
Pratiques langagières et situation scolaire d'apprentissage : à propos d'un rapport complexe et résistant. Questions méthodologiques.

Language practices and educational situation of learning: about a complex and resistant relation. Methodological issues.

Catherine Souplet



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1310>

DOI : 10.4000/educationdidactique.1310

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 31 mai 2012

Pagination : 97-116

ISBN : 978-2-7535-1872-8

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Catherine Souplet, « Pratiques langagières et situation scolaire d'apprentissage : à propos d'un rapport complexe et résistant. Questions méthodologiques. », *Éducation et didactique* [En ligne], n°1, vol.6 | 2012, mis en ligne le 02 mai 2014, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1310> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.1310

PRATIQUES LANGAGIÈRES ET SITUATION SCOLAIRE D'APPRENTISSAGE : À PROPOS D'UN RAPPORT COMPLEXE ET RÉSISTANT QUESTIONS MÉTHODOLOGIQUES

Catherine Souplet (*Theodile CIREL, IUFM d'Amiens-Université Lille 3*)

Résumé : Lorsque l'on s'intéresse à l'activité cognitive des élèves en situation d'apprentissage, le postulat d'un lien indissoluble entre « processus langagiers et élaborations cognitives » (Nonnon, 2008) ne saurait être mis en cause, mais reste difficile à caractériser, notamment face à un corpus de transcriptions d'échanges langagiers oraux. Il devient alors nécessaire d'élaborer un cadre méthodologique d'analyse permettant de mettre au jour ce rapport entre langage et processus d'appropriation de connaissances de la part de l'apprenant pour tenter de désenchevêtrer activité langagière, activité cognitive, apprentissage disciplinaire (ici, en histoire). C'est ce lent travail d'élaboration méthodologique qui est évoqué dans cet article, en suivant le cheminement chronologique de l'analyse des données recueillies. Il s'agit dans ce cadre de tenter de mettre en évidence les difficultés rencontrées et la manière dont il a fallu « s'en arranger » pour les dépasser, mais aussi ce que cela laisse entrevoir.

Mots-clés : pratiques langagières, apprentissage disciplinaire, méthodologie d'analyse, didactique de l'histoire.

Catherine Souplet

Dans le champ des didactiques, la prise en compte convergente de travaux d'origines diverses a contribué à mettre en évidence la place du langage dans tout processus d'apprentissage. S'intéresser à ces processus mobilisés par les élèves implique de prendre en compte les productions langagières en situation pour se pencher sur ce rapport entre langage et cognition, ce qui nécessite de s'attacher à identifier des composantes linguistiques et des éléments du discours qui peuvent éclairer le travail cognitif en cours de l'apprenant. Pour autant, dans l'ouvrage *L'oral dans la classe* (Grandaty, Turco, 2001) qui fait suite à une recherche INRP¹, quelques auteurs soulignent prudemment qu'il n'est pas possible d'établir une correspondance terme à terme entre opérations mentales et indicateurs linguistiques. Il convient donc de « s'intéresser à des indices ténus, minuscules... se centrer sur les moments de rupture, d'hésitation, d'effort, autant que sur les réussites et les marques convergentes » (Nonnon, 2001, p. 99) comme trace de l'activité qui s'opère dans la pratique du langage en ayant à l'esprit que les éléments linguistiques repérés ne constituent pas obligatoirement des « preuves » qui renseignent avec certitude sur ce qui s'est passé : « le langage et sa production sont loin d'être des objets transparents à travers lesquels on observerait sans peine un travail intellectuel » (Plane, 2001, p. 252).

Analyser des productions langagières dans cet objectif de comprendre les opérations cognitives de l'élève devient alors particulièrement complexe pour un chercheur en didactique, et demande à se doter d'un outillage méthodologique réfléchi. C'est de ce lent travail d'élaboration méthodologique que je souhaite faire part dans cette présentation, en suivant le cheminement chronologique de l'analyse de données recueillies dans le cadre d'un projet de thèse, thèse qui s'inscrit dans le champ de la didactique de l'histoire et s'intéresse aux processus d'apprentissage mobilisés par des élèves d'école élémentaire.

Retour sur le cadre théorique

Pour que ce rapport entre pratiques langagières et apprentissage ne soit pas pris comme une évidence non questionnée, il semble utile de revenir sur le contexte de l'étude pour comprendre en quoi l'analyse des pratiques langagières s'est imposée dans une recherche dont l'objet initial concerne les processus mobilisés par des élèves d'école élémentaire pour s'approprier des savoirs en histoire.

La didactique de l'histoire et l'hypothèse de la polyphasie cognitive

Mon cadre théorique premier, qui est celui de la didactique de l'histoire, s'inscrit dans la continuité de travaux déjà menés dans ce domaine, avec la référence à l'épistémologie de la discipline. Ces travaux ont établi que, dans le processus de construction de savoirs en histoire, que ce soit en contexte scolaire – Lautier (1997), Cariou (2003), Kessas (2008), Doussot (2009) – ou savant – Prost (1996) –, se côtoient en permanence pensée naturelle² et pensée plus élaborée. Pensée naturelle, liée à « l'expérience sociale », à notre « propre expérience du monde et de la vie en société » pour reprendre les propos de Prost (sa métaphore de « l'homme de la rue » est souvent utilisée pour illustrer le fait que l'historien mobilise d'abord sa compréhension *ordinaire* construite par son vécu), pensée plus élaborée lorsque l'historien rationalise sa première approche compréhensive, en lui donnant des marques d'« historisation » (en lien avec les ruptures épistémologiques définies par Ricœur (1983), à savoir l'inscription dans une temporalité, la définition des acteurs – personnages ou entités –, le contrôle des analogies et une méthode critique qui, seule, peut conférer un régime de vérité à l'ensemble de la démarche). Ce mixte pensée naturelle-pensée plus rationalisée correspond à l'état de polyphasie cognitive, notion énoncée comme une hypothèse par Moscovici (1961, 1976) dans son étude sur la réception de la psychanalyse par le grand public où il observe que « *différents modes de pensée coexistent couramment chez le même individu* ». Pour autant, apprendre, c'est-à-dire accéder à la maîtrise de certains savoirs, signifie qu'à un moment soit favorisé le passage à un « deuxième » mode, plus élaboré, plus expert (sans pour autant exclure le premier mode qui, dans l'hypothèse de la polyphasie cognitive, ne disparaît pas au profit de l'autre ; il n'y a là aucune condition hiérarchique).

De ce fait, en contexte scolaire, choisir cette hypothèse comme cadre théorique à la question de l'apprentissage nécessite d'observer comment les élèves mobilisent et usent de ces registres de pensée (en prenant en compte une dimension diachronique, l'étude de quelques séances ponctuelles ne suffisant probablement pas à voir ce jeu de différents registres de pensée), et comment s'opère un éventuel mouvement de l'un à l'autre. Les productions langa-

gières constituent *a priori* la trace la plus immédiate pouvant rendre perceptible ce mouvement, et plus spécifiquement les productions langagières orales en ce qui concerne mon étude³.

