



HAL
open science

Les interactions langagières entre les pairs pour la co-élaboration des savoirs

Matthieu Legrand-Robardey

► **To cite this version:**

Matthieu Legrand-Robardey. Les interactions langagières entre les pairs pour la co-élaboration des savoirs. Education. 2019. dumas-02533968

HAL Id: dumas-02533968

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02533968>

Submitted on 6 Apr 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Mémoire

Les interactions langagières entre les pairs pour la co- élaboration des savoirs

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par Legrand-Robardey Matthieu le 6 mai 2019

En présence de la commission de soutenance composée de :

Jean-Claude Jamet, directeur de mémoire

Virginie Sieg, membre de la commission

Sommaire du mémoire

Sommaire	p. 2
Introduction	p. 3
1. Etat de l'art	p. 5
1.1. L'oral comme outil pédagogique : enjeux sociaux et éducatifs	p. 5
1.1.1. La maîtrise de l'oral : un indicateur de réussite	p. 5
1.1.2. Donner davantage la parole aux élèves ...	p. 6
1.1.3. ... car « L'acte de parole est aussi un lieu d'invention du savoir »	p. 8
1.2. Oral et travail coopératif : des concepts à mobiliser	p. 9
1.2. 1. L'oral : un objet pluriel	p. 9
1.2. 2. Le travail coopératif : de quoi parlons-nous ?	p. 10
2. Comment analyser les interactions langagières entre les pairs ?	p. 13
2.1. Le degré d'alignement	p. 14
2.2. Le degré de symétrie des rôles	p. 14
2.2. Le degré d'accord	p. 15
3. Analyses	p. 16
3.1. La co-élaboration des savoirs par le conflit sociocognitif	p. 16
3.2. La co-élaboration des savoirs par l'inter-questionnement	p. 23
3.3. La co-élaboration au risque de l'élaboration acquiesçante	p. 44
Conclusion	p. 64
Bibliographie	p. 67
Annexes	p. 69
4^{ème} de couverture	p. 80

Introduction

L'oral est aujourd'hui au cœur des enjeux éducatifs et sociaux, aussi bien à l'école que dans la société civile. La maîtrise de l'expression orale conditionne en effet la réussite des élèves et l'intégration dans le monde du travail. Or le temps de parole des élèves s'avère assez limité dans la classe, un temps de parole qui, s'il était plus conséquent, permettrait pourtant aux élèves d'exprimer leurs idées, leurs réflexions et leurs interrogations. Il convient donc de donner davantage la parole aux élèves en classe, car le langage est un des moteurs de la construction et de l'acquisition des savoirs. Par le dialogue, qu'il partage avec l'enseignant ou ses pairs, l'élève questionne le monde, renforce ses connaissances, se confronte à l'altérité et se construit en tant qu'individu à travers un processus de socialisation. Les interactions langagières au sein du groupe, permettant un temps de parole plus étendu pour les élèves, assurent alors la construction et l'acquisition des savoirs. C'est en manipulant les connaissances et en les questionnant avec ses pairs, dans un contexte pédagogique précis, que l'élève s'approprie ces connaissances, car la parole d'autrui est bénéfique à la réflexion de chacun.

Au regard de plusieurs travaux en pédagogie, mettant en lumière le rôle important de l'oral en tant qu'outil sociocognitif, il semble que les interactions langagières entre les pairs constituent un exercice propice à la construction et à l'acquisition des savoirs. En d'autres termes il s'agit de vérifier au cours de ce travail de recherche si les interactions langagières entre les pairs permettent une co-élaboration efficiente des savoirs. Pour ce faire l'analyse se fondera sur la démarche de Michael Baker¹, car pour mesurer l'efficience de la secondarisation des savoirs il convient de décrypter le cheminement socio-langagier et d'en comprendre le dynamisme. Afin de confirmer cette position plusieurs hypothèses doivent être établies, celles-ci permettant alors d'alimenter notre réflexion quant au rôle des interactions langagières dans les processus de co-élaboration et de secondarisation des savoirs.

¹ Baker, « Formes et processus de la résolution coopérative de problèmes : des savoirs aux pratiques éducatives ». dans Y. Rouiller & K. Lehraus (Eds.) *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*, 2008.

