

La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues : vers une perspective socio-didactique

The concept of situation in the study of language learning and teaching phenomena: towards a Socio-didactic perspective

Joaquim Dolz et Frédéric Tupin



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5115>

DOI : 10.4000/ree.5115

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Joaquim Dolz et Frédéric Tupin, « La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues : vers une perspective socio-didactique », *Recherches en éducation* [En ligne], 12 | 2011, mis en ligne le 01 novembre 2011, consulté le 14 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5115> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5115>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues : vers une perspective socio-didactique

Joaquim Dolz
Frédéric Tupin¹

Résumé

Cet article s'inscrit dans le cadre d'une progression ayant donné lieu à une réflexion et à plusieurs publications successives initiées en 2006. Après avoir tenté d'élargir les frontières de la notion de situation et de son usage pour éclairer les phénomènes d'enseignement-apprentissage sous l'effet des apports de la sociologie (Tupin, 2006) puis, plaidé pour une appréhension conjointe du « sujet épistémique » et du « sujet social », via l'organisation d'un dialogue entre didactique et sociologie (Tupin & Dolz, 2008), le présent article vise à revisiter la stratification de la notion de situation et de son usage, sous l'angle particulier de la co-présence des langues dans la société, à l'école et dans la classe. Ce texte met en perspective un ensemble de registres au fil desquels la notion de situation est convoquée et se décline dans le champ d'intervention de la didactique des langues. Les caractéristiques du matériau linguistique semblent à cet égard confronter le système didactique à un objet particulier, celui des connaissances et pratiques langagières à l'œuvre dans le contexte scolaire. La transversalité de cet objet qui embrasse des statuts forts différents, des contenus multiples et d'importantes variations d'usage réinterroge les liens à tisser entre les « phénomènes internes » et « phénomènes externes » à la classe. Cette hétérogénéité qui caractérise tant les situations scolaires que leurs traductions didactiques nécessite une mise en lumière grâce aux approches croisées de la sociolinguistique et des didactiques des langues. La prochaine étape consistera à réactiver un modèle articulante « face interne » et « face externe » des situations d'enseignement-apprentissage dans le mouvement dialectique qui les unit.

Prolongeant les débats initiés lors de rencontres du Réseau international de recherche en Education et en Formation² (REF - Symposium Lenoir et al., Sherbrooke, 2007) et visant à affiner le trait d'union entre « enseigner » et « apprendre », nous avons questionné la notion de situation et l'étendue de son périmètre de deux points de vue croisés d'orientations sociologique et didactique (Tupin & Dolz, 2008). Chemin faisant, le lien à tisser entre les « phénomènes internes » à la classe et les « phénomènes externes » nous est apparu comme particulièrement important pour repenser les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues. Dans le cas de la didactique des langues, l'étude du système didactique est confrontée à un objet particulier : les pratiques et les connaissances langagières à l'œuvre dans le contexte scolaire. La réalité de l'objet « langues » a ceci de particulier qu'elle se révèle être intrinsèquement transversale, appelant à des contenus multiples appartenant à plusieurs réalités : langue maternelle, langue première, langue seconde, langue étrangère, langues d'enseignement... qui mettent simultanément en question, sur les deux plans, « interne » et « externe », la notion de situation. De plus, ces langues présentent des variations d'usage importantes selon les régions du monde où elles sont parlées. Et de surcroît, elles jouissent d'un statut différent selon les pays et les systèmes éducatifs examinés. Enfin, elles sont en relation les unes avec les autres dans les contextes plurilingues, cas le plus fréquent, en dépit des représentations dominantes.

¹ Joaquim Dolz, Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève & Frédéric Tupin, Centre de Recherche en Education de Nantes, Université de La Réunion.

² Le Réseau international de recherche en Education et en Formation (Réseau REF) est né en 1989. Il organise tous les deux ans, dans l'un des quatre pays fondateurs (France, Belgique, Québec, Suisse), des rencontres entre chercheurs en éducation.

Cette transversalité et cette hétérogénéité se retrouvent tant dans les situations scolaires que dans leurs traductions didactiques et méritent, de notre point de vue commun, d'être mises en lumière grâce aux travaux de recherche en sociolinguistique et en didactique des langues.

A partir de ces travaux, nous explorerons différents *registres d'emploi* de la notion de situation, telle qu'elle est mobilisée par différents auteurs, et nous tenterons d'approcher les frontières d'une nouvelle conceptualisation dans le cadre d'une socio-didactique des langues.

1. Cadre général et étapes de notre démarche

Avant d'aborder la notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement-apprentissage des langues, il convient de retracer brièvement la dynamique générale ayant abouti à nous interroger sur la pertinence de la notion en question et les différentes étapes de ces investigations, parcours qui

permettra de replacer le présent texte dans un ensemble, plus vaste, qui se veut progressif et cohérent.

En amont de la réactivation de la notion de situation et d'une interrogation quant à sa fécondité, la réflexion s'est engagée par un approfondissement des phénomènes qui motivent les interactions entre action des enseignants et activité des élèves (Tupin, 2006). Elle a pris pour premier miroir le schéma des relations entre enseignement et apprentissage, tel qu'il est proposé par Bru, Altet et Blanchard-Laville (RFP, 2004), favorisant un bilan critique de nos propres travaux. S'il n'est pas envisageable de revenir ici sur l'ensemble des éléments explorés, il convient néanmoins d'insister sur la question nodale des contextes. De ce point de vue, la notion de situation sera comprise ici comme intégrant un ensemble complexe de facteurs constituant l'environnement des apprentissages. Il s'agit donc de dégager les contraintes particulières des contextes extérieurs aux systèmes didactiques (déterminations et enjeux socio-historiques des pratiques sociales de référence, des disciplines scolaires et de la classe, comprise ici comme une institution sociale) et d'autre part, de caractériser le milieu construit dans le but de faire apprendre un objet d'enseignement, dans notre cas : un ou plusieurs aspect(s) de la langue (conditions et dispositifs pour favoriser l'apprentissage, fonctionnements des interactions didactiques le permettant, etc.).

Cette réflexion consacrée à la question des contextes, à leur prise en compte — ou non — dans les situations de classe, à leur impact sur les modalités d'enseignement ainsi que sur les acquisitions, se trouve à la jonction de l'ensemble constitué par « les conditions créées par l'enseignant en situation » et de celui relatif au « travail et à l'activité des élèves ». Nous tenons pour un « acquis de la recherche »³ que la réalisation effective des pratiques d'enseignement-apprentissage est nécessairement investie par les variables contextuelles, que celles-ci forcent la porte de la classe ou qu'elles soient intégrées et gérées en amont et/ou en situation par le maître, par la politique éducative ou encore linguistique mises en place. L'impact de ces éléments relatifs aux contextes se devrait d'être pensé comme « englobant et transversal » (Tupin, 2006, p.202). Au niveau interne, la classe en tant qu'espace d'interactions sociales n'existe que grâce aux dispositifs mis en œuvre par l'enseignant ainsi que grâce aux interactions didactiques qui s'y développent. Cependant, au niveau externe, il n'en demeure pas moins que les interactions s'inscrivent également dans un contexte plus large qui implique aussi bien la diversité des pratiques langagières extra-scolaires que l'organisation des savoirs de référence.

