



## Christine DUMINY-SAUZEAU

LIDILEM – IUFM-Grenoble, Formatrice de français et doctorante en didactique des Sciences du Langage.  
[christine.sauzeau@ac-grenoble.fr](mailto:christine.sauzeau@ac-grenoble.fr).

<p><b>Étude comparative de gestes professionnels enseignants : le cas de la lecture littéraire au sein d'un atelier d'écriture en classe de français</b></p>
--

<p><a href="#"><b>Résumé</b></a></p>
--------------------------------------

<p><a href="#"><b>Article</b></a></p>
---------------------------------------

<p><a href="#"><b>Bibliographie</b></a></p>
---



## Résumé

**Christine DUMINY-SAUZEAU**

LIDILEM – IUFM-Grenoble, Formatrice de français et doctorante en didactique des Sciences du Langage.  
[christine.sauzeau@ac-grenoble.fr](mailto:christine.sauzeau@ac-grenoble.fr).

### **Étude comparative de gestes professionnels enseignants : le cas de la lecture littéraire au sein d'un atelier d'écriture en classe de français**

**Mots CLÉS :** atelier d'écriture, lecture littéraire, séquence didactique, métaphore, échanges langagiers, rapport à, ergonomie, habitus, genre et style, tâche et activité.

Je me propose de donner dans cet article les premiers résultats d'une recherche visant à identifier les composantes les plus efficaces de l'atelier d'écriture en tant que dispositif didactique. Une même séquence d'apprentissage, conçue selon les principes de cet atelier, a été proposée à quatre enseignants de français en classe de cinquième. L'analyse des échanges langagiers – autour de la découverte de la notion de métaphore – permet de comparer l'activité, dans l'étayage de la lecture littéraire considérée comme un genre professionnel, de deux enseignants qui présentent des degrés de formation très différents dans le domaine qui nous intéresse.

Au confluent de trois domaines théoriques, l'Atelier du Texte de C. Oriol-Boyer, le « Rapport à » de C. Barré de Miniac et l'analyse du travail en didactique professionnelle, cette comparaison s'appuie sur les paramètres suivants : l'expertise, tant générale que spécifique à l'atelier d'écriture, le Rapport à – que l'on peut appliquer à la fois à l'élève, à l'écriture et à la tâche, et la tension entre contrainte et liberté, c'est-à-dire entre « l'imposition » et la dévolution.

La première composante efficace, qui se manifeste, en réponse à la première hypothèse, au travers d'une situation de gestion de l'imprévu, semble être un positionnement particulier de l'enseignant qui amène les élèves à prendre en charge l'activité qu'il leur dévolue.



## Article

**Christine DUMINY-SAUZEAU**

LIDILEM – IUFM-Grenoble, Formatrice de français et doctorante en didactique des Sciences du Langage.  
[christine.sauzeau@ac-grenoble.fr](mailto:christine.sauzeau@ac-grenoble.fr).

# Étude comparative de gestes professionnels enseignants : le cas de la lecture littéraire au sein d'un atelier d'écriture en classe de français

## Introduction

Je me propose de donner dans cet article les premiers résultats d'une recherche visant à identifier les composantes les plus efficaces de l'atelier d'écriture en tant que dispositif didactique. La première composante apparaît, en réponse à la première hypothèse, au cours de l'analyse de deux extraits vidéo permettant de comparer l'activité, dans l'étayage de la lecture littéraire, de deux enseignants qui présentent des degrés de formation très différents dans le domaine qui nous intéresse. Avant de procéder à cette analyse et à l'exposé des résultats il est nécessaire de présenter rapidement d'abord le cadre général de cette recherche – à la fois dans ses aspects théorique, expérimental et méthodologique, puis le corpus étudié –, afin de vous permettre, avant de lire les transcriptions, de prendre connaissance du contexte de chacune des réalisations.

## Présentation générale de la recherche

Cette recherche, que je mène dans le cadre d'une thèse de doctorat, porte donc sur l'atelier d'écriture en tant que dispositif au service de la didactique de notre discipline.

## Cadre théorique

Il se situe au confluent de plusieurs domaines de recherche, et convoque principalement trois modèles théoriques. Nous présenterons chacun d'entre eux rapidement afin de nous consacrer plus longuement à l'analyse proprement dite du corpus choisi.

## L'Atelier du texte

C'est dans les années quatre-vingts que l'on a commencé à parler d'atelier d'écriture, comme le rappelle Yves Reuter (Reuter, 2002, 34) et, même si c'est de façon très diverse (Oriol-Boyer,



2002, 71-83), cette pratique a tendance à se généraliser, hors, en marge, ou à l'intérieur même du cadre scolaire. Les études qui lui ont été consacrées (on peut citer en particulier celle de Jacqueline Lafont-Terranova dans le cadre de sa thèse et celle de Christine Barré-de-Miniac dans le cadre de la recherche INRP qu'elle a menée avec Christian Poslaniec) lui reconnaissent entre autres avantages le rôle motivant du groupe, un rapport différent de l'animateur vis-à-vis des écrivains, et des écrivains vis-à-vis de l'écriture, ainsi que le rôle facilitateur de la mise en écriture (qu'il s'agisse d'un « déclencheur » ou d'une contrainte). Y. Reuter distingue deux courants d'après lui fondateurs, ceux d'Elizabeth Bing – plus centrés sur le « pôle psychique », et ceux de Jean Ricardou et Claudette Oriol-Boyer – plus centrés sur le « pôle textuel » (Reuter, 2002, 35). C'est ce dernier courant, théorisé sous le nom d'Atelier du texte (Oriol-Boyer, 1988, et op. cit.), qui m'a servi de référence. Ce type d'atelier a la particularité en effet de proposer un discours métalinguistique par rapport au texte (Barré-de-Miniac, 1999) et de constituer, contrairement à d'autres types d'atelier (J. Lafont-Terranova, 1999), un dispositif didactique, liant au sein d'une séquence d'apprentissage lecture, écriture et étude de la langue dans le cadre d'un projet d'écriture ; il le fait à travers la mise à jour dans le texte, grâce à une lecture ascendante – « véritable enquête menée sur le texte », de ce que Claudette Oriol-Boyer appelle « l'opération d'écriture majeure », constituée d'« un fait de langue au service d'un effet de sens » ; les apprenants, mis ainsi à l'école des « spécialistes de l'écriture » que sont les écrivains, vont pouvoir s'en emparer au service de leur propre projet. Cet apport a permis de mettre au point le dispositif d'expérimentation que je présenterai plus loin.

