ses co-acteurs, le concept de pratiques en classe et à en

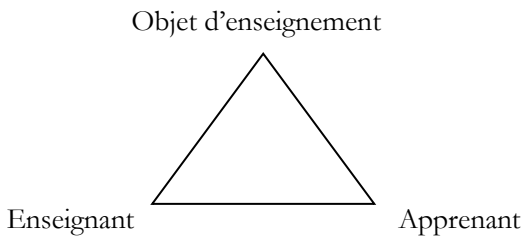
montrer l'intérêt dans l'enseignement et l'apprentissage du français. Il sera ensuite annoncé les actes fondateurs de cet axe de recherche, qui feront l'objet d'une série d'articles à paraître.

### **La classe : une institution pour tous**

La classe en tant qu'institution, constitue un lieu privilégié d'enseignement et d'apprentissage pour tous. L'histoire de l'enseignement nous renseigne que toute classe est inscrite dans un appareil institutionnel et qu'elle reflète à ce titre les contraintes de l'institution et plus largement de la société dont elle émane. Celle-ci formule généralement à l'intention de l'institution une demande globale d'efficacité. Ainsi, bien que personne ne puisse la définir, l'efficacité est constamment présente dans le débat sociopolitique. Or, pour réfléchir sur les conditions susceptibles d'améliorer l'efficacité de l'enseignement, il est nécessaire d'objectiver les pratiques en classe. Cela ne peut se faire qu'à partir d'un point de vue théorique.

### **Le système didactique**

En première approche, le système didactique se définit comme un ensemble de relations qui s'établissent entre trois éléments : l'objet à enseigner, l'apprenant, l'enseignant. Appelé communément triangle didactique, ce système ternaire est schématisé de la manière suivante :



A l'heure actuelle, dans le champ de la didactique se dessine un accord assez large pour considérer que les relations qui se mettent en place entre un enseignant, des élèves et un contenu d'enseignement au cours des situations d'enseignement sont d'ordre systémique. La situation de classe réfère aux spécificités de la triple relation enseignant – apprenants – contenus. Et c'est l'analyse de cette relation qui caractérise les didactiques comme disciplines théoriques. Concevoir un tel système

comme un objet d'étude forme une base d'orientation à partir de laquelle se mettent en place dans un cadre large de la transposition didactique les démarches de théorisation de l'espace didactique.

Ce que semble confirmer Maria-Schubauer-Leoni (1998 :274) :

« Poser l'existence d'un système didactique ternaire, par opposition au modèle duel de la pédagogie et de la psychologie de l'éducation, me paraît constituer un des actes fondateurs de la didactique des disciplines. »

Cela est d'autant vrai et évident qu'il semble banale de se demander ce que viennent faire un enseignant et un apprenant dans une salle de classe. D'un point de vue didactique, l'apprenant est l'élève envisagé dans la dimension d'un sujet qui vient à l'école (dans le sens strict) pour s'approprier un objet d'enseignement avec l'accompagnement d'un enseignant, ce professionnel désigné comme tel dans une institution pour accomplir intentionnellement l'acte d'apprendre quelque chose à un élève ; ce *quelque chose* qui est au fait l'objet d'enseignement peut être défini comme un maillon d'une longue chaîne de transformations des savoirs à des fins d'enseignement-apprentissage. La définition du contenu d'enseignement est placée à l'interface entre deux ordres de phénomènes : ceux qui résultent des interactions entre les trois pôles du système et ceux qui proviennent de l'environnement social, sur lequel le système reste très largement ouvert. De là, il apparaît clairement que la notion de triangle didactique ne peut plus suffire. C'est ainsi que Michel Dabène (2005 :34) l'élargit en affirmant :

La nécessité de son inclusion dans le contexte social et le contexte éducatif prenant en compte non seulement les disciplines de recherche et les matières d'enseignement, mais aussi les représentations et les pratiques sociales de la langue, des textes et des discours.

