

## **Le rôle de l'agir de l'enseignant en classe dans la co-construction des savoirs scolaires**

**Malika Kaheraoui**

*Université de Poitiers, INSPE, FoRellis, Unité de Recherche 15076, France*

### **Introduction**

Dans la « fabrique » des savoirs scolaires, le rôle de l'enseignant est sans doute marginal, au vu des contraintes qui lui sont imposées dans l'exercice de son métier et de la complexité du processus de transposition didactique qui n'est jamais achevé. Cette fabrique est conditionnée par l'environnement des savoirs qui est en perpétuel changement et ce pour des raisons qui ne sont pas toujours en lien avec le monde de l'école. De même, les contraintes qui pèsent sur le travail de l'enseignant au quotidien ne lui permettent pas toujours d'engager la réflexion, nécessaire pour assurer une articulation cohérente et raisonnée des savoirs.

Pourtant, l'enseignant est considéré comme l'intermédiaire entre savoir et apprenant. Pierre angulaire du triangle didactique, plusieurs recherches attestent de l'importance de l'agir de l'enseignant ; la construction du savoir est tributaire, en grande partie, de ses interventions. Ce que montrent notamment les travaux de Jaubert et Rebière (2019) qui se sont intéressés au passage pour les élèves d'un rapport au monde et à ses objets, plutôt quotidien, à un rapport plus savant, plus scientifique, plus disciplinaire et au rôle des médiations langagières de l'enseignant pour favoriser ce passage. De son côté, Bonnal (2016) montre que « les traits caractéristiques » des pratiques d'enseignement influent plus que les dispositifs sur les apprentissages des élèves. La nature, la forme et la manière dont les élèves se saisissent de ces échanges en classe font justement partie de ces traits caractéristiques.

Ainsi, une conception élargie du processus de transposition didactique, dans ces deux composantes externe et interne, amène à associer une analyse épistémologique sur l'élaboration des savoirs et leur circulation dans le système scolaire avec l'agir de l'enseignant dans la classe et la manière dont il co-construit ces savoirs de manière conjointe avec l'élève (Sensevy et Mercier, 2007). Cette co-construction amène à tenir compte de la dynamique des échanges dans la classe qui influent sur la nature même du savoir construit. Selon Bucheton (2009), ce savoir est malmené : il est « découpé, déformé, malaxé, parfois "mâché" » ; il peut subir des déplacements, « toutes sortes de dénivellations, d'habillages multiples » ; il est constamment « décontextualisé, recontextualisé ». En somme, pour Bucheton, dans l'espace de la classe, on ne peut pas parler d'une transposition des savoirs au sens propre du terme, mais « de trahison (par ignorance ou stratégie), de traductions, de recadrages, de transformations, (...) de rencontres inattendues, d'invention de savoirs nouveaux. » (Bucheton, 2009, p. 37).

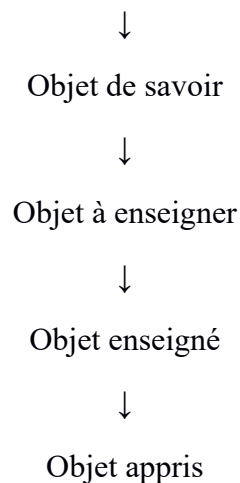
La dynamique des échanges dans la classe engendre en effet aussi une dynamique dans le processus de co-construction des savoirs puisque ce savoir peut être le produit d'interprétations intermédiaires entre les élèves, entre les élèves et l'enseignant, entre l'enseignant lui-même et les institutions dont il relève.

Pour questionner le rôle de l'enseignant dans cette co-construction dynamique des savoirs scolaires, nous proposons dans cette contribution de décrire cette dynamique en se focalisant sur le processus d'institutionnalisation, que l'on considère comme un geste langagier de l'enseignant. Auparavant, nous interrogerons la place de l'enseignant dans le processus complexe de la transposition didactique en ciblant quelques obstacles identifiés dans la pratique des enseignants qui peuvent rendre les savoirs construits en classe parfois transparents, voire invisibles.

## **1. La place de l'enseignant dans le processus de transposition didactique**

### **1.1. De l'illusion de la transparence des savoirs d'enseignement**

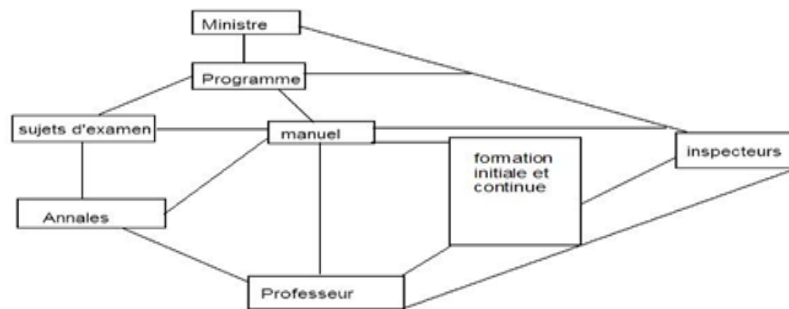
La théorie de la transposition didactique souligne que les problématiques qui permettent d'introduire un objet de savoir dans l'enseignement sont rarement les problématiques qui ont amené les chercheurs à introduire cet objet dans le savoir savant. En effet, le savoir savant et le savoir enseigné vivent et évoluent dans des institutions qui sont soumises à des contraintes différentes. L'analyse de l'ensemble des processus qui conduisent des savoirs de référence aux objets d'enseignement met en avant plusieurs niveaux comme représenté ci-dessous :



La première flèche concerne le passage de l'implicite à l'explicite, du préconstruit au construit, la dernière au travail des élèves. « L'objet de savoir », c'est-à-dire le savoir savant, est le savoir reconnu comme tel par la société dans des institutions considérées comme savantes et qui sont gardiennes de la légitimité de ce savoir. « L'objet à enseigner » est le savoir établi dans les plans d'étude et les instructions officielles, et plus globalement par toute la « noosphère » qui joue l'interface entre le système d'enseignement et la société. « L'objet enseigné » est ce qui est effectivement mis en œuvre par l'enseignant. Quant au dernier niveau, celui de l'apprenant, il interroge l'objet de savoir effectivement appris par l'élève.

