Pratiques langagières et savoirs en jeu en français au cycle 3

Language practice and knowledge at stake in French for native speakers in « cycle 3 »

Anne Delbrayelle

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/7955>

DOI : 10.4000/ree.7955

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Anne Delbrayelle, « Pratiques langagières et savoirs en jeu en français au cycle 3 », *Recherches en éducation* [En ligne], 17 | 2013, mis en ligne le 01 octobre 2013, consulté le 30 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/7955> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7955>

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.

Pratiques langagières et savoirs en jeu en français au cycle 3

Anne Delbrayelle¹

Résumé

L'article pose une question : en quoi les pratiques langagières d'un même enseignant varient-elles en fonction du savoir en jeu ? Le travail se centre donc sur les pratiques langagières d'un enseignant de cycle 3 (CM2, élèves de onze ans) dans deux séquences d'enseignement apprentissage : les jeux de langage et la littérature. Il s'agit de savoir quelles sont ces pratiques langagières et si elles varient en fonction du savoir en jeu au-delà même d'une régularité personnelle et propre à l'enseignant. L'analyse des séances dans leur déroulement et aussi dans les différents moments qui les composent, montre que les prises de parole de l'enseignant ne sont pas de la même densité tant dans leur nombre que dans leur teneur en fonction de la séance. Enfin, en convoquant la théorie de l'action conjointe, le découpage des séances atteste d'une nette différence quant au moment de ces prises de parole, permettant ainsi de répondre à la question posée initialement.

Depuis le Plan de Renovation de l'enseignement du français dans les années 70, les didacticiens se sont intéressés à l'écrit, mais aussi et surtout à l'oral et aux pratiques langagières (Garcia-Debanc & Plane, 2004). Les pratiques langagières orales et/ou écrites sont au cœur de l'action didactique et s'inscrivent dans la relation élève/enseignant/savoir. Elles sont tantôt analysées du côté de l'élève, tantôt du côté de l'enseignant ou dans les interactions élèves/enseignants, élèves/élèves.

Le champ d'analyse est complexe parce que la relation même entre l'élève, l'enseignant et les savoirs est dense et qu'elle dépend de nombreux facteurs relatifs au maître (âge, curriculum, formation, etc.) à l'élève (pré-requis, savoirs, fatigue, savoirs extérieurs à l'école, savoirs familiaux, etc.) à la situation (moment de la journée, de l'année, etc.) ou encore à l'objet d'enseignement (qui est la transposition interne des savoirs savants, effectuée par les enseignants en fonction de leur représentation de ce qu'est l'enseignable - Chevallard, 1985). Prendre en compte tous les facteurs relève du leurre ou de la forfanterie. Isoler un facteur réduit l'analyse et tronque les résultats.

Néanmoins, sans perdre de vue l'ampleur et la diversité de ces facteurs, l'étude se propose d'analyser les variations des pratiques langagières d'un enseignant de cycle 3 en fonction du savoir en jeu à faire acquérir aux élèves. Nous faisons l'hypothèse que les pratiques langagières d'un même enseignant dans des séquences différentes d'enseignement/apprentissage en français au cycle 3 varient en fonction de l'objet d'enseignement et ce, au-delà d'une régularité personnelle et propre à l'enseignant.

Ce travail disciplinaire s'inscrit dans une recherche répondant à un appel d'offre du pôle Nord Est des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres² (IUFM) portant sur les effets des pratiques de formation sur les pratiques professionnelles des enseignants lors de situations de résolution de problème, et plus particulièrement sur les pratiques langagières en éducation physique et sportive (EPS) et en français dans une dimension comparative.

Après un bref état des lieux de ce que sont les pratiques langagières, le contexte d'étude sera présenté ainsi que les résultats.

¹ Maître de conférences, Théodile-CIREL, IUFM-UPJV Amiens CAREF/UPJV, Théodile-CIREL Lille 3.

² Recherche du pôle Nord Est des IUFM coordonnée par A. Thépaut, IUFM Nord Pas de Calais.

1. Les pratiques langagières... d'une longue histoire...

Pour Bautier, les pratiques langagières sont des « *manifestations résultant dans les activités de langage de l'interaction des différents facteurs linguistiques, psychologiques, sociologiques, culturels, éducatifs, affectifs... qui sont constitutifs des caractéristiques individuelles et de groupe* » (Bautier, 1995). Ainsi les pratiques langagières se réfèrent à la façon dont le sujet utilise le langage et son système grammatical pour faire, dire, lire, écrire, penser, construire des savoirs... ce sont les activités verbales propres à un individu dans le cadre de son interaction sociale.

L'intérêt manifeste des didacticiens pour les pratiques langagières prend son sens dans un cadre théorique. L'analyse conversationnelle des années 1970-1980 (Schegloff & al., 1977 ; Levinson 1983) a laissé place à l'analyse de discours (Foucault, 1971 ; Maingueneau, 1991) un peu plus formaliste et à la linguistique interactionnelle (Ford & Thompson, 1996), dans laquelle sont ventilées des fonctions dans l'interaction, tandis que les études s'appuient essentiellement sur des aspects langagiers, phonologiques, prosodiques de l'échange entre l'enseignant et les élèves.

