

## Former des acteurs cognitifs et sociaux en classe de français pour les aider à construire les savoirs

### [ Training cognitive and social actors in the French classroom to help them build knowledge ]

*Nada AIT SI ABBOU*

Université Mohamed V, Faculté des Sciences de l'Éducation, Rabat, Morocco

---

Copyright © 2025 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the *Creative Commons Attribution License*, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

**ABSTRACT:** Learning and its internal processes depend on the institution of a socio-discursive space for sharing meanings. The inclusion of students in the social universe constituted by the discipline of French depends on a psychological instrument deployed mainly in the classroom by teachers: language. Considered as a founding instrument of the teacher's work, language as a professional didactic linguistic gesture fosters continuity and unevenness in the elaboration of knowledge by pupils, and aims to transform, through linguistic negotiations and readjustments, their spontaneous language use to bring them into a field of unfamiliar practices, values and content. However, the adoption of a horizontal register with regard to pupils seen as having difficulties increases inequalities at school.

Interest in the relationship between language and the construction of knowledge is evident from the upsurge in research into language activity in the classroom. We propose a conceptual reformulation that sheds light on the links between language and the formation of social and cognitive actors who (re) construct semiotic systems specific to the learning of French, and who acculturate to the ways of saying, thinking and acting of the discipline in question.

**KEYWORDS:** Language practices, co-activity, adjustment, negotiation, secundarization.

**RESUME:** L'apprentissage et ses processus internes relèvent de l'institution d'un espace socio-discursif de partage des significations. L'inscription des élèves dans l'univers social que constitue la discipline français est tributaire d'un instrument psychologique déployé majoritairement en classe par les enseignants: il s'agit du langage. Considéré comme instrument fondateur du travail de l'enseignant, le langage en tant que geste professionnel langagier didactique favorise la continuité et la dénivellation dans l'élaboration des savoirs par les élèves et vise à transformer, à travers des négociations langagières et des réajustements, leur usage langagier spontané pour les faire entrer dans un champ de pratiques, de valeurs et de contenus peu familiers. Toutefois, l'adoption d'un registre horizontal eu égard aux élèves vus comme ayant des difficultés accroît les inégalités scolaires.

L'intérêt porté au rapport entre langage et construction des connaissances est manifeste vu la recrudescence du nombre de recherches portant sur l'activité langagière en classe. En croisant différents apports des recherches menées dans ce cadre, nous proposons une reformulation conceptuelle apte à éclairer les liens entre langage et formation d'acteurs sociaux et cognitifs qui (re) construisent les systèmes sémiotiques spécifiques à l'apprentissage du français et qui s'acculturent aux modes de dire, de penser et d'agir de la discipline en question.

**MOTS-CLEFS:** Pratiques langagières, co-activité, ajustement, négociation, secundarisation.

## 1 INTRODUCTION

La théorie piagétienne conçoit le développement cognitif comme un processus interne sans prendre en compte l'importance des situations qui, pourtant, le favorisent. Il serait alors contre-productif d'étudier l'activité des élèves indépendamment de celle de l'enseignant sans s'intéresser à leur articulation. Dans ce cadre, la référence [1] souligne que les élèves perçoivent et interprètent les messages livrés par la corporéité de l'enseignant, il s'agit pour la référence [2] d'« expressions primordiales » comportant autant de dimensions non verbales que de pratiques langagières. Les interactions menées en classe par l'enseignant sont parfois centrées sur ses intentionnalités. Il pense que c'est en « en situation que l'élève a compris ce qu'il fallait qu'il comprenne dans les termes où lui (professeur) comprend » ([3] p. 223), ce que la référence [3] qualifie de « postulation mimétique ». Les élèves en retour, sont toujours en quête de ses intentionnalités.