## **Définition du concept des pratiques en classe**

Appelé à définir le concept de pratiques en classe à l'occasion de la production du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003 : 198), Christian Puren écrit ceci :

L'expression désigne traditionnellement les activités réalisées par l'enseignant lui-même face aux apprenants dans la salle de classe. Il s'agit des activités concrètes ou procédures directement observables (par exemple la proposition par l'enseignant d'une

conceptualisation grammaticale suivie d'exercices d'application), par opposition aux activités abstraites ou processus (les traitements cognitifs correspondants effectués par l'apprenant). Il s'agit aussi des activités effectivement réalisées, par opposition aux activités exigées par les principes pédagogiques, les théories ou la méthodologie de référence, les instructions officielles ou encore les concepteurs du matériel didactique utilisé [...].

Par cette définition, on peut comprendre que la didactique est une discipline d'analyse et d'intervention. Si cette didactique-là s'inscrit dans la problématique de la transposition didactique, son objectif consiste donc à déceler, décrire et comprendre les procédés employés pour construire les objets d'enseignement qui sont non seulement prescrits dans les référentiels et programmes, annoncés ou mis en texte dans les méthodes et les manuels mais surtout tels que ces objets se transforment dans les interactions en classe.

C'est sur cette base que peuvent être traités en amont les problèmes de sélection et de transposition de savoirs multiples et variés, et en aval les problèmes liés à l'efficacité des savoirs enseignés par rapport aux objectifs et instructions officielles du mandant institutionnel qui est l'Etat.

Intérêt pour les pratiques en classe

Jean-Paul Bronckart (2001), constatant que la question de « l'agir humain dans le monde » est devenue centrale dans diverses sciences humaines, établit qu'une des priorités des sciences de l'éducation est de s'interroger sur ce que font les sujets :

Comment les formateurs [c'est-à-dire les enseignants] agissent-ils effectivement pour former ? Quels sont les problèmes qu'ils rencontrent dans la gestion de leur activité, en fonction de leurs propres représentations des situations et eu égard aux programmes et manuels, aux réactions des apprenants et à celles de l'entour social, familial ou politique ? Qu'est-ce que les formés [c'est-à-dire les élèves] apprennent réellement, et comment le font-ils ?

Derrière ce questionnement de Bronckart se cache la réalité de classe dans toute sa complexité parce qu'elle nécessite parfois que certaines décisions soient prises en urgence mais surtout parce qu'elle vise ce que construit l'enseignant en interaction avec ses élèves à propos de ce qui finalement les réunit dans la salle de classe : un objet que l'un enseigne

pour que l'autre se l'approprié ou le (re) construise. Cet objet a la particularité d'être construit entre deux logiques complexes qu'il faut *élémentariser* pour mieux les comprendre et tenter de les concilier. Il s'agit de la logique de l'enseignement et celle de l'apprentissage.

Pour d'autres, il peut sembler exagérer de parler de tension entre ces deux logiques car *enseigner* et *apprendre* se présentent à première vue comme deux facettes d'une même pièce, d'un même processus. Mais en réalité l'articulation entre ces deux phénomènes n'a rien de systématique, les rapports entre enseigner et apprendre étant complexes et ne pouvant être réduits à une simple relation logique de cause à effet. A la faveur des acquis de neuroscience, on est bien aise d'affirmer aujourd'hui que ce n'est pas parce que l'enseignant a enseigné que l'élève a appris. Nous y reviendrons, ailleurs.

Cependant, une chose nous semble évidente. On note derrière l'intérêt pour les pratiques de classe plusieurs objectifs dont celui de formation, centré sur le développement de l'expertise et la construction identitaire, celui de transformation et d'évolution des pratiques et enfin l'objectif traditionnel de toute recherche, heuristique donc, c'est-à-dire de production de connaissances.

Par ailleurs, l'objectif central en didactique étant de comprendre ce qui se passe effectivement en situation de classe, certains choix s'imposent notamment celui d'interroger les déterminations historiques et institutionnelles des pratiques en classe qui évoluent selon les époques et la poussée sociale, en fonction non seulement des conceptions de ces pratiques mais aussi des outils du travail de l'enseignant (je développerai ce concept dans d'autres circonstances) privilégiés par l'institution scolaire. Mais comment procéder pour tenter de comprendre et décrire ce qui se joue en classe ?