## **Le Rapport à**

Ce concept, employé pour la première fois par Y. Chevallard, a été repris et développé par Christine Barré-de-Miniac en ce qui concerne l'écriture (Barré-de-Miniac, 2000). Pour reprendre ses propos, « le rapport à l'écriture est un objet complexe, à facettes multiples et de natures hétérogènes », et pour explorer cet objet elle fait appel à « différentes sciences sociales. Dans ces différents contextes théoriques, le rapport à l'écriture est le plus généralement inséré dans un rapport au monde, matériel et social, rapport dont il participe à des titres divers ». « Car le rapport à l'écriture est fait d'une multitude de variables entremêlées : conceptions, opinions, attitudes, mais aussi valeurs et sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages. »

C. Barré-de-Miniac a utilisé ce concept dans la recherche INRP sur quatre ateliers d'écriture qu'elle a conduite avec C. Poslaniec. L'hypothèse générale de cette recherche était que « ces pratiques d'atelier devraient induire une image de l'écriture comme travail, et non plus seulement comme la traduction d'une pensée élaborée » (Barré-de-Miniac, 1999, 157) et elle rappelle qu'elle



a eu l'occasion de « pointer l'impact du rapport de l'enseignant à l'écriture sur son mode d'intervention auprès des élèves en matière d'écriture ».

Cet apport s'est avéré précieux pour mieux caractériser le positionnement de l'enseignant vis-à-vis de l'écriture et de son apprentissage, à l'œuvre dans les extraits choisis, qui constituera la première « composante efficace » proposée pour l'atelier d'écriture, .

## **La didactique professionnelle**

Étudiant le geste professionnel enseignant, j'ai recouru au domaine de la psychologie ergonomique, particulièrement – ma préoccupation étant de lier activité professionnelle et formation – aux recherches du groupe « Didactique professionnelle ». Pierre Pastré (2002 RFP 138) reconnaît dans ce courant une double origine : celle bien sûr de la psychologie du travail (Faverge, Leplat) au niveau de « la dimension cognitive existant dans tout travail » mais aussi celle de la psychologie du développement (Piaget, Vygotski, Vergnaud) au niveau de la prise en compte de « la conceptualisation dans l'action ».

À la psychologie du développement j'ai emprunté le concept de *schème*, hérité de Piaget, que Vergnaud définit comme une « organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données » (Piaget 1974, Vergnaud 1996) ; mais aussi le concept d'*habitus* – que Perrenoud a repris de Bourdieu (Bourdieu 1980), précisant qu'il « souligne l'intégration des schèmes en un système, en une « grammaire génératrice de nos pensées et de nos actes, ...un ensemble de dispositions intériorisées », ajoutant que « l'existence des schèmes ne peut être qu'induite par un observateur » (Perrenoud 2000, 138).

Ainsi, afin de mieux cerner « la structure cachée de l'action », j'ai utilisé, au niveau du protocole d'expérimentation, l'entretien d'auto-confrontation modélisé en psychologie du travail (Y. Clot et D. Faïta 2000), que R. Goigoux a adapté à la didactique du français ; j'ai pu également faire intervenir les concepts de genre professionnel – qui « marque l'appartenance à un groupe », et de style – considéré comme « l'écart plus ou moins grand du sujet par rapport au genre » (Clot et Faïta 2001 19, 22).

S'agissant de considérer un dispositif didactique, je me suis enfin référée à l'étude du « milieu » dans lequel Brousseau distingue, en les hiérarchisant, les situations didactiques – caractérisées par la prédominance de l'action de l'enseignant, les situations adidactiques – dans lesquelles, en présence de l'enseignant, on observe l'« agir » des élèves, et les situations non-didactiques – au cours desquelles l'apprenant met en oeuvre, en l'absence de l'enseignant, ce qu'il est maintenant capable de faire seul (Brousseau, 1990, 1998, 300-327).



## **Problématique générale**

Elle peut être ainsi formulée :

*Considérant, d'une part, que les pratiques scolaires concernant l'écriture sont encore très traditionnelles et laissent en échec les élèves les plus fragiles ; et d'autre part que l'atelier d'écriture en tant que dispositif peut être un outil puissant au service de sa didactique, nous cherchons à en repérer les composantes les plus efficaces au travers des effets de la formation dans ce domaine.*

## **Protocole d'expérimentation**

C'est une séquence d'apprentissage conçue selon le modèle de l'Atelier du Texte qui a été proposée à quatre enseignants en classe de cinquième.

## **Les enseignants**

Ils correspondaient à des profils contrastés du point de vue de leur formation aux ateliers d'écriture : l'un d'eux (J) n'a reçu aucune formation spécifique ; (B) a eu l'année précédente une formation « par compagnonnage » c'est-à-dire une aide « en présence » pour la mise en place d'une séquence de ce type ; (S) a suivi deux stages de formation continue ; et (L) a suivi les deux mêmes stages et participe depuis plusieurs années à un atelier d'écriture « de loisir » conçu selon le même modèle.

L'apport de la psychologie ergonomique appliquée au français par Roland Goigoux avait en outre permis, concernant les 4 Sujets d'expérimentation, de cerner ce que l'on peut appeler leurs pratiques « habituelles » concernant l'écriture : en effet, l'entretien d'auto-confrontation qui avait suivi l'observation préalable avait permis d'affiner leur « style » de réalisation de ce que l'on peut appeler le « genre professionnel » que constitue une séquence d'apprentissage en classe de français, et ainsi de relativiser la portée de l'expérimentation.

## **Le texte**

Il s'agit du « Portrait araucan en cinq touches », tiré de *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier (Tournier, 1977, 110). L'extrait se situe après l'explosion qui a détruit l'œuvre de Robinson, au moment où les rôles viennent de s'inverser ; toute trace de civilisation ayant disparu, Vendredi apprend à Robinson « la vie sauvage ». Il lui apprend en particulier à composer un « portrait araucan<sup>1</sup> en cinq touches, dont l'extrait choisi comme texte d'appui de la séquence constitue le premier :

---

<sup>1</sup> Vendredi appartient à la tribu des Araucans et ce type de portrait, métaphorique, constitue une devinette traditionnelle, signe d'appartenance à la tribu.