Néanmoins, les actes de langage du maître interprétés par les élèves témoignent d'une fonction perlocutoire [1] et engendrent des effets psychologiques, conséquences de leur propre perception du message et qui pourtant pourrait s'avérer différente de l'intention de l'enseignant puisque chacun des sujets didactiques est porteur d'une histoire, d'une culture et d'un rapport au savoir qui lui sont singuliers. De même les élèves en difficulté perçoivent mal certains contenus en raison de leurs modes de pensées et de leur façon de faire envers les objets d'enseignement et les tâches qui leur sont proposées et qu'ils interprètent, ce qui génèrent des malentendus [4]. Dès lors se pose la question de l'action de l'enseignant pour reconduire les élèves à réinterpréter la situation, à se situer dans un contexte nouveau et pertinent [5] et à adopter de nouvelles postures et gestes d'étude pour transformer leur activité cognitive et langagière et (re) construire les savoirs en jeu. Nous visons dans cette contribution à montrer que la maîtrise du langage ne va pas de soi, mais requiert des apprentissages spécifiques inhérents à l'activité langagière (spécifique à la discipline) de l'enseignant.

## 2 LE LANGAGE COMME ACTIVITÉ DE CONSTRUCTION DE MONDES HÉTÉROGÈNES

Le langage est une activité, vue que parler et écrire, c'est agir ! Son usage dépend des domaines en question (littéraire, médical, mathématique, etc). Le langage est alors contextuel dès lors qu'il signale le contexte dans lequel il est utilisé [6]. De ce fait, les concepts enseignés dans les différentes disciplines scolaires ont une composante langagière qui varie en fonction du contexte dans lesquels ils sont ancrés (décrire un escargot en sciences diffère de sa description en tant que personnage principal dans un récit). Ainsi, le langage s'avère un « multiplicateur de mondes » ([7] p. 115) qui permet la construction d'objets et de mondes hétérogènes. Néanmoins, les modes d'agir-parler-penser sollicités par la pluralité de mondes disciplinaires semblent étranges pour les élèves, vue qu'on assiste souvent à des écrits hétérogènes dans leurs productions, où sont mêlés documentaire et fiction révélant ainsi un défaut de distinction et de mise en cohérence entre les éléments d'origine diverses, rendant compte de problèmes d'ancrage dans la discipline français.

Toutefois, les attentes de l'école en ce qui a trait aux activités et aux façons de penser et de dire des élèves ne sont ni naturelles ni évidentes, mais sont construites dans le milieu scolaire en passant par des négociations permanentes entre les sujets didactiques. Dès lors, la mission de l'école serait d'acculturer les élèves aux diverses disciplines et à leurs pratiques langagières spécifiques. Il serait nécessaire de les aider à développer la position énonciative propre au monde disciplinaire (ou sous disciplinaire) et à favoriser l'appropriation d'habitus intellectuels spécifiques inhérents à la participation et à l'engagement en tant qu'acteur dans des pratiques culturelles définies par des modes de penser-parler-agir. Il s'agit alors de solliciter leur inscription dans des mondes discursifs hétérogènes que ce soit en littérature (fantastique, autobiographie, poésie, etc) ou en langue (orthographe, lexique, syntaxe, etc) aussi bien à l'oral qu'à l'écrit [8]. En tant que source de déstabilisation pour les élèves, ces modes spécifiques aux mondes disciplinaires (ou sous disciplinaires) exigent un travail langagier et conceptuel de leur part à travers la médiation de l'enseignant et plus particulièrement de sa parole, son instrument essentiel de travail [9].

## 3 VARIER LES MONDES DISCIPLINAIRES POUR FORMER À LA PERCEPTION DES MONDES LANGAGIERS

La description, comme genre discursif, traverse différentes disciplines scolaires. Son utilisation dépend de l'épistémologie de chacune des disciplines et des outils sociaux propres à la communauté discursive disciplinaire scolaire. Ainsi décrire un animal en science revient à expliquer son milieu de vie, son mode de vie, sa croissance, etc, alors que sa description en littérature par exemple, peut se faire via l'anthropomorphisme ou l'attribution d'une valeur symbolique à l'animal (procédé utilisé dans les fables). Ainsi, afin de favoriser l'objectivation des déplacements énonciatifs des élèves, il serait intéressant de les exposer à une variation langagière lors de l'étude d'un même objet et ce dans des disciplines différentes. Ceci dans le but de les sensibiliser sur la particularité du discours à ancrer dans le contexte ad hoc et les aider à construire les diverses manières d'agir-penser-parler inhérentes aux disciplines scolaires. Il serait alors productif de penser à des situations de comparaison des usages langagiers et de mise à distance pour favoriser la construction de ce que Piaget appelle « schème d'utilisation ».

