

**Rôle des interactions langagières dans l'élaboration du travail collectif :
le cas de l'enseignement-apprentissage du système linguistique français**

Coordination

Élise Vinel (Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis)
et Thierry Pagnier (UPEC, Espe de Créteil)

Ce numéro de REE a pour objectif de réunir un ensemble de contributions autour de la question du rôle des interactions langagières dans ses visées d'élaboration dans le travail collaboratif et plus particulièrement concernant l'enseignement et l'apprentissage de connaissances et de compétences du fonctionnement de la langue.

À l'heure où les programmes sont révisés et où la « verbalisation » ne semble plus être un objet d'apprentissage, alors même que les interactions restent omniprésentes dans les pratiques de classe, il est important de questionner leur nature et de mettre au jour les études qui portent sur les interactions langagières qui ont lieu dans les classes dans le cadre de pratiques et dispositifs collaboratifs utilisant le numérique ou pas, en présence ou à distance. Ces interactions pouvant avoir lieu entre élèves et enseignants, ou encore entre élèves eux-mêmes, les contributions pouvant traiter dans cette perspective de manière générale du système de la langue et/ou de ce qui relève plus spécifiquement du domaine de l'orthographe, ou des relations entre les deux.

De nombreuses études traitant du développement et de l'acquisition des connaissances et compétences chez l'enfant montrent que ceux-ci ne peuvent avoir lieu sans le langage et les interactions langagières dans lesquelles ils se produisent (Bruner, 1983 ; Nonnon, 1999 ; Vygotski, 1934). Il est désormais admis que le langage, outre sa fonction de communication, a une fonction de construction de la pensée. Au-delà d'échanger, il permet aussi de mettre en mots, de réfléchir, d'élaborer des significations et donc de construire et développer l'activité cognitive en ce qu'elle s'appuie sur les ressources linguistiques et une activité langagière spécifique. Mais les usages du langage varient d'un contexte à un autre, d'une situation à une autre, d'une activité à une autre et selon le sens que les individus donnent à ceux-ci. Ils dépendent alors non seulement de l'environnement cognitif dans lequel ils se construisent mais aussi de l'environnement social et culturel des locuteurs (Bautier, 2001 ; Lahire, 1993). Ainsi comme le note Bautier, la réussite ou l'échec des enfants dans les apprentissages va fortement dépendre non seulement des usages pratiqués mais aussi de

leur rapport au langage et à la langue, c'est à dire de leurs représentations et conceptions des usages du langage et de la langue.

Lorsque les pratiques langagières des familles ne favorisent pas ces usages élaboratifs du langage, c'est aux enseignants à les leur apprendre et à construire les compétences langagières nécessaires à l'acquisition des notions, concepts et propriétés conceptuelles inhérentes aux disciplines scolaires, notamment l'apprentissage du système linguistique et de ses réalisations écrites.

Quelle est donc la nature des échanges langagiers de la classe ? Quelles sont leurs formes linguistiques ? Comment les discours enseignants ou encore les ressources linguistiques et langagières mises à disposition permettent-ils aux élèves, et notamment à ceux dont la socialisation familiale dans sa dimension de socialisation langagière et cognitive, s'écarte de la socialisation scolaire, d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires à la compréhension et à l'appropriation du fonctionnement de la langue elle-même ?

Des recherches montrent qu'il est nécessaire de conduire les élèves à construire en classe un discours second qui vienne ressaisir les discours premiers, plus familiers des élèves (Bautier & Goigoux, 2004), de permettre ainsi aux élèves de s'inscrire dans la communauté discursive des savoirs à construire (Jaubert & Rebière, 2004, 2011).

En ce qui concerne notamment l'apprentissage de l'orthographe (Avezard & Thomas, 2017 ; Bonnal, 2016 ; Brissaud & Cogis, 2011 ; Totereau, Brissaud, Reilhac & Bosse, 2013) ou celui de l'écriture (Mauroux, David & Garcia-Debanc, 2015 ; Mauroux, Garcia-Debanc & Duvignau, 2017), une telle posture « seconde » ne peut se construire que si les interactions langagières inscrivent les élèves dans des formes de réflexivité qui les amènent à s'interroger sur le fonctionnement de la langue, à construire des savoirs linguistiques « ajustés » qui vont bien au-delà de l'appropriation de règles qu'il suffirait d'appliquer.