Les pratiques langagières

Si ces productions langagières sont considérées comme trace potentielle de processus cognitifs dans une discipline donnée, il convient également de les penser comme outils sémiotiques porteurs, entre autres, de l'historicité des savoirs, en convergence avec une perspective qui s'inscrit dans les thèses de l'école historico-culturelle vygotskienne. Le langage est alors envisagé tout à la fois comme héritage et création culturels, avec son rôle dans la construction de connaissances, mais aussi leur communication.

Cette focalisation sur les productions langagières est soutenue par la notion de pratiques langagières, théorisée par Bautier (1995, 2001, 2005) puis largement investie et développée dans le champ éducatif. Il s'agit de considérer le langage comme pratique tout autant parce qu'il est mobilisé en situation (et simultanément participe de la construction de cette situation) que parce qu'il est le produit d'une action ou d'une activité du locuteur. Bautier inscrit cette notion de pratiques langagières dans une filiation avec les théories de Bakhtine (1977), pour qui le locuteur n'existe que dans sa dimension sociale, ce qui induit que la production langagière ne peut être considérée de manière isolée, mais aussi de Bruner (1991) et Vygotski (1985) qui pensent le langage comme outil construit par une société, donc user de ce langage est une façon de s'inscrire socialement, de penser le monde.

L'intérêt d'introduire la notion de pratiques langagières en contexte scolaire est bien cette prise en compte, d'une part, de la contextualisation liée à la situation et, d'autre part, de tous les registres de pensée de l'individu, non pas seulement comme sujet scolaire, mais aussi comme sujet social, puisque les productions langagières de l'élève sont alors prises comme une « *production hétérogène dans laquelle se trouvent obligatoirement présentes les dimensions culturelles, sociales, langagières, tout à la fois singulières (propres au sujet qui les produit) et partagées (propres au groupe qui les reconnaît et en a élaboré les formes) et, de ce fait, normées* » (Bautier, 2001 p. 127).

De plus, cela tient volontairement à distance une conception purement linguistique des pratiques langagières (mise à distance souvent partagée par les didacticiens), puisque ce n'est pas le degré de maîtrise linguistique qui a une incidence du type « cause à effet » sur les apprentissages, « *c'est dans la dimension discursive des productions que se réalisent les usages langagiers* », notamment ceux qui ont à voir avec les apprentissages (Bautier, 1995, p. 193).

Au sein des deux notions de pratiques langagières et polyphasie cognitive se retrouve l'hypothèse de la mobilisation de registres différents qui interviennent de manière concomitante dans un processus. Cela me conduit à les convoquer conjointement dans mon cadre théorique.

L'objectif n'est donc pas d'analyser le fonctionnement du langage dans un contexte donné (ce qui mènerait plutôt à une analyse sociolinguistique), mais de se pencher sur l'activité langagière contextualisée du sujet afin de saisir ce qu'elle laisse voir de ce qu'il mobilise, construit, s'approprie. Pour autant, comme cela a déjà été souligné, ce rapport entre productions langagières et processus cognitif n'est pas aussi transparent qu'on pourrait le souhaiter. Comment, dans ce qui s'échange dans la classe, distinguer ce qui relève de la cognition, dans son rapport à la discipline, de ce qui relève simplement d'un usage spontané, ou scolaire, du langage ?

Élaboration méthodologique

Le projet de recherche sur lequel je m'appuie a été mené sous la forme d'une observation non-participante des leçons d'histoire d'une classe de cycle 3 durant une année scolaire, ce qui a conduit à recueillir un corpus constitué essentiellement (si ce n'est presque exclusivement) de productions orales, ensuite retranscrites. Survient alors un moment de vertige : comment ne pas céder à la sidération que peut provoquer l'apparence monolithique que prend un corpus d'une suite d'échanges langagiers en situation scolaire ? Il faut trouver des angles saillants pour entrer dans l'épaisseur de ces productions. C'est le rôle du cadre méthodologique qui s'élabore autant *a priori* qu'*in situ*, et dont je vais tenter de décrire les différents temps d'élaboration.

Les exemples qui ponctuent cette présentation sont issus d'une séquence travaillant un des thèmes prescrits par les programmes de 2008 : « *Conflits et échanges en Méditerranée : les Croisades, la découverte d'une autre civilisation, l'Islam*⁴ » durant le Moyen-Âge. Dans la classe, cet objet d'étude se traduit principalement par l'étude de la première croisade et de la prise de Jérusalem.

Premier temps

Pour entreprendre une analyse des productions langagières recueillies, qui permette de questionner ce rapport langage-cognition, il est nécessaire de poser des indicateurs initiaux, c'est-à-dire en amont du moment d'analyse. En ce qui me concerne, puisque les données recueillies sont avant tout des productions orales, je suis allée « pêcher » ces indicateurs à deux sources principales : la recherche INRP sur l'oral (en retenant notamment les contributions de Durand, Plane, Nonnon, 2001) et les contributions rassemblées dans l'ouvrage de Bucheton et Chabanne (2002, notamment Froment et Carcassonne, Caillier, Jaubert et Rebière). Des « repérables » se dégagent alors : reformulations, répétitions, hésitations, modalisations, enchaînements et reprises des mots d'autrui, stabilisations d'énoncés. Ces repérables sont toutefois à enrichir de spécificités disciplinaires corrélées à l'épistémologie de l'histoire et soulignées dans les travaux de Cariou (2006, 2007) et Kessas (2008) : mise en récit, mobilisation d'analogies, inscription dans une temporalité définie, usage des sources.

Identifier tous ces éléments relève d'un processus de décontextualisation, dans la mesure où ils sont extraits de recherches à chaque fois singulières, donc mobilisés en fonction de la problématique et des besoins de ces recherches. De fait, percevoir ces « repérables » au sein des productions langagières des élèves et les isoler n'amènerait qu'à attester de leur réalité, et à en déduire qu'« il se passe probablement quelque chose », mais n'aiderait en rien à la compréhension des processus mobilisés par les élèves pour apprendre dans une discipline.

Il devient donc nécessaire de penser une recontextualisation des indicateurs pour trouver comment les articuler avec des processus cognitifs dans le cadre d'une situation scolaire ayant un objectif d'apprentissage disciplinaire en histoire.

Deuxième temps

Le recours aux travaux de Martine Jaubert (2007) me fut alors précieux, dans la mesure où j'y trouvais une forme d'analogie avec mes interrogations, entre autres l'analyse du lien entre activité langagière et construction de savoirs, problématique investie dans le cadre de l'observation d'une classe d'école élémentaire et dans une discipline donnée, en l'occurrence les sciences. Pour autant, cela implique d'éviter toute fusion hâtive en veillant à discerner les spécificités (ou les convergences) épistémologiques de chaque discipline (sciences et histoire), d'où la nécessité renforcée d'apposer de manière concomitante des indicateurs disciplinaires aux indicateurs langagiers.