### **Pourquoi et comment analyser les pratiques en classe ?**

L'analyse des pratiques en classe est très ancienne. Pour les analyser, il émerge actuellement deux courants de recherche. Il s'agit d'une part des travaux portant sur l'activité langagière, qui puisent la majeure partie de leurs référents théoriques et méthodologiques dans les sciences du langage – tout en faisant des incursions du côté de la psychologie – et, d'autre part, des travaux consacrés à l'analyse des gestes professionnels inventés par la psychologie du travail. Ces deux domaines ne sont pas

étanches, mais ils ont donné lieu à des travaux à diverses et différentes orientations qui se fondent sur plusieurs concepts.

En effet, des concepts didactiques qui sous-tendent l'analyse des pratiques de classe, deux semblent occuper le terrain de la transformation des objets à enseigner en objets effectivement enseignés. Il s'agit d'un côté de la transposition didactique et de l'autre de la reconstruction des objets de savoir en objets enseignés.

## La transposition didactique

Comment rendre *enseignable* un savoir ou une valeur sociale ? Y répondre c'est définir la transposition didactique qui peut être représentée par trois flèches :

→ objet de savoir → objet à enseigner → objet d'enseignement

La première flèche indique que le savoir savant n'est pas une donnée absolue, mais qu'il est ancré dans l'histoire et dans la société et qu'un objet devient objet de savoir à la suite d'un processus d'institutionnalisation plus ou moins complexe ; la deuxième flèche symbolise l'opération qu'effectuent les agents de l'institution scolaire lorsqu'ils sélectionnent des objets de savoir en partant du principe que ces objets ont une pertinence pour un programme d'enseignement donné ; la troisième flèche symbolise les transformations complexes auxquelles est soumis l'objet de savoir dès lors qu'il est inclus dans un curriculum scolaire particulier (pour détails, voir Johsua, S. et Dupin, J.-J.:1993).

C'est dire que la problématique des pratiques en classe s'inscrit nettement dans la théorie de la transposition didactique. A travers celle-ci (Bronckart & Plazaola Giger, 1998 ; Chevallard, 1985 ; Verret, 1975), Chevallard (1997) dénonce l'idée selon laquelle on peut transférer, sans le transformer profondément, un savoir, par exemple de la réalité quotidienne, à l'école pour l'enseigner. Voici ce qu'il dit à ce propos :

La métaphore de la transmission est, en vérité, le symptôme par excellence de la réduction pédagogique du didactique – laquelle, on l'a suggéré, ne s'intéresse que d'assez loin au destin du savoir. De ce fait, une organisation praxéologique [autre manière de parler de « savoir »] ne saurait être simplement « transmise ». Même lorsque cette organisation existe déjà en mille institutions, on ne saurait la « transporter » en une nouvelle institution à la manière dont déménage un meuble – par simple transfert. Il

convient au contraire de l'y reconstruire, de la recréer en cet habitat nouveau (p. 56).

Ce qui sous-entend que le rôle de l'enseignant doit être questionné comme le fait A. Petitjean (1998 :23) :

Dans sa classe, en fonction de sa formation et de ses modes d'investissement dans son travail [...], il est loin d'être un agent impuissant, contraint par des transpositions didactiques externes, mais le maître d'œuvre, toujours unique, de transpositions didactiques dépendant de l'événement discursif que constitue une séance d'enseignement.

Tout compte fait, si la transposition didactique couvre globalement la problématique des pratiques en classe, elle n'offre cependant pas suffisamment d'outils spécifiques pour pouvoir les analyser. Pour pallier ce déficit, on recourt à un nouvel appareil conceptuel issu toujours du champ de la transposition didactique – interne - et qui, de notre point de vue, a l'avantage de produire des outils opératoires d'analyse des pratiques en classe : la *reconstruction des objets de savoir en objets enseignés*.

### **La reconstruction des objets de savoir en objets enseignés**

Conçu par le Groupe Romand d'Analyse du Français Enseigné (GRAFE) de l'Université de Genève, cet outil vise à décrire et à comprendre la construction de l'objet enseigné en français à travers le travail enseignant.

Il donne du contenu aux trois flèches du schéma (*cf supra*) qui symbolise la transposition didactique renvoyant ainsi au processus de changement que subit tout objet de savoir avant de devenir un objet réellement enseigné.