Les pratiques langagières sont analysées dans de nombreux travaux sous des angles variés. Citons seulement l'analyse des échanges oraux menée par François (1992) et Nonnon (1999-2001), l'analyse des discours oraux (Grandaty & Turco, 2001 ; Plane & Turco, 1999), l'identification des composantes des discours (Garcia-Debanco, 2004 ; Grandaty, 2002), l'identification des obstacles (Tauveron, 2004), la nature de l'étayage (Grandaty & Le Cunff, 1994).

En français, les enseignants ont pleinement conscience qu'il faut travailler les formes de communication (cf. BO 2008), mais ce n'est pas pour autant que les pratiques langagières ne posent pas de problèmes d'enseignement. Les difficultés de s'adapter aux modes de dire et de faire des élèves s'ajoutent aux difficultés à gérer les tâches, les contrats didactiques, l'évaluation. Les pratiques langagières sont le fruit même des interactions, des ajustements et des négociations du sens.

Ces pratiques hétérogènes possèdent de nombreuses dimensions : culturelles, sociales, langagières. Elles sont à la fois singulières (propres au sujet qui les produisent) et partagées (propres au groupe qui les reconnaît, les utilise, et en a élaboré les formes).

Dans le cadre scolaire, on peut ainsi penser que les pratiques langagières sont spécifiques à un enseignant, contextualisées, dépendant du moment, de la séance, de la séquence, situées temporellement, incluses dans des usages scolaires à l'école. Elles sont des « *pratiques sociales au sens où la valeur de l'utilisation du langage n'est pas la même selon les groupes comme facteur identitaire* » (Bautier, 1995). Il s'agit d'un langage « *contextualisé et situé physiquement, institutionnellement et historiquement [qui permet] de décrire les spécificités des usages scolaires du langage par rapport aux usages extra scolaire [et qui permet également de] spécifier les fonctionnements disciplinaires.* » (Delcambre, 2007).

Les pratiques sont propres à chaque discipline. La construction d'un univers de référence commun à tous les élèves d'une classe est une condition nécessaire à tout apprentissage et à tout usage langagier scolaire. L'importance du langage est prépondérante pour s'inscrire dans ses communautés de pratiques (Moro, 2001). L'acquisition de savoirs nettement identifiés s'accompagne de l'usage d'un langage approprié et d'une verbalisation propre. Les savoirs sont véhiculés par un langage spécifique qui consiste à employer les termes exacts des concepts précis en même temps que des tournures langagières en usage. La notion de contenu disciplinaire est particulièrement sollicitée.

Les colloques et publications relatifs aux pratiques langagières sont nombreux. Celui de Perpignan en 1998, *Parler écrire pour penser, apprendre et se construire : l'oral et l'écrit réflexifs* (Chabanne & Bucheton, 2002), a montré l'importance des pratiques langagières *réflexives* pour le développement des apprentissages.

A celui de Bordeaux en 2003, *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. L'école et la question des « communautés discursives »*, Jaubert, Rebière et Bernié (2002) ont posé la notion de communauté discursive scolaire (les termes de « communauté discursive » sont empruntés à Maingueneau, 1984) en tissant le lien entre le langage et l'espace dans lequel il s'inscrit.

Ces deux colloques ont montré le rôle décisif du langage pour s'inscrire dans ces communautés de pratiques qui sont des communautés discursives dans l'espace disciplinaire scolaire. L'interrogation épistémologique des contenus disciplinaires en tant qu'objets d'enseignement (à enseigner ou enseignés) et d'apprentissage a été l'objet du deuxième colloque de l'Association pour les recherches des comparatistes en didactique (ARCD) en janvier 2011 à Lille.

Ainsi, les pratiques langagières sont propres à l'individu et liées au développement cognitif, langagier, psychoaffectif et identitaire, elles sont aussi constitutives du groupe social et témoignent de l'activité humaine. Elles sont l'un des principes organisateurs d'une communauté humaine et discursive. Elles permettent que se constituent des « formations discursives » (Foucault, 1969). La théorie de l'action conjointe montre bien que le fait d'enseigner ne peut se réaliser sans l'acte d'apprendre et que l'action didactique met en jeu ces deux actions conjointes. Nous considérons cette action didactique, à l'instar de Sensevy, comme une *co-action* dont l'objet transactionnel est le savoir (Sensevy, 2007). Il y a une forme collaborative entre professeur(s) et élève(s). Enseigner et apprendre, c'est agir conjointement pour accéder à un savoir ; cela suppose donc que l'action didactique soit organiquement coopérative. « *Si l'action didactique est organiquement coopérative, c'est avant tout parce qu'elle prend place au sein d'un processus de communication [...]. Dire cela, c'est une manière de commencer à spécifier cette action en tant qu'action dialogique et c'est aussi dire qu'une manière productive de considérer les interactions didactiques est de les considérer comme des transactions* ». (Sensevy, 2007). Or, par essence professeurs et élèves occupent une position didactique dissymétrique.