Cette double dimension conduit à une schématisation sous forme d'un macro-système, laquelle place les situations (« internes ») d'enseignement-apprentissage au centre d'une succession de cercles contextuels concentriques (« externes ») — contexte proximal, contexte médian et macro-contextes —, environnements sociétaux, institutionnels et situationnels qui déterminent, pour partie, les processus d'enseignement-apprentissage sans pour autant en épuiser ni la dynamique, ni le sens (Tupin, 2006, pp.213-214). Les contextes agissent et interagissent sur les

³ Position qui reste débattue dans la communauté scientifique.

situations d'enseignement-apprentissage et sont à leur tour potentiellement modifiés par ce qui se passe dans l'espace de la classe.

Cette réciprocité se doit d'être théorisée, théorisation que nous développons par étapes *via* un dialogue alternatif entre point(s) de vue sociologique(s) et point(s) de vue didactique(s). Ce dialogue est motivé par les limites de chacun de ces champs constitués, avec une tendance des travaux sociologiques à « négliger les savoirs » et à « ignorer les mécanismes cognitifs » tandis que le risque qui guette les didactiques est « d'aseptiser le social », pour reprendre l'expression de Françoise Ropé (2001, p.42).

La première étape de ce cheminement a consisté en une relecture de la notion de situation à l'aide de clefs sociologiques (Tupin, 2007). La théorisation d'Anthony Giddens (1987), notamment, a permis de traiter de la réciprocité en question en ce sens qu'elle ménage un équilibre interprétatif entre la lecture des pratiques d'enseignement-apprentissage dans leur dynamique interne et les incidences de leurs contextes. Pour ce faire, dans l'ouvrage précité, Giddens s'essaie à conjuguer une sociologie de l'action et une sociologie des structures sociales qu'il conçoit, dans un même élan, par le mouvement d'un « équilibre circulaire ».

Pour rappel, point central de cet équilibre, le concept de structuration envisage les structures sociales comme produit dynamique, c'est-à-dire comme « procès des relations sociales qui se structurent dans le temps et dans l'espace, *via* la dualité du structurel » (Giddens, 1987, p.444). Cette « dualité du structurel » constitue le noyau dynamique de la théorie de Giddens en ce sens que « les propriétés structurelles des systèmes sociaux sont à la fois les conditions et les résultats des agents qui font partie de ces systèmes » (p.15). « Pour lui, la contrainte structurelle procède du caractère contextuel de l'action, "c'est-à-dire du caractère donné des propriétés structurelles, pour des acteurs situés (dans l'espace-temps)" (Giddens, *ibid.*, p.234). Si forte soit-elle, la contrainte structurelle ne s'impose pas indépendamment des raisons et des motifs qu'ont les agents pour se comporter comme ils le font » (Van Haecht, 2006, p.127).

Cette théorie autorise l'émergence d'un lien entre le concept de « situation didactique » et un périmètre, plus large, accordé à la notion de « situation » dans l'univers sociologique.

La seconde étape engagée (Tupin & Dolz, 2008) a consisté à poser les bases de la nécessaire intensification du débat scientifique entre sociologues et didacticiens ; espaces de dialogue à conforter au profit d'une connaissance plus fine des processus d'enseignement-apprentissage au coeur desquels la notion de situation, revisitée, occupe une place de choix. Cette approche interdisciplinaire prend appui sur une tentative de re-définition de la situation conçue comme la résultante des rapports dialectiques entre, « l'ici et maintenant » de la classe — habitée par la micro-société constituée par l'enseignant et les apprenants — et « les différents cercles contextuels » qui marquent de leur empreinte les conditions d'expression du sens pratique qui relèvent d'une hybridation entre habitus individuel, habitus de classe et habitus professionnel.

Lors des deux premières étapes, le versant sociologique a occupé une place de premier plan, relativement au manque d'intérêt que la notion de « situation » a soulevé, dans cette enceinte disciplinaire, en tant que concept potentiellement éclairant au regard de la compréhension fine des processus d'enseignement-apprentissage. Par un mouvement de balancier, nous avons fait le choix, lors de cette troisième contribution, qui est l'objet de cet article, de rétablir l'équilibre disciplinaire en convoquant de nouveau le regard didactique sous l'angle particulier de l'enseignement-apprentissage des langues.

Cette troisième étape nous a conduits, pour les besoins de l'exposé, à scinder de façon provisoire et relativement artificielle le versant « interne » et le versant « externe » de la situation. Cette dichotomie ponctuera, sciemment, la suite de ce texte. En prenant cette option, nous avons bien conscience que la dimension dialectique contenue dans nos tentatives de définition de la situation s'est relativement effacée au profit d'un découpage nettement plus « binaire » et partant, « statique ». Autrement dit, l'on pourrait affirmer que l'option retenue ici entraîne une « déperdition » sur le plan de l'appréhension de la dynamique processuelle inhérente à nos

objets de recherche. Mais, dans le même temps, ce découpage provisoire nous permet de mieux sérier les différents pans de la complexité des phénomènes étudiés.

La dynamique générale de notre approche étant posée, nous allons désormais consacrer la suite de ce texte à décliner un ensemble de registres au fil desquels la notion de situation est convoquée et se décline dans le champ d'intervention de la didactique des langues.

2. La notion de situation en didactique des langues

Discipline émergente qui étudie les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues, la didactique des langues se donne comme objet d'étude les relations qui s'établissent entre les trois pôles du système didactique constitué par l'enseignant, l'élève et la langue et/ou les langues

enseignée(s). Cette réflexion sur l'enseignement des langues dans le cadre scolaire vise la rationalisation des contenus et des démarches d'enseignement en fonction des finalités poursuivies.

La didactique des langues se trouve, de fait, au carrefour d'autres disciplines contributives comme la linguistique, la psychologie et la sociologie. Si elle établit des liens soutenus avec la psycholinguistique, la linguistique acquisitionnelle et la sociolinguistique, dans le même temps elle s'oppose à une vision applicationniste des objets abordés par ces sub-disciplines aux situations d'enseignement-apprentissage (Dolz, 2004). La pluralité des points de vue convoqués, nourris par les disciplines contributives évoquées précédemment, n'est pas uniquement le théâtre ou le résultat de perspectives théoriques différentes. Elle provient également de la différence entre les travaux qui cherchent à résoudre des problèmes sociaux et éducatifs d'une part, et de l'autre des approches qui cherchent à comprendre le fonctionnement du système didactique générant de nouveaux savoirs sur celui-ci (Schubauer-Leoni & Dolz, 2004).

La didactique des langues se trouve donc à la croisée des chemins entre théorie(s) et pratique(s) et sollicite la notion de situation à plusieurs niveaux que nous allons, conformément à ce que nous annonçons précédemment, parcourir.

■ *Les institutions*

Le système didactique peut être considéré comme relevant d'une situation institutionnelle particulière, celle de la classe. Du point de vue « externe », l'étude de cette « situation institutionnelle » suppose l'analyse des relations complexes entre les politiques éducatives instituées et les institutions d'enseignement au sein desquelles s'insère le système didactique. Du point de vue « interne », elle implique surtout l'analyse des contraintes qui interviennent dans les « situations didactiques » produites dans la dynamique de la classe. L'approche anthropologique du didactique de Chevallard (2003) attribue une grande importance au processus dialectique qui se joue entre l'enseignant, l'élève et leurs institutions de référence. En didactique des langues, la question des institutions et des mécanismes de transposition institutionnelle s'avère décisive dès lors que la langue, objet de l'enseignement, est en elle-même une institution sociale et que les mécanismes de transposition institutionnelle des savoir-faire (lecture, écriture, maîtrise de l'orthographe) et des savoirs linguistiques grammaticaux sont au cœur même de la naissance et du développement de l'école. Les acteurs du système didactique sont, de manière directe ou indirecte, des sujets institutionnels et se trouvent de ce fait « assujettis » par les situations institutionnelles.