Si l'imbrication de ces différents niveaux rend compte de la complexité du processus de transposition, l'implication de différentes institutions accentue encore l'illusion de la transparence des savoirs d'enseignement. En effet, toutes les institutions où peut vivre un savoir peuvent être concernées. La « noosphère » représente le lieu où l'on pense « le fonctionnement didactique » et a pour objectif d'améliorer l'enseignement et les apprentissages et de remédier

aux difficultés des apprenants. Pour une représentation, le schéma ci-dessous emprunté à Perrin-Glorian<sup>1</sup>, illustre la multitude des « agents » qui participent au processus de transposition :



**Figure 1 : Les « agents » de la transposition didactique**

Il est intéressant de faire remarquer la place de l'enseignant dans cette représentation dans laquelle il apparaît tout à fait en bout de la chaîne : il intervient dans le dernier maillon de la transposition didactique, le passage du savoir à enseigner au savoir enseigné et - peut-on ajouter - dans la marge d'interprétation que lui laissent les programmes et les textes officiels et qui est largement diminuée par les manuels et toute la littérature qui existe pour les enseignants et qui font pour eux une interprétation des textes.

Chevallard s'est attaché à montrer que les objets enseignables ne peuvent pas être considérés comme des simplifications d'objets plus « complexes » issus de la communauté « savante ». Au contraire, tout traitement didactique doit obéir à des contraintes précises et bien définies<sup>2</sup>. Ces contraintes consistent à opérationnaliser le passage du savoir savant au savoir d'enseignement. En définissant la transposition didactique comme « le passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet de savoir », Chevallard (1991, p. 38) met en jeu une analyse des écarts entre théories de référence et savoirs à enseigner. Néanmoins, la transposition didactique ne s'arrête pas à la porte de la classe, elle marque au contraire tous les actes d'enseignement. Ainsi, à l'issue de cette transposition dite « externe », l'enseignant dispose d'un objet d'enseignement sommairement défini par les programmes ; il doit ensuite réfléchir à la conception et à la mise en œuvre de la situation d'apprentissage qui permettrait

<sup>1</sup> Nous avons légèrement modifié ce schéma, issu d'un cours de Master 2, spécifié à la base pour la communauté des mathématiciens.

<sup>2</sup> La transposition didactique se caractérise par des opérations qui décrivent les modalités de passage du savoir savant au savoir enseigné. Pour un descriptif de ces opérations avec une illustration en didactique du français, voir Petitjean (1998).

aux élèves d'acquérir le savoir en question. Au niveau du savoir enseigné et du savoir appris, apparaissent donc également des écarts (Garcia-Debanc, 2021) : d'un côté, entre les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés tels qu'ils sont observés dans la dynamique de la classe, de l'autre, entre les savoirs enseignés et les savoirs effectivement appris par les élèves.

## **1.2. La marge de manœuvre de l'enseignant à partir des processus transpositifs externes : l'exemple du savoir grammatical sur la subordonnée relative**

La question de la nature des savoirs scolaires autour du concept de transposition didactique a été beaucoup débattue, notamment au sein de la didactique du français, depuis les années 1980 (voir, Denizot, 2021, pour une synthèse). Et ce concept, malgré quelques réticences émanant de certains didacticiens du français (Halté, 1998 ; Petijean, 1998), a contribué à construire théoriquement la notion de savoir, dans le champ des didactiques.

Partant de l'étude d'une situation d'apprentissage sur la subordonnée relative dans une classe de cinquième année primaire<sup>3</sup>, nous avons étudié<sup>4</sup> les processus transpositifs externes qui permettent de questionner le passage des savoirs savants linguistiques sur la subordonnée relative aux savoirs à enseigner. Ce travail part en effet de l'hypothèse selon laquelle les écarts qui existeraient entre ces deux types de savoirs auraient des effets directs sur la transposition interne. En interrogeant le savoir à enseigner sur la relative à travers différentes sources, on peut identifier les choix que peut opérer un enseignant dans les différentes dimensions enseignables de la relative et émettre des hypothèses sur les effets de ces choix sur sa pratique et sur les apprentissages effectifs des élèves.

Pour étudier les phénomènes transpositifs externes sur la relative, on dispose d'une gamme très diverse de documents et de ressources produits par la noosphère : les textes officiels, les manuels, les ouvrages de grammaire, les analyses théoriques didactiques ou à l'interface linguistique-didactique, les annales, etc. Nous avons focalisé notre recherche plus particulièrement sur les programmes officiels et les manuels scolaires correspondants en optant pour une approche chronologique afin de mieux cerner les enjeux de la transposition sur cet objet grammatical en fonction des périodes d'influence des théories linguistiques sur la grammaire scolaire. Le tableau *infra* récapitule les contenus d'enseignement sur la relative, à partir des directives des programmes qui souvent ont un discours sur l'enseignement grammatical en général ou sur les propositions subordonnées en particulier. Ce discours trouve une forme d'interprétation dans les manuels, qui renvoie plus clairement au savoir de référence de base, même si le manuel ne l'énonce pas explicitement, sauf parfois dans les préfaces.

	<b>Programmes officiels</b>	<b>Manuels scolaires-CM2</b>
	Bérard (1923) Grammaire (cours supérieur) Grammaire. - Verbes irréguliers Notions de syntaxe. Les diverses sortes de propositions. Fonctions des mots dans la	

<sup>3</sup> Élèves de 10-11 ans.

