

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

Magali Durrieu-Gardelle¹

¹ Université de Bordeaux (France), 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 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 rely on transcripts of sessions and self-confrontations.

1. Objet de la recherche

L'oral est l'outil de communication privilégié dans la classe. Il est présent dans les échanges entre enseignants et élèves. Mais si on n'y prend pas garde, soit l'enseignant monopolise la parole (Wirthner et al., 1991), soit, lorsqu'il la « laisse » aux élèves, le risque est grand qu'un certain nombre d'entre eux, même dans les situations d'apprentissage disciplinaire, continuent de parler comme ils le font dans les situations quotidiennes (Bautier, 2016). 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 : la perspective historique et culturelle du développement et de l'apprentissage (Vygotski, 1934/1985), l'approche énonciative et interactionniste du langage dans la perspective de Bakhtine (1984) et de Bakhtine et 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. Pour Vygotski, l'apprentissage d'un enfant est issu de deux types d'interaction : le premier en lien avec l'héritage culturel et historique (par exemple, s'agissant de l'écriture, les enfants qui

apprennent à écrire s'appuient sur ce que les générations précédentes ont déjà apporté et appris) et le second en lien avec la relation présente avec un adulte en vue de l'appropriation d'un outil culturel nécessitant un apprentissage formel et structuré. Ces différentes interactions, si elles peuvent être matérielles, physiques, corporelles, s'inscrivent dans le cadre de situations de communication et convoquent nécessairement des systèmes de signes dont le langage.

2.2. Les théories interactionniste, énonciative et pragmatique du langage

Nous nous inscrivons dans une conception du langage qui récusé 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. Bakhtine considère que, si chaque énoncé est individuel, il relève cependant d'une sphère collective, plus large : « Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est que nous appelons les genres du discours » (Bakhtine, 1984, p 265). 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. En effet, chaque discipline présente des modes d'agir, de dire et de penser spécifiques que l'école doit développer.

2.3. L'analyse de l'activité au sein d'une recherche collaborative

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. En effet, selon les auteurs, « la verbalisation est une activité du sujet en elle-même et pas seulement un moyen d'accéder à une autre activité. » (Clot et Faïta, 2000, p. 32). 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. Ce dispositif de recherche horizontal conduit le chercheur à créer une situation réflexive liant les préoccupations sociales des participants et son objet propre de recherche (Desgagné, 1987). De plus, 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

Les éléments méthodologiques présentés sont de trois ordres : le premier concerne le contexte de recherche et la construction des données. Le second, évoque l'objet de savoir enseigné et les difficultés rencontrées par les enseignants et les élèves. Quant au dernier, il concerne les objets et les outils d'analyse retenus pour cette analyse.

3.1. Contexte de recherche et construction des données

Les données portent sur l'enseignement de la phrase simple/complexes. Elles ont été recueillies dans quatre classes (deux REP+ et deux non REP, trois classes de CM1-CM2 et une de CE2-CM1) de Toulouse, au cours de deux années consécutives 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 : la première séance étant considérée comme séance d'enseignement usuel et l'autre faisant suite aux deux réunions collaboratives), des quatre auto-confrontations et de la première confrontation croisée.

3.2. Objet de savoir : la phrase simple vs la phrase complexe

Les deux séances présentées par chaque enseignante portent sur un objet de savoir commun « la phrase simple vs la phrase complexe » choisi ensemble en fonction des programmations de chacune et du moment de captation.

L'ensemble des linguistes rejoignent Pellat (2009) pour définir une phrase simple comme la phrase de base avec la présence d'un groupe sujet et d'un verbe conjugué : *Les enfants jouent dehors*.

Pour ce qui est de la phrase complexe, Pellat (2009, p. 99) en donne la définition suivante :

« La phrase complexe est composée de *plusieurs propositions* comportant chacune au moins un GN et au moins un GV, dans lequel le verbe n'est pas forcément conjugué. ». Il y a au moins une proposition principale et une proposition subordonnée et il existe trois modes de formation d'une phrase complexe :

- la juxtaposition : Elles se déplacent, courent très vite.

