

La recherche collaborative pour faire émerger une conscience disciplinaire de l'oral pour enseigner et apprendre la grammaire en cycle 3

Magali Durrieu-Gardelle, Université de Bordeaux, Lab E3D

Résumé. Cette communication s'intéresse au lien entre la conscience disciplinaire des enseignants et celle de leurs élèves en grammaire. Nous faisons l'hypothèse que la recherche collaborative, peut transformer leur conscience disciplinaire de l'oral pour construire les savoirs. Nous nous appuyons sur les questionnaires enseignants et les questionnaires élèves ainsi que sur les retranscriptions des séances et des auto-confrontations.

Abstract. *Collaborative research to develop a disciplinary awareness of oral language for teaching and learning grammar in Cycle 3.* This paper focuses on the link between teachers' and students' disciplinary awareness of grammar. We hypothesize that collaborative research can transform their disciplinary awareness of oral language to construct knowledge. We will rely on teacher and student questionnaires as well as on transcripts of sessions and self-confrontations.

1 Objet de la recherche

L'oral est l'outil de communication privilégié dans la classe. Mais si on n'y prend pas garde, même dans les situations d'apprentissage un certain nombre d'élèves continuent de parler comme ils le font dans les situations quotidiennes au détriment de la construction des savoirs.

Or, cette attention aux usages du langage mobilisés en classe et à leur spécificité disciplinaire n'est pas nécessairement au centre des préoccupations des enseignants. Comme l'écrit Sautot (2002-2003, p. 103), « Les recherches sur le rapport au savoir mettent en évidence une vaste incompréhension à propos du langage. Le langage est un outil d'apprentissage mais les élèves n'en ont pas toujours conscience et la manipulation d'un tel outil est implicitement considérée comme acquise par l'école. ». D'où la nécessité d'en favoriser l'objectivation en formation, pour élargir la « conscience disciplinaire » (Reuter, 2007, p. 57) des enseignants (et *in fine* des élèves) aux pratiques langagières et à leurs spécificités disciplinaires. Cette problématique est ainsi au cœur de notre travail. Nous faisons l'hypothèse qu'une recherche collaborative sur un objet d'enseignement en grammaire peut favoriser cette objectivation. Après avoir développé des éléments de notre cadre théorique et de notre méthodologie nous présenterons quelques premiers résultats.

2 Cadre théorique

Notre recherche articule trois cadres théoriques différents : le cadre historico-culturel (Vygotski, 1934/1985), l'approche énonciative et interactionniste du langage dans la perspective de Bakhtine (1984) et de Volochinov (1929/1977) ainsi que l'analyse de l'activité professionnelle (Clot et Faïta, 2000) dans laquelle le langage tient un rôle majeur.

Après avoir décliné rapidement chacun des cadres, nous développerons la manière dont nous les mettons en lien.

2.1. La théorie historico-culturelle

Vygotski (1934/1985) a pour objet d'étude le développement psychologique avec le développement des fonctions psychiques supérieures et la formation des concepts scientifiques. De son point de vue, pour passer de concepts quotidiens à des concepts scientifiques l'enfant doit être guidé. Ainsi, à l'école il ne peut pas apprendre seul mais avec la médiation de l'enseignant. Vygotski insiste sur les interactions avec un adulte dans l'appropriation des outils sociaux et culturels, notamment les interactions langagières.

2.2. Les théories interactionniste, énonciative et pragmatique du langage

Nous nous inscrivons dans une conception du langage qui récuse l'idée usuelle de transparence et de code pour lui préférer, à la suite de Bakhtine et de Volochinov celle d'outil sémiotique, dialogique, aux usages contextualisés, chaque sphère d'activité produisant des discours spécifiques. De ce fait, nous situons nos travaux dans un cadre qui reconnaît la dimension langagière des savoirs. Dans le contexte scolaire, la mise en évidence des usages différenciés du langage dans les disciplines conduit Bernié (2002) et Jaubert, Rebière et Bernié (2003, 2008) à considérer la classe, en chaque discipline, du point de vue langagier, comme une « communauté discursive disciplinaire scolaire » (CDDS) qui apprend à spécifier les usages du langage au regard des finalités, des valeurs, des principes de validité de l'action et de légitimité énonciative de la discipline.

2.3. L'analyse de l'activité

Selon Clot et Faïta (2000), seuls les sujets acteurs peuvent transformer le travail au cours de l'analyse de l'activité. Le langage joue un rôle essentiel dans le processus en permettant la reconfiguration de l'activité au cours de sa verbalisation. Dans cette perspective, c'est dans le cadre d'une recherche collaborative que nous souhaitons attirer l'attention des enseignants sur les usages disciplinaires du langage et sur leur importance dans la construction des savoirs. Cette forme de recherche conduit le chercheur à créer une situation réflexive liant les préoccupations sociales des participants et son objet propre de recherche (Desgagné, 1987). Elle contribue à mettre en place une « communauté de pratiques » (qui est aussi discursive) au sens de Wenger (2017) qui affirme que participer à un collectif professionnel permet d'apprendre les façons de parler et d'agir de la communauté à laquelle on appartient. C'est dans ce cadre théorique complexe que nous faisons l'hypothèse que la recherche collaborative peut contribuer à transformer la conscience disciplinaire des enseignants (et à terme de leurs élèves) quant au rôle de l'oral et de ses spécificités disciplinaires dans la construction des savoirs grammaticaux.

3. Éléments de cadrage méthodologique

3.1. Contexte de recherche et construction des données

Les données portent sur l'enseignement de la phrase simple/complex. Elles ont été recueillies dans 4 classes de (REP + et non REP, 3 classes de CM1-CM2 et 1 de CE2-CM1) de Toulouse, au cours des deux années de la recherche.