<sup>4</sup> Voir, . *Les subordonnées : corpus, acquisition et didactique*, sous la direction de Trévisiol-Okamura et Kaheraoui (2015).

<p><b>Savoirs à enseigner sur la subordonnée relative</b></p>	<p>proposition et des propositions dans la phrase. Exercices d'analyse.</p> <p>Zay (1938) Grammaire (cours supérieur) « L'enseignement grammatical proprement dit étant ainsi réduit à l'indispensable, la lecture fournira de temps en temps l'occasion de revenir sur la nature des diverses propositions subordonnées à un mode personnel (conjonctives, relatives, interrogatives), ou à un mode impersonnel (infinitives ou participes), sur leur fonction dans la phrase, sur leur liaison avec la principale ; mais ce sera surtout pour montrer comment l'enchaînement des propositions et des phrases reproduit le mouvement même de la pensée. »</p>	<p>Souché, 1936, <i>La grammaire nouvelle et le français au cours élémentaire</i>. p. 175. 43e leçon : <i>J'aperçois le troupeau qui rentre sous la pluie.</i></p> <p>Cette phrase renferme deux propositions ; la seconde proposition est rattachée au nom <i>le troupeau</i> par le pronom <i>qui</i>.</p>
	<p>Fontanet (1972) « Les vives discussions dont l'enseignement grammatical fait depuis longtemps l'objet ont pris de nos jours une ampleur nouvelle : la linguistique en progressant a posé des problèmes fondamentaux (...). Mais force est de reconnaître que l'on en reste aux tâtonnements pour ses applications à l'école élémentaire »</p>	<p>Galizot <i>et al.</i> 1972, <i>Grammaire fonctionnelle de la langue française</i>, CM2. p. 88. L'analyse de la phrase par un système en « gigogne ». Gross <i>et al.</i> 1985, <i>Découvrir la grammaire au CM2</i>, Hachette. p. 26. Dans les groupes nominaux, la détermination du nom est formée de l'article <i>le</i> ou <i>la</i> et d'une proposition relative qui commence par un pronom relatif.</p>
	<p>Bayrou (1995) « A la fin de sa scolarité à l'école élémentaire, le futur collégien doit avoir acquis des connaissances de base en vocabulaire, grammaire et orthographe. Ces connaissances permettent d'accéder à une compréhension progressive du fonctionnement de la langue. »</p>	<p>Bentolila (dir.), <i>L'île aux mots</i>, CM2, Nathan, 1999. p. 189. Comme l'adjectif épithète et le complément du nom, la proposition subordonnée relative complète toujours un nom. Elle est complément de ce nom. Elle apporte des informations supplémentaires sur ce dont on parle.</p>
	<p>Lang (2002) « Les jeux (déplacement, substitution, expansion, réduction) sur les différentes expansions du nom (adjectif qualificatif, relative, complément du nom) permettent de développer l'agilité de l'élève dans les projets d'écriture et d'affermir sa compréhension des textes. »</p>	<p>Léon, <i>Français, des outils pour dire, lire, écrire</i> CM2, Hachette, 2005. p.108. Je construis des groupes de noms avec des relatives ». « les autres manières de compléter un nom sont les adjectifs qualificatifs (leçon 9), les compléments du nom (leçon 10) et les appositions (leçon 11).</p>
	<p>Darcos (2008) « L'enseignement de la grammaire a pour finalité de favoriser la compréhension des textes lus et entendus, d'améliorer l'expression en vue d'en garantir la justesse, la correction syntaxique et orthographique. Il porte presque exclusivement sur la phrase simple : la phrase complexe n'est abordée qu'en CM2. »</p>	<p>Bentolila (dir.), <i>Etude de la langue</i>, CM2, Nathan, 2008. p. 34. La proposition relative est une expansion du nom. Elle permet de compléter le sens d'un nom.</p>

<p>Vallaud-Belkacem (2015) « Comprendre le fonctionnement de la langue : identifier les constituants d'une phrase simple en relation avec son sens ; distinguer phrase simple et phrase complexe. »</p>	
<p>Blanquer 2018, 2020 « La découverte progressive du fonctionnement de la phrase (syntaxe et sens) permet une compréhension simple et claire de ses principaux constituants, qui feront l'objet d'analyses plus approfondies au cycle 4. » Attendus de fin de cycle : Être capable de repérer les principaux constituants d'une phrase simple et complexe.</p>	

**Tableau 1 : savoirs à enseigner sur la subordonnée relative à partir des programmes officiels et les manuels scolaires**

Une cartographie d'ensemble des processus transpositifs externes permet de dégager plusieurs approches théoriques comme savoirs à enseigner sur la relative. Nous avons distingué les approches « transposées » des approches « partiellement transposées » (Kaheraoui, Coret et Volteau, 2015). Les approches transposées relèvent de l'analyse logique et de l'analyse structurale, deux approches de la relative bien installées dans les savoirs à enseigner et clairement identifiées dans les programmes et les manuels scolaires.

En revanche, les approches que nous considérons comme partiellement transposées, existent comme savoirs à enseigner dans plusieurs références, pourtant, elles peinent à s'imposer dans la pratique didactique. Il s'agit de l'approche transformationnelle, l'approche textuelle et celle qui part des erreurs des élèves<sup>5</sup>

La multitude des approches montre la complexité des processus transpositifs sur un seul objet de savoir – ici grammatical- et questionne les choix offerts – parfois imposés- à l'enseignant, qui -rappelons-le- se trouve au bout de la chaîne des agents participant à la transposition didactique.

Quand on sait que la relation transpositive des savoirs savants aux savoirs d'enseignement ne va pas de soi et nécessite une analyse fine pour saisir les choix possibles dans la multitude des courants et des champs divers de la linguistique, on peut comprendre la difficulté à laquelle peut être confronté l'enseignant dans sa mise en pratique de l'étude d'un objet grammatical. Cette pluralité est bien en rapport avec la pluralité des approches possibles de ce savoir grammatical.