■ *Les enjeux socio-historiques de la discipline scolaire*

Le rapport à l'enseignement des langues est sous l'influence aiguë d'enjeux socio-historiques. La mission attribuée historiquement au français, par exemple, étudiée par Chervel (2006), facilite la compréhension des choix et de l'évolution des contenus de l'enseignement. Cette analyse historique permet de cerner également comment les pratiques scolaires du passé se cristallisent

sur les pratiques actuelles. Les démarches didactiques dominantes sont souvent le résultat de configurations séculaires appuyées sur les grandes conceptions philosophiques et grammaticales et sur les positionnements épistémologiques qui caractérisent les études du langage. Les tensions et les implications mutuelles entre les croyances sur la langue, de l'ordre de la sphère sociale, et les savoirs, élaborés par la sphère savante, sont une constante dans l'histoire de l'enseignement des langues à prendre en considération parce qu'elles reviennent de manière récurrente. Par ailleurs, l'histoire de l'enseignement d'une même langue présente généralement des différences notables si elle est abordée comme une langue maternelle ou bien comme une langue étrangère (Puren, 1989).

■ **La forme scolaire**

Si les langues jouent un rôle majeur dans la socialisation, celle-ci est marquée, nous l'avons évoqué, par les institutions où elle se réalise. Dans ce sens, la forme scolaire est une modalité spécifique de socialisation qui change de l'école maternelle à l'école primaire et secondaire (Thévenaz-Christen, 2004). La forme scolaire contribue à fournir un modèle canonique des langues enseignées (Tenorth, 1999) réunissant aussi bien la langue d'instruction (en même temps objet et outil d'enseignement) et les différentes langues qui constituent aussi des disciplines scolaires. La « logique disciplinaire » est donc un élément à prendre en considération pour traiter de la complexité des situations d'enseignement. Dans ce cadre, *le statut des langues scolaires* enseignées détermine, pour une large mesure, les contenus et les démarches d'enseignement.

■ **Les curriculums et la transposition didactique**

L'élaboration et la prise en considération des programmes scolaires constitue, également, un aspect central de la didactique des langues. Dans une perspective axée sur la sociologie de la connaissance, Verret (1975) a été le premier auteur à utiliser la notion de *transposition didactique* pour analyser les formes nécessaires à l'adaptation des savoirs produits par la communauté « des savants » de façon à les rendre enseignables et susceptibles d'être appris. La désyncrétisation, la dépersonnalisation, la programmation, la publicité et le contrôle des acquisitions en sont les principales caractéristiques.

Dans cette veine, il est nécessaire d'avoir à l'esprit que les langues intégrées dans les curriculums sont organisées en champs et domaines (lecture, écriture, oral, grammaire, conjugaison, lexique, littérature, etc.). La programmation justifie l'ordre de ces savoirs qui, dans le cas des langues (mais également dans d'autres cas), incluent aussi des dimensions de savoir-faire. Suite aux travaux de Chevillard (1985/1991) sur la transposition didactique, les didacticiens des langues ont essayé, à leur tour, de comprendre les conditions qui gèrent le processus d'adaptation des savoirs aux possibilités d'apprentissage des élèves. Ces travaux concernent d'une part, l'étude des documents pédagogiques dans lesquels on peut observer la transformation qui va « des savoirs savants » ou « des savoirs de l'environnement sociétal » vers le système d'enseignement (transposition externe) et d'autre part, les transformations des objets enseignés dans la dynamique des interactions en classe (transposition interne) (Canelas-Trevisi, 1997 ; Schneuwly & Dolz, 2009).

En amont de ces deux versants de la transposition, les curriculums intègrent les prescriptions institutionnelles. Ces prescriptions dépendent généralement des politiques linguistiques qui donnent la possibilité, ou non, d'intégrer les différentes langues en présence. Pour autant, la recherche met en évidence le fait que les curriculums effectivement réalisés par les enseignants s'éloignent souvent des modèles uniques préétablis. L'adaptation aux capacités langagières et/ou aux besoins langagiers des apprenants suppose de ce point de vue l'adoption de modèles multidimensionnels qui cherchent à aborder les situations inédites qui se présentent au cours de l'action. A ce propos, les outils et les manuels à disposition des enseignants ont un effet sur le curriculum effectif. Un curriculum ouvert permet un travail différencié, adapté à la diversité langagière des apprenants. Ici, la place de l'enseignant est fondamentale puisqu'il est censé concevoir le projet pédagogique mais peut être davantage encore l'ajuster à la réalité des

locuteurs, c'est-à-dire le contextualiser. S'agissant de l'ensemble des langues de l'école, ce sont, dans des situations optimales, les équipes pédagogiques qui cherchent une articulation entre le travail réalisé pour assurer la progression des apprentissages entre les différents degrés et pour coordonner les différentes langues enseignées. Ce travail de gestion est possible uniquement si les établissements scolaires ont un certain degré d'autonomie pour réaliser des adaptations curriculaires. Enfin, le « curriculum appris » est celui qui est atteint par les apprenants. A cet égard, les portfolios des langues essaient de réunir les informations permettant de suivre les apprentissages des élèves dans les différentes langues apprises.

■ **Les situations plurilingues**

Parmi les vecteurs de mise en œuvre de ces marges d'autonomie, tant de la part des enseignants que des établissements, l'optique du plurilinguisme social conduit à des tentatives d'aménagement des langues à l'école. Ces tentatives prennent en considération des facteurs comme les langues en contact dans l'environnement scolaire, l'évolution démographique et les mouvements migratoires. La diversité culturelle et l'hétérogénéité linguistique de la classe font l'objet d'une réflexion et de propositions de démarches de différenciation en fonction des profils des élèves. Par ailleurs, les demandes sociales à propos de l'enseignement des langues ne cessent d'augmenter. Dans cette optique, un ensemble de facteurs méritent d'être retenus en vue d'une meilleure compréhension des situations didactiques :

- la vitalité et les rapports entre les langues en contact (langues en présence, relations de proximité ou de distance entre ces langues, vitalité sociolinguistique) ;
- les attitudes et représentations sur les langues en présence (notamment à propos des langues d'origine et d'accueil) ;
- le profil linguistique des apprenants (niveau de développement des différentes langues chez les élèves, itinéraire linguistique suivi au cours de leur formation, répertoire linguistique, phénomènes d'interlangue, réactions dans les situations exolingues, etc.) ;
- le niveau d'intégration des apprenants ;
- la prise en compte du niveau socio-économique, culturel et des capacités langagières des parents ;
- la place de ces langues dans l'institution scolaire.

■ **Les conditions d'une « formation efficace »**

L'ingénierie didactique vise à élaborer des démarches et des dispositifs d'enseignement. Pour identifier les conditions d'un « enseignement efficace », la recherche en didactique observe les situations didactiques, le milieu créé pour les développer, le contrat didactique qui s'établit et les interactions didactiques qui le caractérisent (Brousseau, 1986).

