**AURIAC-SLUSARCZYK Emmanuèle (dir.). *Apprendre
et former : la dimension langagière***

Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, 2013, 410 p.

Élisabeth Nonnon

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4431>

DOI : 10.4000/rfp.4431

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2014

Pagination : 143-145

ISBN : 978-2-84788-639-9

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Élisabeth Nonnon, « AURIAC-SLUSARCZYK Emmanuèle (dir.). *Apprendre et former : la dimension langagière* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 186 | 2014, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 21 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4431> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4431>

NOTES CRITIQUES

AURIAC-SLUSARCZYK Emmanuèle (dir.). *Apprendre et former : la dimension langagière*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, 2013, 410 p.

Cet ouvrage collectif, à l'initiative du laboratoire ACTÉ et de l'IUFM d'Auvergne, rassemble des textes de plusieurs auteurs de ce laboratoire, ainsi que d'autres équipes françaises s'intéressant au langage en milieu scolaire dans ses relations avec les apprentissages, et dans une perspective liée à la formation d'enseignants. Les contributions proposent des analyses portant sur des situations d'enseignement très diverses quant au contexte, à l'âge des élèves ou étudiants concernés, au type de contenu disciplinaire ou de savoir-faire visé, aux enjeux et modalités d'apprentissage. Certaines concernent des adultes, étudiants, enseignants en formation ou malades lors d'un entretien santé à La Réunion (*Écarts et malentendus entre les discours de l'enseignant et du conseiller pédagogique*, A. Specogna & A. Zapata ; *Le dialogisme à l'œuvre dans le cours magistral à l'université*, C. Marlot & M.-C. Baquès ; *La littératie en santé : parler, comprendre, décider*, M. Balcou-Debussche) ; d'autres des élèves très jeunes, notamment en petite section de maternelle (*Études de difficultés scolaires dans les premiers apprentissages*, M. Laparra & C. Margolinas ; *Postes de travail et tâches langagières*, M. Grandaty), en passant par l'école primaire et le collège. Les modes d'enseignement étudiés sont variés : cours magistral universitaire et entretien duel sur la gestion d'une séance de classe lors d'une visite d'un conseiller pédagogique ; pour le collège, un épisode d'enseignement à distance entre un élève et un professeur (*Reformulations multimodales dans une situation d'apprentissage à distance*, N. Masseux) et une séance d'ateliers de gymnastique en EPS (*Propriétés spatiales et langagières des configurations d'interactions en classe*, N. Gal-Petitfaux, M. Cizeron & E. Auriac-Slusarczyk). Il en est de même des contenus disciplinaires concernés : histoire et géographie pour le cours magistral, EPS, mathématiques (*Analyse interlocutoire d'une leçon*, E. Auriac-Slusarczyk ; *Reformulations multimodales dans une situation d'apprentissage à distance*) pour le collège, et pour l'école primaire, sciences de la vie (*Effet de la variable connaissance des élèves dans la conduite de débat*, I. Vinatier), littérature (*Le questionnement magistral : qui parle, là ?*, P. Sève), ateliers philosophiques (*L'atelier philo comme communication scolaire d'un genre nouveau*, F. Claquin, V. Lefèvre, A. Le Tellier, S. Perrodeau, A. Touzeau

& E. Auriac-Slusarczyk). Mise à part la référence générale à Vygotski et au socio-constructivisme qui se retrouve dans pratiquement tous les articles, les cadres théoriques et les outils mobilisés sont également divers, même si on retrouve dans une partie d'entre eux (notamment dans ceux de l'équipe de Clermont-Ferrand) la référence à la logique illocutoire (Trognon, 1997), et si certaines lignes de force et préoccupations communes se retrouvent d'un article à un autre.