A la suite de Sensevy nous entendons le terme de « transaction » à la manière dont Vernant (1997, 2004) caractérise le dialogue : « *Nous appréhendons le dialogue dans ses deux dimensions interactionnelle et transactionnelle... C'est d'abord une interaction langagière qui, se déployant en un processus imprévisible, résultat d'une coopération conjointe entre au moins deux interlocuteurs qui interagissent en mobilisant des modèles projectifs de dialogues* » (Vernant, 2004).

2. ... à notre histoire

■ Contexte d'étude

Deux séquences en français ont été menées dans une classe en milieu urbain en classe de CM2 : une séquence sur les jeux de langage (lipogrammes, pangrammes) et une séquence de littérature sur un album de littérature de jeunesse *Grand-Père* de Gilles Rapaport (Circonflexe, 08/2009, 30 pages). L'enseignant qui a en charge cette classe de CM2 est un enseignant chevronné qui a une licence de lettres modernes. Il a bâti ses séquences en les découpant en trois séances chacune, qu'il a proposées à ses élèves pour la première (sur les jeux de langage) au premier trimestre (octobre) et pour la seconde (sur l'album de jeunesse) au deuxième trimestre (mars).

Première séquence

Les jeux de langage relèvent de la maîtrise de la langue et peuvent être variés et ludiques : charades, rébus, mots croisés, mots fléchés, mots cachés, etc. Ils permettent à l'élève entre autres, de travailler la langue et aussi le vocabulaire. Dans cette classe de CM2, l'enseignant travaille sur les lipogrammes (textes dans lesquels on s'impose de ne pas utiliser une ou plusieurs lettres de l'alphabet), tautogrammes (texte dont tous les mots commencent par la même lettre) et pangrammes (phrase comportant toutes les lettres de l'alphabet). L'objectif est d'amener les élèves à jouer avec les mots et à automatiser les stratégies de permutation grâce aux relations existantes entre la nature et la fonction.

Les compétences visées relèvent de la maîtrise du langage (dire, écrire) et du socle commun de compétences et de connaissances (et surtout la compétence 7 concernant les attitudes, et la compétence 1 relative à la maîtrise de la langue française). En particulier, les « *élèves devront connaître un vocabulaire juste et précis pour désigner des objets réels, des sensations, des émotions, des opérations de l'esprit, des abstractions* » (Socle, p.5), « *l'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion [...] développe le goût pour l'enrichissement du vocabulaire, le goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue* » (Socle, p.8).

Deuxième séquence

L'album de Gilles Rapaport raconte l'histoire d'un Juif Polonais, émigré en France, déporté dans un camp de concentration. Avant de mourir, un grand-père livre son secret à son fils et à son petit-fils (le narrateur). Cet ouvrage est par ailleurs inscrit sur la liste recommandée par le ministère en 2007 qui précise qu'« *Avec une grande économie et l'extrême force symbolique des images et des mots, Gilles Rapaport livre ici une oeuvre à même d'interroger le passé et la nature humaine* » (MEN, 2004).

Les compétences visées en littérature relèvent de la constitution d'une culture commune, du plaisir de lire, des échanges entre les élèves à propos du texte, de la mise en relation des textes entre eux, des interprétations (BO, 2008).

Tout d'abord, le maître lit oralement un passage de l'album de jeunesse sans donner le titre. Les élèves ont le texte sous les yeux. Suit un débat interprétatif puis la lecture d'un autre extrait : « Pourquoi a-t-il été choisi parmi des milliers d'agonisants ? » et un nouveau débat interprétatif. La séance se termine par l'écriture individuelle de ce que les élèves ont compris des passages lus.

Lors de la séance suivante, l'enseignant projette deux fois la totalité des illustrations de *Grand-père* afin de vérifier si les hypothèses de départ sont valides. Puis il distribue un questionnaire sur l'album à partir d'extraits du texte. La consigne est : « Lisez ces passages à votre manière... ». Après une mise en commun, un débat s'engage.

A la troisième séance, le maître procède à une lecture oralisée de la totalité de l'album et un visionnage des illustrations de l'album en diaporama. Après un dernier débat, l'enseignant ajoute une phrase finale qui n'est pas dans le texte : « Et si grand-père.... ». Les élèves ont pour tâche de terminer la phrase individuellement.

Enfin, l'enseignant demande à ses élèves d'évaluer le travail mené pendant la séquence : « *Tu viens de travailler sur l'album Grand-Père de Gilles Rapaport pendant trois séances. En quelques lignes, écris ce qu'étaient tes hypothèses au début de la séquence et ce que tu as compris en fin de séquence... Au début, je pensais que... maintenant, j'ai compris que...* ». Puis, *Rappelle-toi les trois séances :*

- d'abord deux extraits différents avec une illustration,
- les illustrations seules et cinq passages différents à interpréter,
- une écoute du texte avec toutes les illustrations.