Il convient de comprendre que l'objet enseigné est un maillon d'une chaîne qui subit d'incessantes et diverses transformations dues non seulement à la culture et la nature de l'objet mais également au savoir de l'enseignant et à son savoir faire au sujet dudit objet. C'est dire qu'à partir de la transposition interne, l'objet à enseigner confiné dans un manuel subit des transformations lors du travail de l'enseignant en classe.

Rappelons que la transposition didactique interne porte sur des savoirs traités dans l'enseignement comme objets à enseigner. Son analyse présuppose de définir une unité d'analyse qui corresponde à un objet à

enseigner. Mais au regard du caractère fuyant et multiforme de cet objet, rien n'est définitif car tout objet à enseigner fait toujours partie d'un autre objet à enseigner qui l'englobe. Par exemple, le texte écrit est le produit observable de l'activité langagière, et tout texte relève d'un genre. Parallèlement, un savoir à enseigner est en général décomposable en unités plus petites, qui sont également des savoirs à enseigner : ainsi par exemple, le *feuilleté textuel* dont parle Bronckart (1996) est constitué de trois niveaux superposés, à savoir l'infrastructure générale du texte, ses mécanismes de textualisation et ses mécanismes de prise en charge énonciative. Il convient de reconnaître que d'un côté, si cette distinction de niveaux d'analyse répond à la nécessité méthodologique de démêler l'écheveau complexe de l'organisation textuelle, de l'autre côté la logique de superposition repose plus profondément sur le constat du caractère hiérarchique de toute organisation textuelle.

Au nombre des recherches en didactique du français qui se sont intéressées aux objets enseignés en classe, les travaux de Canelas-Trevisi (1997, 2009) sont exemplaires. Cette chercheuse a adopté cette démarche pour analyser des objets grammaticaux et des genres de texte effectivement enseignés. Elle a – dans une perspective ternaire mais qui peut toutefois être centrée sur l'un ou l'autre des trois pôles du système - développé ces recherches notamment dans le cadre de la formation des enseignants.

## Le travail enseignant et le processus de sémiotisation

Étymologiquement, enseigner signifie « faire connaître par les signes » (Rey, 1992 :695). Le travail enseignant consiste à transformer par les signes l'objet d'enseignement pour que les apprenants se l'approprient. Pour réaliser son activité, l'enseignant prend appui sur des gestes didactiques fondamentaux et des outils du travail enseignant susceptibles de transformer des objets à enseigner en objets effectivement enseignés. Bien plus, ces outils ont la propriété non seulement de transformer l'objet et les élèves mais aussi de transformer l'enseignant lui-même.

### 1. Des gestes didactiques fondamentaux

#### *1.1 Définir le dispositif didactique*

Pour Amigues, le geste didactique « définir le dispositif » est au cœur de



l'enseignement :

L'activité de l'enseignant en classe consiste à organiser un milieu de travail collectif pour instaurer chez les élèves un rapport culturel à un objet de savoir, afin de modifier leur rapport personnel à ce savoir (Amigues, 2003 : 10).

Selon Brousseau (1998), l'élève apprend dans ses interactions avec un milieu. Brousseau définit le milieu comme étant

constitué par des objets (physiques, culturels, sociaux, humains...) avec lesquels le sujet interagit dans une situation. [...] Le milieu est le système antagoniste de l'actant. Dans une situation d'action, on appelle milieu tout ce qui agit sur l'élève, et tout ce sur quoi l'élève agit.

De notre point de vue, c'est le geste le plus important car il configure l'activité de l'enseignant en classe à l'aide de procédures multiples. Les consignes et tâches dévolues à l'élève, la leçon magistrale, la démarche maïeutique sont quelques-uns des moyens fondamentaux auxquels l'enseignant peut recourir. Parmi les objets mobilisés, on trouve des exercices, des manuels, des instruments pour visualiser et fixer des savoirs. Le dispositif est une construction matérielle et langagière qui demande nécessairement la théorisation d'une *multimodalité* sémiotique. En quelque sorte, tout dispositif didactique comprend en lui-même ce que l'élève est censé faire. Il préfigure une activité scolaire car comme l'écrit Fichtner, (1996 : 209) :