- la coordination : Les oiseaux chantent **et** volent dans le jardin.

- la subordination : Je pense **qu'**elle est malade.

Pour ce qui est de la subordination, il existe trois sortes de subordonnées :

- la subordonnée relative, qui complète le nom : *Je connais la fille **qui** chante bien.*

- la subordonnée complétive, complétant le verbe comme dans l'exemple : *Je pense **qu'elle est malade.***

- la subordonnée circonstancielle, remplissant la fonction de complément de phrase et apportant des précisions sur le temps, le but... : ***Dès que le printemps arrivera**, les bourgeons apparaîtront.*

De plus, il existe deux sortes de subordonnées qui ne contiennent pas de verbes conjugués :

- la subordonnée infinitive : *J'entends **les enfants chanter.***

- la subordonnée participiale : ***Une fois le travail fini**, je pourrais me reposer.*

Dans chacun des cas, le verbe à l'infinitif ou le participe ont un sujet propre, différent de celui du verbe de la proposition principale.

L'obstacle que pose l'enseignement de cette notion chez les enseignants est la seule prise en compte du nombre de verbes conjugués sans la prise en considération des différentes propositions de la phrase et de leurs spécificités. Du côté des élèves, ils peuvent considérer qu'une phrase longue est complexe et au contraire qu'une phrase courte est simple.

3.3. Objets et outils d'analyse

Pour cerner les indices d'évolution, de déplacement du positionnement énonciatif des enseignantes par rapport à leur activité antérieure (mise à distance, adhésion, doute, interrogations, reconstruction alternative...) et de 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. Dans un premier lieu, pour évaluer de manière quantitative les interventions des enseignantes et celles des élèves, nous avons calculé la longueur de leurs énoncés et le pourcentage de parole. Puis, pour évaluer de manière qualitative les discours des enseignantes et des élèves, nous avons procédé à des analyses langagières.

4. Présentation des premiers résultats et discussion

Les entretiens d'auto-confrontation et la confrontation croisée qui a suivi ont porté sur le pourcentage de temps de parole des enseignantes supérieur à celui des élèves et sur 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 parole 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 les séances 1 et 2 (S1 : 19,60 mots ; S2 : 27,68 mots) tandis que le pourcentage de parole diminue (S1 : 84,13 % ; S2 : 77,72 %).

Dans la classe de GER, lors de la séance 1, l'enseignante pose des questions qui ne nécessitent pas de justification, d'explication de la part des élèves ou elle ne demande pas de précisions sur les réponses proposées (TP¹ 309 et 311). Les élèves finissent les phrases commencées par GER (TP 308 et 311). De plus, elle valide, seule, les réponses sans attendre la réponse des élèves (TP 313).

308.ENS : **on a une seule phrase mais ?**

309.E : qui est reliée

310.E : il y a plusieurs sujets

311.ENS : **il y a plusieurs sujets et ?**

312.E (*en même temps que l'ENS*) : plusieurs verbes

313.ENS (*en même temps que l'E*) : **plusieurs verbes** donc vous vous dites que c'est quoi

314.E : des phrases complexes

GER, lors de l'auto-confrontation 1, constate que ses nombreuses questions sont fermées et les qualifie de « devinettes ».

Les questions qu'elle pose en séance 2, surlignées ci-dessous en gras, visent davantage à ce que les élèves clarifient les termes employés, favorisent l'échange et l'émergence d'une définition complète et partagée.

¹ TP : tour de parole.