Question : ce dispositif t'a-t-il aidé à comprendre le texte ou est-ce que cela vous a perturbé (dire pourquoi) ? C'est une forme d'évaluation qui va vous servir pour vous et moi. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. Il y a votre réponse ».

Une mise en commun et un débat clôturent la séquence. Dans cette séquence, il s'agit de « *manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires* » (Socle, p.6). Le programme de littérature vise à ce que les élèves « *rendent compte de leur lecture, expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets, mettent en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique...)*. Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles » (BO, n°3, 19 juin 2008)

L'objectif d'une séance en littérature est la compréhension et l'interprétation du texte littéraire. La compréhension est tout d'abord un travail pour dégager le sens du texte, le mot « sens » étant entendu « *comme une idée ou un ensemble d'idées intelligibles que le lecteur perçoit dans le texte* » (Falardeau, 2003). Ainsi la compréhension consiste à « *réorganiser le sens à travers une actualisation subjective qui répond à un certain consensus partagé par une communauté de lecteurs, construction qui ne doit pas être forcément justifiée socialement, justement parce qu'elle relève d'un certain consensus* » (Falardeau, 2003). La compréhension ainsi est une construction de sens à partir d'éléments explicites et implicites.

L'interprétation est le travail que le lecteur réalise lorsqu'il « *ausculte le texte de manière attentive pour explorer les récurrences et déployer un des possibles signifiants. Ce n'est plus le sens qu'il [poursuit] mais une signification, dont l'étymologie renvoie directement à l'action d'indiquer* » (Falardeau, 2003). L'interprétation est spéculation sur le « *pluriel du texte* » (Canvat, 1999, p.103) et exploration herméneutique (Falardeau, 2003).

Nous ne prétendons pas que la compréhension précède l'interprétation ou comme Vandendorpe, que la compréhension suit l'interprétation, mais nous pensons que les deux phénomènes sont concomitants.

■ **Recueil des données**

Les séances qui durent chacune environ cinquante-cinq minutes, sont filmées à l'aide d'une caméra mobile. Elles font ensuite l'objet d'une transcription complète qui distingue chaque tour de parole en respectant la chronogénèse. Les propos de l'enseignant sont numérotés et soumis à l'analyse du logiciel de correction orthographique : Antidote. Ce logiciel possède un prisme de révision qui permet de visualiser le texte retranscrit sous plusieurs angles linguistiques : de la pragmatique, de la logique, du style, de la sémantique et des tournures. Les approches choisies qui ont été choisies afin de correspondre au mieux aux objectifs de notre travail centré sur les interactions langagières, concernent la pragmatique, la stylistique et la sémantique, et plus particulièrement :

- pour le filtre pragmatique : les noms de personnes ou d'entités personnalisées auxquelles nous avons ajouté les locuteurs ;
- pour le filtre stylistique : les répétitions, et le niveau de langue ;
- et enfin pour le filtre sémantique : les mots dont le sens est imprécis ou flou, les mots sémantiquement pauvres ou génériques, les mots dont le sens est fort, voire emphatique ou superlatif, enfin les mots qui présentent un contenu sémantique positif ou négatif.

Ces filtres ont été activés pour quatre séances (deux dans la première séquence et deux dans la seconde) et les résultats comparés deux à deux (les deux premières séances sur les jeux de langage et les deux premières séances sur l'album de littérature de jeunesse).

3. Résultats

■ Comparaison des séances

La comparaison de ces deux domaines totalement inclus dans une même discipline, le français, permet de penser que des différences existent liées au savoir qui est en jeu. Les résultats apparaissent en nombre et en pourcentage par rapport au nombre de prises de parole.

	<i>Séance 1 Jeux de langage</i>	<i>Séance 2 Jeux de langage</i>	<i>Séance 1 Album</i>	<i>Séance 2 Album</i>
<i>Nombre de prises de parole de l'enseignant</i>	120	93	59	38
<i>Nom des personnes</i>	20 16.67%	17 18.28%	7 11.86%	3 7.99%
<i>Locuteurs</i>	100 83.33%	79 84.95%	43 72.88%	27 71.05%
<i>Répétitions</i>	123 102.5%	102 109.68%	38 64.41%	25 65.79%
<i>Niveau de langue</i>	8 6.67%	16 17.2	0	0
<i>Sémantique faible</i>	99 82.5%	66 70.97%	39 66.1%	29 76.32%
<i>Sémantique fort</i>	28 23.33%	25 26.88%	5 8.47%	6 17.79%
<i>Négatif</i>	29 24.17%	20 21.51%	18 30.51%	8 21.05%
<i>Positif</i>	33 27.5%	41 44.09%	14 23.73%	11 28.95%