Hypothèse 1 : Le travail coopératif assure une meilleure stimulation sociocognitive chez les élèves.

La première hypothèse se concentre sur le travail coopératif. Il semble en effet pertinent de questionner l'efficacité du travail coopératif entre les pairs dans la stimulation sociocognitive des élèves. Il sera donc nécessaire d'être attentif au comportement de chacun au sein du groupe, de vérifier si chacun est stimulé par l'activité commune ou si certains élèves prennent à l'inverse l'ascendant au sein de la réflexion au détriment de certains élèves. Il s'agira de voir également, en lien avec l'hypothèse 3, si la parole d'un élève permet d'éveiller la parole d'un autre élève, de voir en somme si nous constatons au sein du groupe une stimulation langagière respectueuse.

Hypothèse 2 : Le conflit sociocognitif au sein des pairs permet la construction des savoirs.

La deuxième hypothèse invite à analyser la pertinence du conflit sociocognitif dans la construction des savoirs. Il s'agit de voir si l'intersubjectivité, alors constitutive du travail coopératif, permet par la confrontation des idées une construction commune et une assimilation commune des savoirs. Il s'agira ici d'être attentif aux positionnements intellectuels des élèves par rapport aux connaissances, aux notions et aux méthodes, et de voir si ceux-ci évoluent lors de l'interaction commune et si cette évolution par la confrontation permet finalement d'atteindre les objectifs prescrits par l'enseignant.

Hypothèse 3 : Les interactions langagières permettent de secondariser les savoirs.

La troisième hypothèse invite à être attentif aux interactions langagières et à leur rôle dans la secondarisation des savoirs. En somme de voir si les échanges entre les pairs permettent au fil de la discussion de construire une réflexion commune où notions et connaissances sont progressivement appropriées et assimilées. Il s'agira ici de s'intéresser à l'appropriation langagière des élèves, de voir comment ils interrogent verbalement certaines connaissances et certaines notions pour aboutir finalement à la pleine maîtrise intellectuelle de celles-ci.

1. Etat de l'art

L'oral comme outil pédagogique : enjeux sociaux et éducatifs

La maîtrise de l'oral : un indicateur de réussite

« *L'oral est [...] un puissant marqueur social qui va jouer un rôle déterminant dans la réussite de l'élève. La maîtrise des compétences orales et des habilités de communication est un véritable instrument de pouvoir et d'ascension sociale² ».*

Comme l'affirme ici Marie Gausse, chercheuse au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ), la maîtrise de l'oral conditionne la réussite des élèves à l'école, ce que les auteurs des *Héritiers* soulignaient déjà en 1964 :

« *Tout enseignement, et plus particulièrement l'enseignement de culture [...], présuppose implicitement un corps de savoirs, de savoir-faire et surtout de savoir-dire qui constitue le patrimoine des classes cultivées³ ».*

Comme l'indiquent ci-dessus Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, la maîtrise de la culture passe par celle de l'art de la rhétorique. Au sein des catégories sociales à fort capital culturel le bagage langagier des enfants leur permet d'accéder à la culture en étant, grâce à un « habitus » commun entre l'école et la famille, en accord avec la parole de l'enseignant. Dès lors, la maîtrise du langage semble être pour Pierre Bourdieu un paramètre essentiel du déterminisme social. Pour lui l'école, par discordance d'« habitus » entre le professeur et les élèves issus des familles à faible capital culturel, reproduit et accentue les inégalités sociales en matière d'éducation. Cette vision critique de l'école reste encore aujourd'hui efficiente, bien que certains sociologues aient nuancé le déterminisme bourdieusien, à l'instar de Bernard Lahire qui théorise le concept d'« Homme pluriel »⁴, capable de maîtriser

² Marie Gausse, « Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral », Dossier de veille de l'IFÉ, n° 117, avril 2017.

³ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Editions de Minuit, 1964.

⁴ Bernard Lahire, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.

après son transfuge social plusieurs « habitus ». Incombe donc à l'école la mission de construire des individus en mesure de s'émanciper et de s'épanouir par la maîtrise des savoirs et des savoir-être. En somme de lutter contre le déterminisme social et de donner à tous la chance d'accéder à la pluralité des « habitus ».

