

Contextes en interaction dans la construction d'une démarche de recherche

**Marta Milian
Université autonome de Barcelone**

COMPLEXITÉ EN DIDACTIQUE, COMPLEXITÉ EN RECHERCHE

Le concept de complexité est inhérent à la construction des connaissances. La complexité dérive surtout du fait qu'il y a plusieurs façons de connaître et du fait que les connaissances peuvent être dirigées vers plusieurs objets et avec des intentions différentes.

Si nous centrons notre attention sur l'activité de connaître, nous considérons que les connaissances n'existent pas en tant qu'objets à part, mais qu'elles naissent dans le cadre « d'une activité intentionnelle menée à bien par des individus qui utilisent et qui construisent des représentations dans un effort de collaboration pour comprendre et pour transformer le monde qu'ils partagent » (Wells, 1999, p. 76). Ces connaissances sont constituées par un « outil » symbolique et/ou matériel – une théorie, un article dans une publication scientifique, un abrégé d'informations systématisées – pour être reconnues comme savoir cumulé par l'humanité tout au long de l'histoire. Cependant, l'activité de connaître est une activité de représentation continue, qui reconstruit activement les connaissances-objets dans un processus d'incorporation d'une forme propre et intentionnée de représentation de la réalité. Les connaissances, donc, ne constituent pas des entités inertes, indépendantes de l'acte de connaître, mais elles deviennent un instrument de médiation dans l'activité de connaître.

Si nous considérons la complexité de l'acte de connaître – en interprétant, en reconstruisant et en transformant – dans le domaine de la didactique de la langue, cette complexité acquiert de nouvelles dimensions dérivées de l'intention de l'activité, de son objet, ainsi que des agents qui y interviennent (Camps, 1999 ; Reuter, 1995 ; Simon, 1997). Quelle est l'intention recherchée par la didactique et par la recherche en didactique ? Quels outils, quelles représentations préalables du fait d'enseigner et d'apprendre la langue peuvent agir comme des médiateurs dans l'activité de connaître le processus centré sur le système didactique ? Dans quels domaines liés au système didactique et à partir de quels points de vue – de l'enseignant, du psychologue de l'apprentissage, du pédagogue, du linguiste qui analyse et qui « didactifie » l'objet de l'enseignement – construit-on le savoir en didactique de la langue ?

La didactique de la langue est envisagée comme une discipline qui pose une interrogation critique sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue dans le but d'intervenir et de transformer les pratiques sociales qui y sont liées. Elle est donc située à la frontière entre pratique et théorie, non pas dans le seul sens d'élaborer des connaissances théoriques à partir de la réflexion sur les connaissances pratiques, mais dans le but de revenir sur la pratique pour la transformer. Le rapport entre théorie et pratique est inhérent aux connaissances didactiques elles-mêmes et « il n'y a pas de priorité entre les deux domaines théorique et pratique, mais il s'agit de deux composants d'une même activité humaine qui est celle d'enseigner et d'apprendre, laquelle a comme objet une autre activité, celle de la communication verbale, c'est-à-dire, l'activité discursive » (Camps, 2001, p. 11). En effet, l'objet de l'enseignement dans le cas de la didactique de la langue est une nouvelle source de complexité, car il s'agit en même temps d'une activité – la pratique discursive – et d'un objet de réflexion et d'analyse. C'est aussi l'instrument de médiation dans l'activité d'enseigner et d'apprendre. Comment cette complexité est-elle gérée dans l'activité didactique ? Quelles théories, spontanées, implicites ou fondées par l'autorité scientifique des domaines impliqués dans l'action didactique, entrent en jeu dans le système déterminé comme triangle didactique ? Comment les représentations de l'objet d'enseignement et d'apprentissage sont-elles élaborées par les acteurs qui y interviennent ?

Ces questions font partie de l'objet de recherche en didactique de la langue. Elles contribuent à faire d'elle une activité complexe, qui ne combine pas seulement plusieurs types de savoirs, mais qui a besoin du concours de plusieurs agents partageant le monde de l'enseignement de la langue. D'après Puren (2001) la didactique « instrumentalise sans hiérarchiser toutes les théories extra-didactiques susceptibles d'être mobilisées » (p. 21) : celles concernant le pôle du savoir – la langue et son usage –, celles concernant l'activité de l'apprenant – théories de l'apprentissage – et

celles concernant la médiation cognitive et la médiation didactique (Le noir, 1996). À partir de ces domaines s'élaborent des connaissances permettant d'analyser le système didactique. Mais ces connaissances didactiques résultent également de leur usage chez les agents. L'élaboration des connaissances didactiques surgit donc aussi de la réalité du système didactique, qui les spécifie. Pour le chercheur, elle répond à une activité intentionnelle – comprendre la pratique pour l'améliorer –, et tient compte de l'ensemble des facteurs qui interviennent dans la pratique.

Quelles sont les caractéristiques du savoir didactique ? Nous avons constaté que, bien que naissant à partir de la pratique, le savoir théorique, même en didactique, se situe dans un espace éloigné de cette pratique, qu'il prétend ordonner et systématiser. Nous sommes dans le domaine des connaissances théoriques, qui tendent vers une objectivation du monde matériel et favorisent l'apparition d'outils de représentation contribuant à l'établissement des connaissances-objets et à la consolidation de la distance entre la pratique et la théorie. Au point que dans beaucoup de domaines, les théories et les types de connaissances sont devenues un monde autonome, sans souci immédiat pour une application directe au monde « réel ». Mais, si nous concevons l'activité de connaître comme une activité continue qui réinterprète constamment le savoir en fonction des paramètres qui interviennent dans les connaissances, le savoir didactique est constitué fondamentalement par des représentations ou des modèles heuristiques, qui ne sont pas fermés, qui posent constamment des questions, dans une spirale de réflexion – de construction de connaissances – tenant compte des multiples paramètres mentionnés. Dans l'élaboration de ces modèles, cependant, il ne doit pas y avoir de distance entre les enseignants et les chercheurs, les uns et les autres se situant dans une perspective d'intervention qui requiert une interaction entre leurs représentations didactiques et les représentations provenant des théories extra-didactiques. Le savoir didactique est la résultante de cette élaboration complexe de connaissances, de cette recherche qui vise à trouver des instruments pour expliquer les pratiques et pour élaborer une théorie sur ces pratiques ; une recherche qui se concentre sur l'espace de la classe et qui obéit à deux intentions de base : comprendre le domaine d'action de la didactique de la langue en tant que discipline scientifique et agir dans ce domaine d'une manière efficace.