Le premier constat concerne le nombre de prises de parole de l'enseignant. Nombreuses pendant les séances sur les jeux de langage, elles diminuent de 50% pendant les séances en littérature. On serait tenté de penser que cette baisse est due au « retrait » de l'enseignant pour privilégier la parole des élèves, Mais, à regarder de plus près, on peut faire le même constat d'une réduction de 50% environ quant aux prises de paroles des élèves (119 dans la séance 1 sur les jeux de langue et 94 dans la séance 2 ; et 56 dans la séance 14 sur l'album et 39 dans la séance 2). Ces différences seraient-elles dues à une différence de savoir en jeu ? Ceci suppose d'analyser le savoir en jeu dans les différentes séances. En effet, dans les séances sur les jeux de langage, les savoirs enseignés relèvent de l'acquisition du vocabulaire, la maîtrise du sens des mots, dans les séances en littérature, les savoirs en jeu ne sont pas les mêmes : il s'agit de construire une culture littéraire commune, de comprendre, d'interpréter, de former l'esprit critique, de développer le sens esthétique. La différenciation langage/littérature est significative aussi dans la mesure où la tâche demandée à l'élève n'est pas la même. Dans les jeux de langage, les élèves doivent répondre à une consigne très restrictive et réaliser une tâche écrite avec une contrainte d'écriture. Alors qu'en littérature, il s'agit d'exprimer sa compréhension, son interprétation d'un extrait, de l'histoire, de comprendre, de tisser des liens.

Des modalités de travail différentes sont également mises en jeu : travail collectif oral et par groupes à l'écrit dans les séances de production d'écrit et de jeux de langue ; débat interprétatif oral collectif dans les séances de littérature avec brefs passages à l'écrit.

En réalité, ce sont les durées de prises de parole qui varient. Plus courtes dans les séances de langue pour l'enseignant, elles sont beaucoup plus longues dans les séances de littérature avec

des phrases plus construites et plus complexes (35% et 78.49% en langue contre 111.86% et 113.16% en littérature). Par exemple ces prises de paroles qui se succèdent en langue :

M65 : on dirait quoi ?
 M 66 : au Portugal ?
 M67 : le groupe de Damien
 M68 : ça marche Corentin ?
 M69 : ok le groupe de Fouad
 M70 : elle est bonne sa phrase ?
 M71 : ok le groupe de Mathieu
 M72 : Mohamed tu peux la redire sa phrase ?
 M73 : est-ce que sa phrase est recevable ?
 M74 : ok, allez le groupe de Teddy

Les propos sont brefs, rapides, ce sont essentiellement des questions posées qui demandent des reformulations, des relances (Bruner, 1983). Il faut avouer que la contrainte d'écriture était forte et il s'agit ici de vérifier rapidement si la contrainte a été respectée.

Et ces prises de parole en littérature :

M32 : et alors, est-ce que tu rejoins plus l'idée d'Alexandre « camps de vacances » avec les gardiens qui patrouillent ou est-ce que tu rejoins plutôt l'idée de François et Ryan sur la guerre ?
 et
 M33 : c'est intéressant aussi comme remarque tout à l'heure on a dit grand-père raconte des trucs qui se sont passés avant, et là on dit que grand-père est en train de vivre des trucs qui se sont passés là.

Ici les propos sont plus longs, avec des demandes d'explicitation à l'élève sur ce qu'il a compris de l'extrait, avec mise en confrontation des hypothèses des élèves.

Le deuxième constat concerne l'interpellation des élèves. Celle-ci est moins importante en littérature qu'en jeux de langue. Ceci se traduit par l'utilisation globale des pronoms personnels (libellé sous l'appellation « locuteurs »).

Tableau récapitulant le nombre d'utilisation des pronoms personnels par rapport au nombre de prises de parole dans les deux séquences

	Nombre de prises de paroles			
	Séance 1 Jeux de langage	Séance 2 Jeux de langage	Séance 1 Album	Séance 2 Album
Nombre de prises de parole de l'enseignant	120	93	59	38
Pronoms personnels				
Je	15 12.5%	17 18.28%	4 6.78%	4 10.53%
Tu	21 17.5%	9 9.68%	10 16.95%	5 13.16%
Nous	8 6.67%	0 0	0 0	3 7.89%
vous	28 23.33%	33 35.48%	14 23.73%	9 23.68%

Même si la répartition est relativement homogène sur les différentes séances, à savoir peu d'utilisation du pronom « nous » incluant l'enseignant et les élèves, une homogénéité d'utilisation

des pronoms « tu » et « vous » qui font référence aux interlocuteurs, il faut remarquer une baisse significative de l'utilisation du pronom « je » dans les séances de littérature. Il faudrait peut-être attribuer cette baisse à l'effacement de l'enseignant en tant qu'acteur pour laisser place à la voix du texte. En effet, dans une séance en langue, le système d'énonciation est celui du discours : l'enseignant (je ou nous) s'adresse à un ou des élèves (tu ou vous) sur leurs productions.

M25 : tu cherches un autre !

M26 : alors François ?

E1 : corbeau et cheval

M27 : entre corbeau et cheval... oui on l'entend... Tu en cherches un autre !

M28 : qui est-ce qui n'a pas donné ?

M29 : toi tu me dis « oui », qu'est-ce qu'on a dit tout à l'heure pour un mot ? Est-ce qu'un verbe est un mot ? Est-ce qu'un nom commun est un mot ?

[...]