Jaubert (au sein des recherches du groupe de Bordeaux, principalement autour de Bernié, Rebière et Jaubert) a largement investi les théories bakhtiniennes (Bakhtine, 1978, 1984) en déclinant dans un cadre didactique disciplinaire les notions de dialogisme et de polyphonie, à propos de laquelle elle privilégie plutôt le terme d'hétéroglossie⁵, terme que je conserverai.

Orchestration de l'hétéroglossie et communauté discursive disciplinaire scolaire sont deux notions clés dans sa thèse, et correspondent selon elle à deux facettes du processus d'élaboration de connaissances: la construction d'un espace problème, au travers d'un contexte partagé où apparaissent des points de vue différents; la mise en place progressive d'une pratique socio-langagière plus scientifique et homogène, qui prend en charge les différentes voix⁶ présentes dans l'espace de la classe et garantit l'ancrage disciplinaire de l'apprentissage.

Communauté discursive disciplinaire scolaire, dialogisme et gestion de l'hétéroglossie sont donc importés dans mon cadre théorique, dans la perspective de les articuler avec les premiers indicateurs retenus.

Pour autant, bien que dotée des outils pré-cités, ma difficulté est restée la même face aux corpus retranscrits de manière chronologique: comment « établir un lien entre une forme discursive et une caractéristique cognitive » (Daunay, 2002) ?

Ces corpus, il me fallait poser une distance entre eux et moi, les caractériser, voire les réifier, pour quitter une simple lecture chronologique à l'affût de

phénomènes langagiers. Mon constat rejoint là les propos de Sensevy (2007, p. 10): « *Il faut imaginer des formes de réduction appropriée de ces données si particulières que sont les films de séance de classe ou les transcriptions des dialogues produits dans ces séances; il faut imaginer des formes de description de l'action qui puissent rendre justice à sa complexité* ».

Troisième temps

En découle une nouvelle exploration théorique vers l'outil « synopsis », notamment la manière dont il est décliné par Tiberghien *et al.* (2007) qui considère le synopsis comme « *la première analyse que fait le chercheur quand il travaille avec des données correspondant à une séance* » (p. 105). Il inclut différentes dimensions qui visent à « spécifier le savoir enseigné d'une classe » (p. 108).

Cette exploration aboutit à une étape décisive pour mon analyse, à savoir la mise en tableau à partir de critères. Je propose ici des extraits des différents tableaux synoptiques élaborés, avec tous leurs écueils et approximations, et en respectant la chronologie de leur utilisation. À travers ces différentes versions de tableaux, je souhaite simplement montrer l'évolution de l'élaboration de mon outil méthodologique.

Le premier essai [voir un extrait ci-dessous, « Tableau 1 »] était très proche de la proposition de Tiberghien et des dimensions qui avaient été retenues (on y retrouve les temps de la leçon, matériaux, activités et actions/facettes⁷ pour le professeur, les élèves et Fatou, qui constituent en quelque sorte une « étude de cas »). Mais, en sont exclus les indicateurs initialement retenus tant sur le versant langagier que sur le versant épistémologique de la discipline (ce, bien involontairement, et suite à la nécessité de trouver à organiser le cours de la leçon dans un tableau).

Il s'agissait là d'une première entrée dans l'épaisseur des échanges langagiers. Le résultat propose une image très « émietée » qui, finalement, ne répond guère à ma recherche du lien potentiel entre productions langagières et processus cognitif chez les élèves. Les indicateurs semblent à la fois trop précis et trop éloignés de mes préoccupations; le processus de « reconfiguration » d'un outil n'était pas le bon.

TEMPS	MATERIAUX	ACTIVITE	NOUVEL ELEMENT DE CONNAISSANCE	PROF		ELEVES		FATOU	
				ACTIONS - CD = cours dialogué - RV = règles de vie	FACETTES	ACTIONS	FACETTES	ACTIONS	FACETTES
1,12		mise en route		questionne		1ère croisade			
1,4				CD - sollicite élément méthodo (légende) - RV - refuse proposition Amine		"carte -ville-les gens habitent" - les flèches sur la carte - les 3 seigneurs et leur nom de famille - les seigneurs - Jérusalem - pape - christ			
4,45	la carte et sa légende	retour sur la carte			CD	erreur de Si. (pape=GodeB)			le pape le 2ème
9,4	feutres	matériel		propose la mise en couleur des trajets		cherchent leurs feutres			

Tableau 1

Deuxième essai [voir le Tableau 2] qui ne conserve pas les éléments du premier tableau, puisque, comme cela a été signalé, ils ne répondent pas aux besoins de l'analyse. Les éléments retenus se trouvent quantitativement réduits. Un nouvel indicateur est introduit, il concerne le suivi de l'usage qui est fait des catégories de population⁸, quand elles apparaissent, comment elles sont désignées, caractérisées. La focalisation sur une élève, Fatou, est

conservée. Et deux autres colonnes permettent de faire figurer le contexte dans lequel apparaissent les éléments retenus et les éventuelles remarques.

En opposition au Tableau 1, celui-ci en devient presque trop « évasif » sur les indications à apporter.

Si ces deux premiers tableaux n'ont pas été conservés, car peu féconds pour l'analyse, il s'avère

Moment repère	Contexte	catégorie de population sollicitée	désignation	caractérisation	Fatou	remarque
7,25	rappel leçon précédente - à quelle catégorie appartient l'auteur du doc 2 (Q de C)	chrétiens d'occident - arabo musulmans		réponse (K): les arabo-musulmans	dans le texte 1 c'est les chrétiens d'occident	C fait appel aux "petits détectives" pour repérer les indices dans le texte
8,5	recherche des indices dans le texte 1		tel groupe -C		"je me suis trompée au texte 1, je pense que c'est les arabo-musulmans	
10,1						C sollicite l'idée de "camp" - C: je ne suis pas de confession musulmane ("vous le savez bien") et l'utilisation "interdite" du terme mosquée, opposition des élèves
10,26	retour sur texte 1: identification auteur C introduit une "polémique" religion, lieu de culte et elle	les arabo-musulmans	un camp ou un autre - C: *un clan -C C: clan des arabo-musulmans /on / je (10,33)	un indice: la mosquée (K) mosquée		réponse de Ly "on" a tous les mêmes droits
		arabo-musulmans, chrétiens d'occident		chacun son lieu de prière: mosquée - église (K)		

Tableau 2

pour autant que les lectures successives des transcriptions pour les renseigner m'ont permis de remarquer l'usage récurrent et important de certains mots.

