

L'institutionnalisation : un geste langagier de l'enseignant

Malika Kaheraoui¹

¹Université de Poitiers, INSPE, Bâtiment B20, 5 Rue Shirin Ebadi, 86000 Poitiers, France

Résumé. Cet article porte sur le geste d'institutionnalisation par lequel l'enseignant pointe et souligne des significations qui émergent dans les interactions langagières de la classe nécessaires pour l'élaboration de savoirs scolaires. Nous considérons ce geste comme un geste professionnel garant de l'efficacité de l'accompagnement didactique. Notre objectif est de proposer une description de ce geste par la définition d'indicateurs langagiers à partir de l'analyse d'un corpus de vidéos enregistrées dans des classes de cycle trois de l'école primaire dans différentes disciplines scolaires. Après avoir inscrit cette étude dans la problématique des gestes professionnels et de la formation des enseignants, nous montrons, à partir de l'évolution que le concept d'institutionnalisation a connue dans les travaux d'origine de didactique des mathématiques, comment ce concept peut être analysé comme un geste langagier complexe spécifié et par la discipline scolaire et par le domaine disciplinaire relatif ici pour nous à la didactique du français langue première.

Abstract. Institutionalization : a language gesture by the teacher. This article deals with the gesture of institutionalization by which the teacher points and underlines the meanings which emerge in the language interactions of the class necessary for the development of school knowledge. We consider this gesture, called institutionalization gesture, as a professional gesture guaranteeing the effectiveness of didactic support. Our purpose is to offer a description of this gesture by the definition of language indicators from the analysis of a corpus of videos recorded in classes of cycle three of primary school in different school subjects. After having included this study in the problem of professional gestures and teacher training, we show, from the evolution that the concept of institutionalization experienced in the original works of mathematics education, how this concept can be analyzed as a specified complex linguistic gesture both by school discipline and by the disciplinary field relative here for us to the teaching of French as a first language.

1 Langages et gestes professionnelsⁱ

¹ malika.kaheraoui@univ-poitiers.fr

Les travaux en didactique du français langue première sur les gestes professionnels (Bucheton & Soulé, 2009) misent sur la professionnalité des enseignants en se focalisant sur le rôle intégrateur des langages, partagés entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes. Les champs théoriques sous-jacents sont multiples ; ils renvoient entre autres à la pragmatique et l'analyse des interactions verbales (Kerbrat-Orecchioni, 1986), à la théorie des pratiques socio-langagières scolaires (Bautier & Bucheton, 1996) et plus largement à la thèse centrale qui traverse les travaux de Vygotski (1985), Bruner (1983), François (1993) selon laquelle les langages permettent la transmission de la culture et sa recréation dans un dialogue intra et interdiscursif.

Dans la classe, le travail de l'enseignant est essentiellement langagier (Bucheton & Soulé 2009). La relation entre enseignant et élèves s'établit par l'installation d'un dialogue dynamique, fruit de co-élaborations, d'ajustements et de négociations de sens qui s'y jouent et s'y construisent de manière constante.

L'analyse des pratiques enseignantes en classe reflète la diversité des recherches sur le langage et l'agir enseignant. Pour théoriser l'agir de l'enseignant et des élèves dans les situations de classe, Canelas-Trevisi *et al.* (2009) distinguent les modèles binaires, dans lesquels l'analyse des interactions privilégie l'étude des conduites des interactants, avec les hypothèses cognitives sur le potentiel acquisitionnel que ces conduites recèlent, des modèles ternaires dans lesquels il y a prise en compte des relations entre l'agir de l'enseignant, les conduites des élèves et les objets institutionnels enseignés et appris. Ce modèle d'explication ternaire part en effet du principe que le triangle didactique est une entité insécable. Dans la recherche en didactique disciplinaire, l'intégration du travail de l'enseignant constitue un tournant dans la réflexion didactique après une période où les travaux étaient centrés sur le processus d'apprentissage des élèves. Cette intégration ne remet pas en question le principe de l'interaction. Un consensus est presque établi sur la nécessité de penser la relation entre l'action de l'enseignant et celle des élèves comme étant conjointe (Sensevy et Mercier, 2007). L'agir de l'enseignant est surdéterminé par celui des élèves et inversement et donc l'analyse des gestes de l'enseignant doit être corrélée autant que possible avec les gestes d'étude des élèves (Marlair & Dufays, 2008).

La théorisation ainsi des gestes de l'enseignant comme des gestes d'abord langagiers donne une place importante aux interactions didactiques de la classe. La sémiologie complexe du mot « langagiers » suppose que ces gestes peuvent être langagiers et extra langagiers, en parlant des gestes du corpsⁱⁱ, des mimiques, des déplacements, etc. Dans le modèle du multi-agenda (Bucheton & Dezutter, 2008), la gestuelle langagière est intégratrice des diverses préoccupations de l'enseignant. Ils peuvent ainsi contribuer à assumer le cadrage général de la leçon et son pilotage, à désigner et commenter l'action de l'enseignant, à expliquer les savoirs visés, à étayer, au sens brunérien, l'engagement, l'enrôlement et le maintien de l'attention des élèves, à souligner des significations qui émergent pour l'élaboration des savoirs qui peuvent être par ailleurs flous et partiellement institutionnalisables.

2 L'institutionnalisation comme geste langagier

Par le geste d'institutionnalisation, l'enseignant pointe des significations qui se manifestent lors des interactions langagières enseignant/élèves, des microgenèses au sens de Saada-Robert (1995) plus ou moins partagées, intermédiaires pour élaborer des savoirs qui peuvent être eux aussi intermédiaires. C'est un geste qui mobilise donc la relation enseignant/élève et les objets de savoir enseignés et censés être appris. Nous nous inscrivons ainsi dans le modèle ternaire expliqué *supra*, même si nous focalisons notre étude sur le travail de l'enseignant et sa dimension langagière.

2.1 L'institutionnalisation : un concept importé en didactique du français langue première

L'institutionnalisation est un concept emprunté au champ voisin de la didactique des mathématiques. Depuis plus d'une trentaine d'années, cette didactique a marqué non seulement son champ propre mais également celui de la didactique du français langue première vers lequel différents concepts-clés ont plus ou moins rapidement migré. Ces importations, en évolution constante, peuvent témoigner de l'ouverture de la didactique du français à d'autres didactiques, mais aussi signifier une volonté de se dégager des emprunts faits aux disciplines contributives classiques comme les sciences du langage ou les théories littéraires, pour intégrer des catégories d'analyse résolument didactiques. En même temps, cette ouverture ne doit pas empêcher de questionner le degré d'intégration ou de mise en débat dans l'usage de ces concepts dans le champ de la didactique du français. Comme le font remarquer Daunay et Reuter (2008), bien des concepts –récurrents par ailleurs – comme ceux de *transposition didactique*, *triangle didactique*, *milieu*, *dévolution*, *contrat didactique* sont plus posés comme des évidences que comme des outils de questionnement.