M37 : qu'est-ce que tu as envie de mettre à la place de mon ?

M38 : pourquoi ? Pourquoi mon est faux ?

M39 : essaie de transformer pour qu'il y ait le fameux A

Les interactions s'opèrent essentiellement entre l'enseignant et un ou plusieurs élèves. Alors que dans une séance en littérature, se superposent, nous semble-t-il, deux systèmes : celui du récit (de l'album) et celui du discours (enseignant/élèves).

M34 : expliquez moi : ses compagnons ont mis fin à leur calvaire

E5 : il en a marre de vivre ça

M36 : d'accord

M37 : pourquoi est-ce qu'il se sent faible au moins de vouloir se laisser mourir ?

E6 : il est vieux

M38 : revenez au texte... où ce trouve ce personnage ?

Dans l'extrait suivant, l'enseignant tend à s'effacer pour laisser place au texte littéraire.

E10 : il était trop jeune, il était jeune donc il ne pouvait pas se sacrifier parce qu'il était jeune pour faire la guerre

E11 : il était trop jeune pour être sacrifié, c'est peut... parce qu'il était trop jeune, il avait la vie devant lui, il avait peut-être la vie devant lui.

E12 : moi je ne suis pas trop d'accord

E13 : il est trop jeune parce que euh, ben il peut pas faire la guerre, donc c'est pour ça qu'il peut pas être sacrifié

E14 : ben il est trop jeune, quand t'es trop jeune. Il est trop jeune pour être mort.

E15 : pour euh faire la guerre

E16 : ben ouais !

E17 : ah justement s'il est jeune, ben justement, ils prennent des jeunes pour faire la guerre, on va pas prendre des vieillards pour faire la guerre

L'effacement va jusqu'à laisser les élèves débattre entre eux d'un extrait du texte. Ce débat est nécessaire pour que les élèves puissent manifester leur compréhension du texte et l'interpréter.

Une autre hypothèse peut être exposée : cette différence significative du nombre d'interpellations des élèves serait liée au nombre de prises de paroles qui est lui aussi inférieur dans la séance en littérature (le rapport de 50% est à peu près le même).

Troisième constat : les répétitions qui participent à augmenter le nombre de prises de parole déjà évoquées ci-dessus lors des séances de langue, sont nettement en baisse en littérature. Ceci pourrait s'expliquer de deux manières : tout d'abord une volonté de l'enseignant de bien faire comprendre ce qu'elle attend de ses élèves lors des jeux de langue. Abordant en effet des jeux particuliers : lipogrammes, tautogrammes, pangrammes, elle a le souci de renforcer ses

explications en verbalisant davantage et en utilisant des redondances, et un métalangage propre à la discipline et au savoir en jeu : lettre, phrase, verbe, mot.

En littérature, les élèves de cette classe sont rodés au débat interprétatif qu'ils pratiquent régulièrement depuis plusieurs années, et le métalangage se fait rare. Les répétitions concernent le champ sémantique et le champ lexical présents dans le texte, celui de la guerre vécue par le grand-père : « battre, combattre, grand-père, guerre ».

Cette différence de l'utilisation du lexique mobilisé semble tenir au fait que les savoirs en jeu et les échanges langagiers, ne sont pas, comme nous l'avons précédemment signalé, de même nature qu'en littérature.

■ ***En quoi ces résultats peuvent apparaître déterminés par la nature du savoir en jeu ?***

En convoquant « la théorie de l'action conjointe » (Sensevy & Mercier, 2007), les pratiques langagières et actes de discours sont parties intégrantes du milieu comme « contexte cognitif de l'action ». La théorie permet d'appréhender l'action de l'enseignant et des élèves comme un *jeu de langage au sein d'une forme de vie* (Wittgenstein, 1953/2004) spécifique du didactique, et surtout magistralement asymétrique.

Un quadruplet permet de caractériser les séances : définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser. Ce quadruplet nous permet de découper les séances sur les jeux de langue et de littérature.

Tableau synopsis séquence « Jeux de langage »

	<i>Séance 1</i>	<i>Séance 2</i>
<i>Définir</i>	Temps 1 : Enrôlement Définition du lipogramme Règles du jeu Vérification compréhension des consignes Exemples 31 prises de parole	Temps 1 : Rappel de la séance précédente Enrôlement Définition du pangramme Règles du jeu Vérification compréhension des consignes Exemples 52 prises de parole
<i>Dévoluer</i>	Temps 2 : Forme de travail : par groupes, créer des lipogrammes. 18 prises de parole	Temps 2 : Forme de travail : par groupes, créer des pangrammes 19 prises de parole
<i>Réguler</i>	Temps 3 : Mise en commun. Discussion Validation du résultat Respect compréhension des règles L'enseignant propose ses propres phrases aussi 69 prises de parole	Temps 3 : Mise en commun. Discussion Validation du résultat Respect compréhension des règles Valide le résultat Respect compréhension des règles 20 prises de parole
<i>Instituer</i>	Temps 4 : Clôture de la séance 2 prises de parole	Temps 4 : Clôture de la séance 2 prises de parole