Le troisième essai [tableau 3] prenait donc en compte ces mots repérés, les élèves qui les utilisent, le moment de la leçon et quelques indicateurs épis-

témologiques facilement identifiables (notamment ce qui relève d'un processus de mise en récit et des analogies).

Je m'étais déjà fortement éloignée du synopsis tel que je l'avais découvert, sans y avoir intégré de manière satisfaisante la dimension des productions

moment	élève	Jérusalem	chrétiens	pèlerinage	croisade	association mots	récit	analogie	autre
mise en route - antagonisme avec Amine	A							avec le présent et les lieux de culte	
retour aux textes de la fiche - identification des auteurs	prof								introduit le terme "clan"
	Ani - Kha					massacrer-taper- méchants- ennemis-guerre			sarrasins=peup le, font partie des arabo- musulmans, sont venus les aider
échanges sur la première phrase du texte 1	F		les chrétiens massacrent les sarrasins						
	Ly								sarrasins, arabo- musulmans dans la même équipe
	F								

Tableau 3

Catherine Souplet

langagières, même si je pouvais y suivre certains indicateurs que j'avais isolés. Mais, de manière certaine, la mise en tableau synoptique m'a contrainte à des relectures successives, relectures que j'ai menées armée de références, ce qui a permis d'affiner le repérage des phénomènes rendant visibles les indicateurs retenus *a priori*.

Temps décisif

Je me suis finalement arrêtée sur deux types de tableaux, sur la base du choix constant de conserver de front indicateurs purement langagiers et indicateurs disciplinaires.

Le premier [Tableau 4] isole dans les productions langagières (au fil de leur apparition), deux catégories d'indicateurs.

D'une part, des éléments révélateurs de la communauté en constitution (en référence à la communauté discursive), à savoir l'utilisation des matériaux proposés dans le cadre de la leçon, la référence à des savoirs partagés, le repérage de ce qui relève plutôt de la vie de la classe (ce qui, au final, ne se traduit pas par des éléments clairement identifiés), et une colonne « autre » pour des particularités remarquées.

D'autre part des éléments spécifiques à la discipline, que sont la périodisation (qui peut se traduire par l'usage de certains marqueurs temporels), les entités mobilisées (ce qui correspond aux catégories de population), l'usage des sources (sous forme de reprises ou comme preuve des propos avancés), le recours à l'analogie.

Ce tableau a pris une deuxième forme, plus finalisée, qui rend visible les indicateurs relevant de la

repère	vie de classe	utilisation matériaux	autres	référence savoirs partagés	QUT?	périodisation	mobilisation d'entités	analogie	usage des sources-citations
1 -> 58	opposition implicite mosquée/élèves - église/enseignante - les droits de chacun			visite de l'église Saint Antoine					
					69 -C		un clan / un autre		
87				yassine: sarrasin-farine / le voc. de l'alimentation	70 ... - Anissa		sarrasins		massacrer les sarrasins (dans le texte)
124 -> 131			le repérage de la majuscule de Sarrasins						

Tableau 4

communauté discursive en élaboration et ceux spécifiques à la discipline, avec la colonne « référence aux savoirs partagés » commune.

Pour autant, ce type de tableau rend difficilement perceptible les phénomènes de dialogisme et de gestion de l'hétéroglossie, qui ne peuvent se saisir

QUI?	Communauté discursive							Marqueurs disciplinaires									
	mots / réseau lexical	méthodologie d'usage de la classe	utilisation matériaux de la séance	référence savoirs partagés	marqueurs temporels	analogie	mise en récit	usage des sources- citations	AUTRES intentions des acteurs								

Tableau 4 bis

que pour des individus (plutôt que pour la classe) au fil de l'avancée des échanges, et qui ont été retenus comme phénomènes révélant un apprentissage. Il m'est donc apparu nécessaire de revenir à un suivi individuel des propos d'élèves, mais aussi des mots et expressions qui avaient déjà été repérés (voir le commentaire suivant le Tableau 2).

J'en suis arrivée à un tableau qui isole les propos des élèves les plus participants (de manière constante au fil des leçons), mais en faisant apparaître l'avancée chronologique des échanges. Seuls les énoncés permettant de faire avancer le savoir sont retenus (de fait, n'apparaît pas tout ce qui concerne les aspects matériels – se mettre en route, sortir ce qui va être utilisé... – ni ce qui est en lien avec la gestion de la classe – remarques sur les attitudes, moments de rappel à l'ordre...). Figure également le « moment » de la leçon, qui correspond à l'activité en cours.

Un extrait de tableau [Tableau 5] est proposé ci-contre, il est à lire ici simplement à titre d'exemple de ce qui y est mis en évidence, sans entrer dans le travail d'interprétation. Ce dernier tableau présente une forme plus complexe, dans la mesure où, outre les propos des élèves qui y sont insérés, apparaissent ce que je suggère de nommer ici des méta-indicateurs sous forme de flèches, zones colorées et de jeu avec la police de caractère. Ces méta-indicateurs permettent une distance supplémentaire aux énoncés des élèves et une visualisation des phénomènes de reprise de mots ou expressions.

Les flèches pour tenter de visualiser le dialogisme

Les flèches correspondent aux reprises de mots ou expressions, que ces mots soient issus des matériaux utilisés – ils sont alors en gras dans le tableau – ou qu'ils soient issus des propos des autres participants. Cela correspond au phénomène de reformulation, que le mot soit repris à l'identique, ou enrichi, ou substitué (sur le principe d'une association sémantique – voir pour exemple dans le tableau ci-dessous l'association massacrer-taper-méchant-ennemi-guerre en début de séance).

Ces flèches sont positionnées tout aussi bien sur des phénomènes interpersonnels qu'intrapersonnels, c'est-à-dire que ce qui relève du dialogisme est perceptible soit dans l'échange entre

différents locuteurs, soit dans les répliques successives d'un même locuteur.

Des observations mises en évidence

Des expressions langagières récurrentes potentiellement révélatrices d'un processus en cours apparaissent, tels que des connecteurs argumentatifs (parce que), des expressions qui attestent d'une tentative de stabilisation (en fait, ça veut dire que, je sais...), des modalisations (ils nous disent, la personne qui a écrit...). Elles figurent dans le tableau en caractères plus clairs, et sont parfois accompagnées de commentaires.

Des zones denses

Certaines zones sont plus denses et concentrent soit des abou-tissements de flèches, soit une intensité plus importante de croisements horizontaux et verticaux de ces flèches. On peut émettre l'hypothèse que cela correspond à un effort de gestion de l'hétéroglossie.

Pour autant ce tableau présente des limites certaines : une vision globale difficile pour toute une séance (sauf à jouer du découpage-collage après impression), probablement aussi une exportation peu aisée vers d'autres recherches, et la nécessité de disposer par ailleurs de critères préalables à repérer.