Donner davantage la parole aux élèves ...

La vision précédemment exposée est partagée par Elisabeth Bautier, enseignante-chercheuse à l'université de Paris 8, qui affirme que l'école doit : *« conférer à l'oral et à l'enseignement de l'oral une fonction transformatrice et de socialisation cognitive de première importance si tout au moins il s'agit de penser l'École comme le lieu de construction et d'émancipation des sujets⁵ »*. Elisabeth Bautier explique que par la multiplication des activités orales en contexte scolaire l'école augmente les inégalités entre les élèves, car ceux-ci n'ont pas tous le même bagage langagier. Les élèves maîtrisant le moins l'art du langage peinent en effet à s'exprimer et à utiliser l'oral comme un outil sociocognitif permettant de mener à bien une réflexion. Ce constat est aujourd'hui au cœur de l'actualité, au regard de la réforme du baccalauréat qui mettra en place à partir de 2021 l'épreuve du « grand oral ». Un tel exercice doit naturellement induire un enseignement de l'oral au fil de la scolarité des élèves, car l'expression orale ne s'acquiert pas uniquement par mimétisme, mais surtout par l'acquisition de codes et d'éléments langagiers au travers d'un temps de parole plus étendu et partagé au sein de la classe, à la fois avec l'enseignant et entre les pairs. Pour Elisabeth Bautier il convient donc de permettre : *« aux élèves d'acquérir des conduites discursives transformatrices et non d'être « seulement » capables d'effectuer des tâches à l'oral avec du « déjà là » de leur oralité spontanée [...]. Il s'agit donc d'enseigner et de faire apprendre des façons d'être au langage et au monde qui participent profondément de la construction et de la socialisation des sujets et non des actes de parole ou des genres discursifs ou des formes linguistiques, apprentissages nécessaires évidemment, mais insuffisants pour*

⁵ Elisabeth Bautier, « Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36 | 2016, 109-129.

apprendre et comprendre et qui pour certains élèves se réduisent le plus souvent à des acquisitions techniques⁶ ».

L'enseignement de l'oral à l'école est donc fondamental pour la construction d'individus éclairés et en mesure de s'exprimer au sein de la société civile et dans le monde du travail, car pour Marie Gausse *« les compétences orales sont sélectives dans un grand nombre de domaines de la vie quotidienne et professionnelle et leur apprentissage est un enjeu déterminant pour l'égalité des chances⁷ »*. Cependant, l'oral comme outil pédagogique a timidement fait son apparition dans la classe, passant du silence au service de l'attention sous l'école de la III^{ème} République à l'introduction du cours dialogué et du dialogue didactique dans la seconde moitié du XX^e siècle. Or le cours dialogué, dont l'enseignant a la totale maîtrise, ne permet pas à l'élève d'apprendre avec ses pairs et de construire un savoir détaché de l'enseignant. De plus, comme l'affirme Nathalie Denizot, chercheuse à l'université de Cergy-Pontoise, *« la verbalisation est possible dans le cours dialogué, mais elle est généralement réservée à quelques élèves⁸ »*, c'est pourquoi elle affirme l'utilité du travail de groupe pour rendre la parole aux élèves, car *« le travail de groupe favorise la parole de tous les élèves »*. Pour Nathalie Denizot le travail de groupe, qui libère et étend la parole des élèves, permet une plus grande acquisition des compétences langagières : *« Ce que nous apprennent ces analyses d'interactions, c'est que les élèves, si on les met face à des tâches suffisamment complexes, se construisent de réelles compétences langagières et que pour cela, le travail de groupes est généralement plus efficace que le cours dialogué – ne serait-ce que parce que le temps de parole réel de chaque élève y est incommensurablement plus long ! »*.

⁶ Elisabeth Bautier, « Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36 | 2016, 109-129.

⁷ Marie Gausse, « Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral », Dossier de veille de l'IFÉ, n° 117, avril 2017.

⁸ Denizot, Nathalie. « L'oral au lycée : quel(s) objet(s) didactique(s) ? », *Le français aujourd'hui*, vol. 141, no. 2, 2003, pp. 101-108.