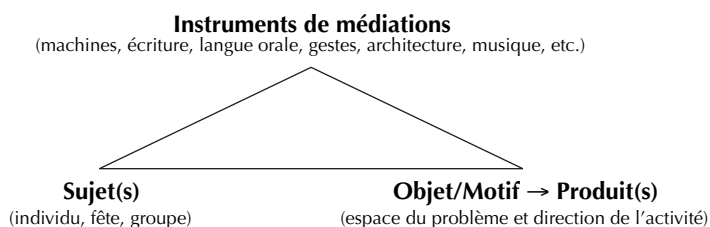
L'observation et la recherche en matière de fonctionnement du système didactique est un terrain particulièrement fertile pour la réflexion et la construction théorique. Comme Puren (1999) le signale, il y a tout de même plusieurs façons d'observer, qui peuvent prendre des positions contradictoires sur un axe allant de *l'application* à *l'implication*. Si l'observation est conçue comme un processus de description objective de phénomènes prévus ou préétablis par la théorie – sociologie, psycholinguistique, linguistique – elle est conçue comme une observation externe par rapport au

domaine didactique et à l'intentionnalité des agents : il s'agit alors d'une observation appliquée. Si l'observation est conçue comme un point de départ pour la réflexion et pour l'échange avec d'autres professionnels, la perspective interne de cette observation devient évidente. Elle concerne l'implication des agents qui interviennent. Les points clés de cette observation impliquée sont l'autonomie par rapport à d'autres disciplines, la volonté de construction du savoir didactique et la volonté d'intervention dans cette élaboration du savoir. Il s'agit de communiquer, contrecarrer et échanger des résultats par des observations parallèles, dans un va-et-vient constant entre pratique et théorie, pour revenir sur la pratique avec de nouvelles questions et de nouvelles hypothèses, dans un processus récursif, innovateur et dynamique. La complexité de l'objet observé rend inappropriée l'application de théories élaborées de façon externe et met l'accent sur le besoin de penser des façons d'observer – de faire de la recherche – permettant d'articuler l'interrelation entre les facteurs cognitifs, affectifs et sociaux intervenants dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de la langue.

LA RECHERCHE COMME SYSTÈME D'ACTIVITÉ

La recherche centrée sur l'espace de la classe, du point de vue de l'observation impliquée, peut être considérée dans la perspective de la théorie de l'activité, développée au cours des années 30 par Leontiev, à partir des postulats de la théorie psychologique de Vygotsky (1934/1962), et centrée sur l'origine sociale des actions humaines et la construction de connaissances à travers des systèmes ou des instruments de médiation. Un système d'activité se définit comme étant « toute interaction humaine en fonctionnement, dirigée vers un objet, conditionnée historiquement, structurée dialectiquement et médiatisée par des instruments » (Russell, 1997, p. 510). Les systèmes d'activité sont, par définition, dynamiques, constamment recréés à partir d'interactions à l'intérieur et à l'extérieur du système ; constamment reconstruits dans leurs composantes, en un moment ou au cours de processus qui se prolongent dans le temps ; ancrés, donc, dans un cadre historique et culturel qui les conditionne et leur donne du sens. Le schéma suivant indique les composantes d'un système d'activité.

Figure 1 : Un système d'activité (d'après Russell, 1997, p. 510)



Les éléments faisant partie du système d'activité sont le sujet, l'objet ou le motif de l'activité et les instruments de médiation. Si nous transposons la caractérisation de ces éléments à l'activité de recherche en didactique et, plus spécifiquement, à la recherche centrée sur l'activité dans la classe, le parallélisme suivant peut être établi.

Le sujet de l'activité est l'agent de cette activité. Dans le domaine de la recherche, le sujet est l'agent-chercheur, qui entre en contact avec la culture de la classe en tant qu'espace et objet de recherche. Il entre aussi en contact avec ce que l'on pourrait appeler la culture de la recherche, c'est-à-dire les systèmes d'activité qui représentent une approche déterminée de la recherche, en l'occurrence en didactique. Dans ce cas, le cadre de l'activité de recherche peut être défini comme une recherche qualitative dans des situations naturelles, qui vise à observer un autre système d'activité, le système didactique, et à élaborer des savoirs sur ce système, des savoirs de représentation et d'interprétation de l'activité qui s'y déroule. Le sujet de la recherche est conditionné par ces deux cultures – celle de la classe et celle de la recherche – qui sont partie intégrante de son implication dans plusieurs systèmes.

L'objet et le motif de l'activité déterminent un aspect de cette culture de la classe. Prenons un exemple dans le domaine de la recherche en didactique de la langue (DL). L'activité observée est centrée sur l'écriture en collaboration (groupes d'élèves) et orientée vers la problématique de recherche suivante : l'observation de l'incidence du contexte de réception sur l'activité d'écriture. Au fil de la recherche, l'objet prend forme pour atteindre l'objectif, qui marque en même temps la direction de l'activité.

Les instruments de médiation concernent des objets matériels utilisés par le sujet-chercheur en vue de la réalisation d'une action dans le cadre global de l'activité. Ce sont des instruments qui permettent la construction de connaissances et donc l'appréhension de l'activité de la classe comme objet de recherche. Ce sont des instruments actifs – *tools-in-use* – servant effectivement à mener l'activité à son terme. Dans le cas qui nous occupe, les instruments de médiation sont les différents éléments constituant la conception méthodologique de la recherche.

L'assimilation de l'activité de recherche en DL au système que nous venons de décrire n'est pas seulement une métaphore ou un changement de noms, comme on pourrait l'inférer de ce que nous avons exposé jusqu'ici. Le parallélisme entre les systèmes d'activité et la recherche mentionnée apparaît justement dans la dynamique inhérente à tout système d'activité, dans les changements et les reconstructions des actions, et même de l'objet, tout au long du processus de réalisation. Il apparaît aussi dans l'interrelation de ce système – l'activité de recherche – avec d'autres systèmes d'activité – le système d'enseignement dans la classe, le système d'apprentissage des élèves, en groupe et individuel, le système d'observation/

participation des assistants de la recherche et du chercheur lui-même, le système de travail en groupe, etc.