Comment alors le langage peut-il être comme l'appelle la référence [10] un « outil psychologique » qui pourrait favoriser la régulation et la construction des savoirs chez l'élève ?

#### 4 LE LANGAGE COMME « OUTIL PSYCHOLOGIQUE »

L'apprentissage ne peut se réaliser par inadvertance. S'approprier les savoirs scolaires nécessite un mouvement d'intériorisation qui requiert la médiation de l'enseignant et ce via le langage en tant qu'instrument essentiel des interactions en classe. En effet, l'action de l'enseignant sur celle de l'élève ne peut être effective qu'à travers la médiation de systèmes sémiotiques que la référence [10] nomme « instruments psychologiques » lesquels, à l'instar des outils, sont des productions socialement élaborées et transmises d'une génération à une autre. Néanmoins leur appropriation reconfigure le psychisme au regard de la nature d'ordre socio-historique de ces instruments d'action et de pensée externes pour l'élève. Le processus d'appropriation des outils culturels est source de reconfiguration et de transformations cognitives et langagières. Ce faisant, les instruments psychologiques seraient alors capables de transformer le développement mental [11].

C'est ainsi que l'intériorisation des systèmes sémiotiques se fait de l'interpsychique vers l'intrapsychique, autrement dit, de l'activité réalisée avec l'enseignant et entre pairs vers celle autonome. Par ce processus d'intériorisation, le langage devient instrument de pensée et outil de contrôle de son activité. Dans ce sens, la référence [12] a pensé les gestes professionnels langagiers didactiques en rapport avec le scénario et le format de Bruner pour montrer la réversibilité des rôles de l'enseignant et de l'élève où le scénario est à fur et à mesure intériorisé par l'élève. D'où l'intérêt du « guidage didactique » (comme le préconise la théorie de la charge cognitive) qui porte sur l'intégration d'éléments de différents sous-systèmes afin de construire un modèle mental.

#### 5 LE LANGAGE: UN OUTIL DE RECONFIGURATION DES CONCEPTS SPONTANÉS EN CONCEPTS SCIENTIFIQUES

Les savoirs de l'école ne sont dicibles que par des formes spécifiques, des genres seconds de discours, eux-mêmes éloignés des genres premiers de discours qui renvoient aux usages langagiers ordinaires, selon la distinction opérée par la référence [13]. La notion de « secondarisation » des discours fait référence aux processus de transmutation des pratiques langagières initiales des élèves, une transformation inhérente à celle de leurs modes de penser et d'agir dans la discipline français.

Développé par une communauté de professionnels en guise de réponse à leurs questionnements, le savoir se révèle une construction sociale. Toutefois, les énoncés de savoirs scolaires sont dépourvus des circonstances de leur élaboration et verbalisés selon des genres discursifs convenus par la communauté d'experts. La spécificité du travail conscient et volontaire effectué en communauté savante est qu'il use de concepts scientifiques produits plutôt que de concepts quotidiens spontanés relevant davantage de croyances et d'opinions mobilisés dans des contextes familiaux. Ces deux types de concepts se distinguent alors par les contextes dans lesquels ils sont été façonnés et utilisés.