**... car « L'acte de parole est aussi un lieu d'invention du savoir »
(Françoise Waquet⁹)**

L'historienne Françoise Waquet, qui étudie la place de l'oralité dans l'éducation, montre dans ses travaux que l'oralité est depuis longtemps un vecteur dans la transmission et la construction des savoirs. Elle démontre que depuis la Renaissance l'oralité est un puissant outil cognitif manié lors des séminaires, des leçons magistrales, des conférences ou des colloques, afin de construire du savoir.

A partir de ce constat, nous pouvons partager l'affirmation portée par Marie Gausse, affirmant que « *le langage permet une structuration de la pensée*¹⁰ ». Elle souligne les liens prégnants entre le linguistique et le cognitif, tout en soulignant par ailleurs le peu de temps de parole dont dispose les élèves en classe, les échanges étant en effet trop souvent contrôlés par l'enseignant au travers un modèle qu'elle qualifie d'« adulte-centré », ce qui pénalise les élèves déjà peu à l'aise avec l'expression orale. Or, au sein de chaque discipline existe ce qu'elle nomme des « positions énonciatives » spécifiques sur lesquelles peut reposer la construction des savoirs. Pour éclairer son propos Marie Gausse évoque les travaux de Martine Jaubert et Maryse Rebière¹¹, pour qui la classe constitue une « *communauté discursive disciplinaire scolaire* » où l'on trouve des situations propices à la construction des savoirs par le langage. Ces différents auteurs insistent donc sur l'utilité de travailler sur l'inscription des élèves dans des pratiques discursives et langagières spécifiques à chaque discipline. Au sein de la classe l'oral doit donc s'ériger en véritable outil permettant de décrire, de formuler des idées, de synthétiser, d'expliquer et de raconter, grâce à la coopération langagière.

⁹ Françoise Waquet, *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (XVI^e - XX^e siècle)*, Paris, Albin Michel, 2003

¹⁰ Marie Gausse, « Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral », Dossier de veille de l'IFÉ, n° 117, avril 2017.

¹¹ Martine Jaubert et Maryse Rebière, « Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? », *Pratiques*, 149-150 | 2011, 112-128.

Toutes les disciplines partagent des tâches langagières qui confèrent un rôle pédagogique prégnant à l'oral, à l'image de l'exemplification, de la démonstration, de la récapitulation et de la reformulation. A l'inverse il existe au sein de chaque discipline des genres spécifiques, ce que le sociolinguiste russe Mikhaïl Bakhtine¹² (1895-1975) nomme « créations verbales ». En amont il distingue deux genres oraux : le « genre premier » et le « genre second ». Le genre premier relève du langage commun et spontanée de la vie quotidienne, alors que le genre second s'incarne lors d'échanges culturels, notamment à l'école, dont le but est l'objectivation et la formalisation. Dans sa démarche langagière un individu peut utiliser le genre premier pour acquérir le genre second, ce qui dans le cadre de l'école s'établit au travers du processus de secondarisation, dont l'objectif est l'assimilation des savoirs stabilisés et maîtrisés. Au sein de chaque discipline l'oral est donc un support de la secondarisation des savoirs, car ceux-ci sont conjointement construits par les élèves via un processus cognitif partagé et ancré dans un réseau conceptuel précis.

Les interactions orales assurent donc la construction des savoirs au travers le discours argumentatif, justificatif ou explicatif. Cette construction cognitive commune transite par une volonté respective au sein du groupe à vouloir agir sur l'autre. Au fil des interactions, où l'on constate des stratégies argumentatives, les élèves partagent un univers de savoirs commun. En somme, pour Michèle Lusetti la « *discussion augmente les forces centrifuges qui intensifient l'activité entre les interactants, la concentration sur la tâche et le travail d'administration de preuves*¹³ ».

Oral et travail coopératif : des concepts à mobiliser pour penser l'oral en tant qu'outil pédagogique

L'oral : un objet pluriel

¹² Mikhaïl Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*, 1984 (posthume).

¹³ Michèle Lusetti, « Interactions verbales et gestion d'une tâche scolaire entre pairs », dans Alain Rabatel, *Interactions orales en contexte didactique. Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s')apprendre*, Presses Universitaires de Lyon, 2004, pp. 167-202.