<sup>5</sup> Pour plus de détails sur ces différentes approches, voir notre étude précédente (Kaheraoui, Coret et Volteau, 2015).

Mais la découverte de cette « offre » peut aussi entraîner une certaine perplexité chez les enseignants, qui, pour faire des choix – on peut aborder le système de la relative à la fois sur le plan de la morphosyntaxe, du sens, du fonctionnement textuel, etc. – doivent d'abord être en mesure de repérer ces différentes approches, d'en évaluer les enjeux, de dépasser les cloisonnements, d'adopter un regard critique sur les contenus à enseigner et les outils à leur disposition.

## **2. Présentification et mise en scène de l'objet de savoir à enseigner dans la classe**

### **2.1. Les écarts entre les savoirs à enseigner et les savoirs effectivement enseignés**

Au niveau de la transposition interne, l'enseignant installe une dynamique par laquelle il active « la machine didactique dont le moteur est la contradiction entre ancien et nouveau » (Chevallard, 1985 :71). Il s'agit en effet de transformer l'objet de savoir à enseigner en objet enseigné. Schneuwely et Ronvaux (2021) décrivent le dépliage pas-à-pas de l'objet de savoir par l'enseignant, auquel l'élève assiste, comme reposant sur une fiction. L'élève suit cette présentification de l'objet de savoir grâce à la mise en place de dispositifs et aux gestes de régulation, avec la finalité de se l'approprier. Mais en réalité, l'élève doit faire ce qu'il ne sait pas « encore » faire, puisque tout en suivant la fiction du dépliage, il construit lui-même ses capacités selon sa logique propre. Ainsi, dans le cadre de la transposition interne, le rôle de l'enseignant est de faire passer les élèves d'un mode de penser, dire, faire à un autre mode, en introduisant du nouveau qu'il doit articuler à l'ancien. Les interactions langagières sont fondamentales pour accompagner ces transformations et de ce fait l'objet enseigné apparaît comme étant continuellement en élaboration ; de nouvelles significations enrichissent ou remplacent les anciennes.

On peut comprendre alors que les écarts entre les savoirs à enseigner et les savoirs effectivement enseignés soient inévitables. En prenant le point de vue de l'enseignant, on peut voir que ces écarts témoignent du rapport qu'il peut avoir vis-à-vis des savoirs mis en jeu en situation d'apprentissage.

Pour revenir sur l'exemple de la subordonnée relative, l'analyse que nous avons réalisée de la mise en œuvre d'une séance d'apprentissage par une enseignante de cinquième année primaire montre un décalage dans les choix de l'enseignante entre deux objectifs majeurs : un objectif grammatical puisqu'il s'agit de comprendre le fonctionnement de la subordonnée relative en partant de la transformation de phrases complexes d'un texte en phrases simples - ces phrases complexes contenant toutes des subordonnées relatives-, et un objectif textuel, la finalité de l'analyse grammaticale, selon les instructions officielles, étant d'améliorer les compétences des élèves en compréhension et expression. Pour cela, l'enseignante choisit un texte comme corpus. Mais la consigne annoncée ne tient pas finalement compte de la nature du corpus. L'analyse grammaticale a finalement porté sur les phrases isolées, sans articulation avec le texte. Au moment du bilan, l'enseignante demande aux élèves ce qui leur a le plus posé difficulté. Ils évoquent alors le problème d'utilisation des outils de cohérence textuelle, comme « celui-ci », « celui-là », « ce dernier », exigés par la transformation de la phrase complexe en phrases simples pour éviter les répétitions.



Dans cet échange sur la transformation de la phrase *Il la prit pour un terrien dont lui avaient parlé ses amis de l'autre planète*, les difficultés syntaxiques de cette phrase construite avec une relative en « dont », en plus de l'inversion du sujet du verbe « parler », complexifient sa transformation en phrases simples :

- 236 Touati : nous on a marqué ses amis de l'autre planète lui avaient parlé  
 237 M : *lui avaient parlé il manque quelque chose* <intonation montante>  
 238 E : lui avaient parlé  
 239 M : *lui avaient parlé* <intonation montante>  
 240 EEE : <inaudible>  
 241 E : de la vache  
 242 E : de cette vache  
 243 E : <inaudible>  
 244 M : *alors qu'est-ce alors alors*  
 245 EEE : <inaudible>  
 246 M : *comment*  
 247 E : de ces terriens  
 248 Guillem : avaient parlé des terriens on peut dire  
 249 M : *ce sont les terr- on lui a ce sont ses amis qui lui avaient parlé des terriens* <intonation montante>  
 250 E : non de cette vache  
 251 Nathalie : mais oui c'est  
 252 EEE : <inaudible>  
 253 Nathalie : c'est les amis de son autre planète qui lui a parlé de la vache  
 254 M : *de la vache ou du terrien* <intonation montante>  
 255 EEE : non du terrien  
 256 M : *faudrait savoir alors qu'est-ce que je mets* <intonation montante>  
 257 E : les amis euh  
 258 M : *ses amis* <elle écrit au tableau>  
 259 EEE : ses amis  
 260 E : de l'autre planète  
 261 EEE : lui avaient parlé des terriens  
 262 M : *lui avaient* <elle écrit au tableau>  
 263 EEE : parlé des terriens  
 264 M : *alors un est-ce que la phrase est correcte + deux est-ce qu'elle veut bien dire ce qu'il y avait précédemment on relit cette phrase Ce dernier la prit pour un terrien. Ses amis de l'autre planète lui avaient parlé des terriens*

Cet extrait illustre la difficulté à laquelle sont confrontés les élèves tout au long de la séance : le repérage de l'antécédent du pronom relatif. S'ajoute ici la complexité du pronom composé *dont*. Les élèves s'interrogent sur la signification de la phrase par rapport à la phrase initiale du texte : le complément du verbe est-il *terriens* ou *vache* ? L'enseignante ne les aide pas à analyser la structure de cette phrase ; elle clôt l'échange en les interrogeant sur le sens et la grammaticalité de la phrase.