Traditionnellement, l'enseignement scolaire des langues se fixe des finalités communicatives, réflexives et culturelles. Les premières sont actuellement privilégiées et concernent les savoir-faire linguistiques tels que « produire et comprendre des textes divers à l'oral et à l'écrit », ce qui exige une attention particulière aux situations de communication permettant la mise en pratique des langues. Pour l'enseignement de la production orale et écrite, des démarches appelées « *séquences didactiques* » ont été développées ces dernières années (Dolz & Schneuwly, 1998 ; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Ces démarches axées sur une modélisation didactique des genres textuels identifient les principaux problèmes linguistiques des apprenants et proposent une rationalisation de l'organisation de la production textuelle. Les finalités réflexives cherchent à développer les capacités métalangagières des apprenants (prendre de la distance, analyser, argumenter) et supposent généralement l'élaboration de dispositifs didactiques impliquant des situations-problème à résoudre. La finalité culturelle cherche, quant à elle, à transmettre les spécificités culturelles associées aux langues ainsi que la découverte des textes du patrimoine littéraire. Les dispositifs didactiques impliquent alors, là encore, une contextualisation et un travail d'analyse et de commentaire impliquant des mouvements collectifs interprétatifs (Ronveaux, 2005).

■ **Les interactions didactiques**

Un nombre important de travaux sur les interactions verbales en classe (Pekarek, 1999) ont contribué à mieux caractériser le discours de la classe de langue. Grâce à ces études, nous connaissons aujourd'hui un nombre non négligeable de caractéristiques des *situations contextuelles et collectives* conduisant à l'apprentissage. Les travaux sur les interactions didactiques se sont davantage intéressés à l'étude des transformations que subissent les objets enseignés en cours d'enseignement et aux gestes professionnels des enseignants qui rendent possibles ces transformations (Schneuwly & Dolz, 2009).

Conformément aux différents éléments que nous venons de passer en revue, l'objet « langues » est multidimensionnel et implique la *notion de situation* à différents niveaux. Au niveau externe, les situations concernent les dimensions institutionnelles, disciplinaires, socio-historiques, socio-linguistiques et curriculaires qui exercent une influence sur les phénomènes d'enseignement/apprentissage. Nous soulignons aussi les aspects associés au plurilinguisme qui nous paraissent au cœur des préoccupations actuelles pour diverses raisons (évoquées précédemment) dont les mouvements migratoires et la demande sociale... Au plan interne, nous avons mis en évidence les caractéristiques des situations didactiques au sens large du terme, impliquant les conditions d'une « intervention potentiellement efficace » dans la salle de classe, le contrat didactique entre l'enseignant et les élèves et les contraintes qui régissent les interactions didactiques.

En réalité, au-delà des nécessités liées à cette présentation schématique, les niveaux « interne » et « externe » s'entrecroisent. La recherche, comme nous le verrons, met notamment en évidence comment les dimensions socio-historiques émergent dans les pratiques enseignantes au niveau des objets enseignés. Ces objets qui, de fait, se devraient d'être souples et « adaptatifs » convoquent des objets du passé et sont souvent le résultat de sédimentations de pratiques anciennes qui se combinent avec les pratiques innovantes. Pour autant, les rapports entre le curriculum prescrit et le curriculum enseigné ne devraient pas être nécessairement « descendants » et des observations sur le curriculum effectivement enseigné pourraient, à un moment donné, avoir une influence sur les transformations du curriculum prescrit.

En ce qui concerne le plurilinguisme, les situations sociolinguistiques, le statut et la valorisation des langues dans les institutions scolaires font partie intégrante des éléments externes ayant une influence sur le procès de l'enseignement-apprentissage. Mais la présence dans les classes d'un nombre important d'élèves alloglottes ainsi que le profil linguistique des élèves font également partie des contraintes internes aux situations didactiques. Elles se conjuguent avec une actualisation, dans l'action, de l'influence des contraintes extérieures à l'univers propre de la classe. Enfin, l'éclatement des lieux et des moments d'apprentissage des langues pour pratiquer l'expression montre également l'intérêt de la prise en compte des différentes faces et dimensions spatio-temporelles des situations dans l'enseignement des langues.

3. **L'interactionnisme socio-discursif**

Dans le cadre du paradigme dit de l'« interactionniste socio-discursif » (Bronckart, 1996), le caractère social et contextualisé de l'activité langagière est mis en évidence à plusieurs niveaux. Rappelons que ce courant considère l'action réciproque des membres du groupe et les systèmes de communication qui le rendent possible

comme un phénomène majeur dans l'élaboration des connaissances. Les activités langagières constituent à la fois le reflet et le principal instrument des interactions sociales ; elles sont par ailleurs, dans le cas de la didactique des langues, l'objet même des appropriations. D'une manière générale, suivant notre perspective, l'activité langagière s'organise sur plusieurs niveaux.

Le premier niveau concerne les dimensions socio-historiques qui contribuent à organiser fonctionnellement le langage. Toute activité langagière se réalise dans le cadre de formations sociales (Foucault, 1969). Elle est donc héritière de pratiques historiques qui jouent un rôle dans son « formatage ». Les conditions de production dans lesquelles ces pratiques se sont développées et les formes d'interaction sémiotiques qui les caractérisent laissent leurs empreintes lors de l'actualisation d'une activité langagière. On peut dire que les propriétés structurelles et fonctionnelles de ces activités constituent un produit de la socialisation et cristallisent tout un héritage culturel. La socialisation se fait par le langage qui médiatise un passé culturel mais le langage est aussi le résultat du processus de socialisation de ce passé culturel. L'activité langagière est une construction collective, structurée historiquement par le milieu social. Ce dernier organise, au travers du langage, aussi bien le monde objectif que le monde subjectif.

Le deuxième niveau concerne le caractère contextualisé et collectif de l'activité langagière. Il pose la question de l'interdépendance entre les productions langagières et leur contexte actionnel et social. Et il envisage également le fait que ces productions sont inscrites dans les activités du groupe et sont systématiquement soumises à une évaluation sociale (Dolz & Bronckart, 2000). Les conditions de production des textes exercent une influence sur les activités langagières. Pourtant, la situation concrète d'une action langagière n'est pas exclusivement « externe » et directement observable. Bronckart (1996, p.93) parle de « situation d'action intériorisée » pour se référer aux représentations de l'agent ayant une influence sur la production d'un texte. Le producteur et le récepteur d'un texte disposent de représentations intériorisées. Ces représentations contribuent à déclencher ce que Schneuwly (1988) appelle la base d'orientation d'une production langagière. L'influence du contexte n'est donc pas envisagée de manière mécanique mais par le jeu complexe des représentations de l'agent à propos de la situation dans laquelle celui-ci pense se trouver. Bronckart (1996) insiste sur les facteurs qui exercent une influence nécessaire sur les représentations de l'agent. Ces facteurs concernent tant le monde physique, le monde social et l'univers subjectif.

Concernant le monde physique, il est important de relever des facteurs tels que le lieu et le moment de production, le producteur et le récepteur. Les échanges langagiers sont donc marqués par les modalités matérielles orales et/ou écrites de la situation de production et par ses coordonnées spatio-temporelles.