A l'école l'oral recouvre plusieurs dimensions et se caractérise dans un premier temps par une première distinction, entre l'oral en tant que savoir-faire à maîtriser (compétence) et l'oral comme outil pédagogique (stratégie intellectuelle). Il convient également de distinguer oral intuitif acquis au sein de la famille et l'oral secondaire construit et pratiqué à l'école. Marie Gausseil identifie les différents visages de l'oral : l'oral comme objet d'apprentissage ; l'oral au service des apprentissages. Elle confère au deuxième aspect un grand rôle pédagogique, en affirmant que « *le langage permet une structuration de la pensée*¹⁴ ». Deux conceptions de l'enseignement de l'oral se distinguent donc : la conception autonomiste (l'oral comme compétence) et la conception intégrée (l'oral comme outil/stratégie). Alors que la première conception s'incarne au travers des exposés et débats lors de temps de classe extraordinaire, la seconde doit prendre forme de manière ordinaire dans la classe, afin que les élèves s'approprient les apprentissages par le développement de conduites langagières spécifiques. Pour Sylvie Plan, chercheuse à Paris 1 Sorbonne, les situations d'interactions permettent l'apprentissage car elles « *requièrent de chaque participant qu'il prête attention au contenu développé par son partenaire tout en conservant sa propre visée et qu'il participe au tressage du fil conversationnel en enchainant à la fois sur son propre propos et sur celui de son interlocuteur*¹⁵ ».

Le travail coopératif : de quoi parlons-nous ?

Le travail coopératif vise particulièrement l'activité des élèves, ce qu'affirme Piaget, ici cité dans un article¹⁶ de Géraldine Dargent et Olivier Dargent : « *L'école active suppose [...] une communauté de travail avec alternance de travail individuel et du travail de groupe parce que la vie collective s'est révélée indispensable à l'épanouissement de la personnalité, sous ses aspects même les plus intellectuels* ». Cette recherche de l'activité des élèves au sein du groupe, en tant qu'acteurs de la

¹⁴ Marie Gausseil, « Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral », Dossier de veille de l'IFÉ, n° 117, avril 2017.

¹⁵ Sylvie Plane, « Pourquoi l'oral doit-il être enseigné », *Les Cahiers pédagogiques*, 2015.

¹⁶ Géraldine Dargent, Olivier Dargent, « Trouver la bonne organisation », N°424 - Dossier « Le travail de groupe », dans *Les Cahiers Pédagogiques*.

construction de leur savoir, intègre alors pleinement les enjeux de l'oral comme outil pédagogique.

Le travail coopératif est un objet d'étude partagé par deux courants de pensée, la psychologie de l'éducation et la pédagogie¹⁷. Pour ces deux courants le cœur et le sens du travail coopératif résident dans les interactions sociocognitives, support essentiel de la construction des savoirs entre les pairs sous l'œil observateur de l'enseignant. Pour les psychologues de l'éducation la coopération sociocognitive permet la construction de l'individu par un processus de socialisation, alors que pour les pédagogues et didacticiens elle s'érige en tant que véritable stratégie pédagogique d'apprentissage.

Tout l'art de l'enseignant réside donc dans les choix qu'il opère pour rendre le travail collaboratif le plus pertinent possible. Philippe Meirieu¹⁸ identifie en ce sens plusieurs objectifs spécifiques au travail de groupe, alors en lien avec des enjeux se trouvant au cœur de l'oral réflexif :

- La socialisation : travailler les attitudes sociales des élèves (organiser un travail en commun, s'intégrer dans le groupe, susciter des interactions socio-langagières, etc.).
- Le monitorat : interaction socio-langagière. Celui qui a appris formalise ce qu'il a appris et se trouve capable de le transmettre (forme de secondarisation des savoirs).
- La confrontation : interactions entre pairs pour construire les savoirs au travers du conflit sociocognitif (construction d'un savoir commun par un processus cognitif intersubjectif).

Certaines activités semblent davantage se prêter au travail coopératif, à l'instar des tâches complexes mentionnées ci-dessus, ce qu'affirme Catherine Reverdy dans son article : « [...] *les tâches complexes, incluant la compréhension de*

¹⁷ Reverdy Catherine, « La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques », dans *Dossier de veille de l'IFE*, numéro 114, décembre 2016.