En didactique du français, très peu d'études interrogent le concept d'institutionnalisation. Mis à part Schneuwly et Dolz (2009) qui l'ont inscrit dans leur paradigme théorico-méthodologique comme geste d'enseignement participant à la construction de l'objet enseigné, c'est un concept qui est utilisé en français plutôt comme une catégorie descriptive. Une recherche par mot-clé que nous avons effectuée dans tous les numéros en ligne des principales revues de recherche en didactique du françaisⁱⁱⁱ montre qu'aucune étude ne porte spécifiquement sur l'institutionnalisation (aucun titre d'article) et dans les études qui le mentionnent, il apparaît à l'intérieur d'un faisceau de termes, par exemple *processus*, *geste*, *validation*, *rappel*, *phase*, *tâche*, *décontextualisation*^{iv}. Si la mise en débat de ce concept en didactique du français est compromise, plusieurs chercheurs insistent sur l'importance de lui consacrer des études précises. Les auteurs du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2013) font remarquer que c'est un concept qui permet d'interroger plusieurs questions fondamentales pour la didactique, notamment le lien avec les savoirs, leur nature et leur statut ou encore la question de l'évaluation. Et dans une étude consacrée aux pratiques enseignantes dans les apprentissages du lire-écrire au CP, Crinon *et al.* (2015) constatent que c'est un geste rare, voire inexistant, et plus de 50 % des enseignants n'y ont jamais recours. Un même constat ressort de l'étude de Aeby Daghe (2017), qui porte sur les gestes d'institutionnalisations d'enseignants du secondaire lors de l'enseignement de la lecture littéraire.

2.2 L'évolution de l'institutionnalisation en didactique des mathématiques

Ce concept a vu le jour dans le modèle des situations didactiques de Brousseau^v (1998) et a connu une évolution dans les différents travaux qui lui ont été consacrés (Margolinas, 1993, 2004). Brousseau le décrit comme une situation didactique et le présente comme le pendant inverse de la dévolution : dans la dévolution, l'enseignant se dessaisit d'une situation a-didactique afin que l'élève en prenne la responsabilité ; dans l'institutionnalisation, il va ressaisir les connaissances élaborées par le collectif classe pour les convertir en savoirs. Une vision dynamique accompagne les travaux menés ensuite par Margolinas (1993) qui problématise le couple institutionnalisation/ dévolution et finit par les présenter comme des processus complémentaires présents tout au long de l'enseignement. Dans la continuité de cette description, mais à partir du champ de la didactique comparée, la théorisation de Sensevy & Mercier (2007) confère à ce concept le statut d'outil d'analyse de l'action enseignante conjointe à celle de l'élève. C'est un geste professionnel par lequel l'enseignant assure aux élèves que leur activité leur a permis de retrouver des savoirs légitimes hors de l'institution-classe.

2.3 Une double dimension dans la définition de l'institutionnalisation

Les descriptions dans les travaux de didactique des mathématiques montrent que l'institutionnalisation oscille entre une double dimension : une dimension qui privilégie la finalité visée par ce geste, c'est-à-dire, convertir le statut des connaissances élaborées par les élèves en savoirs qui feront partie de la culture partagée de la classe, voire des savoirs comme objets institutionnels. Cette dimension assimile l'institutionnalisation à une phase dans la situation d'apprentissage. Une autre dimension le saisit comme un processus tout au long duquel l'enseignant amène les élèves - et avec eux- à reconnaître les apprentissages réalisés, à souligner les connaissances construites. Dans cette perspective, le travail langagier de l'enseignant en interaction avec celui des élèves est essentiel dans l'analyse de ce geste.

A partir de l'analyse de notre corpus, constitué de 25 séances filmées et transcrites dans trois disciplines scolaires (français, maths, sciences)^{vi}, nous montrerons que ces deux dimensions ne s'excluent pas forcément. La finalisation du processus peut ainsi être formalisée pour structurer les apprentissages des élèves, mais étant donné que notre approche privilégie la dimension langagière dans le travail de l'enseignant, l'analyse de l'institutionnalisation mettra l'accent sur le repérage des indicateurs qui traduisent la co-élaboration et les négociations de sens qui se jouent à travers les interactions didactiques de la classe.

3 Le générique et le spécifique dans le geste d'institutionnalisation

Étant un concept importé, l'institutionnalisation se prête bien à une approche inter-didactique. En effet, cette approche invite à adopter un questionnement double : chercher à délimiter la part spécifiée par ce geste et celle qui se répète indépendamment de l'enjeu didactique de la situation. Le spécifique et le générique s'éclairent ainsi réciproquement (Amade-Escot & Venturini, 2008). Transposée à notre démarche, nous avons cherché à comparer les pratiques d'enseignantes expérimentées^{vii} qui ont travaillé sur des objets de savoirs relatifs à trois disciplines scolaires (maths, français et sciences) pour saisir dans un premier temps les marques de processus génériques inhérents à l'institutionnalisation. C'est-à-dire des rôles que ce geste peut satisfaire de manière plus ou moins forte selon les contextes, les intentions de l'enseignant, le sens donné par chaque élève à la situation. La comparaison entre les trois disciplines nous a ensuite amenée à identifier différents indicateurs qui permettent de marquer des spécificités disciplinaires et intra-disciplinaire. Notre objectif étant de caractériser les spécificités de ce geste en didactique du français, la comparaison avec les disciplines sciences et mathématiques est considérée comme un préalable à la recherche de spécificités à l'intérieur de la discipline français en fonction de deux domaines disciplinaires différents, grammaire et littérature.

3.1 Des processus inhérents à l'institutionnalisation

3.1.1 La décontextualisation

Notre démarche d'analyser ce geste langagier de l'enseignant en se basant sur les interactions didactiques ne peut prétendre à la recherche d'une forme d'invariance ou de scénario-type. Cependant, la description de l'institutionnalisation dans les travaux en didactique des mathématiques (Brousseau, Margolinas) ou en didactique comparée (Forget^{viii}, 2008, 2011) a mis en valeur des processus inhérents à l'institutionnalisation.

Selon Brousseau, l'institutionnalisation est le produit d'un mouvement de décontextualisation et moteur d'une transformation des connaissances en savoirs. C'est un

mouvement qui permet à l'enseignant d'amener progressivement les élèves vers une forme de généralisation et va précisément permettre de clarifier le savoir institutionnalisé auquel on peut faire légitimement référence ultérieurement. La décontextualisation est ainsi au cœur de l'institutionnalisation. En didactique du français, Aeby-Daghé (2009) identifie également la contextualisation/décontextualisation comme une démarche principale qui opérationnalise l'institutionnalisation en tant que processus qui participe à la construction des objets enseignés en classe.