D'autres travaux mettent aussi en avant, pour favoriser l'élaboration des savoirs en classe, et éviter leur *réification* (Fabre, 2007), une double nécessité. Celle de les inscrire dans des formes langagières qui ne soient pas seulement *assertives*, mais alternent des temps d'*approximations successives* et des temps de *stabilisation du savoir* (Delarue-Breton, 2012). Celle, ensuite, de rétablir les liens que ces savoirs entretiennent avec les questionnements qui les ont suscités, ou qu'ils suscitent à leur tour, dans une conception problématisée des apprentissages, qui privilégie la dimension de la *construction* des problèmes à celle de leur *résolution* (Fabre, 2005 ; Delarue-Breton, 2016).

Il ne s'agit donc pas seulement de présenter des règles, de les faire mémoriser, d'en vérifier l'application à travers des exercices et des dictées pour que le transfert de ce qui a été appris s'opère dans des textes à écrire, chacun peut le constater. Il s'agit de mettre en place des activités qui permettent aux élèves de raisonner et de comprendre afin d'acquérir des automatismes en dépassant des contextes particuliers d'apprentissage. Favoriser les explications, les explicitations, les verbalisations du fonctionnement de la langue afin de comprendre les procédures cognitives de raisonnement à mettre en œuvre, de comprendre les catégories descriptives de la langue construites souvent implicitement et pourtant à mobiliser, permet également aux enseignants de mieux saisir comment les élèves raisonnent

et se saisissent du fonctionnement de la langue. Il s'agit ce faisant souvent de faire évoluer leurs conceptions, de les aider à comprendre qu'il s'agit d'un système grammaticalement réglé et non aléatoire (Avezard & Thomas, 2017 ; Fisher & Nadeau, 2014 ; Geoffre, 2014 ; Mauroux, David & Garcia-Debanc, 2015).

Des études montrent que les élèves les plus en difficultés bénéficient particulièrement de discours et dispositifs (« dictées négociées », travail en binôme, etc.) qui les incitent à justifier leurs choix, à désacraliser les erreurs, celles-ci étant alors perçues comme moyen de mieux comprendre les connaissances de ces élèves et leurs représentations (Avezard & Thomas, 2017 ; Cogis, Fisher & Nadeau, 2015 ; Fisher & Nadeau, 2014 ; Totereau, Brissaud, Reilhac & Bosse, 2013). Même si, comme le note Bonnal (2016), « les traits caractéristiques » des pratiques d'enseignement influent plus que les dispositifs sur les apprentissages des élèves, la nature, la forme et la manière dont les élèves se saisissent de ces échanges en classe font justement partie de ces traits caractéristiques. En outre, d'autres travaux ont mis en évidence que les dénominations d'éléments de la langue et les formulations langagières spécifiques des enseignants utilisant des métatermes (Avezard & Thomas, 2017 ; Boivin, 2014 ; Branca & Gomila 2004 ; Combaz & Elalouf, 2015 ; Fisher & Nadeau, 2014) favorisent l'emploi de ces termes par les élèves et leur permettent d'acquérir un langage standard scolairement rentable et surtout permettant d'identifier et de décrire les éléments de la langue dans leurs relations paradigmatiques comme syntagmatiques (Bautier, 2005).

Par ailleurs, Combaz et Elalouf (2015) montrent que le rapport au langage des enseignants et plus particulièrement à l'orthographe, leur capacité à entrer dans le raisonnement des élèves influencent leurs pratiques d'enseignement. Selon que la langue est présentée comme un système ou comme une série de pièges que l'on déjoue avec des « trucs et astuces », selon que l'enseignant considère que la dictée sert à évaluer ou à permettre aux élèves de dire comment ils raisonnent pour orthographier tel ou tel mot, à utiliser ses connaissances et des aides matérielles, des supports de référence, l'accompagnement des élèves dans l'acquisition de l'orthographe ne sera pas le même.

Néanmoins, comme le souligne un certain nombre de recherches, les pratiques réelles d'enseignement du fonctionnement de la langue ainsi que les interactions langagières ayant lieu au cours des différentes activités proposées par les enseignants sont d'une très grande variabilité (Bonnal, 2016 ; Cogis, Fisher & Nadeau, 2015 ; Combaz & Elalouf, 2015). En fonction des différents publics scolaires toutes ne permettent pas aux élèves de progresser. Il existe des différences de guidage importantes (sur-ajustement ou à l'inverse sous-ajustement didactique et pédagogique (Bautier & Goigoux, 2004), cadrage parfois trop serré ou au contraire absence de cadrage (Bonnéry, 2007)), des objectifs et des enjeux d'apprentissage visés plus ou moins identifiables par les élèves, notamment les moins connivents avec les manières de faire de l'école.