La recherche que nous prenons comme point de repère, intitulée « L'interaction des contextes dans le processus de composition écrite en groupe » (Milian, 1999a), a été réalisée dans le contexte des deux classes de sixième primaire – enfants de onze ans – d'une école attachée à la faculté des Sciences de l'Éducation de l'UAB¹, durant deux trimestres. L'observation de l'activité d'écriture a été menée avec l'aide de normaliens de la faculté, dans le cadre de leur stage pratique : chaque normalien était chargé d'observer un des groupes d'« élèves-écrivains », de contrôler l'enregistrement de leurs conversations et, éventuellement, de les aider dans la réalisation de la tâche. Les projets d'écriture proposés étaient intégrés dans les activités régulières de la classe et faisaient partie d'un atelier interdisciplinaire de langue et de sciences de l'observation, orienté vers l'aboutissement des objectifs propres de chacune des matières. La recherche ne visait pas à modifier les pratiques de classe ni à essayer l'application d'un modèle spécifique au processus d'écriture ou à l'élaboration de connaissances, ni à intervenir dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, mais elle visait spécifiquement à observer les processus du côté des élèves. Ceux-ci sont placés dans la situation d'avoir à écrire (en groupe) pour des destinataires autres que l'enseignant. Ce dernier a pour rôle d'expliquer la tâche aux élèves.

Les trois moments du déroulement de cette recherche – planification, processus et analyse des données – explicités ci-après, montrent la dynamique propre au système d'activité à laquelle nous faisons référence. À partir de l'analyse des composantes du système, des changements qui s'y produisent et des facteurs encourageant ces changements, l'interrelation du système d'activité de recherche avec les autres systèmes d'activité devient évidente. Une telle relation entre systèmes d'activité entraîne la nécessité d'intégrer des manières différentes de penser et d'observer les relations d'enseignement et d'apprentissage de la langue.

LA PLANIFICATION DE LA RECHERCHE

L'idée de faire de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage de la composition écrite, naît tout d'abord de la divulgation et de l'intérêt des modèles cognitifs à propos du processus de composition écrite (Hayes & Flower, 1980), des modèles d'experts et d'apprenants en composition écrite (Bereiter & Scardamalia, 1987) et de leur répercussion sur la recherche en didactique (Camps, 1994a). Dans ce contexte, l'importance de la situation discursive, en tant que déclencheur des processus d'élaboration de

1. Université Autonome de Barcelone

connaissances identifiées comme « voie haute »², acquiert un poids de plus en plus important dans les propositions d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit. La représentation que l'élève-écrivain se fait du contexte de réception et, surtout, du destinataire et de ses attentes guide et oriente les sous-processus impliqués dans l'acte d'écrire.

Par ailleurs, la complexité du processus d'écriture et des facteurs qui interviennent sont à la base des propositions méthodologiques pour l'enseignement et l'apprentissage de la composition écrite. Celles-ci mettent en jeu aussi bien l'importance d'établir des situations d'écriture pour des contextes de réception réels, que celle d'introduire des dispositifs d'aide à la gestion du processus à partir de l'écriture partagée ou en collaboration (Milian, Guasch & Camps, 1990 ; Camps, 1994b).

La recherche qui fait l'objet de nos commentaires vise l'observation du processus d'écriture durant l'élaboration de textes explicatifs pour différents destinataires. L'importance de la situation d'explication à l'école dans toutes les matières et le manque d'études sur la conduite explicative écrite des élèves ayant un destinataire autre que l'instituteur a déterminé le choix de cet objet de recherche.

La recherche est conçue, dans un premier temps, autour des éléments suivants : (a) l'objet de la recherche est déterminé par trois situations d'écriture différentes dans le contexte de la salle de classe ; (b) les instruments de médiation naissent de l'organisation de l'activité d'écriture en groupe, qui permet et favorise l'interaction verbale entre les participants et dont l'enregistrement constituera le corpus de données pour l'analyse ; (c) la direction de l'activité apparaît dans l'intention d'observer la représentation – ou projection – du contexte de réception à partir du contexte de production. Celui-ci est conçu également comme espace de confluence de l'expérience de la personne qui écrit, acquise dans des situations d'usage social de l'écrit. La figure 2 indique, de façon schématique, l'interrelation entre les contextes en jeu dans la situation de composition écrite.

Figure 2 : Incidence du destinataire sur le texte (Milian, 1994)



2. « Voie haute » en ce cas fait référence au modèle « knowledge transforming » des processus de composition écrite, par opposition à celui de « knowledge telling » correspondant à la « voie basse », décrits par Bereiter et Scardamalia (1987).

Le système d'activité décrit correspond à la conception de la recherche, qui envisage dans un premier temps les questions suivantes :

Quelle est l'incidence des contextes de l'écrivain et de réception sur le contexte de production et sur le texte en tant que produit ?

Quels locuteurs apparaissent dans le dialogue pour la construction du discours écrit ?

LES CHANGEMENTS PENDANT L'ACTIVITÉ DE RECHERCHE

Le contact du chercheur avec la culture de la classe ainsi que le développement de son projet entraîne une réflexion sur l'interrelation entre le système d'activité de recherche et les autres systèmes. Les plus proches de l'objet de la recherche sont les systèmes d'activité des enseignants. Les systèmes d'activité des deux enseignantes de sixième offrent au chercheur une vision pragmatique de la gestion de la démarche d'enseignement/apprentissage. De nouvelles contraintes apparaissent : si l'on veut bien cerner l'observation sur l'incidence du contexte de réception et du destinataire, il s'agit alors de construire pour les élèves des *scenari* réels d'écriture, de les leur présenter et de les relier aux objets d'enseignement /apprentissage en jeu. Il s'agit aussi de motiver les élèves et de les guider dans cette démarche. Enfin, pour le chercheur, il s'agit d'organiser l'observation de manière à suivre le processus sans se démarquer de la vie habituelle de la classe. Il y a là une première interaction entre deux systèmes d'activité : les enseignantes dévoilent leurs buts et leurs instruments de médiation en tant que sujets de l'activité d'enseigner. Le chercheur, de son côté, apporte sa perspective théorique à la construction de savoirs sur l'écrit et son contenu. La direction des deux systèmes d'activité n'est pas la même, mais une entente minimale entre le chercheur et l'enseignante est nécessaire pour agir ensemble.

Le système de participation des observatrices, qui aident à la recherche, interagit à son tour avec celui de la recherche et celui des enseignantes. Afin de contrôler la récolte de données et pour la compléter, l'observatrice de chacun des groupes d'élèves a pour fonction d'observer le processus au plus près et de tenir un journal de l'activité des élèves. Cette activité sera ensuite nécessaire à l'interprétation des données. Les observatrices participent ainsi aux objectifs de la recherche aussi bien qu'aux objectifs d'enseignement.