Les contributions s'inscrivent dans la lignée des études nombreuses qui, depuis les années 1980 pour les pionnières, explorent le fonctionnement des interactions en classe dans leur lien aux avancées d'apprentissage comme aux décalages et aux malentendus qui peuvent marginaliser certains élèves, cette centration sur les clivages générateurs d'échecs étant plus sensible dans certaines contributions (*Études de difficultés scolaires dans les premiers apprentissages*) que dans d'autres. On retrouve l'importance accordée aux significations construites par les élèves quant au statut et aux exigences de l'activité en cours, et donc aux moyens langagiers, interlocutifs, gestuels que met en œuvre l'enseignant pour rendre lisible ce qui est en jeu et permettre un espace d'intercompréhension. Cela peut aller de l'organisation de la tâche en maternelle, aux indices donnés par le jeu des pronoms personnels (comme l'avait montré M. Brossard en 1985), qui engage des rapports de place différenciés au sein de la même leçon, ou par les indicateurs gestuels et paraverbaux qu'avaient analysés les ethnographes de la communication. À cet égard, comme l'indique E. Auriac-Slusarczyk, il faut tenir compte des critiques faites par É. Bautier et P. Rayou (2009) aux « classes bavardes » (où les enjeux d'apprentissage scolaire restent illisibles pour certains élèves), et bien cerner les conditions qui permettent aux échanges d'être réellement productifs. Si certains articles sont centrés sur les productions des élèves et les moyens de les analyser, d'autres privilégient la description des moyens discursifs et interlocutifs mis en œuvre par les enseignants : par exemple les positionnements dans l'espace, gestes et modes de communication mis en œuvre par le professeur de gymnastique, différents selon les phases de l'activité (*Propriétés spatiales et langagières des configurations d'interactions en classe*), ou les façons différentes dont deux enseignants gèrent les dimensions interlocutive, intralocutive et interdiscursive du dialogisme dans le cours magistral pour aider les étudiants à entrer dans les modes de discours et de pensée de la discipline universitaire (*Le dialogisme à l'œuvre*

dans le cours magistral à l'université). Mais c'est surtout l'espace d'intercompréhension et l'interaction entre les actions langagières des uns et des autres qui sont au centre de la plupart des articles, que l'établissement de cet espace commun achoppe sur la difficulté d'intégration du monde de l'autre, comme dans l'entretien entre une enseignante et son conseiller pédagogique, ou qu'il produise des effets de formation, comme chez des enseignantes que l'engagement dans des ateliers philo amène à faire bouger leurs modes d'intervention en classe.

Comme E. Auriac-Slusarczyk le souligne justement après bien d'autres, travailler sur les interactions verbales en classe et leur dimension d'apprentissage confronte les chercheurs à de redoutables problèmes, méthodologiques entre autres, car la classe est un ensemble complexe et évolutif, et le fonctionnement des discours y met en jeu de multiples dimensions (émotionnelles, cognitives, relationnelles, etc.). Plusieurs articles posent explicitement la question de la multimodalité et cherchent à rendre compte de l'articulation entre gestes, postures et regards, et le langage parlé et écrit, dans la progression du dialogue, par exemple dans l'analyse d'un échange sur internet à propos d'un problème de géométrie (*Reformulations multimodales dans une situation d'apprentissage à distance*). L'analyse devient alors pointue et minutieuse, d'autant qu'étudier la construction de connaissances dans les échanges oblige à prendre en compte, de manière détaillée, des éléments parfois très précis et spécialisés des savoirs en jeu, et des avancées ou divergences parfois ténues qu'on peut inférer des énoncés. La description peut alors paraître pointilliste ou ardue, parfois arbitraire, si on ne partage pas ou ne connaît pas les présupposés disciplinaires auxquels font appel des séances aux contenus si divers (géométrie, analyse littéraire, etc.), ou s'ils sont évoqués de manière allusive. La présentation du cadre conceptuel, des facettes de la notion travaillée (comme disent A. Tiberghien et L. Malkoun [2007]), des obstacles prévisibles et des niveaux de formulation serait nécessaire au lecteur, pour pouvoir évaluer ce qui se joue dans les énoncés, comme on le voit dans l'analyse *a priori* des deux notions travaillées (en histoire et géographie) lors des deux cours magistraux étudiés.