L'analyse des interactions langagières montre qu'il est difficile de cerner les savoirs grammaticaux construits avec les élèves. Si l'objet de savoir « censé être » enseigné ici est la relative, la situation d'apprentissage a plus mis en avant une réflexion sur les outils de la cohérence textuelle que sur le fonctionnement de la relative, ce qui ne donne pas de sens à la relative en tant qu'objet de langue et n'éclaire pas ses propriétés. L'enjeu de ce travail aurait pu être de mettre en évidence que l'intérêt des subordonnées relatives, c'est justement de rendre le texte plus « fluide », en exploitant la comparaison du texte avec et sans relatives, ce qui permettra aussi d'articuler les deux objectifs visés du départ.



En plus de l'apparition des écarts entre savoir à enseigner et savoir enseigné, cet exemple souligne aussi qu'il n'est pas toujours facile pour l'enseignant d'avoir une planification minutieuse des situations effectives d'apprentissage. Margolinas et Laparra (2011) ont observé plusieurs situations de classe en mathématiques et en français qui montrent que depuis la position de l'enseignant, certains éléments de la situation d'apprentissage, sans être totalement ignorés, ne sont pas visibles. Il lui est notamment difficile de prendre en charge l'observation des élèves et d'identifier les connaissances rencontrées par eux en contexte. La complexité de l'action de l'enseignant en train de se faire l'empêche d'envisager le travail effectif des élèves.

Dans cette séance sur la relative, il semble en effet que l'enseignante n'ait pas suffisamment anticipé les difficultés qui pourraient se poser aux élèves. Elle n'a pas non plus identifié ces difficultés lors des interactions. En guise d'institutionnalisation, elle fait émerger les difficultés des élèves en procédant à un retour sur les deux séances<sup>6</sup>. Guillem évoque la difficulté de séparer les phrases complexes, parce que cela cassait selon lui la cohérence du texte.

390M : *et pourquoi justement pourquoi elles étaient difficiles + Guillem*

391Guillem : *c'était parce qu'en fait les phrases les phrases complexes elles étaient elles étaient dures à séparer parce que ça voulait pas dire la même chose effectivement*

Quant à Jordan, ce sont clairement les répétitions qui lui posent difficulté, mais l'enseignante ne s'empare pas de cette réponse pour chercher à mieux l'explicitier.

380M : *alors ++ Jordan qui a <allongé> participé activement comme tout le monde a pu le constater + hein <intonation montante> va nous dire pour qu'est-ce qui était le plus difficile pour lui de transformer les phrases simples en phrases complexes ou des phrases complexes en phrases simples*

381Jordan : *pour moi c'étaient les répétitions*

382M : *non tu as pas répondu à la question que je posais + quelle ét- qu'est-ce qui était le plus difficile pour toi l'activité d'aujourd'hui ou l'activité de la semaine dernière où on a transformé des phrases simples en phrases complexes*

Le bilan mené ne permet pas de nommer les savoirs ou les procédures construites, il porte sur l'activité en tant que telle. Et même si les réponses des élèves se présentent comme des occasions pour souligner quelques propriétés de la relative (par exemple éviter les répétitions), elles ne sont pas relevées, ni soutenues. Margolinas et Laparra (2011) remarquent que parfois les enseignants pensent que l'activité des élèves seraient suffisantes pour provoquer un apprentissage ; les rencontres fugitives des connaissances sans un travail de désignation, de formalisation rendent transparent le processus d'apprentissage. Le fait est que l'enseignant est « responsable du savoir dans la classe » ; il est le garant de la transmission de ce savoir, comme texte culturel dont la société demande la transmission aux générations futures. Cette transmission doit donc être explicite et visible.

## **2.2. Le geste d'institutionnalisation de l'enseignant comme moyen de concrétiser l'intention d'enseigner des savoirs**

### **2.2.1. La construction du savoir entre dévolution et institutionnalisation**

---

<sup>6</sup> La première séance portant sur la transformation inverse : passer des phrases simples aux phrases complexes.

Le savoir comme construction sociale et culturelle vit dans une institution et il est par nature « un texte » - qui n'est pas forcément matériellement écrit -. Ce « texte du savoir » est essentiellement dépersonnalisé, décontextualisé, détemporalisé. Il est donc amené à être formulé, formalisé et peut être mémorisé. Mais si les savoirs ne sont que du texte et qu'ils ne se constituent pas en connaissances en situation, ils deviennent inutiles. Enseigner un savoir suppose un processus de contextualisation. L'enseignant est amené donc à investir des situations qui permettent aux élèves de rencontrer des connaissances, ce que Brousseau (1998) désigne par « processus de dévolution ». La formulation, la formalisation et la reconnaissance d'une valeur culturelle et sociale est nécessaire pour permettre de qualifier la connaissance comme savoir, ce qui renvoie au processus d'institutionnalisation.

C'est à partir de la distinction entre savoir et connaissance que les didacticiens des mathématiques (Brousseau, 1998 ; Margolinas, 2004) tissent le mouvement des deux processus de dévolution et d'institutionnalisation considérés comme étant complémentaires. Les connaissances fonctionnent en premier lieu sur un mode implicite, elles sont dépendantes de la situation. C'est le processus d'institutionnalisation qui permet de faire changer le statut des connaissances en les faisant évoluer graduellement vers le régime des savoirs, moyennant des formulations, validations, décontextualisations, qui favorisent la reconnaissance d'une valeur culturelle et sociale nécessaire à des utilisations futures.