Nous avons cherché à identifier dans notre corpus^{ix} comment se déploie ce mouvement dans les échanges en saisissant les expressions employées par l'enseignante. Dans cet extrait de la séance de grammaire qui porte sur la phrase complexe, l'enseignante a pour objectif d'amener les élèves à dégager, par comparaison, des traits distinctifs entre des exemples A qui illustrent des phrases complexes et des exemples B. Après avoir demandé aux élèves de formuler ce qu'est une phrase complexe, elle reformule pour préciser que c'est une description qui concerne les exemples A (205M). Et en (209M), elle amorce ce mouvement de décontextualisation par « à chaque fois » tout en rectifiant la première description proposée par l'élève (204Marine) qui ne concerne qu'un type de phrases complexes.

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

202Marine : XXX

203M : donc reformule simplement en une phrase

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

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

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

En sciences, la classe travaille sur une séquence intitulée « Ombre et lumière » et dans cet extrait, l'enseignante invite les élèves à répondre à la question « Pourquoi les rayons du soleil n'arrivent pas de la même manière sur la terre ? » pour formuler la leçon. L'enseignante obtient une partie de la réponse et amorce le processus de décontextualisation par « de manière générale » pour sortir les élèves des cas particuliers (309M). Elle continue à étayer son propos en les invitant à revenir à l'observation par l'expérimentation pour les installer progressivement dans ce processus comme l'illustre l'intervention longue de l'enseignante en (311M) (*ce qui se passe en Europe on ne peut pas dire la même chose de ce qui + fin ça ne se passe pas de la même manière au même moment en Amérique latine*).

301M : chuut ++ c'est bon ? donc qu'est-ce que qu'est-ce qu'on met comme proposition de réponse sur la leçon ? < va au TBI > ++ Chuut + alors + je vous écoute Ambre et Océane

304Y : la Terre elle tourne autour du soleil

305M : Euh oui ... ça en fait partie de la réponse + et le deuxième élément ?

306E : l'été on est perpendiculaires + et l'hiver euh ... XXX

307M : alors c'est pas nous qui sommes perpendiculaires, ce sont les rayons qui arrivent de manière perpendiculaire. PLUS perpendiculaire on va dire.

309M : oui + **donc de manière générale** si on ne veut pas préciser pour une saison ? Youwel a commencé à donner une partie de l'explication + et l'autre partie ? qu'est-ce qui fait justement que les rayons du soleil n'arrivent pas toujours de la même manière sur la Terre ++ c'est dû à quoi ça ? regardez le globe + Marine

310M : l'inclinaison de la Terre

311M : très bien Marine + c'est dû à l'inclinaison. < écrit au TBI > donc c'est l'axe + incliné + de la Terre + combiné au fait que la Terre comment on appelle le fait que la + bon je vais laisser tourner ça va être plus simple quand même pour tout le monde + + tourne ++, et donc comme nous a expliqué euh comme nous l'a reformulé Arthur + selon le moment de l'année + donc les rayons du soleil ++ ah ? ++ atteignent la + Terre + du coup pour expliquer ça on est obligés de distinguer hémisphère sud hémisphère nord ce qui se passe en Europe on ne peut pas dire la même chose de ce qui + fin ça ne se passe pas de la même manière au même moment en Amérique latine qui elle se trouve dans l'hémisphère sud + d'accord ? ça dépend vraiment de où on se trouve sur la Terre et du moment de l'année ++ durant l'été + donc nous on se trouve où ? sur quel hémisphère ?

La conduite de ce mouvement de décontextualisation peut s'étaler dans l'échange et prendre du temps. Dans la séance de maths sur la proportionnalité, l'enseignante, comme en sciences, arrive à la formalisation de l'objet institutionnalisé, mais cette fois-ci en cherchant à en donner une définition. Cet exemple est éloquent sur la difficulté pour l'enseignante à finaliser ici le processus de décontextualisation (27M) (*même moi j'aurais du mal hein les définitions c'est trop complexe en terme de formulation pour que ce soit accessible à votre âge*). Elle recourt alors aux exemples. En fin de séance d'ailleurs, ce n'est pas la définition de la proportionnalité qui a été retenue pour formaliser le savoir construit, mais les procédures utilisées pour résoudre des problèmes de proportionnalité.

15M : je ne sais pas + qu'est-ce qu'un problème de proportionnalité

16E : bah c'est qu'il n'y a pas assez de part il y a plus de personne ou enfin voilà il n'y a pas assez

17M : Apolline

18A : un problème de proportionnalité c'est comme c'est quand tu as tel nombre de telle chose enfin avec la différence et on on veut euh on veut un nombre supérieur à ce qu'il y a et on sait pas combien il va falloir combien faut multiplier et diviser

19M : oui ça ça m'intéresse déjà plus ça permet d'avoir la différence avec d'autres problèmes + si par exemple on va au supermarché et euh qu'on achète une baguette à 95 centimes un pot de nutella à 3 euros 81 un paquet de thé Lipton à 1 euros 77 et euh + et un pack de lait à 3 euros 52 est ce qu'on est dans une situation de proportionnalité ?

20E : non

27M : c'est surtout qu'il y a un un lien dans une situation de proportionnalité assez difficile à formuler hein même moi j'aurais du mal hein les définitions c'est trop complexe en terme de formulation pour que ce soit accessible à votre âge mais + le une situation de proportionnalité on peut dire que c'est lorsqu'il y a un rapport entre deux séries de nombre donc par exemple on on peut parler de proportionnalité si on veut savoir combien si on a le prix d'un pantalon et qu'on veut savoir combien coûterait le prix de 3 pantalons le prix de 5 pantalons de 10 pantalons de 100 pantalons de 500 pantalons parce qu'il y a un rapport entre le prix et le nombre + alors que quand j'achète une baguette d'un certain prix un pot de Nutella d'un autre prix et une boîte de thé d'un autre prix il n'y a pas de proportionnalité

il n'y a pas de rapport entre le prix et le nombre d'objet acheté + euh + et ce que je vais vous demander s'il vous plaît de sortir votre ardoise et sur l'ardoise de noter un exemple de situation où vous pensez qu'il y a proportionnalité + + vous l'écrivez simplement

Par ce mouvement de décontextualisation, le geste d'institutionnalisation tend vers une forme de finalisation, par la définition de la notion construite ou la formulation d'une réponse ou d'un bilan. Il y a donc une progression dans la construction du savoir qui se manifeste dans sa phase finale par la décontextualisations. Cette progressivité s'illustre aussi par l'avancement du temps didactique, un autre processus sous-jacent au geste d'institutionnalisation.