« C'est une mère qui te berce, c'est un cuisinier qui sale ta soupe, c'est une armée de soldats qui te retient prisonnier, c'est une grosse bête qui se fâche, hurle et trépigne quand il fait du vent, c'est une peau de serpent aux mille écailles qui miroitent au soleil. Qu'est-ce que c'est ?

– C'est l'océan ! ... ».

Selon le principe de l'atelier du texte, la première lecture du texte d'appui a consisté à en dégager l'opération d'écriture majeure : un procédé, la métaphore, au service d'un autre rapport au langage (en effet, la vision du monde de l'Indien Vendredi passe par un rapport au langage plus imagé qui s'oppose à celui de Robinson, pour qui un papillon est un papillon et non « une marguerite qui vole »).

Les outils langagiers que l'on pouvait prélever dans le texte, en vue d'un projet d'écriture, étaient le pronom, au service du genre utilisé à savoir la devinette ; la structure syntaxique récurrente, au service du portrait en cinq touches – une « touche » pour chacune des caractéristiques du comparé ; et enfin la fonction attribut portant le comparant, c'est-à-dire comme support de la métaphore.

## La séquence

Elle a été conçue à partir du texte d'appui selon le modèle présenté par C. Oriol-Boyer (Oriol-Boyer, 1988, 2002, 77-83) et répond par avance aux exigences des nouvelles I.O. de 1995, présentant un ensemble d'activités de lecture, écriture, oral, étude de la langue, réunies au service d'un même objectif dans une démarche décloisonnée. Elle est présente dans le manuel *Français 6<sup>ème</sup>* (C. Duminy-Sauzeau, Y. Faure, D. Grappin & C. Oriol-Boyer, dir., 1994, 63-74) dont elle constitue le chapitre 4, mais elle a été adaptée en conséquence<sup>2</sup>. Pour l'expérimentation, chaque enseignant a reçu un dossier comportant le texte, et tous les documents nécessaires à sa réalisation, du questionnaire préalable sur le texte – auquel chacun s'est soumis – à la grille d'évaluation finale. Si le schéma général de la séquence et de chaque séance était à suivre – il s'agissait en quelque sorte de la tâche à réaliser, l'utilisation de certains documents (l'illustration de Stasys Eidrigevicius, par exemple, qui est présente dans le manuel op. cit. p.63) était laissée à la discrétion de chacun. On a pu remarquer que chaque réalisation a été différente, confirmant le parti-pris des ergonomes de distinguer la tâche et l'activité, c'est-à-dire le travail prescrit et le travail réalisé (Leplat et Hoc, 1983). Il faut garder en mémoire le fait que, pour reprendre les termes de R. Goigoux, le fait de proposer aux enseignants une séquence qu'ils n'ont pas eux-

<sup>2</sup> Ne serait-ce que parce que l'étude du portrait est inscrit depuis 1995 au programme de la classe de 5<sup>ème</sup>. Mais j'ai reconsidéré entièrement la séquence et aussi ajouté, par exemple, des supports pour la préparation de chaque séance et pour l'évaluation des textes d'élèves, tant pour les critères de réussite que pour les critères d'évaluation.



mêmes maquettée a pu les amener à être davantage occupés par le « contrôle de leur propre activité », ce qui les a éventuellement empêchés de « faire face aux situations nouvelles ou imprévues » (Goigoux, 2002, 132).

### **Cadre méthodologique**

D'un point de vue méthodologique, j'étudie quelques ressemblances – mais surtout quelques divergences – qui m'ont semblé caractéristiques entre les réalisations, à travers les paramètres suivants :

- la Tension entre contrainte et liberté – c'est à dire l'équilibre plus ou moins stable entre ce que j'appellerai « *imposition* »<sup>3</sup> et « *dévolution* » (Brousseau, 1986 ; Jonnaert, 1995), le « *Rapport à* » – que l'on peut appliquer à la fois au texte, à l'élève lecteur et à la tâche –.
- et l'Expertise – tant théorique que professionnelle – mais pour laquelle il faudra distinguer l'expertise « générale », qui permettra de dire qu'un enseignant est « expérimenté » (Goigoux 2002) et l'expertise « spécifique » à la mise en œuvre des ateliers d'écriture.

## **Vers les premiers résultats**

### **Questions et hypothèse**

Les questions suivantes, issues de notre problématique, serviront de fil directeur : en quoi la gestion du temps, des échanges, le mode de questionnement, l'accueil des réponses, la maîtrise du silence déterminent-ils la part respective de l'élève et de l'enseignant dans l'activité ? Comment ce rapport peut-il caractériser un certain positionnement de ce dernier ? On fait l'hypothèse que la formation à l'atelier d'écriture conçu comme un dispositif didactique permet d'adopter un positionnement plus favorable à un réel apprentissage des élèves, et que l'on peut en faire l'une de ses premières composantes efficaces.

### **Présentation du corpus**

Pour répondre à ces questions et vérifier ainsi la validité de mon hypothèse, je me suis appuyée sur l'étude comparative d'un extrait des quatre réalisations correspondant à un moment-clé de la phase de lecture du texte, à savoir le passage de la notion de comparaison à celle de métaphore, figure qui est au cœur de la structuration du texte. Il m'avait de plus semblé, en visionnant ces

---

<sup>3</sup> Pour l'opposer précisément à la dévolution.





quatre extraits en parallèle, que les réalisations étaient en même temps très proches, ne serait-ce que dans le passage systématique par la comparaison et l'inscription dans le temps, et très éloignées au niveau de la gestion des échanges langagiers.

Le choix de quelques indicateurs m'a permis de mieux identifier les signes concrets de divergences au niveau de ces échanges. Le tableau suivant a donc été un préalable à ma réflexion, me permettant de mieux comprendre comment s'articulaient les participations en jeu dans la découverte de cette dernière notion.

### **Comparaison des 4 réalisations à la lumière de quelques indicateurs**

	<b>J</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>L</b>
Moment de la séquence où intervient la notion de comparaison	29'	35'	34'	26'
Temps mis pour passer de la comparaison à la métaphore	1'09	1'50	46"	1'03
Mot « métaphore » donné par professeur/élève	élève	élève	professeur	élève
Nombre de questions ouvertes/fermées	2/2	0/1	2/0	2/0
Nombre d'élèves intervenant nominément	2	0	1	4
Alternance(s) professeur/élève	7	1	4	6
Alternance(s) élève/élève	0	0	0	5
Particip. professeur/élève(s) en nombre de mots	144/15	237/1	79/14	119/82
Pauses longues/courtes	1/3	1/34	4/9	0/6
Silences	0	0	3'	6'

### **Les 2 réalisations retenues**

J'ai choisi les deux extraits présentant les profils d'enseignants les plus contrastés du point de vue de la formation, mais qui soient comparables au niveau des réalisations (principalement au niveau de la durée et de la participation des élèves) : J et L.