Dans le processus de transposition interne, pour éviter que certains savoirs soient transparents, l'enseignant aura donc à accompagner la mise en scène des savoirs en classe en aidant les élèves à reconnaître au cours des interactions langagières ce qui est important à retenir, ce qui est à valider en le reformulant, le nommant. On peut comprendre alors que l'enseignant puisse accumuler dans le feu de l'action plusieurs actes langagiers qui s'organisent en gestes professionnels précis (Bucheton, 2019). Nous nous focaliserons dans la section suivante sur l'institutionnalisation que nous décrivons comme un geste langagier de l'enseignant.

### ***2.2.2. Les indicateurs du geste d'institutionnalisation***

Le processus d'institutionnalisation, partant d'une intention d'enseigner, organise donc les étapes de la transformation de connaissances en savoirs, selon la théorie des situations didactiques de Brousseau. Les champs théoriques qui ont initié la réflexion sur l'institutionnalisation, spécifiquement la didactique des mathématiques (Brousseau, 1998 , Margolinas, 2004) et la didactique comparée (Sensevy et Mercier, 2007 ; Forget, 2008) montrent qu'elle oscille entre une double dimension : une dimension qui privilégie la finalité visée par ce geste, c'est-à-dire, convertir le statut des connaissances élaborées par les élèves en savoirs qui feront partie de la culture partagée de la classe, voire des savoirs comme objets institutionnels. Cette dimension assimile l'institutionnalisation à une phase dans la situation d'apprentissage. Une autre dimension la saisit comme un processus tout au long duquel l'enseignant amène les élèves - et avec eux- à reconnaître les apprentissages réalisés, à souligner les connaissances construites. Dans cette perspective, le travail langagier de l'enseignant en interaction avec celui des élèves est essentiel.

C'est dans ce cadre que nous avons analysé l'institutionnalisation comme un geste professionnel langagier (Kaheraoui, 2020) en mettant l'accent sur l'identification de quelques

indicateurs langagiers<sup>7</sup> (Kaheraoui et Coret, 2014), qui traduisent selon nous la co-élaboration et les négociations de sens qui se jouent à travers les interactions didactiques de la classe.

Par geste d'institutionnalisation, nous posons que l'enseignant pointe, souligne des significations qui se manifestent lors des interactions langagières enseignant/élèves. Ces significations sont intermédiaires, plus ou moins partagées ; l'objectif étant d'élaborer des savoirs qui peuvent être eux aussi intermédiaires. C'est un geste qui mobilise donc la relation enseignant/élève et les objets de savoir enseignés et censés être appris. De ce fait, l'intention d'enseigner, inhérente au processus d'institutionnalisation, amène l'enseignant à être vigilant à son rapport au savoir et à reconnaître dans ses gestes ceux qui ciblent particulièrement les moments où il co-construit les savoirs avec les élèves. Comme le soulignent Margolinas et Laparra (2011), il est important que l'enseignant conçoive des situations dont l'objectif est de construire des savoirs ou des connaissances de manière explicite. Ce processus d'institutionnalisation dysfonctionne en effet quand l'enseignant mise sur la situation installée pour que les élèves rencontrent des connaissances et les acquièrent. En caractérisant l'institutionnalisation comme un geste langagier, il est possible en effet d'identifier, dans les interactions, à quel moment précis, l'enseignant met le processus d'institutionnalisation en marche. Cette reconnaissance est à notre sens susceptible d'aider les enseignants à conscientiser certains micro-gestes qui vont dans le sens de l'institutionnalisation. Nous illustrons notre propos par deux exemples issus de séances de grammaire sur la phrase complexe, menées par deux enseignantes expérimentées<sup>8</sup> du cycle 3<sup>9</sup>, dans lesquels on isole trois types d'indicateurs : les indicateurs qui déclenchent un mouvement de contextualisation-décontextualisation [CONT-DECONT], les indicateurs qui introduisent la terminologie grammaticale [TERM] et ceux qui soulignent l'importance des éléments de savoirs à retenir [IMP].

#### Exemple 1 : L'indicateur [CONT-DECONT]

Dans cet extrait de la séance de grammaire qui porte sur la phrase complexe, l'enseignante a pour objectif d'amener les élèves à dégager, par comparaison, des traits distinctifs entre des exemples A qui illustrent des phrases complexes construites sur le mode de la coordination ou la juxtaposition et des exemples B qui contiennent des subordonnées. Après avoir demandé aux élèves de formuler ce qu'est une phrase complexe, elle reformule pour préciser que c'est une description qui concerne les exemples A (205M). Et en (209M), elle amorce ce mouvement de décontextualisation par « à chaque fois » tout en rectifiant la première description proposée par l'élève (204Marine) qui ne concerne qu'un type de phrases complexes.

---

<sup>7</sup> Ces indicateurs sont des expressions qui font référence au passé ou au futur de la classe (MEM), montrent l'importance de ce qui est dit (IMP), introduisent la terminologie (TERM), déclenchent un mouvement de contextualisation-décontextualisation (CONT-DECONT), révèlent une activité de raisonnement (RAIS) et introduisent une reformulation (REFORM) (Kaheraoui et Coret, 2014).

<sup>8</sup> Ce sont des enseignantes ayant obtenu le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateurs. Le corpus a été recueilli dans les classes de ces deux enseignantes en situation écologique. En revanche, les savoirs traités portant sur trois disciplines scolaires, -mathématiques, français, sciences- ont été négociés avec ces enseignantes.

<sup>9</sup> Élèves de 8-11 ans.