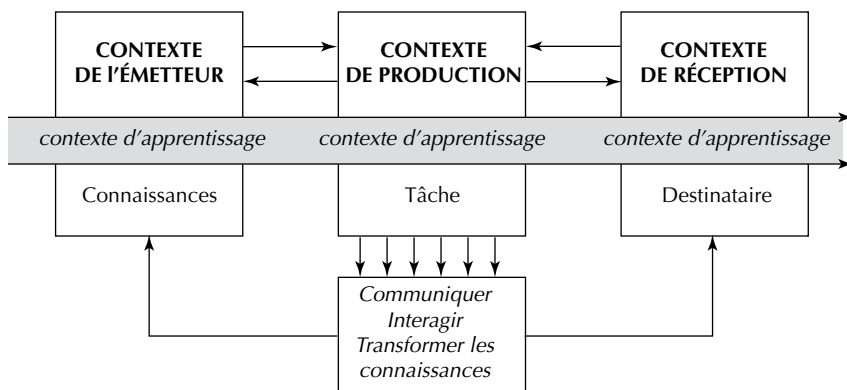
Les enseignantes et les observatrices constituent des instruments de médiation et en même temps des sujets actifs de la recherche, tout en contribuant aux changements de celle-ci. Un de ces changements a trait à l'objet et au motif de l'activité de recherche. De nouveaux contextes apparaissent,

non parce qu'ils n'y étaient pas, mais parce qu'ils n'avaient pas été envisagés assez clairement en tant qu'objet de recherche. Le contexte dans lequel se développe l'activité d'écriture – la salle de classe, l'école – était assumé comme espace « naturel », « transparent », comme une toile de fond nécessaire et incontestable, mais pas comme un contexte qui peut conditionner l'action des protagonistes et avoir un impact sur l'observateur également. L'intérêt porté à ce contexte scolaire met au premier plan le contexte d'apprentissage. En effet, l'activité d'écriture se réalise dans l'espace de la classe, qui est aussi le cadre contenant et conditionnant l'action des étudiants-observateurs.

D'autre part, c'est l'activité d'écriture en elle-même qui favorise l'apprentissage (Bereiter et Scardamalia, 1987) qui, cependant, n'est pas réduit à la langue, mais fait référence aux contenus transmis dans la communication écrite. Ceux-ci doivent être sélectionnés et adaptés en fonction de l'intention de celui qui écrit et de ses destinataires, ainsi qu'aux usages linguistiques propres à l'écrit, qui le mettent en rapport avec les contextes et les normes sociales dans lesquelles l'écrit se manifeste et s'utilise.

Ainsi, l'intérêt initial pour le contexte de réception comme déclencheur de différents processus dans la réalisation de l'écrit s'élargit pour laisser le passage à l'intérêt pour le contexte de production en tant que contexte d'apprentissage. Le modèle d'interaction de contextes qui sert initialement de point de repère en tant qu'objet de la recherche est reconstruit sous la forme du schéma suivant (fig. 3). Le contexte d'apprentissage parcourt transversalement tout le processus. C'est le processus de composition qui favorise l'apprentissage, aussi bien en raison des connaissances apportées par l'émetteur, qui se transforment et se complètent dans le contexte de production, qu'en raison de la situation d'écriture elle-même et celle des

Figure 3 : Interaction de contextes dans le processus de composition écrite (Milian, 1999a)



exigences du contexte de réception. Le contexte de production acquiert, ainsi, une plus grande importance, dans le sens où il reçoit l'influence des deux autres contextes et du cadre dans lequel se réalise la tâche. C'est dans le travail en groupe que la connaissance se transforme à partir de la communication entre émetteur et récepteur et à partir du dialogue entre les participants.

Le contexte de production devient donc l'objet central de l'activité de recherche, et l'importance accordée préalablement au contexte de réception est maintenant contre-balançée par l'importance du contexte de production du texte écrit comme point de confluence de tous les autres contextes.

Il faudrait probablement parler de contextes de production au pluriel puisque chaque groupe d'élèves crée son propre contexte à partir de la dynamique qui s'établit entre les participants. D'ailleurs, dans chaque groupe de travail, plusieurs contextes sont représentés, les contextes d'expérience personnelle de chaque élève sur le savoir qu'ils doivent transmettre, sur le processus d'écriture, sur la représentation du destinataire, sur la tâche elle-même comme tâche réelle et comme tâche proposée par l'enseignante, etc. À ces contextes expérientiels, il faut ajouter le contexte dynamique de production de texte écrit, où se produit la confluence de tous les contextes cités avec l'exigence de la tâche à accomplir et les degrés divers de motivation. Les contributions des observatrices mettent l'accent sur la fonction des différences personnelles à l'intérieur des groupes en tant qu'élément conditionnant la dynamique de chacun des contextes de production.

On constate que les contributions à l'interaction des systèmes d'activité, qui confluent dans l'espace de la salle de classe, dans le processus de recherche, modifient leur direction, ainsi que leur objectif. La direction de la recherche est maintenant centrée sur le contexte de production, qui s'avère suffisamment riche en lui-même et qui entraîne une centration sur un projet d'écriture, adressé à des destinataires réels – les élèves de deuxième année de l'école primaire du même établissement scolaire. La recherche est limitée à l'observation et à la récolte de données sur la composition écrite en groupe d'un texte explicatif répondant à la question suivante : *Lorsqu'on tourne un kaléidoscope à gauche ou à droite, pourquoi voit-on à chaque fois une image différente ?* Ce texte sera inclus dans un feuillet d'information pour une exposition de kaléidoscopes que les élèves de sixième organisent : les kaléidoscopes ont été réalisés par les élèves comme exercice pratique en sciences de l'observation.

Ces destinataires réels, avec lesquels les élèves-écrivains peuvent entrer en contact et qui attendent des explications sur le fonctionnement des kaléidoscopes, encouragent une plus grande implication des élèves de sixième dans la tâche. L'objectif de la recherche reçoit une nouvelle

orientation, il en découle de nouvelles questions à partir de cette interrelation entre systèmes :

- Comment se produit la négociation entre le contexte de réception, le contexte de la classe et de l'école et le contexte individuel des élèves-écrivains ? Quels sont les contextes qui pèsent le plus au moment d'envisager les opérations inhérentes à la tâche d'écriture et lors de la prise de décisions ? Quelles connaissances sont mises en jeu pendant le processus ?
- Jusqu'à quel point le contexte de production – de la tâche – peut-il être qualifié de contexte d'apprentissage ? Comment établit-on l'équilibre entre le contexte de la tâche et le contexte d'apprentissage que représente la situation scolaire, entre « faire » et « apprendre à faire » ? Peut-on considérer la situation de production en groupe comme un élément médiateur dans la construction de connaissances ?