Du côté du monde social, les formes d'interaction impliquent des normes, des valeurs et des règles du groupe ainsi que l'image que l'on donne de soi-même dans les interactions. La situation est donc marquée d'une part par le but recherché et d'autre part par les positions sociales qui se jouent dans l'interaction : celle de l'énonciateur (enseignant, élève, avocat, autorité, etc.), celle du destinataire et du statut qui lui est attribué dans le texte produit. Définis *a priori*, ces paramètres concrétisent et actualisent leurs propriétés socio-subjectives dans la dynamique même de l'action où s'expriment les différentes voix. L'évaluation sociale de la situation d'interaction joue alors un rôle majeur dans la mobilisation effective des ressources qui se déploient aussi bien dans le marquage des rôles sociaux que de l'image de soi.

Le statut théorique et didactique de l'interactionnisme présente à ce titre des différences notables selon les auteurs (Bronckart, Bulea & Poulliot, 2005 ; Fillietaz & Schubauer-Léoni, 2008). La perspective issue de l'interactionnisme socio-discursif se caractérise néanmoins par un aspect majeur au-delà de son caractère situé : elle implique une vision radicale du rôle du langage et des discours dans les interactions. Ceci signifie que les représentations sociales et les connaissances mobilisées dans les interactions sont systématiquement médiatisées, sémiotisées et restructurées par le monde discursif. Les types de discours et plus particulièrement les genres textuels sont présentés comme l'outil d'indexation fonctionnelle et linguistique des interactions (Bakhtine, 1984 ; Schneuwly, 1994). L'hypothèse sous-jacente est que l'ensemble de genres textuels élaborés et utilisés par les générations précédentes et leurs valeurs d'usage dans les différentes situations constituent un réservoir de modèles permettant de puiser pour produire un texte.

Le troisième niveau renvoie enfin aux situations construites dans le but de permettre l'appropriation de diverses activités langagières. En situation d'enseignement des langues, l'activité langagière représente ainsi à la fois le lieu social de l'interaction, son outil et l'objet même de l'enseignement. La confrontation avec les genres textuels, la reconnaissance de leurs caractéristiques et des valeurs attribuées en fonction des conditions d'utilisation sont indispensables pour l'appropriation et l'intériorisation. Les genres textuels, loin d'être de simples préconstruits qui déterminent les nouvelles productions, sont envisagés comme des lieux de confrontation où s'effectuent les choix stratégiques, en fonction des caractéristiques particulières des situations de communication et des producteurs singuliers.

4. Les recherches didactiques sur la production écrite

Depuis une vingtaine d'années, les travaux de recherche dans le domaine de la didactique des langues ont contribué activement à développer une approche de la production écrite à travers le prisme du genre textuel comme unité organisatrice de son enseignement. Ces travaux sur l'enseignement-apprentissage de la production écrite s'inscrivent dans le courant de l'interactionnisme socio-discursif que nous venons de présenter. Ces recherches concernent quatre aspects interdépendants : le développement des capacités des élèves en production écrite ; l'ingénierie didactique relative à cet enseignement (savoirs à enseigner, outils et séquences didactiques) ; les objets enseignés et l'activité enseignante dans une visée descriptive des pratiques de la classe ; l'émergence de travaux sur la didactique intégrée des langues.

■ *Développement des capacités des élèves en production écrite*

Réalisées toujours dans le contexte scolaire, et prenant de ce fait en considération les contraintes du système didactique, elles portent sur l'écriture de différents genres textuels, les recherches sur le développement des capacités des élèves en production écrite ont débuté dans le courant des années 1980. Elles analysent, entre autres, les capacités et les difficultés des apprenants portant sur des catégories linguistiques particulières comme les organisateurs textuels (Schneuwly, Rosat & Dolz, 1989) ou des opérations psycholinguistiques sous-jacentes comme les opérations de planification (Schneuwly & Dolz, 1989), de connexion-segmentation du texte (Schneuwly, Rosat & Dolz, 1989). Progressivement, les travaux portant sur la caractérisation des écrits des élèves ont évolué vers l'étude des processus mêmes d'écriture et de révision des textes (Rosat, Dolz & Schneuwly 1991 ; Dolz & Pasquier, 1994).

Ces recherches ont concouru, à la suite du questionnement épistémologique ouvert par la perspective interactionniste, au développement d'une conception systématique des opérations psycholinguistiques impliquées lors des productions langagières des apprenants. Du point de vue didactique, l'apprentissage de plusieurs langues (français, espagnol, catalan, basque, italien et allemand) vise à décrire les capacités et les difficultés d'écriture des élèves à différents niveaux de leur scolarité, et ce, en précisant les opérations générales ainsi que les mécanismes de textualisation particuliers à chaque langue.

Les constats relatifs aux apprentissages spécifiques aux différents genres textuels contribuent également à fonder une théorie générale des genres textuels appliquée à l'enseignement. Les résultats obtenus clarifient les besoins des apprenants dans les différents degrés de la scolarité obligatoire (Dolz & Schneuwly, 1996) et posent les problèmes complexes de la progression curriculaire. La réflexion didactique rompt avec les représentations simplistes concevant la progression comme linéaire (allant du simple au complexe) ou accumulative (décomposant les objets en parties distinctes, et les recomposant successivement et isolément en classe) et problématise l'ensemble des critères de validité didactique d'une progression. Depuis lors, ces derniers constituent une base pour envisager les interventions des enseignants et des formateurs afin de construire des outils didactiques. Pour ce qui est de savoir comment les formateurs présentent à leurs étudiants les capacités et les difficultés d'apprentissage des élèves

des différents degrés en formation écrite, de nouvelles recherches s'avèrent nécessaires. Ces dernières aideraient du même coup à comprendre comment la question de la progression des apprentissages est abordée dans le cadre de la formation.

Cet ensemble de recherches prend en considération ce que nous avons qualifié de « niveau externe » des situations didactiques dans l'analyse et l'identification des capacités et des besoins linguistiques des apprenants et il affine progressivement les processus d'apprentissage au « niveau interne », tel qu'il se déroule dans la classe.

■ ***Les travaux d'ingénierie didactique***

Les recherches sur les savoirs à enseigner et les outils didactiques relatifs à cet enseignement cherchent à caractériser les genres écrits et oraux pour l'enseignement (Schneuwly & Dolz, 2004). Touchant plus spécifiquement aux genres écrits, les travaux sur les écrits sociaux de référence en français contemporain, destinés à fonder une didactique de l'écriture (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud & Pasquier, 1985), ont permis de caractériser les objets d'enseignement au niveau de l'expression écrite. La modélisation didactique des genres, issue de ces études, permet d'identifier les dimensions enseignables, et joue un rôle fondamental dans la conception des séquences didactiques (Dolz & Schneuwly, 1998). La recherche procède systématiquement par l'analyse de corpus de textes appartenant à un genre en l'associant aux pratiques sociales de référence. L'observation de ces pratiques et l'identification des régularités linguistiques et les variantes effectives guident l'ingénierie didactique mise en place. Les séquences didactiques qui en résultent présentent un projet d'écriture articulant une série d'activités scolaires pour améliorer les capacités initiales observées chez les élèves d'une classe et sont systématiquement mises à l'épreuve avant de les formaliser définitivement comme un outil pour les enseignants. Les résultats de ces travaux ont permis la publication d'une collection dédiée à des séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'expression écrite et orale dans les différents niveaux de l'enseignement obligatoire (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Ils ont ainsi conduit à une conceptualisation de la place des outils d'enseignement dans la transformation des capacités langagières de l'apprenant et à l'analyse de la pertinence pour l'enseignement des dimensions de l'objet choisi. Ils ont également mis en évidence l'intérêt d'une étude portant sur la manière suivant laquelle ces outils sont adoptés et sont susceptibles de modifier l'activité de travail de l'enseignant. Enfin, la construction et l'expérimentation de ces séquences didactiques ont appelé une analyse des effets de leur mise en pratique sur les apprentissages des élèves. Cet ensemble d'aspects associe dialectiquement les niveaux externes et écologiques des pratiques langagières de référence et les niveaux internes relatifs à l'usage des outils professionnels par les enseignants en classe. Du point de vue « interne », l'élaboration de critères de validité didactique sert à évaluer la pertinence des outils d'enseignement. Ce type d'évaluation constitue une aide pour planifier la progression des enseignements.