L'école réalise ses finalités par le fait que les élèves travaillent une forme historiquement nouvelle de savoir social, les objets d'enseignement. Les élèves réalisent ce travail dans une forme historiquement nouvelle elle aussi : apprendre comme « activité d'apprentissage ». La logique de cette forme d'apprentissage et du contenu d'enseignement découle non pas de données psychologiques, mais est définie par la finalité de la formation et de l'éducation. [...] De cette perspective des sciences de l'éducation, [...] il découle que ce ne sont pas le sujet et sa subjectivité qui est le point de départ de l'objet de connaissance « activité d'apprentissage », mais le contenu de l'activité.

Schneuwly (2009) affirme que

ce sont donc bien les contenus, à savoir les objets d'enseignement, qui définissent l'activité d'apprentissage ; l'activité scolaire, dans un dispositif didactique, est la manière

essentielle de rencontrer l'objet, de le manipuler, de l'exercer, de l'étudier.

Cependant, ce seul geste ne suffit pas pour rendre compte du travail enseignant en situation de classe.

### ***1.2. Réguler***

Toute réalisation d'un dispositif didactique implique une régulation continue pour la construction et les transformations de l'objet enseigné. S'appuyant sur plusieurs auteurs (Allal et Mottier Lopez, 2005 ; Laurier, 2003), Schneuwly (2009 :136) conçoit le geste de régulation comme la prise d'information en classe et l'interprétation de cette information, ainsi que les outils employés à cette fin.

### ***1.3. Créer la mémoire didactique***

Il s'agit non seulement de lier les différents éléments de l'objet désédimenté (pour faciliter son accessibilité) pour les reconstruire en un tout mais également de rappeler, anticiper, ré-hiérarchiser les dimensions de l'objet.

### ***1.4. Institutionnaliser***

L'*institutionnalisation* constitue la fixation explicite et conventionnelle du statut d'un savoir, dont l'élève sait qu'il peut l'utiliser dans des circonstances nouvelles et que le maître peut l'exiger (voir Sensey, 2001 et Brousseau, 1984).

## **2. Les outils du travail enseignant**

En première approche, un outil peut être défini dans les situations d'enseignement / apprentissage comme dispositif matériel servant ces situations. Ainsi par exemple le tableau noir (TN), le Tableau Numérique Interactif (TNI), les cahiers, les stylos, les règles plates, les ordinateurs, les manuels scolaires de FLE etc. peuvent être considérés comme des outils. Des études relevant de la pédagogie ont interrogé ces éléments pour travailler sur les fonctionnements de classe. Lorsque les didacticiens s'emparent de cette notion, ils l'articulent à chaque enseignement disciplinaire. On peut alors parler d'outils d'enseignement du français, par exemple. Mais cette notion est parfois confondue avec celle d'objet matériel et d'outil. Y. Reuter (*Dictionnaire des concepts*

*didactiques fondamentaux des didactiques*) le fait clairement comprendre à l'aide d'un exemple :

*Le tableau préparé par un enseignant pour une leçon d'orthographe est un outil d'enseignement du français, le même tableau effacé par un personnel de ménage peut être défini alors comme objet scolaire, et si ce tableau est effacé par un élève dont c'est la responsabilité du jour, il peut être qualifié ici d'outil pédagogique.*

Ceci montre clairement qu'un outil a caractère multiforme et multifonctionnel. Pour nous limiter au domaine du FLE, une carte postale, un courriel ou un article de journal lus ou écrits en dehors de la classe ne revêtent pas les mêmes *fonctions du langage* que dans une salle de classe où ces documents n'ont de légitimité qu'après avoir été didactisés.

On comprend la raison pour laquelle Schneuwly (1994 :158) considère l'outil comme médium d'une activité :

Un outil médiatise une activité, lui donne une certaine forme, mais ce même outil représente aussi cette activité, la matérialise. Autrement dit : les activités ne sont plus seulement présentes dans leur exécution. Elles existent en quelque sorte indépendamment d'elle dans les outils qui les représentent et par là même les signifient. L'outil devient ainsi le lieu privilégié de la transformation des comportements : explorer leurs possibilités, les enrichir, les transformer sont autant de manières de transformer l'activité qui est liée à leur utilisation.