D'autre part, pour parler d'apprentissage, deux critères entrent en jeu, qui tous deux posent problème, en général, aux chercheurs : celui de la temporalité et celui des effets des interactions en termes d'acquisitions. Le temps de l'apprentissage est un temps long, qui ne peut coïncider avec celui de l'observation, de l'activité enregistrée et transcrite. Or les contraintes de l'analyse qualitative détaillée d'activités aussi complexes, polylogales et multimodales, amènent souvent à présenter des unités courtes, même si elles sont significatives, ce qui ne permet pas vraiment de conclure à une fécondité sur le plan des acquisitions chez

l'ensemble des élèves. De même, la comparaison de la pratique d'enseignants portant sur une seule leçon ne permet pas vraiment de conclusions sur des profils professionnels différents, si on ne tient pas compte des différents modes d'engagement dans la durée. Cela limite les conclusions relatives aux apprentissages dans certains articles. Quelques contributions prennent en charge une portée plus longue et des corpus plus importants, en analysant des recueils à plusieurs moments de l'année, dans le cadre de séquences, comme celles d'une succession d'activités sur le récit chez les petits, ou celles des ateliers philo menés par trois enseignantes à trois niveaux différents, pour essayer de saisir des évolutions, chez les élèves comme chez les enseignantes. Enfin, peu d'articles prennent à bras le corps le problème des effets des interactions sur le plan des acquisitions effectives des élèves. Ce problème soulève beaucoup de difficultés de méthode et de questions : quels outils d'évaluation adopter ? dans quelle mesure sont-ils pertinents ? L'article de F. Claquin, V. Lefèvre, A. Le Tellier, S. Perrodeau, A. Touzeau et E. Auriac-Slusarczyk sur les ateliers philo s'y affronte, en éprouvant divers tests et critères afin d'évaluer les relations possibles et les évolutions de ces relations entre degrés de participation aux échanges et niveaux linguistiques et scolaires des élèves, la corrélation entre les deux n'étant ni simple ni régulière. Même si les tests de langage ou les mesures du niveau scolaire existants peuvent être questionnés dans leur pertinence par rapport à ce que peuvent apporter les échanges, cette perspective d'étude est nécessaire, si on veut que la place donnée aux débats et échanges entre élèves génère des progrès pour tous et ne soit pas discriminante.

Même si le rassemblement d'études aussi diverses induit nécessairement pour le lecteur une certaine dispersion (E. Auriac-Slusarczyk dans sa conclusion parle de « tableau impressionniste ») et en même temps quelques redondances dans les principes et les références, l'ouvrage rappelle de façon salutaire l'importance et les enjeux toujours actuels de cette problématique, reprenant et développant les pistes initiées par les travaux précédents, mais aussi significatives des évolutions (sur la prise en compte de la multimodalité, par exemple) et des perspectives à poursuivre, tant la question des fonctionnements de la parole en classe et de la complexité de leur gestion par l'enseignant, donc de la formation, reste décisive pour lutter contre les échecs et les discriminations.

Élisabeth Nonnon

Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, université Lille 1, CIREL

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER É. & RAYOU P. (2009). *Inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- BROSSARD M. (1985). «Qu'est-ce que comprendre une leçon?». *Bulletin de psychologie*, n°371.
- TIBERGHEN A. & MALKOUN L. (2007). «Différenciation des pratiques d'enseignement et acquisition des élèves du point de vue du savoir». *Éducation et didactique*, n°1.
- TROGNON A. (1997). «Conversation et raisonnement». In J. Bernicot, J. Caron-Pargue & A. Trognon (dir.), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel & OTTAVI Domini. *Transmettre, apprendre*. Paris : Stock, 2014, 264 p.

C'est un livre courageux et ambitieux en ce qu'il s'affronte, après tant d'autres, à ce que nous nommons la crise de l'éducation et plus particulièrement la crise de l'école, qui reflète une crise de notre temps, toujours incapable de choisir entre ce qui lui vient du passé et ce qu'il veut ou croit vouloir lui-même dans le présent. Et l'ouvrage y revient avec une ambition certaine : terminer cette crise, ouvrir les chemins d'une recherche qui désormais connaîtrait sa direction par-delà nos égarements contemporains.