Tableau synopsis séquence « Grand-Père »

	Séance 1/3	Séance 2/3
Définir	Temps 1 : Enrôlement, début de la première séance 2 prises de parole	Temps 1 : Lecture d'un extrait de l'album par les élèves en individuel 1 prise de parole
Dévoluer	Temps 2 : Lecture d'un extrait de GP Discussion, débat interprétatif Lecture d'un deuxième extrait de GP Discussion, débat interprétatif Lecture d'un troisième extrait de GP Discussion, débat interprétatif Ecriture individuelle de ce que les élèves ont compris et recherche d'un titre 48 prises de parole	Temps 2 : Ecriture individuelle de ce que les élèves ont compris 1 prise de parole
Réguler	Temps 3 : Mise en commun Validation du résultat 8 prises de parole	Temps 3 : Mise en commun. Discussion Validation du résultat avec parfois relectures de passages 6 prises de parole
Dévoluer		Temps 4 : Visionnage des illustrations Relier avec les hypothèses initiales
Réguler		Temps 5 : Discussion. Débat Validation d'une interprétation 30 prises de parole
Instituer	Temps 4 : Enseignant donne le nom de l'auteur et le titre Clôture de la séance 1 prise de parole	

Il apparaît que cette différenciation entre les séances 1 et 2 pour les deux séquences a une relation avec le moment de la séance. Il y a en effet plus de prises de parole de l'enseignant au début des séances sur les jeux de langage que lors des séances de littérature (31 et 52 en jeux contre 2 et 1 en littérature). La phase de définition est souvent longue et dense parce qu'il faut expliquer, définir les notions en jeu, les jeux de langage, les règles, donner la consigne, la faire reformuler, prendre des exemples pour permettre une meilleure compréhension de la consigne. De plus, il s'agit ici d'une séance de découverte de cette activité bien différente des séances de littérature dont les élèves sont aguerris depuis le début de l'année et même lors des années précédentes.

Alors que dans les séances de littérature, les phases de définition qui fonctionnent sur l'implicite, appartiennent aux habitudes de la classe en littérature et au contrat didactique, et se limitent souvent à « on essaiera de voir si vos idées collent ou pas avec le texte », « j'aimerais que vous

me donniez un peu vos impressions, ce que vous comprenez, ce que ça vous fait ». L'enseignant attend les hypothèses de lecture, les interprétations des élèves et s'efface devant eux.

Par ailleurs, il faut remarquer que les phases de dévolution et de régulation sont dans les deux séquences très denses du point de vue des prises de parole de l'enseignant (sauf séance 2 de littérature). Ceci est dû à la fonction majeure d'étayage de l'enseignant qui régule les propos des élèves, guide et oriente.

A la fin de notre histoire...

Cette étude peut sembler microchirurgicale. L'analyse adoptée dans ce travail pourrait également se croiser avec d'autres analyses ou d'autres pistes de réflexion comme : interroger les pratiques langagières au sein d'un même domaine pour tenter de mieux saisir les savoirs en jeu, interroger les pratiques langagières au sein de plusieurs disciplines.

Les paroles de l'enseignant se construisent et s'élaborent aussi et surtout grâce aux paroles des élèves et avec elles. L'enseignant s'ajuste aux dires de ses élèves. Ces interactions langagières sont aussi essentielles. La parole de l'enseignant met en jeu des jeux (Hannoun, 1989), des registres, des tonalités de langage multiples. Elle est adaptative et constamment inventive. Il ne faut pas oublier également que ces situations d'enseignement/apprentissage se situent dans une dialectique entre milieu et contrat didactiques (Brousseau, 1998) et qu'elles peuvent aussi être analysées au moyen d'un triplet solidaire de genèses : la chronogénèse, la topogénèse et la mésogénèse (Chevallard, 1991 ; Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000).

A la question : en quoi les pratiques langagières d'un même enseignant varient-elles en fonction du savoir en jeu ? Il est possible d'avancer que ces pratiques peuvent varier en fonction du contenu et du moment de la séance. Cependant, les séances comparées sont différentes, et de ce fait, la prudence est de rigueur quant à la validité de nos conclusions : les séances sont-elles comparables dans la mesure où il ne s'agit pas du même domaine du français ?

Néanmoins, l'observation des pratiques effectives des enseignants met en évidence au-delà d'une régularité (cet enseignant semble fonctionner au moyen d'une organisation, d'une structure que l'on retrouve d'une séance à l'autre dans le domaine du français), une extraordinaire variabilité de celles-ci, y compris pour un même enseignant au sein d'une discipline et d'un niveau scolaire donnés (Bucheton, 2008) et même au sein des différents domaines au sein d'une même discipline. Les travaux engagés depuis quelques années déjà, sur les gestes professionnels montrent bien ces variations et ces régularités. Ces gestes, propres à un enseignant s'ancrent dans son histoire : formation universitaire, formation professionnelle, lecture, etc. Develay (1998) rappelle qu'on vit avec ce qu'on enseigne, un rapport particulier. Il existe un lien entre l'identité personnelle et l'identité professionnelle. Et cette identité professionnelle se forge par l'identité personnelle. Ainsi, le rapport que l'on vit avec un savoir n'est pas un rapport de superficialité, mais c'est un savoir de profondeur.