Mais ce n'est qu'à partir de là que j'ai pu réellement entrer dans l'analyse des productions langagières des élèves et approcher ce lien postulé entre langage et processus cognitifs. Partant d'une globalité des productions, il m'a fallu désenchevêtrer le tout pour saisir des processus individuels et ponctuels qui, à leur tour, ont éclairé le niveau collectif. Il me paraît toutefois nécessaire d'ajouter que cette compréhension qui se construit au fil des lectures, des relectures, du repérage d'indicateurs, des processus d'objectivation au travers de la mise en tableau, ne peut se dissocier, à mon sens, de la compréhension préalable du contexte (mot dense et soumis à de nombreuses interprétations en didactique. Pour ma part, je l'entends en tant qu'espace social d'enseignement-apprentissage disciplinaire et son fonctionnement, au sens de Reuter, ou proche de la matrice disciplinaire, au sens de Develay) qui constitue le cadre premier des productions des élèves et oriente nécessairement celles-ci.

Moment	Yas	F	Kaw	Ani	Ly	Autre	
identification du narrateur du texte 1 - (les pèlerins)						134-P: ce sont les arabo-musulmans ou les chrétiens qui massacrent les sarrasins?	
					135: les...les...chrétiens d'occident		
						P valide et demande de trouver "une autre indication avant"	
		153: ils nous disent (voix "extérieure") poursuivent (mot positionné juste avant "massacre" - passe du passé du texte au présent), ça peut pas être les...alors qu'ils sont dans la même équipe... (équipe, dan, idée d'alliance dans le scénario guerre), ça doit être les Chrétiens d'Occident qui les ont poursuivis (raisonnement perceptible)					
			155: c'est les pèlerins qui...				C sollicite un autre terme
							156-C: NOS pèlerins
			157-159: c'est nos pèlerins qui...				
							160-P: rappelle-nous ce qu'est un pèlerin?
			161: c'est un peuple				
						168: c'est des gens qui font des voyages	
						166: c'est une personne qui part en voyage pour aller voir le tombeau d'un chrétien	
		167: et pour faire, appliquer une bonne action					
							169-Mick: c'est une personne qui se rend dans un lieu saint
							rélaboration collective de la définition de "pèlerin"
							170-P:...donc, si on dit NOS pèlerins
		171: ça veut dire c'est à eux					
			172: ça veut dire c'est eux qui massacrent?				
							173-P: ça veut dire que on est forcément dans la partie des...
		174: arabo-musulmans					
						177: des chrétiens d'occident	validé par P
	179:...c'est pas écrit qu'ils vont faire des pèlerins...						
		180: et c'est eux qui poursuivent...					
	181: ah oui c'est eux qui vont...						
		183: la personne qui a écrit le texte il fait partie des pèlerins parce que y a écrit nos pèlerins et c'est leur pèlerin				P revient sur la recherche de qui est l'auteur du texte	
						Tout reste un peu confus au final entre toutes les entités mobilisées - pas de référence ou de réponse nettement formulée, validée et stabilisée	

Enfin des constats

Les constats avancés ici restent circonscrits aux apports liés à cette mise en œuvre méthodologique, et donc décontextualisés d'une référence à l'objet de savoir en cours d'appropriation. Or, comprendre le processus cognitif des élèves, via leurs productions langagières, est indissociable de cet objet de savoir. Cela constitue la dernière étape du processus d'analyse et d'interprétation, non abordée dans cet article qui ne rend compte que d'une étape intermédiaire⁹.

Ce que laisse voir l'analyse des productions langagières

Le croisement multiple des indicateurs et de leur formalisation évite de se laisser prendre au piège d'évidences simplificatrices. Alors, l'analyse des productions langagières au sein de la classe, prise là comme espace didactique disciplinaire, laisse comprendre quelque chose de ce qui se passe pour l'élève.

À des niveaux individuels, une forme de dialogisme est certes effective (et rendue visible par l'intermédiaire du dernier tableau), essentiellement par la reprise de mots rendus disponibles (par les acteurs présents ou par les matériaux amenés dans la leçon) ou de relations d'enchaînements sur le discours d'autrui, où le participant fait « *entrer le mot de l'autre dans un réseau de résonances associatives qui lui est propre* », tel que l'évoquent Froment et Carcassonne (2002, p. 161), constat qui fait écho aux écrits de Bakhtine.

Ces mots jouent un rôle central dans l'avancée des leçons, ils deviennent une forme de stock¹⁰ disponible que les élèves utilisent pour développer leur raisonnement ou leur représentation, et favorisent les enchaînements, parfois les associations. Ce constat ramène directement vers Vygotski : « *lors de l'assimilation initiale le nouveau mot est non pas au terme de son développement mais au début, c'est toujours alors un mot immature. [...] Le développement de l'aspect sémantique du langage [...] est un processus fondamental et décisif dans le développement de la pensée et du langage de l'enfant* » (1985, p. 413). Les élèves s'emparent des mots ou expressions rendus présents dans l'espace-classe pour les insérer dans leur propos et avancer dans le développement de leur processus

d'apprentissage. Il me semble que cela peut éventuellement être considéré comme une illustration en situation du phénomène de dialogisme au sein de situations didactiques.

L'orchestration de l'hétéroglossie, cette prise en charge par un individu de plusieurs voix pour produire un discours homogène, est perceptible, mais de mon point de vue, de manière trop individuelle et fugitive¹¹. Au niveau collectif, l'activité est certaine, le savoir mis en mots circule, se négocie (cela se visualise par les flèches), mais pour autant, on ne semble pas percevoir une « pratique (langagière) plus conforme, plus « scientifique », en prise avec des énoncés de savoir stabilisés, constitutive de la communauté discursive scientifique de la classe » (Jaubert, 2007, p. 114).

Pour autant, cette présence de mots (et l'évolution du « stock » qu'ils constituent) ne suffit pas à attester de processus cognitifs. Le cadre choisi dans ma recherche pour la didactique de l'histoire stipule qu'un apprentissage disciplinaire vise la mise en place d'un mode de raisonnement historien qui passe par une objectivation et un contrôle du raisonnement naturel en mobilisant des processus tels que modalisation, périodisation, contrôle des analogies, citation. Or, ces modalités sont peu présentes, ou tout au moins difficilement perceptibles.

Des hypothèses peuvent contribuer à expliquer ce constat, *a priori* peu encourageant, d'une faiblesse des apprentissages disciplinaires. Une première difficulté réside dans le fait, qu'à l'école élémentaire¹², la conception scolaire de la connaissance en histoire ne vise probablement pas ces modalités, et reste au niveau des mots qui désignent personnages et événements. Les procédures citées ci-dessus ne font pas l'objet d'un enseignement spécifique.