3.1.2 Le temps didactique

L'institutionnalisation entretient un rapport particulier avec le temps didactique (Chevallard, 1991) : on observe, d'un côté, une suspension de cette progression, quand l'enseignant ferme le dialogue avec un objet de savoir ou une dimension de cet objet, de l'autre, une relance de cette progression puisqu'on va libérer de l'espace-temps pour des savoirs nouveaux. Se crée ainsi une relation constante entre le passé et le futur de la classe qui garantit cet avancement.

Dans notre corpus, l'enseignante ferme le dialogue avec un objet de savoir, en même temps, elle relance ce dialogue pour construire des savoirs nouveaux ou pour progresser dans la construction du savoir en cours et souligner ce qui doit être retenu. Elle procède par réactivation du passé de la classe, en rappelant une notion en cours d'élaboration ou déjà construite. Soient les échanges suivants en mathématiques (21M-23M) et en français (32M, 38M) :

*21M : sur quel type de problème **on a commencé à travailler** avant les vacances*

22E : la proportionnalité

23M : oui, la proportionnalité... qu'est-ce que vous pouvez me dire sur la proportionnalité

*32M : est-ce que **vous pouvez me rappeler** ce dont on a parlé mardi dernier*

34M : des expansions du nom + vous savez + vous avez vu ça avec Mme B.

*38M : **vous vous souvenez** quand on a vu les homonymes grammaticaux*

En même temps, pour annoncer le futur, l'enseignante pointe ce qui va être gardé comme savoir. Dans la séance de sciences, ce moment arrive en fin de séquence, il consistera à garder une trace de ce qui a été construit antérieurement :

*40M : à partir de là + on a analysé pas mal de choses on a dit pas mal de choses + mais c'est resté à l'oral + on n'a rien écrit pour le moment + on n'a pas de leçon + on n'a pas de trace écrite pour vous souvenir de ce qu'on a dit. ++ donc là ce que je vous demanderai c'est de sortir une feuille de classeur s'il vous plaît ++ **aujourd'hui on va reprendre un petit peu tout ce qu'on a dit la dernière fois pour le reformuler correctement et écrire la trace écrite***

Dans les séances de grammaire, l'enseignante ponctue à chaque fois ses propos par les expressions « à retenir », « on reviendra dessus » :

*225M : donc voilà **à retenir**, propositions...*

226E : indépendantes

*227M : indépendantes + **retenez** elles fonctionnent + vous avez bien compris qu'elles fonctionnent toutes seules*

229M : en fait, les exemples B ne sont pas au programme de l'école primaire + la seule chose sur laquelle **on reviendra** c'est l'exemple « qui me plaisait tellement » et « qui lui a vendu un chien » + <ça> c'est ce qu'on appelle des propositions relatives qui complètent le nom ++ <ça> c'est au programme + **on reviendra dessus**.

Ces deux processus montrent ici que par son geste, l'enseignant, quel que soit l'objet enseigné, veillera à conduire les élèves vers la construction d'objets de savoir en faisant le lien entre un avant et un après. Le mouvement de décontextualisation garantit à notre sens l'efficacité de ce geste en aidant les élèves à extraire des éléments du savoir de leur contexte. Le pointage langagier de l'enseignant sollicite ainsi tous les éléments qui montrent l'élaboration de significations pertinentes en lien avec l'objet de savoir en question.

4 Les indicateurs langagiers du geste d'institutionnalisation

4.1 Démarche comparative, spécificités disciplinaires

Les travaux qui définissent les fonctions génériques de l'institutionnalisation ne fournissent pas un inventaire des marqueurs de l'institutionnalisation. Guidés par les processus génériques définis *supra*, nous avons cherché à identifier dans les interactions toutes les expressions par lesquelles l'enseignant gère la construction du savoir et montre aux élèves que les connaissances qu'ils ont construites ensemble correspondent à des savoirs reconnus qu'ils pourront utiliser dans d'autres occasions ou qu'on pourra exiger d'eux.

Dans une précédente contribution (Kaheraoui & Coret, 2014), nous avons dégagé les indicateurs langagiers qui contribuent de manière plus ou moins dense à faire avancer le savoir en classe. Nous les rappelons brièvement ici :

« MEM » : des expressions qui font référence au passé ou au futur de la classe : *on reprend ; on y reviendra ; on reviendra dessus ; vous avez déjà travaillé un petit peu dessus*.

« IMP » : des expressions, souvent marquées par la modalisation, qui montrent l'importance de ce qui est dit, confèrent aux énoncés un statut de savoir légitimé, valident le savoir et le font entrer dans le « pot commun » de la classe en soulignant l'utilisation future qu'on fera de ces notions par l'indication qu'elles sont « à retenir » : *retenez ; à retenir ; oui, donc là je suis d'accord*.

« TERM » : des expressions qui, par recours à la métaphore ou la comparaison, introduisent la terminologie, le métalangage grammatical : *dans une entreprise + il y a le patron + le directeur ou le responsable + et il y a ses subordonnés++ c'est ceux qui dépendent du responsable + dans la phrase c'est pareil*.

« CONT-DECONT » : des expressions qui signalent que les cas particuliers vus dans le contexte de la séance peuvent être réducteurs par rapport au cas général, qu'il faudra recueillir d'autres exemples et ne pas généraliser trop rapidement : pour répondre à l'idée qu'il n'y a pas que la conjonction « et » qui puisse relier des propositions indépendantes, l'enseignante précise : *mais ça peut être mais ou car + des conjonctions de coordination que vous connaissez*.

« RAIS » : des expressions révélatrices d'une activité de raisonnement, les élèves sont invités à formuler des hypothèses et à les comparer : *la première étape + ça va être d'expliquer votre hypothèse aux camarades + d'accord.*

« REFORM » : des expressions introduisant une reformulation, en général à l'initiative de l'enseignant, qui reformule les propos d'un élève ou demande une reformulation : *oui + est-ce que tu peux préciser ? qui peut reformuler ce qui est dit dans ce texte ++ donc tu veux dire que... qui me fait une belle phrase que j'écrive.*

Ces indicateurs témoignent de la complexité du geste langagier de l'enseignant quand il pointe des significations qui émergent lors des échanges. En plus des expressions qui reflètent le mouvement de décontextualisation (CONT-DECONT) et celles qui renvoient à l'avancement du temps didactique (MEM), nous avons souligné des expressions qui modalisent les propos de l'enseignant et montrent l'importance de ce qu'il souligne (IMP) et des expressions qui introduisent le métalangage (TERM) permettant de désigner l'objet de savoir construit.