Les verbalisations premières employées en début d'apprentissage par les élèves forment les concepts « quotidiens », lesquels font objet de réorganisation en concepts « savants » [6]. Les mêmes auteurs donnent l'exemple des élèves de CM2 qui leur été demandé de classer des phrases grammaticalement. Ces élèves, ayant un point de vue sémantique, ont procédé via des critères relevant du monde quotidien, c'est-à-dire, par thématique ou selon la véracité des énoncés. Pour les introduire dans l'activité grammaticale qui constitue un contexte nouveau à découvrir, l'enseignante doit transformer leur point de vue vis-à-vis des modalités de classement des phrases, en les abordant cette fois ci en tant qu'ensemble soumis à des normes qui relèvent d'un nouveau contexte: la grammaire. Il s'agit d'un nouveau monde pour l'élève dans lequel il s'agit de faire abstraction du sens et de s'intéresser à la forme et à la fonction des mots. La transmutation des savoirs déjà là portant sur les modes de classement des phrases (élaborés et mobilisés dans des contextes différents que celui de la grammaire) en concepts scientifiques (classement des phrases selon les règles relevant du monde de la grammaire et enseignés à l'école) nécessite un travail conscient d'appropriation.

En tant qu'activité consciente et volontaire, l'activité langagière joue un rôle dans le processus de reconfiguration des concepts quotidiens en concepts savants via diverses opérations cognitives et langagières, citant parmi d'autres les catégorisations, les reformulations, les mises à distance répétées et l'objectivation -en lien avec les concepts spontanés- ([14], [6], [12], [15], [16]) et une adoption de pratiques nouvelles sollicitées par l'enseignant dans le but de construire le contexte de pertinence [5] de la grammaire en classe de français. Le langage verbal se révèle l'outil, le lieu et la preuve d'une démarche de reconfiguration de notre compréhension du monde.

Les objets d'enseignement en grammaire, en littérature ou relevant d'autres composantes de la discipline français, supposent une mise à distance à travers l'utilisation d'outils sémiotiques en l'occurrence le schéma, le graphique, le langage écrit et oral, etc qui transmutent les capacités antérieures [6]. L'enseignant mobilise le langage surtout celui de mise à distance

lorsqu'il évalue des propositions initiales et justifie leur invalidation afin de permettre aux élèves de penser d'autres gestes d'étude qui feront l'objet d'un travail conscient et volontaire. Parmi les diverses recherches menées sur les pratiques langagières en classe, celle de la référence [12] est réalisée dans le cadre du scénario et format de Bruner (une notion qui permet de comprendre les processus d'apprentissage et de modéliser les démarches d'enseignement) lors d'une séance de lecture d'un album au cours préparatoire. L'étude a montré que les élèves deviennent acteurs au sein d'une communauté discursive d'apprenti lecteurs à travers l'appropriation d'outils sociaux, autrement dit de systèmes sémiotiques. Ils se sont appropriés des formes d'interactions langagières conduites en classe pour réguler leur activité et ce en « jouant » des scénarios. De même, à travers la verbalisation à voix haute des procédures, des savoirs à convoquer et la façon de les utiliser, l'enseignant, pour aider les élèves à décoder un mot, peut avoir recours au pointage « regardez bien, il y'a un l mais pas de r » ou à la mémoire didactique via le « on » qui conscientise les élèves de leur pouvoir d'agir et de penser d'autres gestes d'étude.

## **6 LA CLASSE: UN MICRO CONTEXTE DE RUPTURE ET DE CONTINUITÉ**

L'écart avec la norme est le moyen courant pour évaluer la performance des élèves. Toutefois ces derniers ont leurs propres savoirs et connaissances, censés évoluer. En amont de l'intériorisation des savoirs, la communauté d'apprentissage est teintée d'une multitude de voix, celles des élèves relevant de communautés discursives spontanées (familiales) constituées de modes d'agir-parler-penser usuels et celle de l'enseignant.

En tant que système de représentation, le langage est une fenêtre qui donne à voir le déjà là des élèves, les valeurs et les pratiques à la base de leurs discours et points de vue, ce que la référence [13] nomme le « fond aperceptif » appelé à s'enrichir via l'apprentissage. Dans ce fond culturel source d'hétéroglossie, s'ancrent des bribes de savoirs et des discours pour constituer une communauté discursive initiale amenée à progresser en se disciplinant [8]. Ainsi, traversée par des croyances, des « pseudo » savoirs et un métissage de valeurs, la classe s'inscrit dans une communauté discursive « quotidienne » alors que la discipline française suppose des positions énonciatives et des compétences orales et écrites spécifiques. La classe constitue ainsi un « melting-pot » [17] dans lequel évolue des tensions entre pratiques singulières des élèves et pratiques et discours de la discipline. La réduction, voire l'orchestration de l'hétéroglossie annonce l'adoption d'une position disciplinaire.