58-ECH 2-ENS : [...] **comment reconnaître une phrase simple et comment reconnaître une phrase complexe** je t'écoute Wassim
 59 -ECH 2- WAS : ben on va dire d'abord que que déjà une phrase simple heu y a y a qu'un seul verbe et qu'un seul sujet et qu'elle est courte alors qu'une phrase complexe et be elle est longue elle est mieux expliquée et y a beaucoup de verbes et de sujets avec des COD et des compléments circonstanciels
 60- ECH 2-ENS : d'accord tu veux dire que dans une phrase simple il y a pas de COD
 [...]
 64 -ECH 2-WAS : bien qu'est-ce que tu veux dire par mieux expliqué
 [...]
 68-ECH 2-ENS : **ça donne plus de détails / est-ce que dans une phrase simple je peux trouver des compléments circonstanciels des COD ?**

On observe qu'elle pousse les élèves à développer l'implicite de leurs énoncés (TP 68) pour discuter de la validité des arguments avancés, ce qui permet progressivement l'émergence d'une définition complète et partagée.

Elle déclare lors de l'auto-confrontation 2 qu'elle a moins recours en séance 2 aux questions fermées qu'elle qualifie de « *devinettes* » et qu'elle sollicite davantage le raisonnement des élèves.

Dans la classe de SAB, lors de la séance 1, l'institutionnalisation des savoirs en fin de séance est prise en charge uniquement par l'enseignante qui ne demande pas aux élèves d'intervenir.

317. ENS : [...] on va se noter deux choses qu'on garde en tête et on repartira de là la semaine prochaine simplement vous m'avez dit phrase non verbale pas de verbe conjugué et la deuxième chose qu'on doit garder en tête phrase verbale verbe++ avec verbe conjugué

Pendant l'auto-confrontation 1, SAB se rend compte que ses élèves parlent très peu car elle reconnaît que c'est elle qui dit tout : « *j'ai besoin de tout contrôler, je veux aller vite* ».

Durant la séance 2, SAB tient compte davantage des interventions des élèves et engage un échange avec eux.

118.E : **il reste au lit**
 119.ENS : **il reste au lit** / c'est quoi le point en fait la différence entre mon frère a de la fièvre il reste au lit ce matin (*elle pointe les deux phrases au tableau*) entre cette phrase-là et cette phrase-là / Maël
 120.MAE : mais heu là on dit que heu mon frère a de la / enfin dans la deuxième on dit mon frère a de la heu / fièvre / du coup on dit donc qu'il restera au lit mais ce matin alors que **dans la première il y a rien**
 121.ENS : **la première on a juste quoi comme information**
 122.E : il a de la fièvre
 123.ENS : [...] ça veut dire qu'on a combien d'informations normalement [...]
 124.E : **deux**
 125.ENS : **deux** / est-ce que c'est si cette idée là que vous avez en tête **il y a une idée dans votre phrase et plusieurs dans les phrases complexes ou alors c'est le nombre de mots** [...]
 126.E : heu **il y a plein d'infos**
 127.ENS : **c'est-à-dire qu'une phrase simple a une idée et votre phrase complexe a plusieurs idées** [...]

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 écrites en gras. En effet, entre le TP 123 et 127, nous voyons une progression dans le discours de l'enseignante : la notion d'« *informations* » en TP 123 devient « *idée* » en TP 125 et le nombre d'idées qui apparaît au TP 125, est repris au TP 127, au détriment du nombre de mots, évoqué aux TP 113 et 125.

Bien que les enseignantes continuent de parler davantage que leurs élèves, la nature de leurs interventions change entre la séance 1 et la séance 2 et nous allons voir dans le prochain chapitre si le changement du discours des enseignantes a une incidence sur celui de leurs élèves.

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

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

Lors de la séance 1, dans la classe de GER, en lien avec la manière dont elle pose ses questions – sous forme de « *devinettes* », comme nous l'avons vu précédemment – les élèves répondent avec un ou deux mots aux questions posées par l'enseignante.