Pour cette contribution, nous extrayons de notre corpus de thèse quelques données concernant deux enseignantes GER et SAB : les verbatims de quatre séances d'enseignement (une par an pour chacune) et des quatre auto-confrontations.

3.2. Objets et outils d'analyse

Pour cerner les indices d'évolution, de déplacement et d'une prise de conscience disciplinaire chez les enseignantes et chez leurs élèves, nous analyserons deux objets : (1) la quantité et la nature des interventions des enseignantes et (2) les différents usages de la langue mobilisés par les élèves.

4. Présentation des premiers résultats et discussion

Les entretiens d'auto-confrontation n°1 et la confrontation croisée qui a suivi ont porté sur le pourcentage de parole des enseignantes supérieur à celui des élèves et la corrélation entre le discours des enseignantes et ceux de leurs élèves. Nous allons donc observer si les interventions des enseignantes ont évolué et en quoi cela a modifié les prises de paroles des élèves.

4.1. La quantité et la nature des interventions des enseignantes

En séance 1, la longueur moyenne des énoncés de GER est de 12,88 mots et son pourcentage de parole représente 72,99 % tandis qu'en séance 2, la longueur des énoncés est plus grande (15,11 mots) mais son temps de parole a diminué : 67,95 %.

Pour SAB, l'évolution est semblable : la longueur moyenne des énoncés augmente entre la séance 1 et 2 (S1 : 19,60 mots ; S2 : 27,68 mots) tandis que le pourcentage de parole diminue (S1 : 84,13 % ; S2 : 77,72 %). Bien qu'elles continuent de parler davantage que leurs élèves, la nature de leurs interventions change. Si GER, lors de l'auto-confrontation 1, constate que ses nombreuses questions sont fermées et les qualifie de « *devinettes* », elle déclare lors de l'auto-confrontation 2 qu'elle y a moins recours en séance 2 et qu'elle sollicite davantage le raisonnement des élèves. Les questions qu'elles posent en séance 2 ont pour but que les élèves clarifient les termes employés, favorisent l'échange et l'émergence d'une définition complète et commune.

Pendant l'auto-confrontation 1, quand SAB se rend compte que ses élèves parlent très peu et que c'est elle qui dit tout, elle déclare « *j'ai besoin de tout contrôler, je veux aller vite* ». Lors de l'analyse de la séance 2, nous observons dans le discours de l'enseignante de nombreuses reprises et reformulations des propositions des élèves.

4.2. La quantité de mots et l'usage diversifié de la langue des élèves

Tout comme leurs enseignantes, la longueur moyenne des énoncés des élèves augmente entre les séances 1 et 2 : pour la classe de GER, S1 : 4,13 et S2 : 6,59 ; pour la classe de SAB : S1 : 3,80 et S2 : 8,17.

Durant la séance 2 de SAB, les élèves doivent classer une liste de phrases simples ou complexes et justifier leurs critères. Lors de la recherche et de la mise en commun, plusieurs sont proposés, certains s'appuyant sur la description des phrases, présence de la virgule, nombre d'idées, présence de compléments circonstanciels et nombre de verbes conjugués puis explicités et discutés collectivement pour chaque phrase du corpus afin d'éprouver leur validité. GER, dans la séance 2 utilise à plusieurs reprises en début de séance le mot « *expliquer* » afin que les élèves comprennent la tâche demandée : à partir du visionnage d'une vidéo expliquant ce qu'est une phrase complexe, les élèves doivent reformuler à plusieurs reprises ce qu'ils ont compris et confronter leurs définitions avec les autres élèves. Les critères typographiques, syntaxiques ou sémantiques trouvés par les élèves pour expliquer leurs choix font que leurs réponses soient plus longues et utilisent davantage du métalangage.

5. Conclusion

Les retranscriptions de séances et des auto-confrontations permettent d'affirmer que les enseignantes ont pris conscience de la nécessité de donner un espace langagier aux élèves pour construire les savoirs et ont réfléchi sur l'impact de leurs discours sur celui de leurs élèves. Ces derniers parlent en effet davantage et utilisent des usages variés du langage.

Néanmoins, si cette prise de conscience est en cours et se décline en acte pour les enseignantes, celle des élèves reste plus difficile à mesurer. En effet, la comparaison des deux questionnaires donnés aux élèves, en cours d'analyse, montrent qu'ils n'ont pas toujours conscience de l'oral pour apprendre dans les activités scolaires et qu'ils n'utilisent pas toujours du métalangage pour parler de la langue.

Il serait intéressant de calculer le nombre de mots relevant du métalangage afin d'observer si cette prise de parole plus longue est corrélée avec des termes grammaticaux et si ces derniers favorisent une meilleure conscience disciplinaire de l'oral pour construire des apprentissages grammaticaux.

Références bibliographiques

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bakhtine, M. et Volochinov, V. (1929-1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Minit.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.
- Bernié, J.-P., Jaubert, M. et Rebière, M. (2008). Du contexte à la construction du sujet cognitif : l'hypothèse énonciative. Dans M. Brossard et J. Fijalkov (dir), *Vygotski et les recherches en éducation et didactique*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 123-141.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 2(2), 371-393.
<https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Jaubert, M., Rebière, M. et Bernié, J.-P. (2003). L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? *Les cahiers Théodile*, 4, 51-80.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire, présentation d'un concept. *Éducation et didactique*, 1(2), 55-71.
- Sautot, J.-P. (2002-2003). Acquisition de postures normatives en rapport avec l'orthographe : discours et attitudes de l'enseignant dans sa classe. *Repères*, 26-27, 103-112.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute, 3^e éd.
- Wenger, E. (2017). Dossier Participer c'est apprendre. En ligne : https://periscope.quebec/sites/default/files/wenger_final.pdf