Cette crise est d'abord ressaisie au travers d'une opposition entre transmission et apprentissage. Il y eut un temps où nous savions quoi transmettre et où la forme même de la transmission, comme transmission du même entre les générations, était assurée. Et puis vint un temps de l'apprendre, amorcé au XVIII^e siècle, avec l'avènement d'une approche méthodique du savoir et le triomphe des sciences exactes. L'enseignement est alors centré sur la subjectivité elle-même, qui apprend, qui s'apprend elle-même selon les voies d'une méthode et d'un savoir construit. Longtemps, ajoutent les auteurs, on se tint sur une sorte d'équilibre des deux, en gros jusqu'aux années 1970, où le paradigme de l'apprendre prétendit effacer totalement celui de la transmission et où l'équilibre fut rompu. L'histoire de cette rupture est, selon les auteurs, bien connue : ce sont les pédagogies nouvelles qui, dès les années 1930, rompent définitivement avec toute tradition, au nom de l'activité de l'enfant ; et c'est, plus tard, la critique de toute autorité, appuyée par les mouvements sociaux qui voient le triomphe de la démocratie et de l'individu. Il y aurait le malheur d'une « pensée 70 », dont la pensée d'Ivan Illich serait une figure typique.

Les auteurs entendent montrer en premier lieu que l'on ne

se débarrasse pas si aisément de la transmission. Celle-ci fait retour d'abord dans les familles, dans un mouvement dont le livre analyse les ambiguïtés et difficultés contemporaines. La transmission nous revient aussi dans la relation avec le maître, car c'est dans cette relation que se construisent certaines voies essentielles de l'expérience, à savoir rien moins que l'expérience du don, de la passion intellectuelle, de l'initiation, du temps de l'apprentissage enfin.

En second lieu, les auteurs interrogent la source, ou l'une des sources de ce paradigme de l'apprendre, qu'ils trouvent chez Spencer et Piaget et dont ils montrent la fragilité. La pensée de Spencer est entièrement dominée par l'idée ou le mythe selon lequel l'enfant récapitulerait dans son devenir le devenir de l'humanité. Plus besoin alors de transmission, puisque son développement suffirait à nous assurer qu'il accéderait aux formes de cultures évoluées qui sont les nôtres. Quant à Piaget, à la suite d'une longue et minutieuse étude, les auteurs montrent qu'en fonction de ce que l'on peut nommer son logicisme épistémologique, « il ne peut être tenu pour un penseur de l'apprentissage, si l'on entend par là un processus par lequel le sujet reçoit quelque chose qui lui est au départ extérieur et étranger, ni de la pédagogie ». (p. 164). Théorie sans doute de l'apprendre et du développement de l'intelligence, mais pas de l'apprentissage. De là, et juste après cette étude, vient un rappel des perspectives opposées et décisives pour quiconque veut penser cet apprentissage de Vygotsky. La notion de « socio-constructivisme », que l'on prétend forger pour conjoindre ces théories pourtant opposées, doit donc être critiquée, car c'est leur opposition même qui est décisive.

Les auteurs proposent enfin une phénoménologie de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dont nous pourrions extraire les bases solides d'une juste compréhension du rapport entre apprendre et transmettre ; et ils suggèrent que c'est pour avoir manqué ce travail-là que l'équilibre entre les deux s'est défilé. Ils donnent quelques linéaments de cette « phénoménologie », en insistant d'une part sur la méconnaissance de l'extériorité de l'écrit par rapport à tout développement naturel, et d'autre part, et surtout peut-être, sur la méconnaissance, à la fois de ce qui est en jeu dans cet apprentissage et de ce qui fait aussi sa difficulté et sa lenteur propre. Or, ce qui est en jeu n'est rien moins que l'individuation et la possibilité de l'accès à sa pensée propre ; et ce qui fait difficulté, lenteur, très grande lenteur de cet apprentissage n'est rien d'autre que le passage à l'abstraction. Ce dernier a été raté au nom même, semble-t-il, d'une méthode que l'on croyait naturelle, ou aisée. La non-naturalité de l'apprentissage a été ratée, peut-être barrée.

Enfin, un dernier chapitre, « Faut-il encore apprendre à l'heure d'internet ? », interroge ce qui est sans doute au centre aujourd'hui des forces qui font que nous rompons avec la