L'intérêt de notre démarche comparative est de permettre d'identifier quelques spécificités disciplinaires de l'institutionnalisation. Nous avons ainsi observé qu'en sciences, plus particulièrement⁴, l'enseignante vise à mettre les élèves en situation de recherche pour construire le savoir, et la formulation de ce savoir émerge d'une négociation avec les élèves. Ces derniers sont invités à formuler des hypothèses (terme très fréquent), à rendre compte d'un raisonnement et leurs différentes propositions sont valorisée et notées au tableau. Dans l'exemple (179M) ci-dessous, en expliquant les consignes du travail en groupe, l'enseignante insiste sur l'explication des hypothèses et la négociation entre pairs pour choisir une formulation commune :

179M : il va y avoir plusieurs étapes à ce travail de groupes + la première étape ça va être euh d'expliquer votre hypothèse aux camarades + d'accord + dans un premier temps + chaque membre du groupe dit voilà moi je pense que une fois que chacun a lu son hypothèse je vais vous demander d'en débattre entre vous d'en discuter d'argumenter euh etc + puis qu'au niveau du groupe vous ne pourrez retenir qu'une seule hypothèse + d'accord + une hypothèse par groupe une fois que cette hypothèse est choisie che-euh chaque enfant du groupe l'écrit + donc vous vous mettez d'accord sur une formulation +++ je vais vous l'écrire au tableau

Les élèves ont aussi le droit à l'erreur et leur engagement dans la tâche est soutenu et encouragé :

M : essayez si vous avez une petite idée une petite hypothèse heu même si on n'est pas sûr hein + c'est pas grave

M : on cherche dans sa tête une réponse à cette question + peut-être qu'on a une idée peut-être qu'on n'en a pas + peut-être on a envie de faire une phrase peut-être qu'on n'a pas la réponse en entier + mais qu'on a une idée en petits bouts

Nous avons traduit cette activité de raisonnement par le marqueur « RAIS ». Le marqueur « REFORM » peut accompagner cette activité et indiquer les moments où l'enseignante invite les élèves à reformuler leurs propos pour les rendre plus explicites. Dans l'échange suivant, tout en valorisant la réponse de l'élève, l'enseignante recourt à une hétéroreformulation (Gulich et Kotschi, 1987) qui a ici une fonction explicative et interprétative ; elle s'assure de ce que veut dire l'élève par le terme « plus basse » :

223 M : ça m'intéresse effectivement ce que tu dis mais +++ pour le moment dans la formulation ça arrive pas à être suffisamment clair + qu'est-ce que tu appelles plus basse ?

224 B : bah...

225 M : plus basse par rapport à quoi ?

226 B : le soleil

227 M : donc si l'euh l'été ou l'hiver ?

228 B : l'hiver

229 M : L'hiver la Terre est plus basse que le soleil + donc le soleil est plus haut

Si ces deux marqueurs sont très présents dans le corpus-sciences, le marqueur « IMP » l'est, en revanche, moins, comme si la place accordée aux raisonnements prévaut sur la formalisation du savoir. Tout au long des échanges enseignant/élèves, les objets de savoir à institutionnaliser sont peu visibles. Il faudra attendre la fin de la séquence –donc de plusieurs séances- pour que soit mis en évidence le savoir construit, soit la réponse à la question posée au début de la séquence :

M : on peut répondre maintenant à tout ce qu'on a fait depuis le début ++ on peut répondre à pourquoi Eratosthène a constaté qu'il y avait une ombre à la même heure à Alexandrie et pas à Syen

4.2 Spécificités disciplinaires du français

L'exemple des séances de sciences est particulièrement instructif pour identifier des spécificités disciplinaires du français qui nous intéresse plus particulièrement ici. Dans les séances de grammaire, le marqueur « RAIS » est absent, ce qui traduit des postures plus fermées de la part de l'enseignante ; les négociations entre les élèves sont faibles. Dans ces séances, on cherche à faire acquérir des savoirs considérés comme déjà là, sur lesquels il n'y aurait pas d'hypothèses à formuler. L'accent étant mis sur la formalisation du savoir, les marqueurs « IMP » et « TERM » sont fréquents : il s'agit de définir des notions, d'utiliser un métalangage précis.

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

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

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

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

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

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

25E : la proposition principale est toujours au début

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

27E : *pace qu'on peut la supprimer*

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

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

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

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

Si la première partie de la leçon consiste en un rappel, comme le souligne l'enseignante en insistant sur le verbe modal « vous DEVIEZ vous rappeler », la suite introduit les autres types d'expansions du nom, l'adjectif et le complément du nom de la même manière. Le savoir à construire ici est donc pré-rédigé, déjà identifié. Les marqueurs « TERM » sont plus nombreux : l'enseignante fait attention à introduire le métalangage grammatical, à l'expliquer, en utilisant des marqueurs de reformulation comme *c'est-à-dire, ça veut dire* : « *antécédent, ça veut dire avant* », « *proposition subordonnée ça veut dire un petit peu qu'elle obéit à une autre* », « *un PRO-nom + vous vous rappelez ça + à la place du nom* », ou en ayant recours à la métaphore « *la proposition subordonnée + on peut même ajouter un autre mot pour décorer <en désignant le mot relative au TBI>* ».

Dans l'échange (225M-227M) déjà cité *supra*, l'enseignante souligne la définition de « proposition indépendante » et marque son geste d'institutionnalisation par des expressions modalisées qui montrent aux élèves qu'il s'agit d'une notion importante à retenir. On constate là encore que le recours à la métaphore a une visée explicative du métalangage abstrait :

225M : *donc voilà à retenir, propositions...*

226E : *indépendantes*

227M : *indépendantes + retenez elles fonctionnent + vous avez bien compris qu'elles fonctionnent toutes seules + ça a un sens tout seul + quand on est tout seul et qu'on n'a pas besoin des autres qu'on ne dépend pas des autres + c'est qu'on est indépendant + proposition indépendante.*

La présence des marqueurs « IMP » et « TERM » de manière prononcée dans les séances de grammaire traduit une posture de contrôle, selon les termes de Bucheton & Soulé (2009), dans laquelle le pilotage est serré et l'adresse aux élèves plutôt collective. Corrélativement, la posture des élèves n'est pas réflexive. Les savoirs sur la langue ne sont pas discutés ; ils ne sont pas présentés comme des savoirs sur lesquels les élèves peuvent au préalable émettre des hypothèses –comme en sciences– pour faire émerger des représentations, mais comme ayant une légitimité de fait, et que l'enseignant, par son geste d'institutionnalisation, montre qu'il en est le garant.