Penser et échanger en communauté suppose que l'espace soit structuré par des valeurs partagés, bien que ce partage soit conduit sur le mode de la polémique, nommé espace d'inter-incompréhension [18]. C'est alors que l'inscription des élèves dans un contexte nouveau, celui des objets de savoir, demande à l'enseignant de prendre en considération le déjà-là des élèves ainsi que les difficultés rencontrées dans l'appropriation des usages normés pour conduire l'hétérogénéité des discours et des mondes - composante de la communauté discursive quotidienne - en une communauté discursive disciplinaire scolaire qui partage des techniques sociales et des pratiques langagières essentielles au façonnement des savoirs et exigeant un déplacement de position énonciative. Toutefois, l'activité conduite en classe ne saurait être identique à celle élaborée dans la sphère sociale de référence. En effet, elle n'est que partiellement présente via les outils culturels, les valeurs et les règles reconstituées dans le milieu, procurés par l'enseignant et sémiotisés au moyen de pratiques langagières similaires aux pratiques sociales de référence [19].

L'école a donc pour mission d'accompagner les élèves dans la « secondarisation » de leurs pratiques langagières premières. Elle constitue le lieu de rupture et de continuité qui suppose une « mise en langage » littérature ou grammaire comme lieu de développement et de reconfiguration de l'activité langagière et cognitive des élèves. Il serait alors nécessaire de les accompagner pour les aider à changer leur représentation de l'espace discursif propre à la discipline, lequel est conforme à un contrat de communication spécifique, où chacun doit adopter une position énonciative pertinente pour être efficace et capable de construire des savoirs.

## **7 UNE COACTIVITÉ LANGAGIÈRE ET COGNITIVE MAÎTRE-ÉLÈVE HABITÉE DE NÉGOCIATIONS ET DE RÉAJUSTEMENTS**

La parole médiatrice et située de l'enseignant s'ajuste aux modes de dire et de faire des élèves dans l'instant [9]. Elle fait l'objet de négociations et de réajustements conceptuels et langagiers lorsque les reformulations des élèves donnent forme à une construction d'objets hétérogènes façonnées sur la base de leurs représentations (inconstantes et dynamiques) de l'activité [6]. L'enseignant tente d'ajuster son activité à leurs façons d'agir-parler-penser premières dans le but d'initier leur reconfiguration et la secondarisation des discours en rapport avec un objet de savoir. A travers ses gestes professionnels langagiers didactiques, l'enseignant essaie de les conduire à interpréter autrement la situation et à se situer dans un contexte pertinent [5] qui demande des gestes d'étude et de nouvelles positions énonciatives qui leur permettent l'appropriation du savoir en jeu. Ainsi, le langage joue un rôle important dans le travail de conceptualisation.

## 8 CONCLUSION

L'apprentissage ne peut se résoudre à l'illusion applicationniste. Apprendre à l'école consiste à intérioriser le langage qui permet de façonner les savoirs, c'est sortir du contexte familial et se projeter dans un espace social -institué en classe- ayant propres valeurs, son positionnement énonciatif et des modes d'agir-parler-penser qui lui sont spécifiques. Ce faisant, l'entrée dans l'écrit demande la construction d'usages langagiers nouveaux qui supposent une activité consciente et volontaire et qui diffèrent des pratiques spontanées, celle de l'échange oral par exemple. Pour favoriser l'acculturation des élèves à la discipline français, à ses usages langagiers, bref à ses différents mondes discursifs tant en littérature qu'en langue, il serait nécessaire de s'intéresser au mode d'appropriation de l'objet, autrement dit, au travail des élèves en co-activité avec l'enseignant dans le but de comprendre les difficultés en ce qui a trait à l'acculturation et aux spécificités des pratiques et non en termes de défaillance intellectuel de l'élève. Il est primordial d'écouter les élèves pour leur parler et les former en tant qu'acteurs sociaux et cognitifs via l'institution de communautés discursives disciplinaires scolaires. C'est ainsi que nous pouvons favoriser leur appropriation de rôles et d'outils sociaux utiles pour reconstruire des systèmes sémiotiques spécifiques à la discipline en question.