¹⁸ MEIRIEU, Philippe, *Apprendre en groupe ?*, Chronique sociale, Lyon, deux tomes, 1992.

concepts, sont particulièrement adaptées, pourvu qu'elles soient à la portée des élèves du groupe et que ces derniers disposent de ressources adéquates ». Le travail coopératif, via les interactions entre pairs, permet véritablement l'apprentissage des élèves. Entre alors en jeu un concept central dans l'univers du travail de groupe, le concept de conflit sociocognitif. L'élève acquiert en effet des connaissances et des compétences lorsqu'il se trouve plongé dans un environnement différent du sien où circulent des idées différentes, qu'il peut alors confronter avec celles dont il a la pleine maîtrise. En somme c'est par la confrontation d'idée et d' « habitus » comportementaux différents que l'élève apprend au travers un processus de partage. Outre favoriser le dialogue et le conflit sociocognitif au sein des supports qu'il propose, l'enseignant doit veiller à l'instauration d'un climat favorable à la coopération et à la maîtrise des outils de coopération chez les élèves (esprit d'équipe, entraide, solidarité, confiance, temps de parole, etc.).

Le travail coopératif est donc au cœur des enjeux qu'imposent les interactions langagières, car c'est bien la confrontation sociocognitive qui permet, au sein du groupe, de fonder une pensée commune nécessaire à la construction des savoirs ainsi qu'à leur secondarisation.

2. Comment analyser les interactions langagières entre les pairs ?

Afin d'analyser les interactions langagières le didacticien Michael Baker¹⁹ propose un modèle d'analyse. Selon Michael Baker « *l'interaction est un processus, au lieu d'un ensemble d'événements isolés* », c'est pourquoi il pense l'interaction langagière non pas comme un processus linéaire mais plutôt systémique et évolutif. Baker propose trois dimensions auxquelles il faut être attentif pour analyser les interactions entre les élèves, les voici représentées schématiquement :