Dans cette acception, le moyen de travail ou l'outil produit historique d'une société donnée, façonne ainsi le travail, lui donne une forme particulière, formant aussi celui qui l'utilise. Il est un médiateur puissant aussi bien entre l'homme et l'objet de son travail qu'entre l'homme et les autres. En outre, Vygotski, le référent dont nul chercheur dans le domaine du langage écrit depuis une cinquantaine d'années ne peut se passer, s'est appuyé dans sa théorie du développement et de l'enseignement, sur l'analyse marxienne de l'outil. Et bien plus près de nous, Schneuwly, l'un des spécialistes de la pensée vygotkienne et qui nous sert de pont, s'est inspiré de la conception du langage écrit du psychologue russe pour construire avec l'équipe du groupe romand d'analyse du français enseigné – GRAFE – le concept de *reconstruction des objets de savoir en objets enseignés*.

C'est là les raisons qui nous confortent à retenir la définition classique que Marx (1867/1976, p.138) donne du travail :

Dans le procès de travail, l'activité effectuée à l'aide de moyens de travail une modification voulue de son objet.

Cette définition apparemment simple laisse voir que le procès du travail se compose de trois éléments qui, en soi, sont chacun bien complexe. Il s'agit de l'activité personnelle de l'homme ou travail proprement dit, de l'objet sur lequel le travail agit, et du moyen par lequel il agit (p. 137). Il vaut la peine de s'attarder sur ce dernier élément que Marx (1957/1974, p.208) définit de la manière suivante :

Le moyen de travail est une chose ou un complexe de choses que le travailleur introduit entre lui-même et l'objet du travail et qui lui sert de conducteur effectif de son activité sur cet objet. Il utilise les propriétés mécaniques, physiques et chimiques des choses, pour le laisser agir comme moyens de pouvoir sur d'autres choses, selon les fins qu'il vise.

Il apparaît clairement que le moyen de travail est essentiel pour comprendre ce qu'est le travail, car ce sont les propriétés du moyen de travail qui permettent d'agir sur la chose selon les fins visées par l'action. En d'autres termes, les propriétés des moyens sont en quelque sorte l'agent – dans un sens du terme proche de celui qui lui est donné en chimie – qu'utilise l'acteur pour agir.

On se doit de faire la part de choses dès lors qu'il s'agit du travail de l'enseignant où ces moyens devraient avoir des propriétés susceptibles de transformer les capacités des objets du travail que sont les élèves selon les fins assignées à l'école. Il convient de préciser qu'il ne peut s'agir dans ce cas d'outils matériels avec des propriétés mécaniques, physiques ou chimiques auxquelles Marx fait allusion, et qui rentrent dans la construction d'une maison ou dans la production de tissu ou d'acier ; car l'objet du travail enseignant est constitué par les processus psychiques des élèves ; ce sur quoi l'enseignant travaille sont des modes de penser, de parler et d'agir qu'il doit transformer en fonction de finalités définies par le système scolaire.

Là-dessus, la théorie vygotskienne du développement et de la construction des systèmes psychiques par les outils ou instruments psychologiques, inspirée comme énoncé (*cf. supra*) de la théorie

marxienne du travail, ouvre une voie en définissant les moyens de travail comme

Les instruments psychologiques sont des élaborations artificielles, ils sont sociaux par nature, et non pas organiques et individuels, ils sont destinés au contrôle de processus du comportement propre ou de celui des autres, tout comme la technique est destinée au contrôle des processus de la nature (1930/1985, p. 38).

Cette définition permet de penser les instruments psychologiques comme ceux que le travailleur – ici l'enseignant – utilise pour agir sur les processus psychiques, notamment à travers le signe en tant que [...] « *stimulus artificiel créé par l'homme comme moyen de contrôle du comportement propre ou celui des autres* » (Vygotski, 1931/1974, p.135).

## **Conclusion**

Nous avons essayé de définir les pratiques en classe ou plutôt le travail de l'enseignant comme paradigme de recherche. Ensuite, il nous a fallu décrire les outils du travail enseignant susceptibles de transformer les objets à enseigner en objets effectivement enseignés.