L'ANALYSE DES DONNÉES

Les données recueillies pendant l'activité d'écriture, correspondent aux interactions verbales de cinq groupes d'élèves pendant le processus d'écriture et constituent dès lors l'objet de la recherche, en tant que reflet et traces de la situation observée.

Lors de cette phase d'analyse, le sujet de l'activité de recherche, le chercheur, est à nouveau seul face à ces données, mais dans une position différente du sujet qui planifiait la recherche. Il est cette fois plus réceptif aux détails qui apparaissent à travers l'analyse des données. Il est également plus impliqué, puisqu'il a été spectateur de la dynamique de la classe. Son intérêt dans cette phase de la recherche va dans le sens de la construction d'un savoir didactique théorique sur l'enseignement et l'apprentissage de la composition écrite, il n'est plus seulement centré sur l'influence du contexte de réception.

La direction que prend l'activité de recherche, bien qu'elle reste centrée sur le contexte de production, s'élargit maintenant à l'analyse des facteurs incitants : le contexte du groupe-classe, le contexte scolaire, le contexte de la tâche, etc. L'activité de recherche se trouve donc en même temps élargie et plus spécifique : elle cherche des éléments communs dans la diversité, elle cherche des explications pour cette diversité, elle vise à la systématisation des données pour qu'elles deviennent générales et transposables. Le chercheur participe ainsi à un projet scientifique d'explication des données à travers l'analyse croisée des différents contextes.

Les instruments de médiation deviennent des éléments clé dans cette phase de généralisation et de systématisation. L'analyse des interactions

des étudiants dans le contexte de production est menée à bien grâce aux instruments méthodologiques suivants :

1. *L'analyse du processus de production en termes d'opérations propres à la composition écrite en groupe.* L'observation étroite de ce que font les élèves de chaque groupe pendant le processus de production du texte corrobore l'existence de processus différents, mais elle confirme aussi la présence d'opérations partagées par tous les groupes, qui correspondent avec les opérations proposées par les modèles psycholinguistiques du processus de composition. La distribution dans le temps (selon différentes phases) de ces opérations montre, d'une part, les caractéristiques communes à tous les groupes dans la réalisation de la tâche, et d'autre part, la spécificité de chacun des contextes de production correspondant à chacun des groupes.
2. *L'analyse des références explicites aux destinataires.* Les destinataires constituent le référent le plus clair du contexte de réception pour les écrivains. Les questions sur qui les nomme, comment, quand et avec quelle fréquence sont des questions qui peuvent rendre compte de l'incidence, de l'influence ou de la présence du contexte de réception sur le contexte de production. Ces questions rendent compte également du processus d'apprentissage, lorsque l'on analyse par la suite la répercussion de l'allusion aux destinataires sur le processus d'élaboration du texte. Des modifications interviennent dans le procédé de production du texte et dans le texte lui-même.
3. *L'analyse de l'utilisation de la deuxième personne dans les interactions.* La deuxième personne (tu) est le signe : (a) de relations simultanées ou de la co-présence des interlocuteurs : élève/élève ; élève/observatrice ; groupe/observatrice ; (b) de relations de communication *in absentia* : élève/élèves de 2^e, groupe/élèves de 2^e ; (c) de relations de communication pour l'élaboration de connaissances thématiques : destinataire universel (*tu* à valeur générale). À partir de l'observation de ces signes on obtient des informations sur les contextes intervenant dans le contexte de production et leur incidence sur le processus d'élaboration du texte et dans le processus d'apprentissage. La dynamique créée au sein de chaque groupe par rapport à la tâche envisagée et à l'apprentissage devient évidente.
4. *L'analyse des reformulations* en tant qu'indice d'adéquation aux différents contextes intervenant dans la réalisation de la tâche. L'observation des processus de mise en texte et de révision à partir des transformations du texte produit – « texte proposé » et « texte écrit » (Camps, 1994a) – est en mesure de rendre compte des différents contextes impliqués dans la tâche et de la dynamique créée entre eux. La construction conjointe du texte explicatif pour des destinataires concrets a des exigences

déterminées par le genre discursif, le contenu, l'adéquation au récepteur, le suivi des normes de la langue écrite. Les reformulations successives du texte peuvent offrir des informations sur les contextes qui guident dans chaque cas la production textuelle. L'activité de réflexion sur la langue et son emploi devient aussi évidente dans les reformulations et dans leur rapport avec les épisodes interactifs dans lesquels elles se produisent.

LA CONSTRUCTION DU SAVOIR DIDACTIQUE

Deux types de conclusions découlent de ce que nous avons présenté : celles qui concernent les résultats de la recherche, en terme de savoir didactique scientifique, et en terme d'activité de recherche en didactique.

Conclusions concernant les résultats de la recherche

Les résultats montrent que, pour une théorie de l'enseignement et de l'apprentissage de la composition écrite, le contexte de réception et le contexte de production sont aussi importants l'un que l'autre : le premier puisqu'il s'érige en moteur de l'activité en tant que défi et point de repère, et le second puisqu'il met en évidence la négociation entre les élèves-écrivains pour réaliser la tâche ainsi que pour partager et construire des connaissances, dans un processus dynamique et ouvert. Les points que nous pouvons souligner et qui, en même temps, constituent des hypothèses de travail pour de nouvelles confrontations et de nouvelles recherches dans d'autres contextes, sont les suivants :

RELATION DU CONTEXTE DE L'ÉCRIVAIN AVEC LE CONTEXTE DU RÉCEPTEUR

Le contexte de réception et la représentation que les élèves-écrivains s'en font, matérialisé dans ce cas-là par l'image des destinataires et leur niveau de connaissances sur le sujet, sert de base à la représentation de la tâche. La relation entre le contexte personnel des élèves et le contexte de réception représente une exigence constante : en tant qu'élèves de sixième, ils jouent le rôle d'experts dans la situation par rapport aux élèves de deuxième, ce qui entraîne une réinterprétation des connaissances thématiques et langagières. Le fait d'envisager la tâche par rapport à une discipline déterminée a également eu une répercussion sur l'élaboration des connaissances dans celle-ci. Cela permet de corroborer l'importance d'envisager des tâches d'écriture qui encouragent le caractère interprétatif du savoir, par opposition avec des tâches qui encouragent le caractère transmissif ou d'étiquetage (Sutton, 1995).