De plus, la discipline en elle-même a probablement un impact dans le constat qui concerne les apprentissages. L'utilisation du « probablement » ne remet pas en cause l'importance de l'ancrage épistémologique et disciplinaire dans l'étude des productions langagières, cela est souvent fortement affirmé dans les recherches s'intéressant à cette question, mais le « probablement » est lié au fait qu'il s'agit d'une hypothèse énoncée en fonction de mon avancée dans cette recherche. En effet l'histoire

est une discipline qui, sur le plan épistémologique, se caractérise par une référence forte à Passeron (1991, 2006) et qui mobilise un raisonnement historique relevant de l'épistémologie du raisonnement naturel, où l'on comprend une situation nouvelle par le rapprochement avec une situation du passé déjà connue ou avec une situation déjà vécue dans sa propre existence sociale (Cariou, 2007, a très bien exposé l'impact de l'épistémologie non-bachelardienne de la discipline dans des travaux didactiques). Cela peut contribuer à expliquer le fait que, globalement, les productions langagières semblent peu modifiées, elles restent majoritairement sur le registre des productions spontanées du « langage scolaire quotidien » ou même du langage spontané (genre premier tel que le nomme Bakhtine).

En résumé, dans les séances analysées, dont le déroulement est dominé par des échanges oraux, on peut avancer que, d'un point de vue historien, les apprentissages sont faibles ; pour autant l'analyse de ces échanges montre qu'il y a une réelle activité cognitive mise en œuvre par les élèves, même si cette dernière est un peu difficile à situer et à caractériser¹³.

Enfin, il ne faut pas occulter le fait que les productions langagières n'offrent qu'une perspective du travail individuel d'appropriation de savoirs, qui reste difficile à saisir puisqu'en grande partie invisible et se jouant sur une temporalité longue.

Vers une stabilisation méthodologique

Le travail d'analyse des pratiques langagières conjugué à un axe didactique disciplinaire a permis de dégager de nouvelles pistes de réflexion, au-delà des cadres initiaux. La place de la discipline (et de son arrière-plan épistémologique) se confirme comme un élément déterminant, à la croisée des productions langagières et des processus cognitifs.

Dans l'état actuel de mes analyses, ce long travail méthodologique autour des pratiques langagières (indissociables d'un ancrage disciplinaire, qui fonde les apprentissages visés) a permis d'une part de stabiliser une méthodologie et d'autre part de mettre en relief quelques aspects saillants qui sont des points d'appui dans la suite de ma réflexion. Le rôle des mots qui circulent dans la classe se doit d'être affiné

dans l'analyse, pour l'avancée du savoir collectif mais aussi au sein des processus individuels, ces deux aspects devant être tout à la fois analysés de manière respective et tenus ensemble. Par ailleurs il est nécessaire d'approfondir la question de l'impact des caractéristiques épistémologiques de la discipline pour expliquer les processus étudiés (tant pour les productions langagières en elle-même que pour les savoirs élaborés).

Ces angles d'analyse peuvent, me semble-t-il, laisser supposer des mouvements cognitifs mobilisés par l'élève, plutôt que des mouvements de pensée. Cette dernière phrase demande explication : rappelons qu'un des cadres théoriques initialement mobilisés est celui de la polyphasie cognitive ; si, de manière évidente divers modes de pensée se juxtaposent dans le fil des échanges, il me paraît pour autant hypothétique de désigner explicitement certains énoncés comme relevant de modes de pensée spontané ou plus élaboré chez l'élève (ce, en lien avec les hypothèses proposées). Par contre, il est sûr que les élèves apprennent, des personnages, des événements, mais aussi à s'insérer dans un échange, tenter de comprendre ce que disent les matériaux proposés, défendre son point de vue, mettre en mots sa représentation, élaborer une image de la discipline. C'est pourquoi, il me semble préférable d'évoquer des mouvements cognitifs plutôt que des mouvements de pensée.

Ce n'est jusqu'alors que par l'analyse d'une séquence de neuf leçons que je suis arrivée à ces constats. Les mettre à l'épreuve sur d'autres séquences, dans la même classe mais aussi d'autres classes s'avère indispensable pour affirmer les hypothèses avancées.

Valeur heuristique de l'analyse de pratiques langagières

Ces premières conclusions attestent bien de la valeur des pratiques langagières orales pour comprendre les processus mobilisés, même si, au premier abord, elles sont perçues comme résistantes à l'analyse.

Je rejoins la conclusion de Plane (2001, p. 252) dans le cadre de la recherche INRP sur l'oral : « *c'est à travers l'oral que peut mieux se percevoir le travail cognitif des élèves dans toute son épaisseur temporelle* »

[...]. *L'oral, lui, se fait en direct et masque moins le cheminement de la pensée...* ». Dans le même esprit, Reuter (2006), dans la discussion qu'il propose de l'usage de Goody en didactique, avait souligné que ce dernier « rappelle certains intérêts de l'oral mis en péril par l'écrit : souplesse, créativité, communauté producteurs-récepteurs » (p. 139).

Cette analyse révèle également la tension entre dynamiques individuelle et collective qui se joue dans la classe, une de ces tensions inhérentes aux interactions en situation éducative (Nonnon, 2008). L'apprentissage pour une classe, le collectif, ne peut en aucun cas gommer les processus individuels, car ce sont eux (tout au moins dans le contexte de mon observation) qui enclenchent le collectif. Processus individuel et collectif se nourrissent l'un de l'autre. Mais cette tension complique le travail d'analyse, comme le souligne Reuter (dir., 2007, p. 174) qui spécifie le fait que la « différenciation intragroupe empêche d'attribuer à des formes linguistiques spécifiques une interprétation cognitive générale » (Reuter (dir.), 2007, p. 174).

De tous ces points découle probablement le constat de la difficulté de mettre en œuvre une méthodologie d'analyse de ces pratiques langagières qui restent tout à la fois résistantes et heuristiques. Il s'avère nécessaire de croiser des éléments issus de différents univers, en ce qui me concerne, la didactique de l'histoire (qui fait elle-même de nombreux emprunts), des éléments linguistiques, la méthodologie de la théorie de l'analyse de l'action conjointe, la réflexion épistémologique issue de la discipline de référence, sans négliger toute la part du tâtonnement qui s'illustre par les essais successifs. C'est ce croisement d'indicateurs qui s'avère pertinent, à la condition évidente qu'il soit renouvelé en fonction des spécificités de chaque situation d'étude.