Il nous semble que l'analyse des situations de classe du point de vue de l'institutionnalisation amène à réfléchir sur les enjeux de la discipline et reflète les représentations que se font les enseignants des disciplines, des dispositifs et des objets enseignés. La remarque de l'enseignante ci-dessous a tendance à corroborer cette idée. De manière générale, on recourt aux définitions pour formaliser des savoirs que ce soit en français, en histoire ou en mathématiques, sauf qu'en sciences, la démarche expérimentale,

bien implantée dans la pratique des enseignants, amène à concevoir la résolution d'un problème comme un processus qui accompagne l'institutionnalisation :

58M : quand on fait une leçon sur quelque chose + que ce soit en histoire + en géographie + en sciences ou même en français ou en mathématiques ++ quand on met un titre + quelle est la première chose qu'on trouve en dessous ++ généralement

59EEE : XXX

60 M : de manière plus générale on trouve une définition ++ quelque chose qui définit la notion qui est annoncée en titre + donc là il faut que dans une première partie on arrive à définir ce qu'est une ombre ++ ce que nous propose L c'est parfait+ c'est exactement ce que moi j'avais prévu + plutôt que de dire une ombre c'est ++ nous on est plutôt en sciences + on est dans l'expérimentation + donc on va plutôt essayer de répondre à la question effectivement...

En grammaire, les séances que nous avons observées renvoient à une conception de l'enseignement de la langue à l'école perceptible dans certaines pratiques enseignantes dans lesquelles domine une dimension notionnelle et non explicative. Pourtant, ce n'est pas faute d'études suffisantes sur les démarches de tâtonnement et de raisonnement dans la compréhension du système de la langue.

On peut donc dire que le geste d'institutionnalisation est spécifié par la discipline et les indicateurs langagiers sont de ce fait différemment représentés. Cette spécificité concernera aussi le domaine disciplinaire, voire l'objet enseigné (Forget, 2011 ; Aeby Daghe, 2009, 2017).

En français, nous avons comparé les séances de grammaire avec des séances de débats littéraires au cycle 3 menées par des enseignantes expérimentées pour lesquelles la pratique du débat interprétatif est récurrente. Nous avons donc cherché à identifier comme dans les autres séances, les indicateurs langagiers qui expriment le processus d'institutionnalisation. Dans ces débats, les échanges entre les élèves sont caractérisés par l'expression de points de vue personnels qui se complètent ou se confrontent tout en évoluant. Ils relèveraient ainsi d'une situation de lecture spécifique dans laquelle c'est le projet de lecture de la classe, voire de chaque élève qui guide les lectures plutôt que le texte lui-même (Dias-Chiaruttini, 2007, 2015). Dans ce sens, la question centrale pour nous concernera les savoirs mobilisés dans ce type d'activités collectives orales. Qu'est-ce qui est institutionnalisé ? Et comment l'enseignante garantit-elle l'expérience d'une lecture ouverte qui interroge les sens possibles du texte ?

On peut ainsi reconnaître dans les exemples (76M) et (27M), les expressions (MEM) et (RAIS) qui renvoient respectivement à un futur de la classe et à une activité de raisonnement ou plutôt de questionnement autour d'une des images du texte :

76M : ça veut dire que tout ce qu'on a écrit maintenant + on va le garder pour la prochaine fois + et on fera d'autres séances avec d'autres livres et on se posera d'autres questions.

27M : moi j'hésite entre trois et une + parce que l'image où il y a + où ils attendent toujours le train là il y a toujours des choses qui arrivent des autres histoires + et après ch'ui un peu d'accord avec eux + il y a toujours des choses qui sont en rapport avec euh les quatre + fin les quatre images ensemble.

On a relevé également plusieurs passages où l'enseignante emploie des reformulations, notamment des hétérorépétitions qui interviennent au début du débat (Volteau & Garcia-

Debanc, 2008) (13M) ou des paraphrases de type exemplification qui se présentent sous la forme d'une expansion (85M) :

8M : qu'est-ce qui nous dit rapidement ce qui s'est passé + Anna

9A : euh++un animal a perdu son chapeau

10M : un animal

11E : un ours ! + un ours a perdu son chapeau

12L : et il pose des questions à des ani-maux mais le lapin <i>

13M : alors il pose des questions à des animaux + un ours a perdu son chapeau

84L : moi je trouve que c'est comme les + fin c'est au milieu+ parce que euh à la fin l'ours il a retrouvé son chapeau et le lapin il est écrasé

85M : alors si on veut bien comprendre ce que dit Livia + au milieu +ça veut dire <avec la main qui fait la balance suivant la parole> ni bien + ni mal + parce que d'un côté l'ours est content + et de l'autre le lapin ne l'est pas

En revanche, nous n'avons pas relevé les marqueurs (CONT-DECONT) et (TERM). Il semble en effet que dans ce dispositif de débat interprétatif, l'objectif de l'enseignant est d'installer un espace de parole qui permet la construction du (ou des) sens du texte et par conséquent la compréhension de chaque proposition dans le but de la valider ou pas. L'enjeu pour l'enseignant est donc de construire une posture de lecteur et d'initier un rapport aux textes littéraires. Cet enjeu n'est pas cohérent avec un processus qui procède par pointage de significations émergentes en vue de formaliser un objet de savoir spécifique.

Ainsi dans l'intervention de l'enseignante en (213M), on peut éventuellement analyser la manière de signaler l'importance de tisser des liens entre les histoires, qui est une procédure de compréhension des textes, comme relevant du marqueur « IMP ». Pour autant, il n'y a pas de pointage qui indique qu'il faut retenir cet objet de savoir parce qu'il fera partie de la culture partagée de la classe ; la modalité est appréciative « j'aimerais bien » :

213M : c'est ça que tu veux dire Emma / ben vous avez trouvé beaucoup d'relations / moi je suis très contente parce que vous avez fait plein de liens avec d'autres histoires / et j'aimerais bien la prochaine fois que l'on reparlera... que l'on mette en relation l'arbre généreux et le film dont on est en train de parler

En même temps, on ne peut pas exclure que ces dispositifs permettent aux élèves de mobiliser autant de savoirs langagiers que littéraires et d'en construire également. Ainsi dans notre corpus, les enseignantes évoquent les relations entre les personnages, les liens entre plusieurs histoires, les tensions entre le réel et la fiction, autant de savoirs susceptibles d'outiller les élèves dans leur démarche de construction du sens du texte. Voici un exemple sur les tensions entre réel et imaginaire (129M) :

129M : alors bon évidemment c'est pas réaliste hein ce qui se passe là ... dans quel genre de livre il pourrait être là ? il y a de choses un petit peu magiques là hein qui se passent on pourrait être dans un conte++ c'est un conte ou pas cette histoire là en fait ++ les méchants prennent le dessus + et après les gentils ils gagnent / et puis il conte il se termine souvent bien parce que c'est pour les enfants alors que là heu

En comparaison donc avec les séances de grammaire, dans les débats interprétatifs, aucun mouvement de décontextualisation enclenché dans le sens de l'institutionnalisation n'est repérable et les autres marqueurs s'y afférents jouent un rôle différent. Ainsi, les expressions qui renvoient au futur de la classe, repérées en (76M), participent ici aux

opérations de tissage dans les gestes de l'enseignant et les reformulations en (13M) et (85M) ne sont pas orientées vers la construction de savoirs. Il faudrait sans doute rappeler dans ce contexte (Dias-Chiarrutton, 2007) l'un des objectifs possibles de l'enseignement-apprentissage de la littérature énoncé par Reuter (1996) : placer la subjectivité des personnalités en construction des élèves au premier plan sans l'opposer à la nécessité de s'approprier des savoirs.