Mon hypothèse m'amène à penser que ces deux échanges filmés seront également caractéristiques des « positionnements » les plus contrastés. Leur transcription est reproduite ci-après. Je tiens à



dire que ce ne sont pas les enseignants qui sont mis sous le projecteur mais le mode de fonctionnement qu'ils ont mis en œuvre à ce moment de la séquence, car les choses sont loin d'être aussi simples : chaque enseignant est susceptible d'adopter lui-même des positionnements contrastés, et l'évaluation finale de tous les textes produits – réalisée à la fois par les quatre enseignants et l'expérimentateur – a montré que chaque mode de fonctionnement pris globalement a fait la part, du strict point de vue de la qualité des productions<sup>4</sup> –, entre les avantages et les inconvénients qu'il présente.

## Étude de l'extrait 1 (J)

### *Préalables*

#### **Le lieu d'expérimentation**

Il s'agit d'un collège semi-rural du Nord-Isère (600 élèves) ; la classe est constituée de 24 élèves d'un bon niveau (score moyen de réussite aux tests nationaux d'évaluation à l'entrée en 6<sup>ème</sup> : 71, 2% ; l'enseignant avait 2 cinquièmes et a préféré que l'expérimentation porte sur celle-ci).

#### **L'enseignant**

Un professeur de français n'ayant pas été formé aux ateliers d'écriture, contrairement aux trois autres enseignants (dans la note 2 du protocole d'expérimentation p.3). L'observation préalable a montré un professeur ayant une autorité naturelle, et aimant les choses bien faites : même s'il a dit à plusieurs reprises que pour lui la séquence durait trop longtemps, il a eu à cœur de respecter scrupuleusement le déroulement proposé par l'expérimentateur. Il est certain que le fait d'avoir à « travailler autrement » a pu engendrer une gêne, mais il est intéressant de noter autour de quel aspect de la « commande » cette gêne a pu être verbalisée, et nous verrons si cette question du temps n'est pas révélatrice de schèmes d'action, eux-mêmes révélateurs de schèmes de pensée.

#### **Ce qui a précédé le passage choisi :**

L'enseignant a lu le texte, a fait procéder à l'élucidation du vocabulaire, puis il a écrit sur la partie gauche du tableau trois questions autour desquelles va tourner l'essentiel de l'explication : 1. de quel genre de texte s'agit-il ? 2. Quelle est la réponse ? – « à la devinette » a été sous-entendu, sans doute pour ne pas donner immédiatement la réponse à la question précédente – 3. Comment le texte est-il construit ?). Les élèves ont eu 1/4h pour répondre à ces questions, et l'échange oral a

---

<sup>4</sup> C. Barré-de-Miniac et C. Poslaniec dans leur étude (op.cit, 163) se sont en effet interrogés sur les différents degrés d'implication des animateurs d'ateliers au niveau des productions d'élèves dans un paragraphe intitulé « qui écrit vraiment ? ».



permis de noter jusqu'à présent, sur la partie centrale du tableau, la réponse aux deux premières (« c'est une devinette dont la réponse est l'océan »).

## Présentation de l'extrait

Avant de vous proposer de regarder ci-après la transcription, j'attire votre attention sur deux caractéristiques du « style » de l'enseignant dans cet extrait : d'abord, comme vous le verrez, son débit est très rapide et nous avons vu dans le tableau précédent qu'il avait pendant ce laps de temps marqué très peu de pauses ; d'autre part, son mode de gestion des échanges au cours de « l'explication de texte » est assez classique : d'abord une question, orale ou écrite, à la suite de laquelle les élèves demandent la parole en levant la main ; l'enseignant choisit alors l'élève qu'il interroge en le désignant par son prénom. La réponse étant bonne, il la valide en la répétant et en la notant au tableau. Les élèves la copient enfin à leur tour (il sera d'ailleurs intéressant de voir ce que cela donne au niveau des regards). Ce type d'échange a lieu deux fois au cours de ce premier extrait, et il s'agira de voir alors quel positionnement il suppose de la part de l'enseignant.

## Transcription<sup>5</sup>

<b>Codage</b> (il correspond à celui du logiciel Transana utilisé pour la transcription) :	
↑ ↓	intonation montante, descendante.
<b>NOM</b> (majuscules) :	mot dit plus fort.
> <b>si tu veux</b> <	accélération du débit.
/ ; //	pause courte, longue.
(1'')	silence d'une seconde.
<b>X</b>	une syllabe incompréhensible.

**Prof :** dont la réponse est l'océan (*Cyril a le bras levé ; Gabriel lève la main à son tour*) Gabriel / tu veux dire quelque chose ↑ (*grand geste du bras vers lui*)

**Gabriel :** ah oui mais c'est par rapport à ce que j'ai dit dans la 3<sup>e</sup> question

**Prof :** ah ben alors x nous t'écoutons (*Cyril laisse retomber son bras*)

**Gabriel :** moi j'ai dit que le texte était construit en comparaison avec la réponse

**\*Prof :** alors y a un système de comparaison – si vous voulez bien on va prendre un euh on va prendre un exemple donne-moi un exemple à partir d'un exemple ce sera plus simple vas-y

**Gabriel :** euh ben euh c'est une mère qui te berce ↑

**Prof :** allez on va partir de là (*Il se tourne vers le tableau et écrit en face du n°3*) c'est une mère qui te berce (*les élèves copient*)

**Prof :** donc il y a un principe de comparaison ↓ d'accord on est d'accord est-ce que c'est vraiment une comparaison //enfin ça ressemble/mais est-ce que c'est vraiment une comparaison quel NOM a-t-on donné à cette forme-là >une forme qu'on connaît bien hein qu'on a vue plusieurs fois < (*Antoine lève la main*) oui Antoine ↑

**Antoine :** guillemets faut mettre entre guillemets

**Prof :** absolument oui c'est bien >citation du texte (*il met la citation entre guillemets*)

<sup>5</sup> Je tiens à remercier Glais Sales Cordeiro (FPSE de Genève) qui m'a initiée au logiciel utilisé.