Le passage par la réification raisonnée de l'objet d'étude (corpus sous forme de transcript, tableau synoptique ou autres) semble bien décisif. La mise en tableau à partir de critères contribue fortement à objectiver les données, se retrouve là une des fonctions de l'écrit développée dans les travaux de Goody (1979) : organiser des données dans un tableau permet en effet de rompre la linéarité du langage écrit (qui est celle des échanges langagiers retranscrits) et la configuration spatiale de ces écrits leur donne

un nouveau sens. Je peux reprendre la réflexion que propose Goody (1979, p. 182) à propos d'un « diagramme à quatre entrées » en l'étendant à mon outil (qui présente davantage d'entrées) : « *Le fait même de construire des tableaux simples, tels que des diagrammes à quatre entrées (avec deux colonnes et deux lignes) peut amener à se poser des questions concernant les oppositions ou les contrastes, les analogies et les contradictions ; ces questions ont pour effet de révéler toute la complexité des actes de parole ; elles engendrent des schémas qui vont bien au-delà du "sens commun" et contribuent à la constitution d'une "logique" formelle* ».

Pour conclure

En guise de conclusion, je souhaiterais souligner quelques points.

J'évoquerai en premier l'importance de l'élaboration du cadre méthodologique ; sans avancer là de propos bien neufs, je confirme que c'est bien cet outillage qui permet de s'instituer comme apprenti-chercheur, avant tout parce qu'il met comme distance entre le chercheur (et ses identités professionnelles parfois multiples) et son corpus. Pour autant, ce cadre méthodologique oscille entre la contingence à la situation étudiée (corrélée à la problématique de recherche) et une forme de généralisation dans la mesure où un cadre méthodologique n'a d'intérêt pour la communauté des chercheurs que s'il peut être réinvesti d'une manière ou d'un autre. Dans mon cas, par exemple, c'est bien l'importation d'autres élaborations méthodologiques qui ont permis de formaliser un outil d'analyse de mes corpus.

Les premières analyses menées semblent accréditer le fait que l'importation des théories de Bakhtine (à savoir ici dialogisme et genre discursif) a une réelle valeur descriptive et compréhensive lorsque l'on s'attache à comprendre ce qui se joue sur le plan cognitif au travers des productions langagières. Cette 'importation' ne doit pas pour autant être naturalisée, Bakhtine a développé ses théories dans le champ de la littérature, il ne faut pas l'oublier. Mais on sait bien que les didactiques opèrent de multiples emprunts à des disciplines connexes.

Pour autant une difficulté révélée est bien la gestion de l'enchevêtrement des dynamiques indi-

viduelles et collective (Nonnon, 2008). C'est la dynamique collective qui fait avancer le savoir, mais l'analyse des pratiques langagières ne peut se départir de la compréhension des mécanismes individuels. Pour revenir à nouveau vers Bakhtine, il avait lui-même posé l'énoncé comme une production qui peut « révéler l'individualité de celui qui parle » (1984, p. 268). De plus, une analyse didactique se doit de prendre en compte les apprentissages de chacun tout autant que le suivi du savoir en jeu.

L'analyse des pratiques langagières peut effectivement donner à voir des processus cognitifs, mais l'inscription dans un champ spécifié se confirme comme incontournable pour donner du sens. En

ce qui concerne la didactique, le champ spécifié est celui de la discipline qui est tout à la fois objet (avec ses propres savoirs), contexte, matrice d'un genre de discours (au sens de Bakhtine) et qui caractérise productions langagières et apprentissages, pris ensemble, que les apprentissages réalisés soient ceux de la discipline ou autres.

Un point demanderait à être approfondi dans cette réflexion, à savoir celui de la discipline et cet impact implicite sur les productions langagières et les savoirs (évoqué ici), et par conséquent ce qui se joue à l'école élémentaire en termes d'acculturation disciplinaire¹⁴ et d'image de la discipline qui s'élabore.

NOTES

1. Institut National de Recherche Pédagogique

2. « Pensée naturelle » n'est pas à comprendre ici comme une forme d'opposition au culturel. Il s'agit de la pensée naturelle qui relève du raisonnement naturel, auquel est associé le raisonnement historique, ce dans la lignée des travaux de Passeron (1991, 2006), du côté de l'épistémologie, et de Moscovici (1961, 1976), du côté de la psychologie sociale.

3. Il ne s'agissait pas d'un objet d'étude volontairement désigné. Mais le constat selon lequel l'oral est la forme dominante des activités langagières de la classe d'histoire émane de différentes études : revue *Éducation et formations* n° 76 de décembre 2007 (MEN), rapport du MEN n° 2005-112, « Sciences expérimentales et technologie, histoire et géographie. Leur enseignement au cycle III de l'école élémentaire », recherche INRP rendue publique sous forme d'ouvrage publié en 2004 (Audigier F., Tutiaux-Guillon N. (dir) 2004, *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*). En outre, cela s'est vu confirmé dans mes observations : toutes les leçons se déroulaient sur le mode du cours oral dialogué.

4. MEN, Bulletin officiel, hors-série n° 3 du 19 juin 2008

5. Dans ses travaux, Jaubert a préféré le terme d'hétéroglossie (lui aussi issu de Bakhtine) à celui de polyphonie, en considérant que cela accentue l'origine contextuelle et sociale de chaque voix mise en scène dans les productions langagières. Ce choix présente l'avantage de se distinguer de l'approche linguistique développée sur cette notion de polyphonie, notamment par les travaux de Ducrot (1984).

6. Les différentes voix correspondent aux différents points de vue qui sont développés dans la classe (celui des élèves, de l'enseignant) ou qui y sont introduits (les 'voix' des acteurs étudiés, des documents, de l'extérieur de la classe).

7. Les facettes correspondent, selon Tiberghien *et al.* (2007) à des listes d'énoncés faisant référence à des éléments du savoir enseigné. Ce terme est également utilisé par Dolz, Schneuwly, Thévenaz-Christen (2008) pour évoquer la décomposition du savoir en unités plus petites. C'est plutôt sous cette deuxième forme que je l'ai utilisé.

8. La notion de catégories de population correspond au choix initial d'avoir un objet d'observation longitudinal (un fil rouge, en quelque sorte) soumis à une élaboration progressive dans le temps. Dans les situations scolaires, la catégorisation de la population d'une société donnée n'est pas un contenu d'enseignement explicitement prescrit. Pourtant l'étude des hommes dans la société est bien ce qui sous-tend toute étude historique. Dans les faits, je n'ai pas abandonné cet « objet », mais pour autant, dans l'état actuel de ma recherche, ce n'est pas suffisamment caractérisé.

9. Voir pour cela l'analyse proposée d'une séance dans l'article « Analyse didactique d'une séance ordinaire d'histoire à l'école élémentaire. D'une image globale des processus cognitifs des élèves à des phénomènes particuliers » (Souplet, 2011 à paraître, in *Le Cartable de Cléo*)

10. Clot (1999, 2002 – p. 195) reprend ce terme de stock en discutant la notion de genre de Bakhtine : « Ces genres fixent, dans un milieu donné, le régime social de fonctionnement de la langue. Il s'agit d'un stock d'énoncés attendus, prototypes des manières de dire ou de ne pas dire dans un espace socio-discursif. ». « Stock » de mots disponibles et utilisés dans un échange donné et « stock » d'énoncés liés à un genre trouvent-ils convergence ou non ? Ce point reste à approfondir.