Ce numéro vise donc à questionner les interactions langagières ayant cours dans des situations de travail et des dispositifs collaboratifs portant sur l'enseignement et l'apprentissage du fonctionnement de la langue en général et/ou de l'orthographe en particulier. Un intérêt particulier sera porté aux propositions s'appuyant sur le travail des

élèves et des enseignants en REP et REP+. Les propositions pourront s'articuler autour des trois axes suivants :

Dans le premier axe, il s'agira d'étudier la manière dont se construisent dans les discours collaboratifs, élèves/enseignants et élèves/élèves, les savoirs, les notions, les concepts descriptifs du fonctionnement de la langue, en se questionnant en particulier sur les points suivants :

- Quelles sont les situations d'enseignement-apprentissage et/ou les activités qui permettent aux élèves d'échanger sur ces savoirs, notions, concepts à acquérir ?
- Ces discours permettent-ils d'élaborer, de stabiliser les savoirs, les notions, les concepts, c'est-à-dire d'aller au-delà de simples échanges "conversationnels" ?
- Quelle est la nature des échanges langagiers, des argumentations, du métalangage et des métatermes produits par les élèves et les enseignants dans ces discours collaboratifs ?
- Les interactions entre élèves en présentiel ou à distance via un dispositif numérique (Crinon & Marin, 2010) sont-elles ou non de même nature ?
- Quels types de discours permettent aux enseignants de mieux repérer les représentations, conceptualisations des élèves ?
- Les interactions et discours produits sont-ils différents selon les milieux (favorisés/défavorisés) ?

Le second axe permettra de construire une réflexion sur les conditions favorisant l'amélioration des connaissances et des compétences sur le système linguistique français. Les propositions pourront se focaliser sur les points suivants :

- Dans le contexte de la classe, quelles sont les démarches d'enseignement qui permettent aux élèves de prendre conscience de leurs représentations, de les confronter à d'autres, de les faire évoluer ?
- L'enseignant dans ces échanges favorise-t-il les acquisitions ? L'enseignant arbitre-t-il les propositions des élèves, demande-t-il des justifications, sollicite-t-il les débats entre élèves ? Quels types d'étayage produit-il ?
- Quelles sont les ressources mises à disposition des élèves, utilisées par les enseignants dans les situations d'enseignement-apprentissage ?
- Comment les élèves se saisissent-ils (de manière socialement différenciée) des situations et ressources qui leur sont proposées ?
- Les pratiques enseignantes, les ressources utilisées sont-elles différentes selon les milieux (favorisé/défavorisé) ?

Le troisième axe portera plus globalement sur le discours des enseignants concernant l'enseignement-apprentissage du fonctionnement de la langue. Il s'agira de s'interroger sur les points suivants :

- Quelles représentations de la langue et de son fonctionnement le discours pédagogique contribue-t-il à construire par/pour les élèves ?
- Les pratiques observées des enseignants sont-elles en lien avec les pratiques déclarées ?

- A quelles conditions les interactions langagières entre enseignants à travers l'utilisation de dispositifs collaboratifs permettent-elles de faire évoluer leurs représentations de l'apprentissage du fonctionnement de la langue par les élèves ainsi que leurs pratiques de classe (Dupriez, 2015) ?
- Dans le travail à distance, les interactions réputées favorisées par les échanges électroniques (Ferone, 2010) participent-elles à la construction de communautés virtuelles d'apprentissage (Lazar & Preece, 2002) ou de communautés de pratiques (Wenger, 2002) ou encore de communauté de discours (Bernié, 2002) qui les rendraient efficaces pour le développement professionnel (Day, 1999 ; Marcel, 2005 ; Lameul, Peltier et Charlier, 2014) et plus particulièrement le développement des savoirs sur l'enseignement et l'apprentissage de connaissances et de compétences du fonctionnement de la langue ?