*tout en continuant à parler*)< alors ça vous fait penser à quoi c'est pas est-ce qu'y a un mot de comparaison ↑/(Cyril lève la main)

**Quelques élèves :** (*faible et indistinct*) non

**Prof :** alors comment s'appelle lorsqu'on fait effectivement un rapprochement entre deux choses (*Cyril lève à nouveau discrètement la main*)

**Prof :** Antoine (*mouvement du poignet vers lui*)

**Antoine :** une métaphore ↑

**Prof :** une métaphore /on a ici effectivement c'est une métaphore ↓(*Il se tourne vers le tableau*) alors (*répète tout en écrivant*) il s'agit d'une métaphore ↑ Il s'agit d'une métaphore ↓.

## **Descriptif**

Après une injonction (« donne-moi un exemple »), une première question fermée (« est-ce que c'est vraiment une comparaison ? ») qui est répétée, après une pause, puis reformulée en question ouverte (« quel nom a-t-on donné ? »).

Un rappel, « on l'a déjà vu », auquel les enseignants ont souvent recours, et dans lequel il est difficile de distinguer la part d'aide (« vous pouvez donc trouver ») de la part de culpabilisation (« vous n'avez donc aucune excuse ») ; cette question ouverte reçoit une réponse particulièrement inappropriée (« il faut mettre des guillemets ») mais qui en dit long sur les « coutumes de classe » dont parle Jonnaert (Jonnaert, op. cit.).

Une nouvelle question ouverte « ça vous fait penser à quoi ? ».

Enfin, après un début de reformulation de type déclaratif « c'est pas... » une seconde question fermée qui donne un indice de poids : « est-ce qu'il y a un mot de comparaison ? ».

L'enseignant obtient enfin une réponse « non » sur laquelle il rebondit pour une dernière tentative en question ouverte : « alors, comment ça s'appelle... ? » qui est une reformulation de la 1ère question ouverte : « quel nom a-t-on donné... ? » ; suit une définition du mot recherché qui pourrait tout aussi bien définir le mot comparaison dont on est parti si le « alors » ne rappelait pas qu'il faut tenir compte de l'indice donné entre temps « sans mot de comparaison », ce que l'élève interrogé a compris.

La réponse reçoit alors une validation immédiate, entérinée au tableau, et les élèves notent la réponse à la question 3.

## **Analyse**

Il faut souligner d'abord tout l'art de l'enseignant qui déploie une énergie et un savoir-faire considérables, multipliant questions ouvertes, fermées, injonctions, rappels, reformulations,



indices, pour obtenir que la réponse émane d'un élève et non de lui ; on peut remarquer aussi que, ce faisant, il donne à ses élèves l'essentiel de ce qu'ils doivent connaître, à ce stade du travail, de la métaphore : « ça ressemble » à une comparaison puisqu'on « fait un rapprochement » entre deux choses mais il n'y a pas « de mot de comparaison ». Il s'agit manifestement d'un enseignant que R. Goigoux qualifierait d'« expérimenté » (Goigoux 2002, 132), et le « genre professionnel » est maîtrisé.

Ensuite on est frappé par une impression d'aisance dans le déroulement de l'échange : manifestement la mécanique est bien huilée et les élèves peuvent anticiper sur l'étape suivante<sup>6</sup> (à peine la fin de la question 2 a-t-elle été donnée que Gabriel propose sa réponse à la question 3).

Enfin, on remarque la variété des formes que peut prendre la validation : verbales comme « d'accord », « effectivement », « allez », ou la répétition de la réponse avec une intonation descendante ; non verbales comme un hochement de tête, un mouvement du bras ou de la main, la plus importante étant le passage à une autre phase de l'activité, en particulier la copie au tableau.

Mais une caractéristique du positionnement de l'enseignant peut attirer notre attention : l'absence totale de silences, et quasi-totale de pauses conséquentes, sauf au moment où il copie ce qui vient d'être dit au tableau (et donc tourne le dos aux élèves) et au moment où les élèves copient (et ont donc la tête baissée). On peut voir à cela une double conséquence : les moments de copie ne se recouvrant nécessairement pas, l'enseignant finit en premier et reprend son activité de questionnement, suivi de près par les élèves rapides qui lèvent à nouveau la main (on le voit pour Cyril, Gabriel et Antoine), ce qui fait que les regards se croisent rarement (on voit certains élèves la tête baissée en permanence<sup>7</sup>, absorbés justement dans leur activité de copie).

### **Premiers résultats concernant cet extrait 1**

On peut caractériser le positionnement adopté par l'enseignant durant cet échange à l'aide des critères annoncés dans la méthodologie :

En ce qui concerne l'expertise, on peut dire que si l'expertise générale est là, on est loin de l'expertise requise par l'atelier d'écriture : en effet il s'agit pour les élèves de « reconnaître » la figure dans le texte à partir de la règle donnée progressivement par le professeur, et non de

---

<sup>6</sup> Jonnaert rapproche la classe des « sociétés coutumières » dont parle Watzlawick.

<sup>7</sup> Ayant le diagramme de la classe et les évaluations chiffrées de chacun je peux préciser qu'il s'agit des élèves les plus fragiles.



« découvrir » la règle à partir d'un tâtonnement qui part du texte. On ne retrouve donc pas la lecture « ascendante » propre à l'atelier du texte.

En ce qui concerne la tension entre contrainte et liberté, on est davantage du côté de ce que j'appelle « l'imposition », même si l'on peut tout de même voir une trace dévolution dans « donne-moi un exemple...allez, on va partir de là » : c'est l'enseignant qui est au centre de toutes les décisions, y compris celle de laisser la parole.

Enfin, en ce qui concerne le « Rapport à », on voit clairement que la découverte de la notion est « l'affaire » de l'enseignant et que les élèves y ont peu de part (on peut prendre pour exemple ce que l'on peut appeler le quiproquo entre la question concernant la métaphore et la réponse concernant les guillemets).

Il semble bien que l'on soit là dans une situation clairement didactique selon la classification de Brousseau, c'est-à-dire dominée par l'« agir » de l'enseignant.

## Étude de l'extrait 2 (L)

### **Préalables**

#### **Le lieu d'expérimentation**

Un collège du Nord-Isère classé REP (500 élèves) ; la classe comporte 24 élèves d'un niveau très inégal (score moyen de réussite aux tests nationaux d'évaluation à l'entrée en 6<sup>ème</sup> : 68%).