5 Conclusion : vers la représentation du geste d'institutionnalisation

Par la définition des indicateurs langagiers de l'institutionnalisation, nous avons tenté de saisir la complexité de ce geste, garant selon nous de la professionnalité des enseignants et de l'efficacité de leur médiation à visée didactique.

Ce geste est complexe dans sa conceptualisation en termes d'indicateurs, mais aussi parce qu'il interroge la question de leur représentativité en fonction non seulement des disciplines mais aussi du domaine disciplinaire, voire de l'objet enseigné à l'intérieur d'une même discipline. Bien que cette question de la spécificité de l'institutionnalisation en fonction de l'objet enseigné ait été démontrée dans d'autres travaux (Forget, 2011, Aeby Daghé, 2009, 2017), il s'agit pour nous ici de savoir en quoi l'identification d'indicateurs langagiers permettrait de rendre compte de cette spécificité.

A ce niveau, la question de la délimitation des indicateurs se pose et cette étude ne permet sans doute pas de trancher. Il faudrait par exemple considérer l'imbrication des moments d'institutionnalisation dans l'ensemble du processus d'enseignement-apprentissage avec une interrogation sur les facettes de l'objet de savoir qui ont été travaillées pour voir dans quelle mesure ces moments sont-ils prédéterminés. La piste des indicateurs langagiers peut présenter l'inconvénient de considérer des moments comme ayant allure d'institutionnalisation sans garantir la densité culturelle et didactique du geste. Les exemples discutés dans le corpus des débats littéraires montrent qu'un indicateur langagier de l'institutionnalisation doit être mis en lien avec la construction d'un savoir visible que les significations émergentes lors des interactions didactiques soulignent au fur et à mesure. Plus l'enseignant engage les élèves dans le mouvement de décontextualisation, plus il garantit l'efficacité de ce geste. Autrement dit, l'institutionnalisation reflète la transparence des objets de savoirs et rend nécessaire l'identification de savoirs précis qui, en principe, préexisteraient aux connaissances construites par les élèves (Brousseau, 1998, Coulange, 2014)^{xi}. Ainsi, les marqueurs « RAIS » et « REFORM », tels que nous les avons analysés dans nos séances, contribuent à l'actualisation du geste d'institutionnalisation tant qu'ils participent à l'élaboration de microgenèses intermédiaires permettant de construire des savoirs tout aussi intermédiaires.

Dans la figure 1 ci-dessous, nous avons représenté le marqueur « CONT-DECONT » comme étant le noyau de ce geste en soulignant la décontextualisation comme un mouvement intermédiaire entre contextualisation et recontextualisation. L'institutionnalisation est en effet un processus qui se prépare, donc ce qui se passe avant et après est tout aussi déterminant que ce qui se passe au moment de la situation d'apprentissage.

Cette représentation veut aussi souligner que les marqueurs langagiers, s'ils ne peuvent pas garantir la densité didactique de ce geste puisque cette densité est fonction du contexte, des intentions de l'enseignant et du sens donné par les élèves à la situation d'apprentissage, permettent néanmoins d'indiquer un certain « degré d'institutionnalisation » qui gagnerait sans doute à être davantage précisé en fonction de paramètres à définir.

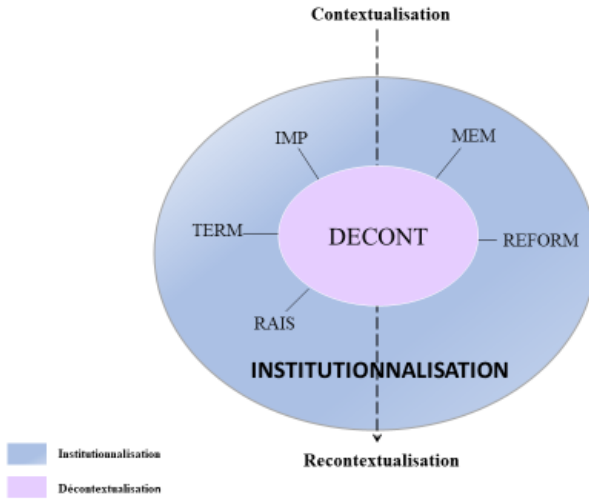


Fig. 1. La représentation du geste d'institutionnalisation

Références bibliographiques

- Aeby-Daghé, S. (2017). L'institutionnalisation en classe de lecture/littérature : une approche par les genres d'activité scolaire. In E. Merlin Deguanutti de Barros, G. Sales Cordeiro, G. & A. Vieira Gonçalves. *Gestos didáticos para ensinar a língua : agir docente e gêneros textuais*. Campinas, SP : Pontes. 23-46
- Aeby-Daghé, S. (2009). Du nouveau s'ajoute à de l'ancien dans les institutionnalisations. In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds.), *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : PUR, 199-210.
- Amade-Escot, C. & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Education et Didactique*, 3(1), 7-43.
- Bautier, E. & Bucheton, D. (1996). Interaction : co-construction du sujet et des savoirs. *Le français aujourd'hui*, 113. 38-55.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique [En ligne]*, vol 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011.
- Bucheton, D & Dezutter, O. (dir.) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De boeck.
- Brousseau G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *RDM* 7, 2. 33-115.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Canelas-Trevisi, S. (2009). *La grammaire enseignée en classe - Le sens des objets et des manipulations*. Bern: Peter Lang.
- Canelas-Trevisi, S., Garnier, M.-C., Sales Cordero, G. et Simon, D.-L, (2009). *Langage, objets enseignés et travail enseignant*, Grenoble : ELLUG.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Coulanges, L. (2014). Les pratiques langagières au cœur de l'institutionnalisation de savoirs mathématiques. *Spirale*, 54, 9-27.
- Crinon, J., Espinosa, N., Gremmo, M.-J., Jarlégan, A., Kreza, M. et Leclaire-Halté, A. (2015). Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ?, *Pratiques [En ligne]*, 165-166. URL : <http://pratiques.revues.org/2586> ; DOI : 10.4000/pratiques.2586.