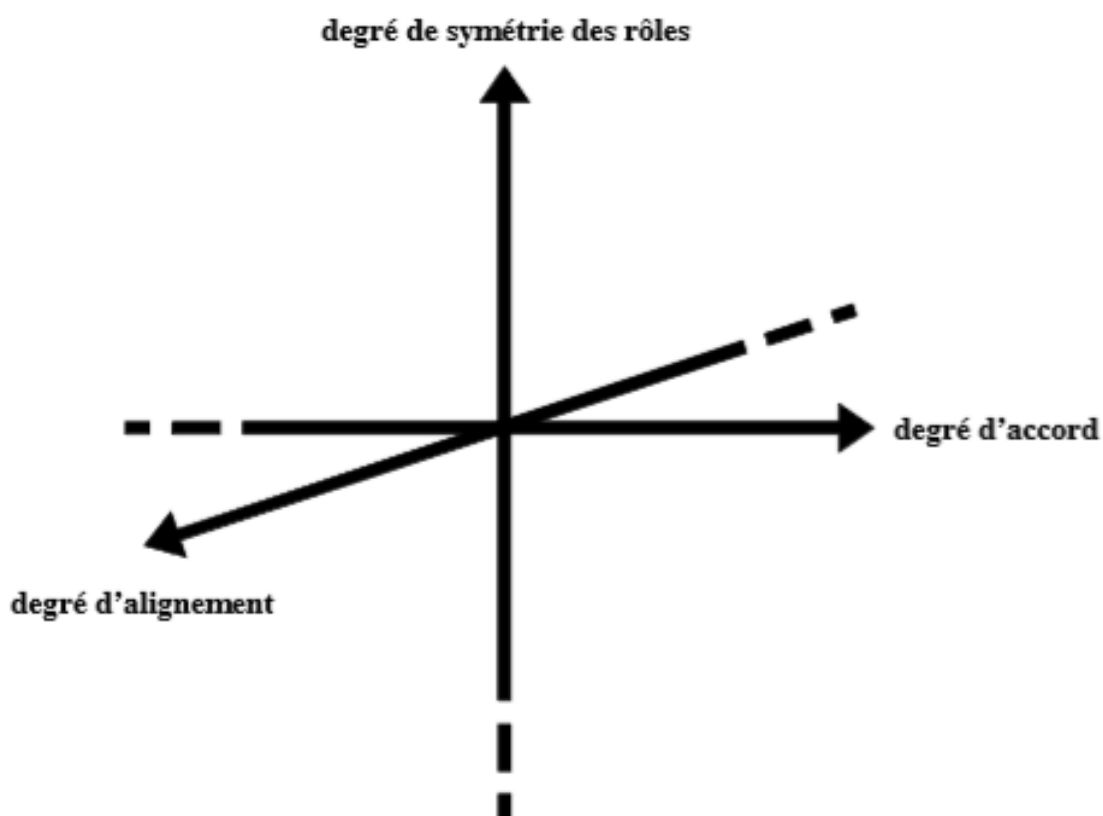


Figure 2. Les dimensions de l'activité coopérative.

¹⁹ Baker, « Formes et processus de la résolution coopérative de problèmes : des savoirs aux pratiques éducatives ». dans Y. Rouiller & K. Lehraus (Eds.) *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*, 2008.

Le degré d'alignement

Ce qu'il nomme « degré d'alignement » correspond à la coordination entre les actions des élèves, allant de la collaboration étroite au dysfonctionnement. Ce degré d'alignement se mesure sur l'ensemble des tâches de l'activité, car comme l'affirme Baker la « *coordination peut opérer sur plusieurs plans, dont l'étape de la résolution de problèmes, l'intercompréhension des énoncés et la représentation du problème à résoudre* ». Un bon degré d'alignement, à la fois méthodologique et cognitif, semble donc nécessaire pour la construction commune des connaissances. Afin de mesurer le degré d'alignement il faut selon Baker être attentif à l' « intertextualité », soit « *la façon dont les interventions langagières se construisent les unes à partir des autres* ». En somme il convient d'observer si les interventions langagières se répondent et permettent l'avancée de la réflexion commune. La réflexivité se mesure donc ici par l'analyse de la construction d'un dialogue commun cohérent et pertinent. Cela permet alors de distinguer la collaboration réelle de la collaboration « apparente », dans laquelle les réponses entre les interlocuteurs sont minimales et où la pensée de chacun ne se construit pas en commun mais de manière parallèle à celle des autres.

Le degré de symétrie des rôles

Pour Baker le degré de symétrie des rôles « *précise les contributions respectives des élèves, les places qu'ils occupent, les rôles qu'ils jouent, au sein d'une activité coopérative* ». Les rôles que jouent les élèves se constatent au fil de l'activité (l'élève qui propose une idée, l'élève qui sollicite une solution, l'élève qui critique une idée, etc.) et s'observent au travers des tâches discursives (argumentation, explicitation, réfutation, étayage, etc.). Ces différents rôles sont alors mouvants dans le groupe, on peut en effet constater une alternance des rôles chez les élèves. Le degré de symétrie se mesure également dans le bon fonctionnement global du groupe (gestion de la communication, de la prise de parole, de la relation sociale, etc.). Si la symétrie des rôles est selon Baker un facteur de la « co-élaboration », à l'inverse l'asymétrie des rôles entraîne une « élaboration acquiesçante », où les élèves en retrait n'ont pas construit le savoir mais acceptent

celui qui a été créé par les autres, ce qui rend alors la coconstruction des savoirs partielle.

Le degré d'accord

L'objectif final de la construction des savoirs suppose d'arriver ensemble à un consensus sur les savoirs stabilisés. Pour Baker l'un des chemins de ce consensus cognitif est le désaccord, car pour lui il « *donne lieu à un type d'interaction plus saillant et important du point de vue de l'apprentissage coopératif* ». Nous retrouvons ici l'importance du conflit sociocognitif dans la construction commune des savoirs, car celui-ci favorise l'argumentation dialoguée. Pour Baker l'élaboration des connaissances transite alors par quatre types d'opérations cognitives et langagières, dont il en fait la description :

- Les opérations d'expansion : « *il s'agit d'ajouter une information, une précision, de généraliser un propos, d'inférer une nouvelle proposition* ».
- Les opérations de contraction : « *elles sont l'inverse des opérations d'expansion : réduction de l'information, restriction du propos à une classe plus restreinte* ».
- Les opérations étayage : « *il s'agit d'établir un lien entre la proposition exprimée et d'autres propositions, afin de vérifier, justifier, expliquer, critiquer, la première ; dans le cas d'un conflit verbal, ces opérations peuvent devenir argumentatives* ».
- Les opérations de reformulation : « *la proposition est reprise de façon largement inchangée sur le plan des contenus, mais transformée dans son expression langagière ; parmi ces opérations il y a également la tentative de proposer une synthèse globale de la co-élaboration précédente, sur laquelle les interlocuteurs peuvent expliciter la nature de leur accord* ».