CONFLUENCE DE PLUSIEURS CONTEXTES DANS LE CONTEXTE DE PRODUCTION

Le fait d'envisager une production en groupe a pour but d'encourager la collaboration entre pairs pour la négociation de procédés et de connaissances, ainsi que d'aider à la création de ponts entre l'écrivain et le destinataire à travers la médiation des participants. Nous avons pu constater cette fonction de médiation à partir de faits qui indiquent un dédoublement constant des élèves : d'écrivains, ils deviennent lecteurs de leur propre texte en « se mettant à la place » des destinataires ; on observe les conséquences de cette lecture dans le processus de construction du texte. L'observation du contexte de production à travers les interactions nous a également indiqué à l'évidence des différences entre les processus de composition des différents groupes et entre les facteurs incidents. L'établissement de la représentation partagée de la tâche et du texte est l'un des aspects qui demande la plus grande attention, bien que, probablement dans ce cas concret, la non définition des caractéristiques du texte explicatif ait pu contribuer à la non définition du texte en tant que produit fini, ainsi qu'au manque d'une représentation globale et partagée du produit de la tâche.

PRÉSENCE DU CONTEXTE SCOLAIRE COMME CONTEXTE D'APPRENTISSAGE

La situation envisagée et la situation de travail en groupe favorisent une prise de conscience des situations d'écriture, de l'adéquation du langage à des intentions et à des conditions déterminées. Elle favorise aussi des procédés permettant la réalisation de la tâche. Les connaissances mises en jeu sont, en partie, des connaissances existant déjà chez les élèves-écrivains ; elles sont alors activées en s'adaptant à la situation discursive proposée. D'autres connaissances sont élaborées durant le processus, avec le concours de tous, poussés par la nécessité de résoudre les difficultés qui apparaissent, nécessité qui rend évident le processus socio-cognitif de construction des apprentissages. Le travail en groupe favorise aussi l'intérêt porté à certaines opérations de contrôle sur le processus et sur le texte, telle l'opération de révision et l'utilisation d'instruments de régulation du processus, par exemple sous forme de plan ou de schéma de travail.

Bien que les élèves montrent une activité intense durant leur interaction, ils montrent aussi leur condition d'apprenants : une méconnaissance face à certains aspects de la tâche se manifeste. Les conditions du contexte de la classe et des activités d'écriture favorisent le passage de la régulation partagée à la régulation intra-psychologique. Ces conditions entraînent, d'une part, l'émergence d'une certaine conscience, d'un contrôle sur l'activité découlant des objectifs d'apprentissage et des mécanismes d'évaluation formative. D'autre part, elles demandent aussi une certaine recontextualisation des paramètres de la situation discursive envisagée dans de nouvelles activités d'écriture qui les reprennent et les reformulent, les

élargissent dans une programmation en séquences, tout au long d'un cours ou d'un cycle d'enseignement. C'est bien le rôle de l'enseignant d'être l'organisateur de ces deux types de contrôle, celui de l'évaluation formative centrée sur l'activité de production d'un texte déterminé, et celui de la séquentialisation de nouvelles activités d'écriture qui tiennent compte de l'importance de la recontextualisation pour favoriser l'apprentissage.

Conclusions concernant l'activité de recherche en didactique

En ce qui concerne les conclusions relatives à l'analyse du système d'activité appliquée à la recherche, il faut souligner le caractère dynamique et ouvert de cette dernière basée sur l'observation impliquée. L'évolution des composantes d'un tel système d'activité met en évidence leur modification et leur restructuration au contact d'autres systèmes d'activités, tout en montrant leur caractère constructif et dialectique. En suivant le même découpage que dans le point précédent, nous pouvons tirer les éléments suivants :

RELATION DU CONTEXTE DE RÉCEPTION DE LA RECHERCHE AVEC LE CONTEXTE DU CHERCHEUR

La représentation du contexte de réception des résultats de la recherche – la construction des connaissances scientifiques en didactique pour la communauté des didacticiens de la langue et pour les enseignants – a été dessinée et élargie tout au long de l'activité, à partir de l'interaction entre la représentation du chercheur et les représentations d'autres personnes participant à l'activité, impliquées également dans l'enseignement et l'apprentissage du langage (plus particulièrement les enseignantes de la classe). Deux éléments qui n'apparaissaient pas dans la conception initiale du chercheur rendent compte de cette interaction : (1) le fait d'envisager l'observation par rapport à une discipline déterminée a eu une certaine répercussion sur la façon d'envisager l'élaboration des connaissances disciplinaires en sciences de l'observation, en l'occurrence à travers une tâche d'écriture pour des destinataires concrets ; (2) le fait d'interagir avec les enseignantes et les observatrices pendant le processus de récolte des données a contribué à la reconnaissance de l'importance de la dynamique des groupes durant le processus.

De ce constat découle l'importance de l'interrelation entre le contexte du chercheur – son système d'activité de recherche – et le contexte de la classe et de ses participants ou, autrement dit, la nécessité d'intégrer plusieurs approches dans la recherche en didactique et d'envisager les différents acteurs impliqués dans l'action didactique comme des participants à la recherche. Par ailleurs, la confrontation de ces résultats avec ceux d'autres

recherches ou expériences dans la classe ouvre la voie à de nouvelles relations avec d'autres systèmes d'activité pouvant modifier ce savoir ou contribuer à en créer d'autres.

CONFLUENCE DE PLUSIEURS CONTEXTES – SYSTÈMES D'ACTIVITÉ – DANS LE CONTEXTE D'OBSERVATION ET DE RECHERCHE

Nous avons déjà souligné, à travers des changements dans le modèle des contextes en interaction – point de repère pour situer les observations –, la façon dont se diversifie la direction de la recherche et dont se modifient et s'adaptent les instruments de médiation. Il faut souligner l'interaction avec d'autres systèmes qui sont intervenus de façon dialectique dans l'analyse et l'interprétation des données : les contributions d'autres recherches sur des activités d'écriture en groupe, des informations de type méthodologique sur l'établissement de catégories ou sur les instruments d'analyse du discours, des réflexions et des discussions avec d'autres professionnels, par exemple à propos du concept de reformulation ou à propos des caractéristiques de la conduite explicative, parmi d'autres.

La présence et l'incidence d'autres systèmes d'activité, donc, deviennent patentes tout au long de l'activité de recherche. Comme Russell (1997) le souligne :

Les systèmes d'activité et leurs langages sociaux (dans le sens bakhtinien du terme) ne fonctionnent pas indépendamment mais ils interagissent, tout en invitant et en motivant les participants à agir, individuellement et collectivement, dans plusieurs sens – tout comme les institutions interagissent dans la vie de leurs membres. Ainsi, il peut y avoir des contradictions dialectiques qui apparaissent dans un système d'activité, en même temps que d'autres systèmes entraînent les participants dans plusieurs directions d'activités. Ces contradictions-là peuvent être analysées pour parcourir la genèse de voix hétéroglossiques, dans une classe ou dans n'importe quel autre locus dans le système. Ces contradictions sont cruciales pour comprendre la circulation de textes (ou voix) dans le comportement aussi bien individuel que collectif (p. 512) (Traduction de l'auteure).