■ ***Objets enseignés et activité enseignante dans une visée descriptive des pratiques de la classe***

Ces dernières années s'est produit un déplacement des travaux en ingénierie didactique vers une analyse à visée compréhensive des pratiques effectives des enseignants, notamment dans l'enseignement de la production de textes argumentatifs et de la subordonnée relative (Schneuwly & Dolz, 2009). Les recherches sur les interactions didactiques en classe cherchent à dégager les transformations des objets d'enseignement lorsqu'ils sont enseignés. Elles mettent en évidence la progression des contenus d'enseignement dans les interactions en classe, contrastant des objets d'enseignement grammaticaux (par exemple, la subordonnée relative) et discursifs (par exemple, le texte argumentatif). Elles cherchent à établir ainsi l'enchaînement d'activités scolaires, des tâches, des gestes professionnels et des dispositifs didactiques qui caractérisent les séquences d'enseignement pour chacun de ces deux objets d'enseignement. Ces recherches apportent une description de l'activité enseignante telle qu'elle se dégage de la pratique d'enseignement.

La nouveauté de ces travaux par rapport au thème de notre contribution est qu'ils sont centrés directement sur l'analyse interne des situations didactiques et, plus particulièrement, des objets enseignés dans les interactions didactiques. Cependant, la réalisation de cartes conceptuelles relatives aux deux objets d'enseignement (voir plus haut) contribue à identifier les contenus enseignés par l'enseignant qui sont des cristallisations socio-historiques d'une longue tradition scolaire tels que nous avons pu les évoquer auparavant. Ici le rapport est ascendant : il va du « niveau interne », relatif au fonctionnement des situations didactiques, au « niveau externe » socio-historique.

Les trois types de recherches abordées établissent toutes un mouvement dialectique entre les paramètres « macro-contextuels » et les contraintes relatives aux « situations internes ». Cependant, les apports de la sociolinguistique mettent en évidence la nécessité d'une prise en considération plus attentive d'un ensemble d'autres facteurs. Certains, externes, sont associés au multilinguisme, au statut des diverses langues en contact dans l'environnement scolaire. D'autres relèvent des contraintes des situations didactiques (internes) caractéristiques de l'enseignement plurilingue, ou encore à la présence toujours plus importante dans la classe d'élèves allophones, c'est-à-dire d'élèves dont la langue première n'est pas la langue enseignée.

■ **Les recherches émergentes en didactique intégrée des langues**

• *Alternance des langues dans les séquences didactiques*

L'ingénierie didactique proposée dans le cadre de l'interactionnisme socio-discursif s'est développée dans la Vallée d'Aoste où l'équipe, dirigée par Piero Floris et Auguste Pasquier, a développé une collection de séquences didactiques adaptées au système scolaire bilingue de cette région autonome de l'Italie (Collection Crayon, Assessorat Régional de l'Education et de la Culture de la Région autonome Vallée d'Aoste). Les séquences didactiques sont conçues et élaborées à partir des modèles didactiques du genre, en français et en italien, et partent d'une analyse des problèmes techniques des élèves dans ces deux langues. Etant donné que la langue régionale de la Vallée d'Aoste est le franco-provençal et que la vitalité linguistique de l'italien est supérieure à celle du français, les séquences élaborées se construisent dans un certain « décalage ». Les contenus abordés en italien sont généralement repris lors d'un travail parallèle sur le même genre textuel en français. Les résultats positifs de ces premières expériences ont conduit à réaliser des séquences didactiques qui alternent les deux langues en travaillant sur un même genre textuel. Par exemple, s'agissant de la production d'un article encyclopédique sur les animaux, la séquence commence par une production initiale en italien et se termine par une production du même genre textuel en français. La progression des activités proposées dans les différents ateliers alterne des activités sur les deux langues en rendant efficace le contraste entre les problèmes techniques à propos des unités linguistiques de chacune de ces deux langues. Dans ce travail, la proximité linguistique entre les deux langues est exploitée aussi bien pour faciliter le passage d'une langue à une autre que pour mieux identifier les spécificités. On voit là l'une des illustrations d'une recherche d'équilibre lors d'arbitrages entre éléments contextuels de la situation et versant didactique de cette dernière.

• *Du passage de la langue première aux langues secondes*

Une autre expérience en cours de réalisation (Decândio & Dolz, à paraître) concerne l'enseignement de la langue première du Brésil, le portugais, et l'initiation au secondaire des deux langues secondes que sont l'espagnol et le français. De nouveau, il s'agit de langues de la même famille linguistique. Le projet pédagogique vise une initiation à la correspondance et suppose la création d'un réseau entre les écoliers du Brésil et des écoliers de pays hispanophones (Espagne, Argentine, etc.) et francophones (France, Suisse, Belgique et Québec). Au niveau de l'inter-projet, cela suppose la création d'un lieu d'apprentissage entre les écoles des différents pays grâce à la création d'une adresse e-mail collective. Au niveau de l'intra-projet, la langue première de l'école permet la réalisation des premières activités autour de

la correspondance (lettre pour se présenter, pour présenter son pays, pour présenter sa ville, etc.) et implique un dialogue à propos d'aspects culturels associés à chaque pays. Le passage aux autres langues se fait à partir d'un corpus en espagnol et en italien. Les connaissances développées dans une langue sont transférées aux autres langues, grâce à la comparaison avec le corpus de référence.

- *La comparaison entre les situations sociolinguistiques et l'alternance des langues dans le curriculum*

Enfin, les recherches présentées par Dolz & Wharton (2008) comparent deux situations sociolinguistiques distinctes : le plurilinguisme de la Réunion et le plurilinguisme de l'école andorrane. Dans les deux cas, la situation des différentes langues en contact (le créole et le français d'une part et le catalan, l'espagnol et le français d'autre part) joue un rôle majeur dans le développement langagier des élèves. Le curriculum construit dans le système public des écoles d'Andorre a la particularité de présenter les trois langues comme langues véhiculaires. Catalan, espagnol et français sont à la fois langues enseignées et langues d'enseignement, ce qui permet, comme dans la Vallée d'Aoste, un enseignement intégré des langues et des matières scolaires. Le curriculum prescrit se présente comme un curriculum ouvert et a été élaboré collectivement par les équipes d'enseignants des différents établissements. Il a la particularité de prendre en considération le résultat d'une expérimentation des séquences d'enseignement réalisées par les équipes pédagogiques. Ces séquences intègrent, au niveau macro, une progression qui va des deux premières langues d'immersion de l'école enfantine (catalan et français) à une introduction plus tardive, en 3^{ème} année de l'école primaire, de l'espagnol. Au niveau micro et interne, les séquences didactiques proposent une alternance des deux langues dans un système particulier puisque les classes sont sous la responsabilité d'un duo : un enseignant assure l'enseignement d'une langue et un enseignant est responsable de l'autre langue. Cette situation permet d'analyser la place de chaque langue dans les interactions didactiques qui sont généralement de nature croisée, les élèves étant habitués à associer chaque langue à un enseignant.