201M : ah abrège utilise le vocabulaire qu'on a appris Marine

202Marine : XXX

203M : donc reformule simplement en une phrase

204M : ben dans une phrase complexe on peut faire deux phrases simples

205M : oui là c'est court c'est clair et tout le monde comprend + d'accord + dans les exemples A chaque phrase complexe peut être découpée en plusieurs phrases simples + est-ce que c'est le cas dans les exemples B

219M **à chaque fois** donc + on va mettre seule une partie de la phrase complexe peut être découpée en phrase simple + l'autre partie n'a pas de sens seule on se répète un peu mais bon est ce que ça c'est clair + donc qu'est-ce qu'on peut dire au niveau de ces propositions + là on a des phrases complexes qui peuvent être découpées en phrases simples et là on a des phrases complexes où **à chaque fois** il y a une proposition qui pourrait fonctionner toute seule mais pas l'autre + qu'est-ce qu'on pourrait si on veut parler vraiment des propositions qu'est-ce qu'on pourrait en dire + oui + Apolline parle tout haut ou ne parle pas mais ne parle pas dans ta barbe + qu'est-ce qu'on pourrait dire pour les propositions de l'exemple A

Le marqueur « à chaque fois » permet de signaler que la procédure appliquée pour transformer la phrase complexe en phrases simples peut être généralisée, mais de manière différente dans les exemples A et B. Ce début de décontextualisation annonce le processus d'institutionnalisation sur cet objet de savoir. En effet, l'institutionnalisation comme moteur d'une transformation des connaissances en savoirs, est le produit d'un mouvement de décontextualisation (Brousseau, 1998) qui permet à l'enseignant d'amener progressivement les élèves vers une forme de généralisation et va précisément permettre de clarifier le savoir institutionnalisé auquel on peut faire légitimement référence ultérieurement.

### Exemple 2 : Les indicateurs [TERM] et [IMP]

Une des séances sur la proposition subordonnée relative commence par un rappel des notions de « proposition », « pronom », « expansion du nom » à partir de l'exemple de la phrase suivante : *Pendant des années, Tom, le pauvre garçon des rues a joué à être un prince qui portait de beaux habits.* La leçon, scindée en paragraphes, est ensuite affichée au tableau de manière progressive. Par un jeu de questions-réponses, l'enseignante explique le métalangage employé, discute des manipulations possibles, souligne les mots à retenir. Elle désigne un élève pour lire la première définition de la leçon « Une phrase peut être composée d'une proposition principale suivie d'une ou plusieurs propositions subordonnées », conduit ensuite l'échange suivant :

20M : proposition subordonnée **ça veut dire un petit peu qu'elle obéit à une autre** pourquoi ça obéit à une autre ?  
Siloé

21S : parce qu'il y a une autre proposition

22M : il y a une autre proposition + la proposition c'est le groupe de mots <désigne la proposition principale au TBI> d'accord + pendant des années Tom le pauvre garçon des rues a joué à être un prince + pourquoi celle-là est la principale et celle-là <désigne la subordonnée> la **SU**-subordonnée + Inès

23I : parce que + déjà + si on enlève pendant des années Tom le pauvre garçon des rues a joué à être un prince + ça veut rien dire qui portait des habits tout seul

24M : qui portait des habits bah on a envie de dire qui est ce qui porte des habits +alors

25E : la proposition principale est toujours au début

26M : oui mais ça tu vas voir que ça peut changer

27E : pace qu'on peut la supprimer

28M : ah d'accord très bien ++ alors on va essayer +on va essayer à la suite ++ alors là j'ai fait les phrases <affiche des phrases au TBI>+ et puis vous allez **SU**pprimer les propositions subordonnées celles qui ne sont pas utiles + les propositions subordonnées relatives + Garion tu veux venir m'en supprimer une

<Les élèves suppriment les subordonnées dans cinq exemples de phrases composées de subordonnées relatives introduites par les pronoms qui, que, dont, où>

29M : d'accord + on lit la suite ? ça on l'a déjà lu + donc + ça c'est ce que vous aviez vous **DEVIEZ** vous rappeler + Zoé

Zoé lit la suite de la leçon « La proposition relative est une expansion du nom. Elle appartient donc au groupe nominal. Elle peut être remplacée par une autre expansion du nom : un adjectif ou un autre nom ».

Dans cet échange, nous pouvons remarquer que l'enseignante pointe l'objet de savoir en construction, en utilisant une terminologie, introduite par un marqueur de reformulation et simplifiée par recours à la métaphore « *ça veut dire un petit peu qu'elle obéit à une autre* », en le désignant (par le geste) et en accentuant la première syllabe du mot « *SU*-subordonnée ». Les élèves sont ensuite engagés dans la reconnaissance de ses propriétés grammaticales : la manipulation de suppression est ainsi retenue comme procédure d'identification de son fonctionnement. La leçon construite rappelle les propriétés à retenir. Le geste d'institutionnalisation de l'enseignante ici se caractérise par des expressions qui introduisent la terminologie et qui permettent de nommer l'objet de savoir en cours d'élaboration, « *proposition subordonnée ça veut dire un petit peu qu'elle obéit à une autre* ». D'autres expressions montrent l'importance de ce qui est dit et lui confère par là le statut de savoir légitimé : « *ça c'est ce que vous aviez vous DEVIEZ vous rappeler* », l'emploi du verbe modal « devoir » accentué par l'enseignante permet de souligner cette légitimité.