- Daunay, B. et Reuter, Y. (2008). La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes. *Pratiques [En ligne]*, 137-138 | 2008, mis en ligne le 15 juin 2008.
- Dias-Chiaruttini, A. (2007). Du débat interprétatif à l'école ? *Recherches* 46, 151-166.
- Dias-Chiaruttini, A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Forget, A. (2008). Importer le concept d'Institutionnalisation en classe de français: peut-on créer les conditions d'une migration heureuse ? *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 20, 75-88.
- Forget, A. (2011). Importer le concept d'institutionnalisation en classe de français : quatre classes aux prises avec une même séquence didactique sur le genre encyclopédique en cinquième année primaire. *Thèse de doctorat*, Université de Genève.
- François, F. (1993). *Pratiques d'oral*. Paris : Nathan.
- Garcia-Debanc, C. & Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*. Hatier.
- Gülich, E. et Kotschi, Th. (1987). Les actes de reformulation dans la consultation. La Dame de Caluire, in P. Bange (éds.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*. Bern-Frankfurt : Peter Lang. 15-82.
- Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendu, négociation. Actes du colloque international AIRDF, Québec [CD-ROM].
- Kaheraoui M. et Coret, M. (2014). L'institutionnalisation dans l'enseignement /apprentissage de la grammaire. *LIDIL* 49, 115-132.
- Kerbrat-orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- Margolinas, C. (1993). *De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Margolinas, C. (2004). *Points de vue de l'élève et du professeur : Essai de développement de la théorie des situations didactiques*. Note d'habilitation à diriger des recherches. Université de Provence.
- Marlair, S. & Dufays, J.-L. (2008). Quels gestes dans la classe pour quel enseignement-apprentissage de la littérature ? Regard sur quatre leçons de 5^e année du secondaire. In D. Bucheton & O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. De Boeck. 61-83.
- Reuter, Y. (1996). Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire, *Repères*, 13. 7-25.
- Reuter, Y., Cora Cohen-Azria, C. Daunay, B. Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.
- Saada-Robert, M. (1995). Microgenesis of adult-child interactions in school writing. *Infancia y Aprendizaje*, 72 (Special Issue), 95-111.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (Eds.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : PUR.
- Volteau, S. & Garcia-Debanc, C. (2008). Gérer les reformulations : un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulation. In D. Bucheton & O.

Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. De Boeck. 191-212.

Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Ed. Sociales.

ⁱ Cette contribution est le fruit d'un travail de collaboration qui a commencé au sein d'un projet de recherche mené à l'ESPE de Poitiers sur « Institutionnalisation, savoirs et interactions » (2012-2014) et en particulier avec M. Coret et S. Volteau.

ⁱⁱ Pour exemple, la notion du « corps parlant de l'enseignant » de Jorro, 2004.

ⁱⁱⁱ Nous avons effectué cette recherche dans les revues *Pratiques*, *Repères*, *La lettre de l'AIRDF*, *Le français aujourd'hui*, *Recherche*.

^{iv} A titre d'exemple, dans tous les numéros de la revue *Repères*, seules 13 études citent le concept d'institutionnalisation, en l'assimilant aux termes de *processus*, *geste*, *validation*, *rappel*, *phase*. Nous avons également remarqué que très rarement une définition de ce concept est proposée. Dans ce cas, les références principales citées sont Brousseau (1998), Schneuwely et Dolz (2009), Sensevy et Mercier (2007).

^v Le modèle de Brousseau (1998) prévoit de confronter l'élève à une suite de situations a-didactiques (action/formulation/ validation) emboîtées, chacune mettant en scène une fonction du savoir. D'abord absente du modèle, l'institutionnalisation, comme quatrième type de situation didactique, viendra compléter cette modélisation. Cet ajout lui a certainement conféré le statut d'une phase qui clôt une séance d'apprentissage.

^{vi} Notre premier corpus (2014) sur l'institutionnalisation porte sur les séances de français-grammaire (la phrase complexe), de mathématiques (la proportionnalité) et de sciences (ombre et lumière) filmées dans les classes de deux enseignantes expérimentées (CM1-CM2). Ce corpus est complété en français par des débats interprétatifs menés dans 3 classes de CE2, CM1 et CM2. Il est issu d'une recherche collaborative dirigée par P. Sémidor (2017-2019). Une séance dure entre 45 et 60 minutes.

^{vii} Nous remercions les enseignant.e.s et leurs élèves qui ont accepté de collaborer à nos projets : Sarah Pigeaud (CM2), Laetitia Chardavoine (CM1-CM2), Thérèse Anne Geffroy (CE2), Patrice Pouden (CM1), Aline Trompille (CM2).

^{viii} Forget (2008) dégage quatre fonctions génériques de l'institutionnalisation : préparer les usages futurs des notions apprises par un mouvement de contextualisation/décontextualisation, faire avancer le temps didactique, diminuer l'incertitude (enseignant/élève), constituer une culture commune de la classe. Nous n'avons retenu dans cette contribution que les deux premières fonctions.

^{ix} Pour les conventions de transcription, nous nous référons ici à l'ouvrage coordonné par Garcia-Debanc et Plane (2004). Les transcriptions sont rédigées en orthographe standard. Les signes +, ++, +++ marquent une pause courte, moyenne ou longue. Les XXX indiquent une suite de syllabes inaudibles ou non orthographiables. Les commentaires sont placés

entre soufflets ainsi que les intonations montantes et les syllabes allongées. Les locuteurs sont repérés par M (l'enseignante), par l'initiale du prénom des élèves ou par E lorsqu'un élève est non identifié. Les prises de parole simultanées de plusieurs élèves sont indiquées par EEE. Les numéros à l'initiale désignent les tours de parole. Les propos prononcés de façon insistante sont écrits en majuscule. Pour certaines formes courantes (tu, il y a, parce que, etc.) qui ont plusieurs prononciations, c'est la prononciation standard qui est utilisée.

^x Nous renvoyons le lecteur à notre étude précédente (Kaheraoui & Coret, 2014) pour une comparaison plus détaillée entre les séances de maths, sciences et grammaire.

^{xi} Brousseau (1986) a parlé à l'origine de la (re) décontextualisation ainsi que de la (re)dépersonnalisation pour signaler une forme de préexistence des savoirs aux connaissances au sein de l'institution scolaire. Ce caractère préexistant des savoirs aux connaissances a généré un paradoxe inhérent à l'institutionnalisation (Coulange 2014) complémentaire au paradoxe formulé au sujet de la dévolution (Brousseau, 1986).