Quels moyens permettent d'agir sur les objets du travail enseignant et comment ?

La construction de l'objet enseigné en classe se fait sous la « responsabilité » première de l'enseignant qui actionne ce qu'une fois Chevallard (1991) avait métaphoriquement nommé la « machine didactique », laquelle permet, ou ne permet pas, la transformation du rapport de l'élève au savoir qu'il est censé s'approprier et (re)construire.

Nous avons examiné les dimensions essentielles du travail de l'enseignant. D'abord, du point de vue des transformations que les objets configurés pour être enseignés subissent dans les pratiques en classe, mis en œuvre par un enseignant face à des apprenants. Ensuite, du point de vue des « outils » et des « gestes fondamentaux » du travail de l'enseignant en classe.

Pour tout dire, enseigner est un processus de sémiotisation mettant en scène enseignant et apprenants et qui se réalise à travers la combinaison de gestes didactiques de l'enseignant et d'outils de travail enseignant qui

rendent l'objet présent dans la classe et en enclenchent une série de transformations qui ne sont en réalité que de nouvelles significations de l'objet.

On comprend alors pourquoi l'intérêt des didactiques pour les pratiques en classe ne peut se démentir. D'ailleurs, il s'inscrit aujourd'hui dans un mouvement plus général en sciences humaines.

## Références bibliographiques

**Amigues, R., Faïta, D. & Kheroubi, M.** (2003). Métier d'enseignant : organisation du travail et analyse de l'activité. *Skholé*, Hors-série 1.

**Amigues, R., Faïta, D. & Saujat, F.** (2004). Travail enseignant et organisation de l'apprentissage scolaire (pp. 155-168). Dans E. Gentaz et Ph. Dessus (Eds.). *Comprendre les apprentissages : Psychologie cognitive et éducation*. Paris : Dunod.

**Bronckart, J-P & Schneuwly, B.** (1991). La didactique du français langue maternelle. L'émergence d'une utopie indispensable. *Education et recherche*, 1.

**Bronckart, J.-P. et Plazaola-Giger I.** (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice, *Pratiques*, n°97-98.

**Bronckart, J.-P.** (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre, dans Baudouin J.-M., Friedrich, J., dir. : *Théories de l'action et l'éducation*, Bruxelles : De Boeck, p.133-154.

**Bronckart, J.-P.** (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Université de Genève : FPSE.

**Bronckart, J.-P.** (2008). Genres de textes, types de discours et « degrés » de langue. *Hommage à François Rastier. Texto ! (XIII)*, 1 :1-96.

**Brossard, Michel, Fijalkow, Jacques (dir).**(1998/2002). Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes. Talence : Presses universitaires de Bordeaux.

**Brousseau, Guy** (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques, Vol. 7, n°2*, Grenoble : La Pensée Sauvage, p.33-115.

**Chevallard, Y.** (1982). Pourquoi la transposition didactique ?, Grenoble : IMAG, p.167-194.

**Chevallard, Y.** (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

- Reuter, Y.** (2007). (dir.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Schneuwly, B.** (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22,19-38.
- Schneuwly, B.** (2002). La tâche : outil de l'enseignant. Métaphore ou concept ? Dans J. Dolz, B. Schneuwly, Th. Thévenaz-Christen & M. Wirthner (dir.) *Les tâches et leurs entours en classe de français : Actes du 8<sup>e</sup> colloque international de la DFLM* (Neuchâtel 26-28 septembre 2001), CD-Rom, Neuchâtel : IRDP.
- Schubauer-Leoni Maria-Luisa** (1998). Les *journées de Cartigny* vues par une didacticienne des mathématiques, dans Dolz Joaquin, Meyer Jean-Claude, dir. : *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des Journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1<sup>er</sup> mars 1997)*, Peter Lang, p. 273-283.
- Vygotski, Lev Semionovich** (1931/1974). La méthode expérimentale en psychologie. Dans Schneuwly Bernard, Bronckart, Jean-Paul (dir.) *Vygotski aujourd'hui*. Nauchâtel – Paris : Delachaux et Niestlé, p. 39-47.
- Vygotski, Lev Semionovich** (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : Dispute.