Le contexte enfin, les conditions de la situation d'enseignement/apprentissage, le moment, les modalités de travail, l'école, sont aussi autant d'éléments qui peuvent faire varier les pratiques langagières bien au-delà du seul choix de savoirs différents.

Bibliographie

BAUTIER E. (1995), *Pratiques langagières, pratiques sociales, De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan.

BERNIÉ J.P. (2002), « L'approche des pratiques langagières à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? », *Revue Française de Pédagogie*, n°141, p.77-88.

- BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des Situations Didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.
- BUCHETON D. & DEZUTTER O. (2008), *Développement des gestes professionnels dans l'enseignement*, Paris, De Boeck.
- BRUNER J.S (1983), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CANVAT K. (1999), « Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives », *Enjeux*, n°46, p.93-115.
- CHABANNE J.-C. & BUCHETON D. (2002), *Parler écrire pour penser, apprendre et se construire : l'oral et l'écrit réflexifs*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CHEVALLARD Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, (Deuxième édition augmentée, 1991).
- CHEVALLARD Y. (1991), « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, volume 12/1, p.73-112.
- DELCAMBRE I. & DELANNOY-COURDENT A. (2007), « Pratiques langagières du maître et construction d'un rapport aux pratiques d'enseignement scientifique », *Aster*, n°45, Professionnalité des enseignants en sciences expérimentales, p.113-138
- DEVELAY M. (1998), *Donner du sens à l'école*, ESF.
- FALARDEAU E. (2003), « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 29, n°3, p.673-694.
- FOUCAULT M. (1969), *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
- FOUCAULT M. (1971), *L'Ordre du discours*, Paris, Gallimard.
- FORD C.E. & THOMPSON S.A. (1996), « Interactional units in conversation: syntactic, intonational, and pragmatic resources for the management of turns », *Interaction and grammar*, E. Ochs, E.A. Schegloff & S.A. Thompson (éd.), Cambridge, Cambridge University Press, p.134-184.
- FRANÇOIS F. (1992), *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan.
- GARCIA-DEBANC C. & PLANE S. (2004), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris, Hatier.
- GRANDATY M. & TURCO G. (éd.) (2001), *L'oral dans la classe - Discours, métadiscours et construction de savoirs*, Paris, INRP.
- GRANDATY M. & LE CUNFF C. (1994), « Situations de discours explicatifs oral/écrit aux cycles 1 et 2, performances, activités métalangagières et étayage », *Repères*, n°9, p.145-161.
- GRANDATY M. (2002), « Régulations des tâches langagières orales », *Actes du colloque DFLM, les tâches et leurs entours en classe de français*, CDROM, Neufchâtel, DFLM.
- HANNOUN H. (1989), *Paradoxe sur l'enseignant*, Paris, ESF.
- JAUBERT M., REBIÈRE M. & BERNIÉ J.P. (2003), *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. L'école et la question des « communautés discursives »*, colloque de Bordeaux.
- LEVINSON S. (1983), *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MAINGUENEAU D. (1984), *Genèses du discours*, Liège, Mardaga.
- MAINGUENEAU D. (1991), *L'analyse du discours, introduction aux lectures de l'archive*, Paris, Hachette, (Nouvelle édition mise à jour, *L'analyse du discours*, Hachette, 1997).
- MEN (2004), Document d'accompagnement littérature de jeunesse pour le cycle 3.
- MORO C. (2001), « La Cognition située sous le regard du paradigme historico-culturel vygotkien », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n°23, p.493-512.

NONNON E. (1999), « La notion de point de vue dans le discours », *Pratiques*, n°99.

PLANE S. & TRUCO G (1999), « L'oral en situation scolaire : interaction didactique et construction des savoirs », *Pratiques*, n°103/104, p.149-171.

RAPAPORT G. (2011), *Grand-père*, Paris, Circonflexe, juillet 2011.

SCHEGLOFF E., JEFFERSON G. & SACKS H. (1977), « The preference for self-correction in the organization of repair in conversation », *Language*, n°53(2), p.361-82.

SENSEVY G., MERCIER A. & SCHUBAUER-LEONI M.-L. (2000), « Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la Course à 20 », *Recherches en Didactique des mathématiques*, n°20(3), p.263-304.

SENSEVY G. (2007), « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique », *Agir ensemble*, G. Sensevy & A. Mercier (éd.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

TAUVERON C. (2004), *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier.

VANDERDORPE C. (1992), « Comprendre et interpréter », *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, C. Préfontaine & M. Lebrun (dir.), Montréal, Les Editions Logiques, p.159-182.

VERNANT D. (1997), *Du discours à l'action*, Paris, Presses Universitaires de Paris.

VERNANT D. (2004), « Pour une logique dialogique de la véridicité », *Cahiers de linguistique française*, n°26, p.87-111.