#### **L'enseignant**

Un professeur de français ayant été formé aux ateliers d'écriture au cours de deux stages de formation continue et qui, de plus, participe depuis plusieurs années à un atelier d'écriture de loisir du même type. Lors de la pré-expérimentation, j'ai assisté à une séquence conçue selon les mêmes principes. Contrairement à l'enseignant précédent, il estimait avoir besoin de davantage de temps pour réaliser la séquence proposée. Là encore le contexte expérimental a amené l'enseignant à faire « autrement » que d'habitude.

#### **Ce qui a précédé le passage choisi**

L'enseignant a lu le texte, et, après avoir fait procéder à l'élucidation du vocabulaire, a fait identifier oralement d'abord la devinette (dont la réponse a été cherchée ensemble à l'aide d'indices), puis le portrait, après quoi il a donné une consigne de lecture à réaliser : « souligner ce qui revient plusieurs fois dans ce texte ». Après cinq minutes de travail personnel, la structure



syntactique a été dégagée et analysée oralement. Au cours de ce travail les mots « métaphore » et « comparaison » ont été proposés comme « revenant plusieurs fois ».

## **Présentation de l'extrait**

Avant de regarder l'extrait 2 (transcription ci-dessous), je vous propose d'être attentifs aux différences par rapport à la proposition précédente concernant principalement l'utilisation des pauses et des silences ; la validation (ou non-validation) des réponses ; et des « nouveautés », certes sous une forme embryonnaire, mais que l'on n'a pas eu l'occasion de voir dans l'extrait précédent, à savoir une question posée sous la forme d'un problème, l'analyse d'une erreur, et le rappel d'une séquence antérieure. Nous essaierons de voir là encore quel positionnement de l'enseignant cela suppose.

## **Transcription**

**Prof :** (*la mine soucieuse, le bras tendu vers une élève*).j'ai entendu Ella / qui m'a dit. (2') (*du bras l'invite à redire elle-même*)

**Ella :** une comparaison

**Prof** (*reprenant*) : c'est une comparaison (1') tout à l'heure là je sais pas si c'est pas Ikram (*geste de la main*) j'ai entendu un autre mot (3')

**Ikram** (*et ses voisins immédiats*): une métaphore

**Prof :** une métaphore / alors j'aimerais qu'on se mette d'accord là dessus. une comparaison ou une métaphore ↑ (*il regarde le texte, qui est écrit au tableau*)

**Ella :** non, c'est une métaphore

**autres élèves** (*en même temps*) : une métaphore<sup>8</sup>

une métaphore (*des mains se lèvent*)

**Prof :** une métaphore/pourquoi↑(*bras vers Ella*)oui↑

**Ella :** moi↑ euh parce que y a pas d'objet de comparaison y a pas euh comme euh ou euh

**Annaëlle :** (*le bras levé*) ah↑ ouais↑

**Prof :** >attends< (*les yeux au ciel, geste montrant qu'il réfléchit*) objet de>attends< (à Ella *en mimant le geste*) je mets entre parenthèses ce que je vais te dire (*bras tendu vers Annaëlle*) ouais↑

**Annaëlle :** (*amusée*) c'est ce qu'elle a dit↑ (*elle rit*) // elle a raison

**Ella :** ouais elle a raison, m'sieur

**Annaëlle :** (*elle rit*) m'sieur j'suis d'accord m'sieur /// c'est bien ce qu'elle a dit

**Ella :** c'est marqué dans la leçon/enfin/comme/c'est bien ce qu'on avait dit↑ (*montrant son cahier à la page en question*)

**Annaëlle :** c'est marqué dans la leçon /// Y A PAS à quel ou comme ou à

**Prof :** (*lisant avec elles*) ou ressemble à /(*surmontant en souriant le fond de discussion entre élèves*)d'accord /ok/ bon d'accord ok on va reprendre le le tableau qu'on av on peut euh on peut feuilleter son cahier le tableau qu'on avait fait à propos du texte Maître Blazius savez on avait vu.

**Annaëlle :** (*commentant*): ben oui↑

<sup>8</sup> Le soulignement signale le chevauchement des énoncés



**Autre élève (*idem*) :** ah↑ j'aime pas

**Prof :** (*commence à mimer Maître Blazius*). que c'était qu'il était il était ballotté comme une amphore / il était comme un poupon et caetera hein↑ y avait plein de métaphores et de comparaisons là-dedans.

## **Descriptif**

Dans cet extrait, les choses se présentent sous la forme d'un « événement » dont nous allons reconstituer les différentes phases :

Un problème est soumis à la classe : l'échange est initié par le professeur sur un mode assez théâtral : mine soucieuse, bras tendu, ralentissement du débit : il reverse à la classe deux propositions faites en amont et que sur le moment il a affecté de ne pas valider. Ainsi, il les met en parallèle et ce n'est pas une question qu'il soumet à la classe, mais un problème (à noter qu'il marque des temps de silence qui donnent aux élèves ayant fait ces propositions d'en reprendre la « propriété intellectuelle »).

Une erreur reprise et analysée par son auteur : c'est l'élève ayant proposé le mot « comparaison » qui revient spontanément sur cette proposition : « non, c'est une métaphore ». Après avoir validé cette nouvelle proposition, l'enseignant en demande la justification, et interroge à nouveau l'élève qui vient de parler (« moi ? » s'étonne-t-elle ?) : elle a alors la possibilité de revenir sur son erreur, ce qu'elle fait....

Un « incident » : la réponse est à la fois juste et fautive : ...mais en observant l'absence d'« objet » de comparaison, dont elle donne en exemple « comme », elle suscite une réaction immédiate de l'enseignant : « attends ». Il fait alors un signe montrant qu'il a besoin de réfléchir, tout en répétant à voix haute ce qui pose problème « objet de » et se tournant vers le texte présent au tableau, où il cherche la justification. Cette pause, théâtralisée là encore, lui permet de faire la part entre la formulation qui est inappropriée et l'idée qui est juste « y a pas « comme » ».

Une micro-décision fructueuse ou les effets bénéfiques d'un retardement de la validation : on assiste à un exemple de ce qu'on appelle « micro-décision » en sciences de l'éducation (Perrenoud 2000) et qui appartient au bagage professionnel que l'enseignant engrange au cours de sa carrière et fait tant défaut aux débutants : il décide de ne pas reprendre la formulation immédiatement (« je mets entre parenthèses ce que je vais te dire ») mais ne va pas jusqu'à valider. Il interroge alors une autre élève, susceptible de trouver la formulation adéquate (Annaëlle est elle aussi une excellente élève). Mais il se trouve qu'elle a été frappée par la justesse de la réponse de sa camarade « ah oui », qui lui a rappelé qu'effectivement il n'y avait pas « comme ».