A la Réunion la situation est toute autre et le bilinguisme des locuteurs n'est que très rarement intégré dans les approches didactiques, le statut du créole se cantonnant à son versant vernaculaire.

5. Vers une perspective socio-didactique

Interrogeant différents aspects de la didactique des langues, nous avons tenté de montrer, tout au long de cet article, comment l'étude du système didactique implique la notion de situation aussi bien au niveau interne qu'au niveau externe, ces deux niveaux se trouvant en interaction systématique. En effet, la didactique des langues – qui porte sur les situations internes au fonctionnement de la classe – a toujours tenté d'adopter, d'une manière ou d'une autre, une perspective située. Pourtant, le souhait de cette prise en compte n'est pas sans obstacles tant les facteurs contextuels et socio-historiques apparaissent difficiles à saisir. Il est vrai qu'ils demeurent, parfois, traités trop globalement. La perspective issue de l'interactionnisme socio-discursif constitue de ce point de vue une tentative d'atteindre une plus grande rigueur dans la formalisation des pratiques langagières de référence pour l'enseignement et l'analyse des situations de production. Les contraintes des situations influençant les activités langagières se trouvent ainsi identifiées par des recherches rigoureuses. L'activité langagière est conçue systématiquement, dans la perspective interactionniste socio-discursive, comme une construction collective structurée historiquement par le milieu social. Les capacités langagières que les élèves sont censés apprendre « préexistent dans l'environnement socio-sémiotique, et lorsque l'agent se les approprie, elles consistent toujours en cet interfaçage dialectique entre dimensions historico-sociales des genres, dimensions sémantiques des langues naturelles et dimensions synchroniques des représentations des situations d'action » (Bronckart, 1996, p.112).

Les recherches que nous avons présentées concernent principalement les apprentissages langagiers mis en œuvre dans le contexte scolaire et les interventions outillées des enseignants pour développer ces apprentissages. Nous observons dans ces travaux une tendance à analyser dialectiquement les niveaux « internes » et « externes » des situations. A cet égard, les recherches réunies par Daunay, Delcambre et Reuter (2009) montrent clairement cette tendance dans la manière d'analyser les rapports entre contextes socioculturels, contenus d'enseignement en français et pratiques de la classe. Les rapports entre les phénomènes « internes » et « externes » ne peuvent bien évidemment pas être réduits, nous l'avons dit, à une détermination mécanique mais plutôt, comme le résultat de cet interfaçage dialectique, évoqué par Bronckart, ainsi que celui des choix « stratégiques » effectués par les acteurs en fonction de leur système de représentations.

La didactique des langues est sociale par définition et la prééminence des dimensions socio-discursives et interactives nous semble bien établie. Pourtant, les questions associées au plurilinguisme restent souvent masquées, voire « dédaignées », et en tout cas, peu présentes dans les recherches en didactique. Cette carence est vraisemblablement dommageable pour la recherche car, l'objet « plurilinguisme » invite volontiers à l'ouverture d'un dialogue entre processus didactiques et dimensions sociolinguistiques. Dans cette veine, Dabène (1994) et Rispaïl (2005) défendent le terme de socio-didactique des langues pour montrer l'importance des repères sociolinguistiques. Elles insistent ainsi sur la nécessité de prendre en compte la diversité et la variation des langues. L'analyse des capacités langagières des apprenants dans une perspective plurilingue est également considérée comme fondamentale pour la didactique des langues premières et secondes, présentées par Dabène dans un continuum du fait, notamment, de l'hétérogénéité linguistique croissante des élèves. En effet, les questions relatives au plurilinguisme se devraient d'être au cœur des préoccupations pédagogiques d'aujourd'hui. L'accès aux langues exige de procéder à une planification et une organisation qui prennent en considération le plurilinguisme social patent. Les enseignants sont à la recherche d'outils, de démarches et de dispositifs pour un traitement approprié de la diversité linguistique de la classe présente, *de facto*. Les institutions, d'ailleurs, commencent à voir la nécessité d'un traitement coordonné et intégré des différentes langues de l'école permettant un itinéraire cohérent pour le développement langagier des élèves. Mais au-delà des demandes institutionnelles ou sociales, l'observation et l'analyse du système didactique de la langue première de scolarisation se voient marquées par des phénomènes interlinguistiques et d'interlectes, d'échanges exolingues et/ou de régulations particulières contrastant ou alternant la langue première de scolarisation avec les autres langues de la classe. Le système didactique se voit même parfois supplanté par les systèmes didactiques auxiliaires (classes d'accueil, classes d'appui, etc.) pour tenter de résoudre le problème du traitement de la diversité. Quoiqu'il en soit, la sociolinguistique essaie de mettre en avant l'importance du contact entre les langues pour leur apprentissage. La question qui est ainsi posée s'avère être une question épistémologique de fond. Alors que les termes même de langue maternelle ou langues naturelles reflètent une naturalisation des situations d'apprentissage, comme si le développement des connaissances linguistiques renvoyait à un phénomène spontané, la didactique des langues, au pluriel, en abordant les questions consacrées au plurilinguisme peut contribuer à mieux comprendre la place des lieux et des modalités d'apprentissage des langues et l'effet des contacts entre ces langues. Les langues à apprendre sont différentes, l'impact des dimensions linguistiques et sémantiques de chaque langue est évident mais les contrastes, les variations et les fusions contribuent, eux aussi, aux apprentissages langagiers.

La perspective socio-didactique, loin de marquer une rupture avec le paradigme de l'interactionnisme socio-discursif, souligne la nécessité de mettre conjointement en évidence les contraintes internes et externes associées à la réalité complexe des interactions entre les langues dans les apprentissages langagiers.

Pour conclure, très provisoirement...

Lors de la présentation de la première section de ce texte, nous avons tenté de montrer que la réflexion dédiée à la notion de situation (ou le concept, suivant les champs disciplinaires) ouvrait un vaste chantier qui s'inscrit dans la durée dont la présente contribution ne constitue qu'une des phases.

L'objectif que nous nous étions fixé à ce titre consistait, ici, à visiter comment la situation s'invite au fil des différentes dimensions de l'enseignement-apprentissage des langues. Plus précisément, la/les didactique(s) des langues et du plurilinguisme nous ont sans doute permis de mieux saisir, simultanément, l'acuité du « concept de situation en devenir » et sa labilité.

Après avoir tenté d'élargir les frontières de la notion de situation et de son usage pour éclairer les phénomènes d'enseignement-apprentissage sous l'effet des apports de la sociologie (Tupin, 2006) puis, plaidé pour une appréhension conjointe du « sujet épistémique » et du « sujet social », *via* l'organisation d'un dialogue entre didactique et sociologie (Tupin & Dolz, 2008), nous venons de revisiter la stratification de la notion de situation, et de son usage, sous l'angle particulier de la co-présence des langues dans la société, à l'école et dans la classe. Nous avons porté sciemment, parfois jusqu'aux « frontières de la caricature », l'image de deux univers fictivement scindés, l'un ayant trait à l'univers de la classe, l'autre se situant en extériorité de cet espace-temps. Mais conformément à ce que nous annonçons, ce découpage n'avait de sens que pour les besoins de l'exposé ici développé afin de déconstruire, schématiquement et provisoirement, la complexité du réel.