Sur les séances de grammaire, nous avons remarqué que les deux enseignantes observées, même si elles n'ont pas suivi la même démarche d'apprentissage, font particulièrement attention à souligner les éléments du savoir à retenir, en se focalisant sur les propriétés de l'objet de savoir et les procédures de sa reconnaissance. Elles veillent également à introduire le métalangage grammatical en l'expliquant, le reformulant. En revanche, la comparaison des pratiques de ces mêmes enseignantes, sur des séances de sciences, montre que leurs gestes d'institutionnalisation n'actualisent pas les mêmes types d'indicateurs (Kaheraoui et Coret, 2014). En sciences, la démarche expérimentale favorise l'installation d'une posture réflexive chez les élèves dont les raisonnements, par émission d'hypothèses et validation, sont valorisés. Cela se traduit par un nombre très réduit des indicateurs langagiers [TERM] et [IMP]. Dans les séances de grammaire, la place réservée aux raisonnements des élèves est plus réduite, la présence significative de ces indicateurs dès le début de la séance montre quelque part que les enseignantes sont focalisées sur la définition du savoir grammatical, un savoir considéré comme « déjà là », à priori non négociable, porteur d'une légitimité de fait. C'est ainsi qu'on peut déceler à travers l'analyse de l'institutionnalisation la manière dont l'enseignant envisage la co-construction des savoirs scolaires en classe qui, semble-t-il, dépend fortement de ses rapports aux objets de savoirs à enseigner et à la discipline scolaire.

## **En guise de conclusion**

Le geste d'institutionnalisation de l'enseignant permet de concrétiser l'intention d'enseigner et constitue de ce fait un geste d'expertise professionnelle qui mérite une attention particulière en formation d'enseignants. Dans une étude consacrée aux pratiques enseignantes dans les



apprentissages du lire-écrire au CP, Crinon et *al.* (2015) observent que plus de 50 % des enseignants n'ont jamais recours à l'institutionnalisation. Un même constat ressort de l'étude de Aeby Daghé (2017), qui porte sur les gestes d'institutionnalisation d'enseignants du secondaire lors de l'enseignement de la lecture littéraire. En didactique des mathématiques, le rapport du Cnesco rédigé par Butlen, Charles-Pézarid et Masselot (2015) souligne une certaine résistance à l'institutionnalisation dans les pratiques des enseignants en général, et qui se révèle encore plus problématique dans les classes relevant de l'éducation prioritaire.

L'agir de l'enseignant dans la classe permet de rendre compte d'une des facettes de la dynamique constitutive de la transposition didactique interne. C'est l'enseignant qui « rend présent » un objet de savoir dans la classe en créant les conditions de sa rencontre avec l'élève (Ronveaux et Schneuwly, 2018). C'est lui également qui conduit la dynamique des échanges nécessaires pour une co-construction progressive et dynamique de ces objets de savoirs. Mais ces objets de savoirs risquent de passer inaperçus dans le cours des interactions didactiques sans une intention d'enseignement susceptible de rendre le processus d'apprentissage explicite et visible. D'où l'importance de l'analyse des gestes professionnels de l'enseignant, et spécifiquement ici du geste d'institutionnalisation.

## Références bibliographiques

- Aeby-Daghe, S. (2017). L'institutionnalisation en classe de lecture/littérature : une approche par les genres d'activité scolaire. Dans E. Merlin Deguanutti de Barros, G. Sales Cordeiro, G. et A. Vieira Gonçalves. *Gestos didáticos para ensinar a língua : agir docente e gêneros textuais* (23-46). Campinas, SP : Pontes.
- Bonnal K., (2016). L'orthographe telle qu'elle s'enseigne : pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe observées à la fin de l'école primaire. *Thèse de doctorat*, Toulouse 2.
- Bucheton, D. (dir.), (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès éditions.
- Bucheton, D. (2019). *Les Gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris : ESF.
- Butlen, D., Charles-Pézarid, M, et Masselot, P. (2015). *Apprentissage et inégalités au primaire : le cas de l'enseignement des mathématiques en éducation prioritaire*. Rapport du Centre National des Études du Système Scolaire. Disponible sur le site : <https://www.cnesco.fr>
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Crinon, J., Espinosa, N., Gremmo, M.-J., Jarlégan, A., Kreza, M. et Leclaire-Halté, A. (2015). Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ?, *Pratiques*, 165-166.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2e éd. Revue et aug.). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Denizot, N. (2021). Transposition, scolarisation et culture scolaire : la question de la construction des savoirs scolaires. *Pratiques*, 189-190.

- Forget, A. (2008). Importer le concept d'Institutionnalisation en classe de français : peut-on créer les conditions d'une migration heureuse ? *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 20, 75-88.
- Garcia-Debanc, C. (2021). Configuration didactique, modèles disciplinaires en actes, conscience disciplinaire : validité et valeur euristique de trois concepts de la didactique du français langue première, *Pratiques*, 189-190.
- Halté, J.-F. (1998), « L'espace didactique et la transposition », *Pratiques*, 97-98, 171-192.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2019). Le scénario langagier didactique, un outil dans le processus de construction des savoirs ? Un exemple : l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2019-1-page-153.htm>
- Kaheraoui, M. et Coret, M. (2014). L'institutionnalisation dans l'enseignement /apprentissage de la grammaire. *LIDIL* 49, 115-132.
- Kaheraoui, M., Coret, M. et Volteau, S. (2015). La transposition didactique des savoirs linguistiques sur la relative. De l'analyse de situation d'enseignement vers le concept de transposition didactique. Dans P. Trévisiol-Okamura et M. Kaheraoui (dir.), *Les subordonnées : corpus, acquisition et didactique* (159-188). Rennes : Rivages linguistiques, PUR.
- Kaheraoui, M. (2020). L'institutionnalisation : un geste langagier de l'enseignant. SHS Web Of Conferences, 7e Congrès Mondial de Linguistique Française, Vol. 78. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807016>
- Margolinas, C. (2004). *Points de vue de l'élève et du professeur : Essai de développement de la théorie des situations didactiques*. Note d'habilitation à diriger des recherches. Université de Provence.
- Margolinas, C. et Laparra, M. (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. Dans J.-Y. Rochex et J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (19-32). Rennes : PUR.
- Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques* 97-98, 7-34.
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (dir.) (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande* (ThéoCrit). Bern : Peter Lang.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (dir.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Schneuwly, B. et Ronveaux, C. (2021). Une approche instrumentale de la transposition didactique. *Pratiques*, 189-190.