294. ENS : alors/ le loup je dis qu'il avait / froid quel est le verbe
 295. E : **avait**
 296. ENS : avait
 297. E : **froid**
 298. Un autre E (*douceur*) : avait froid [...]
 321.ENS : donc là tu as dit tout à l'heure dans cette phrase il y a combien de verbes conjugués ?
 322.E : **trois**
 323.ENS : trois verbes
 324.E : **quatre**

Lors de l'auto-confrontation 1, en comparant cet extrait avec un moment favorable à la parole des élèves, elle se rend compte du peu de place accordée aux élèves dans les échanges : « *ils ont des réponses plus courtes pas assez...* » (TP 295, 297, 322 et 324).

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 présentant ce qu'est une phrase complexe, les élèves doivent reformuler à plusieurs reprises (d'abord en binôme, du TP 32 au TP 42, puis devant toute la classe, du TP 153 au TP 178) ce qu'ils ont compris et confronter leurs définitions avec les autres élèves.

32.ECH 1- MOH : **s'il y en a un heu c'est une phrase simple s'il y en a deux ou plus c'est une phrase complexe** [...]
 38. ECH 1- MOH (*il lit la phrase marquée sur sa feuille*) : heu le monsieur fait du vélo mais il perd [...]
 40. ECH 1 -MOH : **il contient / heu deux verbes** [...]
 42. ECH 1- MOH : **fait et perd** [...]
 153.ENS : alors venez devant vous nous expliquez / vous ce que / vous / avez compris / avec objectif reconnaître tu m'écoutes (*prénom inaudible*) (*en s'adressant à l'élève*) qu'est-ce qu'il y a /comment reconnaître une phrase simple et comment reconnaître une phrase complexe / vas-y (*elle s'adresse à une élève du binôme qui est devant la classe*)
 154.E (*devant la classe*) : **une phrase complexe c'est une phrase qui a au moins deux deux verbes et même plus**
 155.ENS : alors ça c'est complexe [...]
 165.ENS : (*inaudible*) ++ alors donc une phrase complexe au moins deux verbes et la phrase simple // qu'est-ce que vous en pensez qu'est-ce que je pourrais proposer pour la phrase simple
 166.E : **une phrase complexe et une phrase simple c'est c'est qu'il y a qu'un seul verbe** [...]
 168.E : **mais c'est pas la longueur qui fait que c'est une phrase complexe**
 169.ENS (*elle écrit ce que le binôme dit*) : d'accord un seul verbe et tu me dis toi c'est pas la longueur [...]
 177.ENS : alors ça c'est une phrase qui est très longue mais alors pourquoi elle est complexe
 178.E : **elle en a quatre elle en a quatre verbes**

Les critères typographiques (TP 168) ou syntaxiques trouvés par les élèves (TP 32, 40, 42, 154, 156 et 178) surlignés en gras, pour expliquer leurs choix, font que leurs réponses sont plus longues et utilisent davantage du métalangage. Le fait que les élèves parlent plus qu'en séance 1 les amène à utiliser des usages diversifiés et spécifiques à la grammaire comme décrire une phrase (TP 40-42), établir une définition (TP 154, 166), sur le mode de la généralisation (« *c'est* », « *il y a* », présent de vérité générale) et apporter une contre-argumentation (TP 168).

En ce qui concerne la séance 1 de SAB, avant d'aborder la notion de phrase simple et complexe, elle réactive une notion vue en début d'année : la phrase verbale et la phrase non verbale. Les élèves, par groupes, doivent classer d'abord des phrases suivant les deux catégories, puis s'ensuit une correction collective.

291.ENS : et ensuite
 292.E : (*inaudible*)
 293.ENS : et ensuite
 294.E : **frappe**
 295.ENS : frappe de toutes ses forces + y a pas d'autres verbes ?
 296.Plusieurs E : **non**
 297.ENS : est-ce qu'il y en a qui ont mis le a (*inaudible*) euuhh est-ce que tout le monde est d'accord
 298.Plusieurs E : **oui**

Les réponses des élèves sont très courtes, ils répondent uniquement aux questions de l'enseignante, comme nous l'avons vu précédemment, qui veut aller vite, avancer dans cette phase de correction et qui ne laisse pas trop d'espace aux réactions individuelles ou aux échanges entre élèves.