Cette étape franchie à grands traits, le prochain objectif consistera à réactiver un modèle articulant « face interne » et « face externe » des situations d'enseignement-apprentissage dans le mouvement dialectique qui les unit.

L'interrogation traversera le choix de méthodologies appropriées nécessaires à la saisie de matériaux à même de tester la pertinence dudit « modèle » intégrant contraintes objectives et ressources en actes lors d'une dynamique interactive au cœur des relations reliant logique(s) des maîtres et degré d'implication des apprenants (Tupin & Sauvage, à paraître).

Nous avons bien conscience que le vocable de situation est porteur pour la recherche en éducation mais également, que la volonté de mieux le circonscrire, scientifiquement, et de l'opérationnaliser — lors de la mobilisation de matériaux empiriques — constituent des objectifs ambitieux. Ces objectifs, à n'en pas douter, demanderont un investissement des chercheurs à long terme.

Bibliographie

BAKHTINE M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

BRONCKART J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

BRONCKART J.-P., BULEA E. & POUILLIOT M. (2005), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion.

BRONCKART J.-P., BAIN D. SCHNEUWLY B., DAVAUD C. & PASQUIER A. (1985), *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

BRONCKART J.-P. & DOLZ J. (2000), « La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? », *La notion de compétence en éducation*, J. Dolz & E. Ollagnier (éd.), Bruxelles, De Boeck Université (Série Raisons Educatives), pp.27-44.

BRU M., ALTET M. & BLANCHARD-LAVILLE C. (2004), « A la recherche des processus caractéristiques des

pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue Française de Pédagogie*, n°148, pp.75-87.

BROUSSEAU G. (1986), « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en didactique des mathématiques*, n°7, pp.33-115.

CANELAS-TREVISI S. (1997), *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*, Thèse de doctorat, Université de Genève.

CHEVALLARD Y. (1985/1991), *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage.

CHEVALLARD Y. (2003), « Approche anthropologique et rapport au savoir », *Rapport au savoir et didactique*, S. Maury & M. Caillot (éd.), Paris, Fabert, pp.81-104.

CHERVEL A. (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz.

DABENE L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.

DAUNAY B., DELCAMBRE I. & REUTER Y. (2009), *Didactique du français, le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion.

DECANDIO F. & DOLZ J. (à paraître), « Ensino-aprendizagem da leitura e escrita de cartas em uma perspectiva plurilíngua », Actes du congrès de la SIGET 2009, Caxias do Sul (Brasil).

DOLZ J. (2004), « L'oral en didactique du français, un objet irréductible aux disciplines contributives », *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au cœur de la recherche*, G. Chatelant, C. Moro, M. Saada-Roebert (éd.), Bern, Peter Lang, pp.89-111.

DOLZ J. (2004), « Implications didactiques de la proximité linguistique. Réflexion à partir d'expériences plurilingues en langues romanes », *Du plurilinguisme à l'école*, L. F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (dir.), Genève, Peter Lang, pp.341-357.

DOLZ J. & PASQUIER A. (1994), « Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte », *Repères*, n°10, pp.163-179.

DOLZ J. & SCHNEUWLY B. (1996), « Genres et progression en expression écrite : éléments de réflexion à propos d'une expérience romande », *Enjeux*, n°37/38, pp.49-75.

DOLZ J. & SCHNEUWLY B. (1996), « Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières ? », *Etudes de linguistique appliquée*, n°101, pp.73-86.

DOLZ J. & SCHNEUWLY B. (1998), *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels publics*, Paris, ESF.

DOLZ J., NOVERRAZ M. & SCHNEUWLY B. (2001), *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Bruxelles, De Boeck.

DOLZ J. & WARTHON S. (2008), « Une approche sociodidactique comparée de l'enseignement des langues : le rôle des langues premières de socialisation », *De la comparaison en éducation*, S. Hanhart, A. Gorga, M.-A. Broyon & T. Ogay (éd.), Paris, L'harmattan, pp. 282-305.

FILLIETAZ L. & SCHUBAUER-LEONI M.-L. (2008), *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles, De Boeck (Raisons Educatives).

GIDDENS A. (1987, traduction française), *La constitution de la société. Eléments d'une théorie de la structuration*, Paris, Presses Universitaires de France.

PEKAREK S. (1999), *Leçons de conversation : dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Fribourg, Editions universitaires.

PERREGAUX C. (1998), « Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n°67, pp.101-110.

PUREN C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan.

RONVEAUX C. (2005), « Les compétences à l'épreuve de l'enseignement littéraire », *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et repenser les compétences*, J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (éd.), Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion, pp.161-191.

RISPAIL M. (2005), *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement*, Paris, L'Harmattan.

SCHUBAUER-LEONI M.-L. & DOLZ J. (2004), « Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant : une composante essentielle de la transformation de l'Ecole », *Transformer l'école*, J.-P. Bronckart & M. Gather-Thuler (éd.), Bruxelles, De Boeck Université (Série Raisons Educatives), pp.147-168.

SCHNEUWLY B. (1994), « Contradiction and development : Vygotski and Paedology », *European Journal of Psychology of Education*, n°9, pp.281-291.

SCHNEUWLY B. (1988), *Le langage écrit chez l'enfant : la production des textes informatifs et argumentatifs*, Paris, Delachaux et Niestlé.

SCHNEUWLY B. & DOLZ J. (2004), *Gêneros orais e escritos na escola*, Campinas-Brasil, Mercado das letras.

SCHNEUWLY B. & DOLZ J. (2009), *Des objets enseignés en classe de français*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

SCHNEUWLY B., ROSAT M.-C. & DOLZ J. (1989), « Le fonctionnement des organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude chez les élèves de dix, douze et quatorze ans », *Langue française*, n°81, pp.40-58.

TENORTH H. E. (1999), « Unterrichtsfächer-Möglichkeit, Rahmen und Grenze », *Das Schulfach als Handlungsrahmen, Vergleichende Untersuchung Zur Geschichte un Funktion des Schulfächer*, F. Goodson, S. Hopmann & K Riquarts (éd.), Köln, Weimar, Wien, Bölaue Verlag, pp.191-207.

THEVENAZ-CHRISTEN T. (2005), *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*, Thèse de doctorat, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

TUPIN F. (2006), *Les pratiques enseignantes et leurs contextes : des curricula aux marges d'action. Approche sociologique, regards pluriels*, Note de synthèse rédigée sous la direction de M. Altet (Université de Nantes), 283 p.

TUPIN F. (2007), « Les pratiques d'enseignement-apprentissage comme actualisation négociée de la situation ? », Symposium : Le concept de situation dans les pratiques d'enseignement, une approche individuelle ou collective ?, Dixièmes rencontres du Réseau REF, Apprendre et former entre l'individuel et le collectif, Université de Sherbrooke, 9 et 10 octobre 2007, document dactylographié.

TUPIN F. & DOLZ J. (2008), « Du périmètre des situations d'enseignement-apprentissage », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, n°19, pp.141-156.

TUPIN F. & SAUVAGE L. (à paraître), « La situation professionnelle comme traduction du rapport dialectique entre acteurs et contextes », *Phronesis*, Institut de Recherche sur les Pratiques Educatives, Université de Sherbrooke.

VAN HAECHT A. (2006) (3^e édition), *L'école à l'épreuve de la sociologie. La sociologie de l'éducation et ses évolutions*, Bruxelles, De Boeck.