Une alternance d'élève à élève : les élèves en question, manifestement piquées au vif par ce retard dans la validation d'une réponse qu'elles estiment être juste, enchaînent une suite effervescente d'arguments (marquée par nombre de chevauchement des énoncés) auxquels l'enseignant assiste en souriant sans y répondre.

Un recours spontané à « la leçon » : ...d'où le recours spontané à la leçon précédente, comme preuve : « enfin c'est bien ce qu'on avait dit » (à noter la reprise par l'élève à son compte du « on » employé par l'enseignant au début de la leçon – « j'aimerais qu'on se mette d'accord », pronom qui semble ici représenter une communauté de réflexion).

## **Analyse**

Ce qu'il faut retenir de ce passage se situe me semble-t-il au niveau de la validation, qui a été retardée à plusieurs reprises : une première fois quand le mot « comparaison » a été proposé ; une seconde fois autour du mot « métaphore » ; une troisième fois autour du mot « comme » appelé « objet » et non « outil » de comparaison. Mais il faut dire aussitôt que l'absence de validation n'a pas toujours cet effet : le plus souvent l'élève, inquiet, retire aussitôt sa proposition et la remplace par une erreur (on en a un exemple dans la séance dont est tiré l'extrait 1). Il faut donc, semble-t-il, que se soient mises en place certaines conditions, dont nous pensons que le positionnement de l'enseignant fait partie.

## **Premiers résultats concernant cet extrait 2**

Il semble que la réussite tienne ici d'une part à une véritable expertise de l'enseignant qui a entendu le mot « métaphore » à la minute X et le mot « comparaison » à la minute Y, n'a pas validé mais a mis en scène ce retardement (qui a d'ailleurs été mémorisé par les élèves en question mais aussi leurs voisins, en témoigne le fait qu'Ikram n'a pas été seule à répéter la proposition qu'elle avait faite).

D'autre part à une réelle tension entre contrainte et liberté : contrainte, dans la mesure où l'enseignant tient les commandes et décide de quelle manière les notions vont être questionnées et quand il va valider en coupant court aux discussions ; liberté car on voit ici un exemple de dévolution : au lieu que ce soit l'enseignant qui rappelle la séquence précédente, c'est l'élève qui le fait. On comprend au sourire de l'enseignant qu'il a conscience d'avoir réussi quelque chose.

Enfin à un rapport à l'élève permettant à celui-ci d'accepter cette dévolution, de se sentir partie prenante de la résolution d'un problème qui devient le sien, et de « se permettre » des prises de parole non demandées (on le voit à un moment où l'enseignant, alors qu'il tourne le dos aux



élèves pour affecter de vérifier quelque chose dans le texte, continue à recevoir des réponses pendant ce temps). On reconnaît en effet ici la situation adidactique dans laquelle Brousseau (op. cit.) spécifie que l'enseignant « s'efface » et qu'on assiste à un « transfert des responsabilités. Ce rapport à l'élève correspond à une caractéristique de l'atelier d'écriture, qui amène l'animateur à laisser à l'apprenant le plus d'initiatives possible, comme l'expose C. Oriol-Boyer (2002, 90).

L'élève doit être mis en mesure d'occuper la place du maître... Rien n'empêche d'imaginer une situation qui suscite chez l'élève le désir et le besoin d'apprendre parce que, justement, on l'aura chargé d'une tâche d'enseignement. Cela signifie que le maître s'interroge : qu'est-ce j'accomplis de spécifique en tant qu'enseignant et comment puis-je mettre mes élèves en situation de la faire ? ... Dans l'optique d'une telle didactique, le maître, auquel l'élève s'identifie, n'est pas seulement celui qui sait ou qui lit. Il est aussi celui qui fabrique du savoir et écrit des textes.

Certes, cet « heureux incident » semble n'avoir affecté ici qu'un secteur de la classe, et encore pas tout entier ; on doit reconnaître également que ce sont encore les bons élèves qui en sont acteurs, donc en bénéficient, mais on voit bien de l'extérieur qu'il manquait peu de choses pour, au moment où s'ouvre le débat, le recentrer pour concerner l'ensemble de la classe, comme cela a été fait pour le problème inaugural.

## Étude comparative et résultats

Dans un premier temps on peut retenir de la comparaison entre ces deux extraits que dans tout échange question/réponse, emblématique comme je l'ai dit de l'explication de texte qui est une activité centrale dans notre discipline, la validation joue un rôle-clé : le geste professionnel n'est pas du tout le même chez J, qui la fait intervenir immédiatement et L, qui procède à plusieurs reprises à son retardement. Il semble important, particulièrement dans ce domaine, d'avoir la capacité d'« inhiber des réactions spontanées » (Goigoux 2002, 132). C'est au niveau de ces réactions spontanées que peut se trouver une première confirmation de notre hypothèse : dans le métier d'enseignant, reconnu comme complexe, il y a constamment à faire face à l'imprévu (Perrenoud, 1999) : sans forcément parler d'événements « inédits », voire « impensables », il est courant qu'il s'agisse d'événements probables, mais qui se produisent à l'improviste, et l'enseignant a constamment à prendre des micro-décisions. L'énoncé de la bonne réponse fait partie des événements dont P. Perrenoud dit qu'il est prévisible, et que seul le moment où il survient est imprévisible. Et il fait observer que l'imprévu « fonctionne comme un révélateur de l'habitus dans ses « couches » les moins conscientes ».

Ensuite, Perrenoud avance que dans sa façon générale d'agir un enseignant a tendance à fuir ou au contraire rechercher la prise de risque, mais qu'il arrive que des circonstances (dont le fait



inhabituel d'avoir à mettre en œuvre une séquence qu'il n'a pas lui-même élaborée peut constituer un exemple) engendrent une certaine frilosité. Or, si l'on remarque que les deux enseignants interrogent leurs meilleurs élèves, révélant peut-être par là une certaine demande de confort (souci de paraître sous un bon jour devant la caméra, ou de ne pas risquer de compromettre l'expérimentation en cours), en tout état de cause il semble bien que (L) ait été beaucoup moins « décentré » par rapport à ses pratiques habituelles, puisqu'il a délibérément opté pour une situation « à risque » (Perrenoud, 123) avec le choix de la « situation-problème ». De plus, le fait de trouver une réponse appropriée, lors de « l'incident » que nous avons identifié, confirme que la séquence qui lui a été proposée correspond à un univers connu (ce qu'avaient montré l'observation préalable et le premier entretien d'explicitation) ; contrairement à (J) qui choisit de contrôler la situation, et effectivement n'a pas à faire face à l'imprévu (sauf en ce qui concerne le quiproquo au sujet des guillemets, qu'il choisit d'ailleurs de ne pas relever).