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.

169.ABE : **les phrases simples c'est là où il y a un verbe**
 170.ENS : un verbe comment
 171.ABE : **un verbe conjugué**
 172.ENS : un verbe conjugué
 173.ABE : **et complexe c'est plusieurs verbes conjugués**
 174.ENS : alors / est-ce que cette fois-ci / on va réussir à classer toutes les phrases selon ton / critère / mon frère a de la fièvre tu l'as mis dans quoi
 175.ABE : **phrase simple**
 176.ENS : phrase simple pourquoi
 177.ABE : **ben parce qu'il y a qu'un verbe** [...]
 215.LAY : **moi je dis que ce matin mon frère est resté au lit dit que celle-ci elle a / qu'est-ce que ça raconte**
 216.ENS : toi tu dis qu'elle a plusieurs informations
 217.E : **oui parce que je me dis que c'est ce matin et je me dis qu'il reste au lit**

Le fait que les élèves doivent présenter puis appliquer un critère grammatical sur un corpus de phrases fait que leurs énoncés sont plus longs (TP 169, 171, 173, 175, 177, 215 et 217). Comme dans la classe de GER, les élèves parlent plus qu'en séance 1, ils utilisent par conséquent des usages diversifiés et spécifiques à la grammaire : essai de définition (TP 169, 173) sur le mode de la généralisation (« *c'est* », « *il y a* », présent de l'indicatif), essai de justification (TP 217).

227.EVA : moi je veux voir que s'il y a un complément circonstanciel **c'est** une phrase complexe et s'il y en a pas **c'est** une phrase simple [...]

229.EVA : **donc** mon frère a de la fièvre il y a pas de complément circonstanciel **donc c'est** une phrase simple [...]

235.EVA : mon frère a de la fièvre il reste au lit ce matin **c'est** une phrase complexe (*Des élèves lèvent le doigt*)

Bien que le critère avancé ne soit pas juste sur la distinction entre phrase simple et phrase complexe, l'élève montre sa volonté de construire une règle qui fonctionne sur tout le corpus en employant « *c'est* » à quatre reprises et « *donc* » à deux reprises.

Les enseignantes laissent un espace de parole plus grand aux élèves qui les incitent davantage à développer des usages diversifiés du langage propres à la grammaire.

5. Conclusion

L'analyse des retranscriptions de séances et des auto-confrontations nous autorise à dire 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 spécifiques à la grammaire comme élaborer des définitions et des critères distinctifs. Il serait toutefois intéressant de calculer le nombre de mots relevant du métalangage afin d'observer si cette prise de parole des élèves 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.

Ces premiers résultats nous permettent d'affirmer que, dans chacune des deux classes de GER et de SAB, une communauté discursive scolaire en grammaire se met en place, dans laquelle les enseignantes et leurs élèves construisent ensemble un savoir grammatical.

La réunion de clôture de la recherche collaborative, prévue en juin et portant sur l'analyse des questionnaires de leurs élèves, devrait permettre de prolonger la réflexion des enseignantes sur le rôle de l'oral dans les 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 : Minuit.
- Bautier, É. (2016). Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36. <http://journals.openedition.org/dse/1397> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dse.1397>
- 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* (p. 123-141). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Clot, Y. et Faïta D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42
- 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*, 23(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.
- Pellat, J.-C. (dir). (2009). Fiche 10 Phrase simple phrase complexe. Dans *Quelle grammaire enseigner ?* (p. 96-105). Paris : Hatier.
- 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.
- Wenger, E. (2017). Dossier *Participer c'est apprendre*. https://periscope-quebec/sites/default/files/wenger_final.pdf
- Wirthner, M., Martin, D. et Perrenoud P. (dir.) (1991). *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute.