Postface - Langage et activités enseignantes : quelles constructions et à quelles conditions ?

Grégory Munoz

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8974>

DOI : 10.4000/ree.8974

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Grégory Munoz, « Postface - Langage et activités enseignantes : quelles constructions et à quelles conditions ? », *Recherches en éducation* [En ligne], HS3 | 2011, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 25 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8974> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8974>

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.

Postface

Langage et activités enseignantes : quelles constructions et à quelles conditions ?

Le titre de ce numéro spécial, « Langage et activités enseignantes : interactions et constructions de savoirs »¹, nous engageait à réfléchir notre questionnement selon au moins deux lignes de fuite : une liée à l'activité et l'autre, au développement².

Tout d'abord, si l'on se réfère à la première partie du titre, cherchant à considérer le langage comme un des modes d'action important des activités enseignantes, le point de vue de l'activité peut être appréhendé dans une perspective opératoire ou pragmatique. Nous pourrions même aller jusqu'à dire lié à une linguistique pragmatique, où « dire, c'est faire » selon Austin (1962/1991), c'est-à-dire réaliser des « actes de langage » (Searle, 1969), concernant un « agir communicationnel » (Habermas, 1981), pouvant même aller jusqu'à impliquer un homomorphisme action/langage d'après Bruner (1983)³. Ces activités, inscrites dans le champ des professionnels, mobilisent essentiellement, mais pas uniquement (comme nous le montre les textes de Quilio et Forest ou de Bouchard), le langage pour agir auprès des publics qui leur sont confiés, et qui sont plus ou moins invités à participer directement à ces activités (comme en attestent les pratiques de débat en classe par exemple). Nous pouvons cependant dégager à l'aune des textes présentés, des conditions nécessaires à ces activités d'enseignement, qui constituent aussi parfois des activités d'apprentissage.

C'est pourquoi, une seconde ligne de perspective se dégage, ou plutôt s'engage, à partir de la seconde partie du titre. En effet, interactions et constructions de savoirs apparaissent nécessaires aux apprentissages pour permettre le développement des sujets en formation. Un point de vue socio-constructiviste, tant poppérien que vygotkien d'ailleurs, nous y convoque, comme nous le rappelle Firode quand il souligne l'importance des interactions dans les processus de développement. Quelques questions apparaissent : qu'en est-il dans la réalité effective des situations d'enseignement-apprentissage ? Quelles interactions sont actualisées, et pour quelles constructions de savoirs ?

Nous proposons de retrouver au sein de chacun des textes présentés, ce qu'ils révèlent des apports de l'activité enseignante, à partir du langage qu'ils mobilisent. Nous verrons, justement, que les études exposées invitent aussi à considérer des conditions de ces possibles apprentissages. En effet, deux ordres de question se posent. Il s'agit, d'une part de comprendre : « qu'est-ce qui se développe ? » et d'autre part, de savoir : « à quelles conditions ? ». Concernant ce qui potentiellement se développe, s'agit-il essentiellement de savoirs, et si oui, de quels types de savoirs ? Enfin, savoir à quelles conditions peuvent advenir ces éventuels développements nous éclaire en partie sur le comment de ces développements.

¹ A l'origine, ce titre émerge au regard de deux champs de préoccupations issues des deux organisateurs du colloque et de leur discussion sur la place du langage et/ou de l'activité dans la construction des savoirs.

² Ce qui n'est pas sans rappeler le double point de vue déployé en didactique professionnelle (Samurçay & Pastré, 2004, p.3) qui se préoccupe de « l'activité : apprendre, dans le champ professionnel, c'est apprendre à agir de façon efficace. Les savoirs professionnels, techniques ou scientifiques, sont un élément parmi d'autres qui permet d'organiser l'activité » mais aussi du « développement du sujet », la focalisation finale portant plus sur l'acteur dans son devenir que sur la ou les situation(s) didactique(s) proprement dite(s).

³ A ce sujet, Bruner soutient par exemple que « la structure première du langage, et même la structure universelle de sa syntaxe, sont les prolongements de la structure de l'action » (Bruner, 1983, p.68).

Les travaux exposés par Quilio et Forest repèrent, par le biais d'une double analyse, que l'engagement des élèves dans l'invention mathématique nécessite la constitution conjointe d'un milieu élaboré tant dans ses aspects langagiers que matériels.

Le texte de Hocine nous apprend que la production de langue étrangère dans un contexte difficile est peu mobilisée spontanément. Cette production réussit toutefois en partie, sous conditions de multiples stratégies déployées de la part de l'enseignant.

Le propos de Dépret et Maître assigne à l'enseignant son activité de « producteur de signes », activité qu'ils questionnent selon deux processus : la tacitation ou l'implication. Ce second processus est surtout employé en situation d'asymétrie de connaissances. Ce qui est le cas des situations d'enseignement-apprentissage, sans toutefois pouvoir faire fi d'une progressive et nécessaire tacitation, une fois les signes estimés connus par les élèves. L'usage de l'un ou l'autre de ces processus relève du choix de l'enseignant, en fonction d'indices à plus ou moins court ou long terme.

L'étude de Rossignol et Marin montre comment se constituent des compétences sociales et civiles de prise de parole et d'argumentation adossées aux exigences épistémiques de la discipline étudiée, chez des élèves. La condition posée est d'avoir préalablement préparé ces derniers à simuler l'activité experte en imposant des critères originaires de la discipline. Il s'agit des critères issus du modèle de l'expert que les élèves se sont partiellement appropriés au cours de la séance de débat. Ceci dit, tous ne sont pas construits au cours de la séance, tel celui de l'intertextualité qui est non explicite dans le cahier des charges des critères demandés en ce qui concerne les productions des élèves, et néanmoins attendu et pris en compte rétrospectivement par l'enseignant.

La discussion à visée philosophique, vue par Auriac-Slursarczyk & *al.* comme « fabrique d'interlocuteurs » formerait les élèves à la logique du raisonnement. Par ce moyen, au travers d'une activité mobilisant des concepts quotidiens en direction de concepts scientifiques, l'école instituerait l'enfant discutant dans l'engrenage de la conversation-discussion, en lui accordant le droit et le devoir de soumettre sa pensée aux jugements langagiers des autres. Cependant, cela reste sous condition de mieux reconnaître les apports de cette forme péri-didactique d'activité langagière de l'élève, où la construction de savoirs devient moins centrale, du moins en amont, que l'avènement des mouvements de pensée qui ensuite contribueront à cette construction.

Dans la vaine de ce dernier mouvement souligné par Auriac-Slursarczyk & *al.*, et ce, en l'accentuant, le texte de Bouchard nous exhorte à considérer pleinement le paradoxe d'avoir à étudier académiquement les formes spontanées de l'activité langagière étrangère dans sa dimension orale, encourageant dès lors une articulation entre travail didactique en classe et travail a-didactique hors de la classe.

Pour que les élèves s'acculturent à une raison graphique liée à une littérature étendue exigée par une école qui vise une démocratisation de l'éducation, la double étude de Mamède convie le lecteur à considérer d'une part les modalités d'écriture des enseignants (étayent-ils les usages cognitifs de l'écrit ?) et d'autre part leurs modes de faire pédagogiques (accordent-ils toute leur place aux savoirs disciplinaires ? Rendent-ils moins opaques les attendus scolaires ?).

D'un point de vue poppérien présenté par Firode, en contrepoint du point de vue vygotkien, il se développerait chez l'homme, au cours de son évolution à grande échelle, au-delà du monde 1 physique et du monde 2 psychologique, un troisième monde : un monde symbolique autonome qui agirait en retour sur son créateur. Dans cette perspective, l'esprit est considéré comme un nouvel organe permettant l'exploration du monde 3, rendu autonome par le langage qui acquiert la capacité de désincorporer la connaissance du sujet lui-même, en lui conférant un support extra somatique. C'est pourquoi l'esprit ne relèverait pas d'une « médiation absolue » comme chez Hegel, pourtant reprise dans la dialectique vygotkienne (1934/1985). Une des conditions de

cette construction-ontologisation du monde 3 serait que les enseignants procèdent à une forme de substantialisation des éléments de ce monde, les concepts et les théories. N'est-ce pas au demeurant ce que réalisent justement certains d'entre eux dans leurs activités quotidiennes ? Cette conception poppérienne, présentée en opposition avec celle de Vygotski, n'invite-t-elle pas à comprendre autrement celle d'un autre psychologue, en partie oublié (excepté par Bruner et Brassac ou Amigues⁴), à savoir Ignace Meyerson (1948/1985)⁵, qui nous parlait déjà de « l'objectivation de la pensée dans les œuvres » ?

Si le langage, dans une conception très vygotskienne, en tant qu'instrument de médiation, peut être considéré comme participant au « milieu » qu'est l'esprit, notamment au sens où l'expose Habermas, quand il reprend les idées de Hegel, selon lesquelles, d'une part le concept d'esprit ne serait déterminé « que dans le lien dialectique entre la symbolisation du langage, le travail et l'interaction » (Habermas, 1968/1973, p.164), et d'autre part il relèverait d'une « organisation de milieux co-originaux » ; alors, il faudrait considérer plus avant, de quelles formes de « milieu » il s'agit.

Il semblerait que les textes de ce numéro spécial en donnent à voir plusieurs. En effet, chacun à leur façon, évoque des « milieux » ou des « espaces » qu'il s'agit de pouvoir mobiliser, gérer ou maintenir. Quels sont ces milieux et à quelle échelle sont-ils déployés ? Certains de ces « milieux » semblent se déployer à l'échelle des situations d'enseignement-apprentissage. S'agit-il, dans les dispositifs de débat en classe de créer un « espace de parole », dès lors sécurisé pour encourager la participation des lycéens (Rossignol & Marin), ou un « espace péri-didactique », où pourrait advenir la compréhension de contrats de communication préalable à celle des contrats didactiques (Auriac & al.) ? S'agit-il encore de « milieux didactiques », composés d'objets et de règles, constitués par l'enseignant avec ses élèves et propices à de potentiels apprentissages (Quilio & Forest) ? En outre, d'autres « milieux » apparaissent relever d'une échelle plus large. S'agit-il du « contexte de littératie » incité dans sa modalité « étendue » par l'école (Mamede) ou encore du recours à « l'espace sémiotique », en son entier, en lien plus ou moins étroit avec les enjeux épistémiques (Dépret & Maître) ? A moins, qu'il faille convoquer « l'univers symbolique » en tant qu'entité autonome formant le « monde 3 » poppérien et re-questionner par là même la dialectique vygotskienne (Firode) ?

En somme, ces « milieux » dont il est fait état ici, seraient-ils à rapprocher de la notion de *langage pédagogique* citée dans l'éditorial. Cette postface, construite sur la base des apports de chacun des textes de ce numéro pour répondre à la question posée en amont, convoque tour à tour le langage verbal et paraverbal, scriptural ou littératié. Ce *langage pédagogique* est bien un langage qui naît des situations d'enseignement-apprentissage et qui constitue de fait ce dont l'enseignant va pouvoir user pour dispenser son activité. Aussi, il s'avère intéressant de poser en ouverture cette question de la composition du *langage pédagogique* accompagnée de la question du développement des compétences pour savoir si une plus grande maîtrise et des « milieux » et des « espaces » et du *langage pédagogique* serviraient l'activité enseignante pour une construction des savoirs.

Grégory Munoz

Centre de Recherches en Education de Nantes - CREN
Université de Nantes

⁴ Bruner (2000), Brassac (2003) et Amigues (2009).

⁵ Si certains propos semblent plutôt se positionner du point de vue vygotskien, tels celui-ci : « Créations d'objets seconds, de formes portant l'empreinte de l'esprit, de médiateurs condensant et projetant des significations : telle nous est apparue finalement la marche de l'objectivation dans ses traits essentiels » (Meyerson, 1948/1985, p.71) ; d'autres propos semblent davantage relever d'un point de vue qui peut renvoyer à la pensée de Popper, quant à l'autonomie des œuvres, par exemple : « Les œuvres sont d'abord un témoignage. Elles fixent, résument et conservent ce que les hommes d'un temps ont réussi à faire et à exprimer. (...) Elles agissent : la pensée neuve de quelques-uns devient une pensée nouvelle d'un grand nombre » (*op.cit.*, p.195).

Bibliographie

- AMIGUES R. (2009), « Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité », *Les sciences de l'éducation - pour l'ère nouvelle*, n°42/1, pp.11-25.
- AUSTIN J. L. (1962/1991), *Quand dire c'est faire*, Traduction de Xavier Molénat, Paris, Seuil.
- BRASSAC C. (2003), « Lev, Ignace, Jérôme et les autres... : vers une perspective constructiviste en psychologie interactionniste », *Technologies, Idéologies et Pratiques : revue d'anthropologie des connaissances*. Vol.XV, n°1, pp.195-214.
- BRUNER J. S. (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BRUNER J. S. (2000), *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris, Retz.
- BRUNER J. S. (2000), « Piaget et Vygotski. Célébrons la divergence », *L'esprit Piagétien : hommage international à Jean Piaget*, O. Houdé & C. Meljac (dir.), Paris, Presses Universitaires de France.
- HABERMAS J. (1968/1973), *La technique et la science comme « idéologie »*, Traduction de Jean-René Ladmiral, Paris, Gallimard.
- HABERMAS J. (1981), *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard.
- MEYERSON I. (1948/1995), *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, Paris, Albin Michel.
- SAMURÇAY R. & PASTRE P. (2004), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès.
- SEARLE J. (1969), *Speech Acts : An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- VYGOTSKI L. S. (1934/1985), *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.