11. Mais il est certain qu'il s'agit là d'un phénomène s'inscrivant dans une temporalité relativement longue et que « les phénomènes linguistiques et cognitifs ne sont que la partie visible de l'iceberg » (Markova, 2007, p. 167), ce qui rend sa perception fragile.

12. Je précise « à l'école élémentaire » dans la mesure où cette remarque est circonscrite à mon objet d'étude. Mais ce point mériterait probablement d'être interrogé dans le contexte de l'enseignement secondaire.

13. L'apprentissage disciplinaire peut être qualifié de « faible » car, si des éléments historiques sont manipulés durant la séance, il n'y a pas pour autant de savoir historien stabilisé. De plus, je reprendrai ici le propos clair de Cariou (2010) selon lequel « il existe un consensus dans la communauté des didacticiens de l'histoire pour considérer que l'apprentissage de l'histoire suppose d'entrer dans les modes de pensée historique », or cela a déjà été mentionné, les indicateurs représentatifs de ce processus, tels que la périodisation, la mobilisation d'analogies, sont globalement peu visibles. Malgré tout, les élèves mobilisent tous les éléments apportés dans l'espace de la leçon et sont dans un réel effort de compréhension, ce qui permet d'avancer qu'une activité cognitive est bien à l'œuvre.

14. Notion abordée, entre autres par Reuter et Martinand (2007), Entretien par Joël Lebeaume, Recherche et Formation, et Bernié, Jaubert, Rebière (2007), Du contexte à la construction du sujet cognitif: l'hypothèse énonciative, In M. Brossard, J. Fijalkow (dir.), Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques.

RÉFÉRENCES

- Bakhtine, M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris: Gallimard.
- Bautier, E. (1995), *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris: L'Harmattan.
- Bautier, E. (2001), Pratiques langagières et scolarisation, Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 137, p. 117-161.
- Bautier, E. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In N. Ramognino et P. Vergès (ed.), *Le Français hier et aujourd'hui. Hommage à Viviane Isambert-Jamati*, Aix en Provence: Publications Université de Provence.
- Bernié, J.-P. (2002), « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de communautés discursives »: un apport à la didactique comparée? *Revue Française de Pédagogie*, p. 141, 77-88.
- Bernié, J.-P., Jaubert, M., Rebière M. (2007). Du contexte à la construction du sujet cognitif: l'hypothèse énonciative. In M. Brossard, J. Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (p 123-141). Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Bucheton, D. et Chabanne, J.-C. (dir.) (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre, et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*. Paris: PUF.
- Caillier, J. (2002). Traces de réflexivité dans la classe: développement d'une socialité cognitive par le biais de pratiques langagières scolaires. In J.-C. Chabanne & D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif* (p. 53-72). Paris: PUF.

- Cariou, D. (2003). *Le raisonnement par analogie : un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*. Thèse de doctorat, Université de Picardie Jules-Verne, Amiens.
- Cariou, D. (2006). Le contrôle de la pensée naturelle en situation didactique. In V. Haas (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Cariou, D. (2007). *Les références à l'épistémologie de l'histoire et des sciences humaines dans deux recherches en didactique de l'histoire*. Communication présentée au colloque international de didactique HGEC « Théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire : la question des références pour la recherche et pour la formation ». Valenciennes.
- Cariou, D. (2010). *Historisation de la didactique de l'histoire. Les démarches de pensée historique et l'apprentissage de l'histoire*. Communication présentée au colloque international « Les didactiques en question. État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation ». Cergy-Pontoise.
- Clot, Y. (1999). De Vygotski à Léontiev, via Bakhtine. In Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski*. Paris : La dispute.
- Daunay, B. (2002). *Le lecteur distant. Position du scripteur dans l'écriture du commentaire*. *Pratiques*, p. 113-114.
- Develay, M. (1995), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris : ESF.
- Dolz, J., Schneuwly, B., Thevenaz-Christen, T. (2008). L'articulation vygotkienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique. In M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et didactiques* (p. 143-156). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Doussot, S. (2009). *Écrits non linéaire et apprentissage de l'histoire. Des pratiques langagières instrumentées par des listes et tableaux pour construire un savoir problématisé (collège, cycle 3)*. Thèse de doctorat, Université de Nantes.
- Durand, J.-M. (2001). Construction de la formulation et construction de savoirs. In M. Grandaty, G. Turco (dir.), *L'oral dans la classe* (p. 259-294). Paris : INRP.
- Froment, M., Carcassonne, M. (2002). Genres et mouvements discursifs : un éclairage sur la réflexivité des oraux à l'école primaire. In J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif* (p. 145-162). Paris : PUF.
- Froment, M. (2003). Mouvements discursifs et mouvements de pensée dans des dialogues en CE2. In *Didactiques de l'oral*. Sceren CRDP de Basse-Normandie.
- Goody, J. (1979), *La raison graphique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Jaubert, M., Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif » ? In J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif* (p. 163-186). Paris : PUF
- Jaubert, M., Rebière, M., Bernié, J.-P. (2003). L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? où va-t-elle ? *Cahiers Théodile*, 4, p. 51-80.
- Jaubert, M. (2007), *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

- Lautier, N. (1997), *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Markova, I. (2007), *Dialogicité et représentations sociales*. Paris : PUF
- Moniot, H. (1993), *La didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.
- Moscovici, S. (1961-1976), *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Nonnon, E. (2001). La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description. In M. Grandaty, G. Turco (dir.), *L'oral dans la classe* (p. 65-102). Paris : INRP.
- Nonnon, E. (2008). Tensions et dynamiques des interactions dans les échanges scolaires. In L. Filliettaz, M.-L. Schubauer-Leoni (dir.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (p. 43-65). Bruxelles : De Boeck.
- Passeron, J.-C. (1991/2006), *Le raisonnement sociologique*. Paris : Albin Michel.
- Plane, S. (2001). Deux dimensions du travail oral : construction sociale, construction cognitive. In M. Grandaty, G. Turco (dir.), *L'oral dans la classe* (p. 225-257). Paris : INRP.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Le Seuil.
- Ricœur, P. (1983-1985). *Temps et récit*, T. 1. Paris : Le Seuil.
- Reuter, Y. (2006), À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *Pratiques* n° 131/132.
- Reuter, Y. (éd) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. (2007), Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy et A. Mercier (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Souplet, C. (2011, à paraître), Analyse didactique d'une séance ordinaire d'histoire à l'école élémentaire. D'une image globale des processus cognitifs des élèves à des phénomènes particuliers. *Le cartable de Cléo* n° 11.
- Tiberghien, A. et al. (2007), Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps. In G. Sensevy et A. Mercier (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 93-122). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Paris : Le Seuil.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.