Ces deux remarques peuvent nous amener à valider notre hypothèse : le fait que (L), contrairement à (J), n'ait pas été déstabilisé par le fait de mettre en place une séquence qui suivait le modèle de l'atelier d'écriture (ce qu'a montré non seulement le fait qu'il ait pu faire face à l'imprévu mais qu'il ait même recherché une certaine prise de risque) montre que cette façon de travailler, en l'occurrence gérer les échanges langagiers au sein de la lecture d'un texte en effaçant sa propre action au profit de celle de l'élève, correspond à son positionnement habituel.

## Conclusion

Je suis tentée d'en tirer deux conclusions : d'abord, que ce positionnement – s'il n'en est pas l'apanage – caractérise bien l'atelier d'écriture ; ensuite, qu'il a sans doute contribué à agir, par la formation, sur les schèmes profonds de l'enseignant, sur son « style » puisqu'il a pu devenir pour (L) une « seconde nature ». Ces conclusions apparaissent bien comme étant liées, même s'il reste à prouver qu'elles le sont par une relation de cause à effet. On peut enfin mettre en corrélation ce positionnement avec l'absence ou la présence de pauses et de silences, liée à la part respective de l'élève et du maître dans les échanges langagiers. Il sera intéressant de se demander s'il ne relève pas, outre d'un rapport particulier à l'élève, et corrélativement, d'un autre rapport au « temps didactique ».

Certes, il faudra que ces résultats soient étayés par d'autres observations au niveau du corpus, mais on peut déjà, suivant la distinction d'Y. Clôt et D. Faïta entre l'activité réalisée et le réel de l'activité (c'est-à-dire l'« intégrale des bifurcations possibles de l'action ») considérer que l'activité réalisée, surtout en cas d'imprévu, est bien celle qui correspond au schème dominant, au « style »



selon ces auteurs, à l'« habitus » selon P. Perrenoud, et qu'il semble bien que la formation ait prise sur cet habitus. Cela nous encourage, selon la proposition de P. Pastré, « utiliser les situations de travail comme des supports pour la formation des compétences » (Samurçay et Pastré, op. cit., 25). Certes, comme le font remarquer ces auteurs, ce n'est pas parce qu'un outil cognitif existe qu'il est immédiatement utilisable par les sujets : il faut se l'approprier au cours d'un processus qui fait l'objet, selon Rabardel, d'une élaboration spécifique (Rabardel, 1999) ; mais il n'en reste pas moins que c'est le chemin que l'on peut prendre en envisageant une formation qui permette aux enseignants de passer, comme le disent Samurçay et Pastré dans leur conclusion, « de réponses agies à des réponses motivées. ».

Au-delà, cette étude a peut-être permis de mieux comprendre la source de difficultés rencontrées par nos élèves dans des tâches aussi courantes que la réponse à la question posée par le professeur, emblématique dans notre discipline de ce que l'on appelle « l'explication de texte ». Il semble bien qu'une part plus importante laissée à l'élève au niveau des échanges langagiers soit un moyen de lui permettre de faire sien le problème posé, et le rendre actif. C'est d'autant plus intéressant à un moment où, en ce qui concerne en particulier l'interprétation d'un texte, on s'achemine vers un nouveau mode d'échange oral, par exemple le débat interprétatif.

## Bibliographie

- Barré-de-Miniac, C. & Poslaniec, C. (1999). *Écrire en atelier : observation, analyse et interprétation de quatre ateliers d'écriture*. INRP : Documents et travaux de recherche en éducation.
- Barré-de-Miniac, C. (1999). *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes, in *Travailler*, 4, pp.7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité in *Éducation Permanente*, 146, pp.17-25.
- Duminy-Sauzeau, C., Faure, Y., Grappin, D. & Oriol-Boyer, C. (dir.) (1994). *Français 6ème*, Éditions Hatier (coll. Lire-écrire ensemble).
- Eidrigevicius, S. & Baumann, K. (1993). *Goulu le Meurt-de-faim*. Éditions Nord-Sud.
- Goigoux, R. (2002). Tâche et activité en didactique du français : contribution de la psychologie ergonomique. In Dolz, J., Schneuwly, B., Thévenaz-Christen, T. & Wirthner, M. (éds.) *Les tâches et leurs entours en classe de français*, Actes du 8è colloque international de la DFLM Neuchâtel, sept 2001.
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie, in *Revue Française de Pédagogie* 138, pp.125-134.
- Jonnaert, P. (1995). Dévolution ou contre-dévolution. In Raisky, C. & Caillot, M. (éds.) *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.



- Lafont, J. (1999). *Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture : analyse de pratiques sur plusieurs terrains*. Thèse, Université François Rabelais à Tours.
- Leplat, J. & Hoc, J.M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. In *Cahiers de psychologie cognitive* 3/1 pp. 49-63.
- Oriol-Boyer, C. (1990). La réécriture. In *La réécriture*. Actes du colloque de Cerisy-la-salle août 1988, pp. 9-52, Grenoble : Céditel.
- Oriol-Boyer, C. (2002). *Lire-écrire avec des enfants*. Toulouse, Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées.
- Oriol-Boyer, C. (1984). Écrire en atelier, in *TEM 1 Ateliers d'écriture*, 5-19. Grenoble : Atelier du Texte.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle, in *Revue Française de pédagogie* 138, pp. 9-17.
- Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences, in *Éducation Permanente* 140, pp.123-144.
- Perrenoud, P. (2000). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus, in *Recherche et formation* 36, pp.131-162.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue. In Clot, Y. (dir.) Avec Vygotski. Paris : *La Dispute*, pp. 241-265.
- Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire, construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF éditeur (Édition originale 1969).
- Samurçay, R., & Pastré, P., (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences in *Éducation Permanente* 123, pp. 13-31.
- Tournier, M. (1977). *Vendredi ou la vie sauvage*. Paris : Gallimard (Folio junior).
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In Barbier, J.M. (éd.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, PP. 275-292.