Bibliographie

- Avezard-Roger, C. et Thomas, I. (2017). L'accord du verbe aux cycles 2 et 3 : posture réflexive et médiation entre pairs. *Le français aujourd'hui*, 198, 91-112.
- Bautier, É. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-161.
- Bautier, É. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. Dans N. Ramognino et P. Vergès (dir.), *Le français hier et aujourd'hui : Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Hommage à Viviane Isambert-Jamati* (pp. 49-68). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Bautier, É. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.
- Boivin, M.-C. (2014). Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire », *Repères* [En ligne], 49 | 2014, mis en ligne le 30 juin 2014, consulté le 23 juillet 2018. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/717> ; DOI : 10.4000/reperes.717.
- Bonnal, K. L'orthographe telle qu'elle s'enseigne : analyse contrastée de deux séances en classe ordinaire sur l'enseignement de l'accord sujet-verbe. *5e Congrès Mondial de Linguistique Française*, Jul 2016, TOURS, France. 5e Congrès Mondial de Linguistique Française 27 (07004), pp.19, 2016, <10.1051/shsconf/20162707004>. <hal-01408648>.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- Branca, S. et Gomila, C. (2004). La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture. *Langages*, 2, 113-126.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Cogis, D., Fisher, C. et Nadeau, M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, 26, 69-91.
- Combaz, C. et Elalouf, M.-L. (2015). Une phrase dictée, trois enseignants, trois formes d'étayage. *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*. 26, 92-110.

- Crinon, J et Marin, B. (2010). Réviser à distance pour apprendre à écrire des textes narratifs. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(2), 85-99.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Delarue-Breton, C. (2012). *Discours scolaire et paradoxe*. Louvain : Academia-L'Harmattan.
- Delarue-Breton, C. (2016). *Inégalité d'accès au savoir, ou inégalité d'accès au questionnement ? De l'étude du dialogisme du discours scolaire à l'étude de l'activité dialogique des élèves et des étudiants*. Note de synthèse d'HDR, Université Paris 8. [Disponible en ligne : <https://hal-uepec-mlv.archives-ouvertes.fr/tel-01500276/>]
- Dupriez, V. (2015). Le point de vue des travaux sur l'organisation des établissements scolaires, Dans L. Ria (dir.). *Former les enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 49-59). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Fabre, M. (2005). Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 38, 53-67.
- Ferone, G. (2010). Interactions électroniques et formation des maîtres. Dans É. Bruillard (dir.), *ERTÉ CALICO, Communautés d'apprentissage en ligne, instrumentation, collaboration*. Rapport final, 83-92.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191.
- Geoffre, T. (2014). Profils d'acquisition de la morphographie au cycle 3. Vers une caractérisation des parcours des élèves?, *Repères* [En ligne], 49 | 2014, mis en ligne le 30 juin 2014, consulté le 23 juillet 2018. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/723> ; DOI : 10.4000/reperes.723
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2004). Quelques fonctions de l'activité langagière en français. *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*. Québec, 26-28 aout. [Disponible en ligne] : http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bernie/Jaubert-Rebiere.pdf
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? *Pratiques*, 149-150, 112-128.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Marcel, J.-F. (2005). *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche sociocognitive du développement professionnel de l'enseignant*. Université de Toulouse II - Le Mirail.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(4), 1-31.
- Lameul, G., Peltier, C. et Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Éducation & Formation*, e-301, 99-113.
- Lazar, J. et Preece, J. (2002). Online communities: Usability, sociability and users' requirements. Dans H. van Oostendorp (Ed.), *Cognition in the Digital World* (p. 127-151). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mauroux, F., David, J. et Garcia-Debanç, C. (2015). Analyse des actions et interactions didactiques en production écrite au Cours préparatoire, *Repères* [En ligne], 52 | 2015, mis en ligne le 23 février 2016, consulté le 13 juillet 2018. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/955> ; DOI : 10.4000/reperes.955

- Nonnon, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.
- Totereau, C., Brissaud, C., Reilhac, C. et Bosse, M.-L. (2013). L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée. *Approche Neuropsychologique de l'Apprentissage de l'Enfant*, 123, 164-171.
- Vygotski, L. S. (1934/1985). *Langage et pensée*. Paris : Éditions Sociales.
- Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.

Modalités de soumission

La proposition comprendra :

- Nom, prénom et statut du ou des auteur.e.s
- Adresse email du ou des auteur.e.s
- Le ou leur rattachement(s) institutionnel(s)
- Une présentation d'une ou deux pages avec les références bibliographiques principales

Elle sera à envoyer au plus tard le **11 mars 2019 aux deux coordinateurs** du numéro :

Élise Vinel : elise.vinel@gmail.com

Thierry Pagnier : thierry.pagnier@u-pec.fr

Échéancier du numéro

- | | |
|---|-------------------------------------|
| - Envoi des propositions | 11 mars 2019 (Nouvelle date limite) |
| - Retour aux auteurs | 25 mars 2019 |
| - Pour les propositions acceptées, envoi de la version rédigée des articles | 20 mai 2019 |
| - Retour des évaluations aux auteurs | 1 ^{er} juillet 2019 |
| - Navettes pour les articles acceptés | juillet à octobre 2019 |
| - Parution du numéro | mars 2020 |