PRÉSENCE DU CONTEXTE DE L'ACTIVITÉ EN TANT QUE CONTEXTE D'APPRENTISSAGE

Initialement, nous avons fait l'hypothèse que l'observation et la recherche sur le fonctionnement du système didactique étaient un terrain particulièrement fertile pour la réflexion et pour la construction théorique. Cette hypothèse semble se vérifier puisque l'observation de l'intérieur n'est pas seulement limitée à la description de ce qui se passe, tout en réorientant la direction de la recherche, mais elle interprète et explique. Autrement dit, le chercheur construit des connaissances didactiques à partir de « ponts de dialogue » entre la théorie et la pratique, dans un souci d'aide à la pratique à partir de la théorie. Mais cette théorie est, elle aussi, issue de la pratique,

« une pratique effective, une pratique réflexive pouvant encourager le passage de la théorie d'enseignement et d'apprentissage vers d'autres paramètres contextuels » (Milian, 1999b).

De ce point de vue, la construction du savoir didactique à propos du contexte de production de textes explicatifs par des élèves écrivains, est un processus en marche qui exige aussi une recontextualisation des paramètres de la situation de recherche lorsque de nouvelles recherches sont menées, par une reprise, une reformulation et un élargissement des résultats obtenus. La voie est ouverte, elle comporte probablement plusieurs carrefours qui offriront des décors nouveaux et inexplorés : il s'agit de la suivre et de la parcourir pour construire peu à peu une carte de la didactique de la langue utile et efficace.

SYNTHÈSE

En suivant la voie ouverte par Puren (1999, 2001), s'il y a plusieurs façons d'observer, notamment l'observation appliquée et l'observation impliquée, il y a aussi plusieurs façons *d'expliquer, de clarifier les phénomènes que l'on a pour but de comprendre*. Il s'agit de tenir compte des aspects qui font partie de la démarche explicative, parmi lesquels je voudrais signaler les questions suivantes : *quel est l'objet à expliquer* (quelle est la problématisation) ? *pour qui explique-t-on* (quel est le destinataire qui est censé comprendre l'explication) ? et *comment explique-t-on* (par quelles voies méthodologiques peut-on aboutir à la clarification du problème ou de la question posée) ? Deux autres points complètent pour nous le cadre explicatif : *qui explique* et *pour quoi*, avec quel but explique-t-on ?

Concernant *l'objet à expliquer*, la question n'est pas facile à cerner, puisque souvent, de l'extérieur, et plus ou moins guidé par les disciplines de référence, le chercheur se pose une question qui n'est qu'une petite partie du problème, comme la partie visible d'un iceberg dont la plus grande partie de sa structure est invisible. Un premier pas dans l'explication consiste à s'expliquer soi-même, à rendre consciente la problématisation par rapport aux *pour quoi*, aux buts de la recherche en didactique, ou plus largement en sciences de l'éducation. En ce sens, il faut rappeler que le scénario de la recherche en éducation n'est pas épuisé par la focalisation sur le système didactique ou sur un de ses trois pôles – le savoir, l'enseignant, l'élève. Les questions que la recherche en éducation peut et doit se poser sont toujours des questions complexes, « écologiques », imbriquées les unes aux autres et enchaînées entre elles et au contexte. Ce point crucial est en rapport aussi avec *celui qui problématise et pour quoi*. Simon (1997) définit le champ de la recherche en didactique de la langue selon deux paramètres, celui du lieu de recherche – salle de classe / hors classe –,

et celui de l'orientation – épistémique, praxéologique. Ces deux axes délimitent les contextes aussi bien que les acteurs de la recherche. Cela dit, cet essai de subdivision ne devrait pas être vu comme dichotomique. Au contraire, il offre un panorama pluridimensionnel et donne lieu à la participation d'acteurs divers. Cette perspective de collaboration entre les divers agents de la recherche s'avère difficile à gérer pour des raisons diverses, parmi lesquelles une considération inégale de la problématique dans la perspective des divers agents ; cette difficulté est liée également aux buts de la recherche. Il est facile d'admettre que les enseignants sur le terrain cherchent une visée essentiellement praxéologique, parfois même uniquement praxéologique, excluant la compréhension du problème, et que les agents d'autres niveaux – didacticiens, formateurs, agents institutionnels – croisent la visée praxéologique avec la visée d'une compréhension de la complexité de l'enseignement/apprentissage pour l'élaboration de modèles d'action. C'est là l'une des raisons de la richesse de l'interaction entre les divers acteurs et les divers contextes : partager la compréhension pour mieux agir, d'une part, et pour mieux construire le savoir didactique scientifique d'autre part.

Le deuxième des aspects annoncés, *pour qui on explique*, est une question difficile. Certains destinataires sont clairement définis : les enseignants et les formateurs. Mais il existe aussi d'autres destinataires, dans et hors du champ des sciences de l'éducation, qui se situent, volontairement ou à leur insu, en dehors du contexte de la salle de classe. Il faut mentionner aussi d'autres destinataires potentiels, moins impliqués dans le monde de l'éducation : d'autres chercheurs, d'autres disciplines, avec d'autres buts, mais avec la volonté de délimiter le champ de la recherche scientifique dans un contexte « scientifique » qui suive des démarches de construction de savoir reconnues et censées être valides du seul fait de leur pouvoir explicatif, voire de leur cohérence explicative.

Le pouvoir explicatif qui découle de la démarche de recherche nous amène au troisième aspect : *comment on explique*. Le but de l'explication en didactique – et en général en sciences de l'éducation – n'est pas l'élaboration d'une explication *causale des faits* observés, mais la compréhension ou l'interprétation rationnelle de réalités dynamiques et complexes. On ne peut pas parler de faits lorsqu'on parle d'enseignement/apprentissage, mais d'activités d'enseignement et d'apprentissage, de systèmes d'activité qui obéissent souvent à plusieurs causes et à plusieurs intentions et contraintes, et qui sont difficiles à délimiter du fait qu'elles se déroulent de façon différente selon les contextes et selon les individus.