## REFERENCES

- [1] Jorro, Anne and Dangouloff, Natacha, Corps et gestes professionnels de l'enseignant en contexte sensible. 2018. [Online]. Available: <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/5861> (February 8, 2025).
- [2] A. Jorro, L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Paris, France, 2006.
- [3] Sensevy, G., *Modèles de l'action du professeur: nécessités, difficultés*, In A. Mercier, G. Lemoyne and A. Rouchier (Eds.), *Le génie didactique, Usages et mésusages des théories de l'enseignement*, Bruxelles: De Boeck Université, pp. 209-232, 2001.
- [4] Bautier and Rayou, *Les inégalités d'apprentissages: programmes, pratiques et malentendus scolaires*. PUF, 2009.
- [5] Brossard, Vygotski. *Lectures et perspectives de recherche en éducation*. Presses du Septentrion, 2004.
- [6] Jaubert, Martine and Rebière, Maryse, *Communauté discursives disciplinaires scolaires et constructions de savoirs: l'hypothèse énonciative*, 2012. [Online] Available: [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012\\_3\\_Jaubert\\_Rebiere\\_Bernie.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernie.pdf) (March 10, 2025).
- [7] François, *Pratiques de l'oral*. Nathan, 1993.
- [8] Jaubert and Rebière, Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des communautés discursives disciplinaires scolaires, 2021. [Online] Available: Doi: <https://doi.org/10.4000/pratiques.9680> (April 15, 2024).
- [9] D. Bucheton, A. Bronner, D. Broussal, A. Jorro and M. Larguier, «Les pratiques langagières des enseignants: des savoirs professionnels inédits en formation,». *Repères, Les pratiques langagières en formation initiale et continue*, no. 30, pp. 33-53, 2004.
- [10] Vygotski, *Pensée et langage*. Éd. Sociales. 1934.
- [11] Wertsch, *Vygotski and the social formation of mind*. Harvard University Press. 1985.
- [12] M. Jaubert, and M. Rebière, «Le scénario langagier didactique, un outil dans le processus de construction des savoirs ? Un exemple: l'enseignement et l'apprentissage de la lecture,». *Raisons éducatives*, vol. 1, no. 23, pp. 153-176, 2019.
- [13] Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*. Gallimard, 1984.
- [14] M. Jaubert, and M. Rebière, «Pratiques de reformulations et construction de savoirs,». *Aster*, no. 33, pp. 81-110, 2002.
- [15] Souplet, Catherine, *Pratiques langagières et situation scolaire d'apprentissage: à propos d'un rapport complexe et résistant*. Questions méthodologiques. Revue Éducation et didactique, 2012. [Online] Available: <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1310>.
- [16] M. Rebière, «S'intéresser au langage dans l'enseignement des mathématiques, pour quoi faire ? » Actes de la XVI<sup>e</sup> école d'été de didactique des mathématiques. Carcassonne. *Questions vives en didactique des mathématiques: problèmes de la profession d'enseignant, rôle du langage*, La pensée sauvage édition, vol.1, pp.219-232, 2011.
- [17] Jaubert, Martine and Lebouvier, Bruno, *La communauté discursive disciplinaire scolaire »: un concept pour penser les apprentissages*, 2018. [Online] Available: <https://epsetsociete.fr/la-communaute-discursive-disciplinaire-scolaire-un-concept-pour-penser-les-apprentissages-disciplinaires-scolaires-en-eps/> (March 10, 2024).
- [18] Maingueneau, *Genèses du discours*. Mardaga, 1984.
- [19] Jaubert, M., Rebière, M. and Bernié, J.-P., «L'hypothèse « communauté discursive »: d'où vient-elle ? Où va-t-elle ?», *Les Cahiers Théodile* vol. 4, pp. 51-80, 2003.