Comment saisir les données empiriques qui permettront d'interpréter cette complexité diversifiée ? Comment les mettre en rapport avec un modèle du savoir didactique ? En ce domaine, lorsque l'orientation de la recherche est centrée sur la compréhension de la réalité – dans le but d'y

ancrer l'action didactique –, le découpage même des données change selon chaque recherche, puisque chacune d'entre elles s'inscrit dans des conditions particulières et, en quelque sorte, uniques. Les cheminements méthodologiques sont de natures diverses et en même temps originales, produits des démarches d'observation du chercheur et en rapport avec le but de la recherche. La contribution d'instruments de recherche issus d'autres champs devient utile, sans constituer une application directe, peu légitime pour de nouvelles occasions d'observation et d'analyse. Il s'agit plutôt d'adapter ces instruments au contexte, aux buts, aux agents qui interviennent, au fur et à mesure que ces instruments contribuent à l'interprétation raisonnée de l'activité. Nous sommes bien, comme nous rappellent les propos de Wells cités en introduction, dans « une activité intentionnelle » de construction de savoir, « dans un effort de collaboration pour comprendre et pour transformer » le monde de l'enseignement.

Peut-être les chercheurs en didactique sont-ils confrontés à une nouvelle façon de connaître, qui doit faire face à la complexité des situations, à la complexité des agents qui interviennent, à la complexité de l'objet d'enseignement et d'apprentissage. S'y ajoute la complexité d'adopter, dans ce champ, une visée compréhensive et interprétative des éléments en jeu, de les expliquer dans leur cadre d'activité, et de créer, à partir de ces apports, des modèles d'action cohérents et des modèles théoriques du savoir didactique ouverts à de nouvelles confrontations, à de nouvelles recherches.

Nous sommes encore au premier échelon de la construction d'un savoir didactique érigé en un ensemble épistémologique acceptable et reconnu par la communauté scientifique constituant le domaine de la didactique de la langue. Plusieurs publications à propos du statut de cette discipline le montrent (Bronckart, 1989 ; Camps, 1993, 2001 ; Chiss, David & Reuter, 1995 ; Galisson, 1989 ; Marquilló, 2001) ainsi que les débats actuels sur des questions d'ordre épistémologique. Le souci de délimiter un espace spécifique a conduit à la définition de concepts qui prétendent délimiter ce savoir – « modèle didactique », « modélisation didactique » (Schneuwly *et al.*, 1997) ; « métadidactique » ou « didactologie » (Puren, 2001) en sont des exemples. Ce souci de constitution d'un corpus cohérent de principes, de concepts, de méthodologies de recherche, est une preuve de la volonté d'existence de la didactique de la langue qui, comme Reuter (2001) le dit, « ne cesse d'évoluer – même si une base paradigmatique se stabilise – au travers du jeu incessant des recherches, des débats définitionnels, de la réflexion métathéorique sur le système conceptuel, ses relations, ses oppositions, ses hiérarchies... » (p. 53).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). An Attainable Version of High Literacy : Approaches to Teaching Higher-Order Skills in Reading and Writing. *Curriculum Inquiry*, 17 (1), 9-30.
- Bronckart, J.-P. (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue Française*, 82, 53-66.
- Camps, A. (1993). Didáctica de la lengua : la emergencia de un campo científico específico. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63. 209-217.
- Camps, A. (1994a). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona : Barcanova.
- Camps, A. (1994b). Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2, 14-24.
- Camps, A. (1999). Introducció : Objecte, modalitats i àmbits de recerca en didàctica de la llengua. In A. Camps, I. Ríos & M. Cambra (Ed.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. pp. 9-22. Barcelona : Graó.
- Camps, A. (Ed.). (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona : Graó.
- Chiss, J.-L., David, J. & Reuter, Y. (1995). *Didactique du français*. Paris : Nathan.
- Galisson, R. (1989). Problématique de l'autonomie en didactique des langues. *Langue Française*, 82, 95-118.
- Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Ed.), *Cognitive Processes in Writing* (pp.3-30). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky & M. Caillot (Éd.), *Au-delà des didactiques, le didactique*. (pp. 223-252). Bruxelles : De Boeck
- Marquilló, M. (Éd.). (2001). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Université de Poitiers/Les Cahiers FORELL.
- Milian, M. (1994). Incidència del destinatari en el text. In A. Camps (Ed.), *Context i aprenentatge de la llengua escrita* (pp. 51-68). Barcelona : Barcanova
- Milian, M. (1999a). *Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup*. Thèse doctorale non publiée. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. UAB.
- Milian, M. (1999b). Strategies for effective research on the teaching and learning of writing. *Learning and Instruction*, 9, 223-228.
- Milian, M. ; Guasch, O. & Camps, A. (1990). Els objectius de l'escola en l'ordre lingüístic. In A. Camps, H. Calsamiglia, X. Luna, M. Milian, M. Campillo, H. Usandizaga & O. Guasch (Ed.), *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. (pp. 161-173). Barcelona : Barcanova,
- Puren, C. (1999). Observation de classes et didactique des langues. *Études de linguistique appliquée*, 114, 13-140.

- Puren, C. (2001). Pour une didactique complexe. In M. Marquilló (Éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)* (pp. 21-29). Université de Poitiers/ Les Cahiers FORELL.
- Reuter, Y. (1995). Vers une synthèse : réflexions et propositions. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Éd.), *Didactique du français* (pp. 243-262). Paris : Nathan.
- Reuter, Y. (2001). Éléments de réflexion à propos de l'élaboration conceptuelle en didactique du français. In M. Marquilló (Éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)* (pp. 51-58). Université de Poitiers/ Les Cahiers FORELL.
- Russell, D.R. (1997). Rethinking Genre in School and Society. An Activity Theory Analysis. *Written Communication*, 14 (4), 504-554.
- Schneuwly, B., De Pietro, J.-F., Dolz, J., Dufour, J., Erard, S., Haller, S., Kaneman, M., Moro, C. & Zahnd, G. (1997). « L'oral s'enseigne ! » Éléments pour une didactique de l'oral. *Enjeux*, 39-40, 80-99.
- Simon, J.-P. (1997). Ne dites pas à ma mère que je fais de la didactique : elle croit que je travaille dans l'enseignement supérieur... *La lettre de l'Association DFLM*, 20, 7-10.
- Sutton, C. (1995). Quelques questions sur l'écriture et la science : une vue personnelle d'outre-manche. *Repères*, 12, 37-52.
- Vygotsky, L.S. (1934/1962). *Thought and language*. Cambridge, Ma : MIT Press/Wiley. (résumé de l'original, Moscou/Leningrad, 1934. Version résumée en catalan : *Pensament i llenguatge*. Vic : Eumo/Diputació Barcelona, 1988).
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge : CUP.