3. Analyses

La co-élaboration des savoirs par le conflit sociocognitif

Interaction langagière

Antonin (question) : En fait je comprend pas comment on peut expliquer en fait.

Enseignant (question) : Comment on peut expliquer le fait qu'il y est des inégalités ? Déjà quelles sont ces inégalités ?

Graciane : Euh ...

Antonin (explication) : Bah je sais pas comment expliquer, mais c'est juste que ... euh ... dans le métier des cadres il y a une plus grande différence, le salaire est plus haut. Après c'est niveau ouvriers c'est assez, la moyenne elle est de 1 500 euros en gros.

Enseignant : Ok.

Graciane (réfutation) : Ça explique pas ça.

Enseignant (explication) : Alors là c'est un constat. Premier constat, on constate qu'il y a des inégalités de salaires, donc en apportant des chiffres, en voyant qu'il y a des différences selon qu'on est ouvrier,

cadre, etc. Ok et ensuite on explique pourquoi il y a de telles inégalités.

Elèves : ...

Enseignant : Vous échangez entre vous.

Antonin (proposition + explication) : Peut-être que ... déjà les femmes elles font un métier ... des métiers comme infirmière ou administration publique, enseignement ou action sociale [cite le document] et ça c'est vraiment mal payé tu vois. C'est peut-être ça aussi.

Graciane (question + proposition) : On fait trois parties ? Une sur les salaires, pour les inégalités.

Antonin (précision + conclusion) : Premier partie on fait le constat, ce qu'on voit, donc on va mettre salaire.

Graciane (question) : Les heures ?

Antonin (questions + proposition) : Où ça ? Il y a retraite aussi. Monsieur ? Le plan ont le fait en une seule partie ?

Enseignant : En deux parties !

Antonin : En deux parties.

Graciane (explication) : Bah là « expliquez les inégalités et les discriminations » [lecture de la consigne], bah c'est ... euh ... un temps partiel plus fréquent et des emplois moins valorisés, parce que les femmes elles ont moins d'emplois, c'est pour ça ...

Antonin (conclusion) : Alors on met salaire, retraite et type de travail.

Graciane : Je sais pas.

Antonin (proposition) : Déjà faut faire le plan sinon on va pas y arriver. Et en deux on met ... euh ... on met pourquoi.

Graciane : Ouais.

Antonin (reformulation) : De toute façon là on met salaire, on met la retraite ...

Graciane (question) : Tu le mets où le cas des ...

Antonin (proposition) : ... de toute façon là on explique pas, on met type de travail et après ...

Graciane (question) : Tu penses faut mettre tout ? Le cas des femmes enceintes ?

Antonin (proposition) : Euh ... je sais pas. Ça on pourrait mettre ... tu sais là en b on va mettre retraite et vie active ... vie active ça peut être ... la retraite et après la vie.

Graciane (question) : Tu parles de genre les ... compétences et qualifications ?

Antonin (reformulation) : Ça c'est juste dans le dessin après. On va mettre le salaire, comme ça on constate le salaire, puis la retraite et vie active.

Graciane (réfutation) : Mais constat ça fait bizarre, faudrait pas un autre mot ...

Antonin : Ouais après j'ai mis ça vite fait.

Graciane (question) : Et pourquoi c'est le temps de travail ? C'est parce qu'ils disent ... attend c'est où ... qu'il y a plus de femmes qui sont à temps partiel que d'hommes, donc c'est ça c'est le temps de travail et il y a aussi les femmes enceintes ...

Antonin (question) : Ça c'est pour être dans le « pourquoi » [partie II] du coup ?

Graciane (proposition) : Bah oui c'est à ça. En deux tu mets ... euh ... les heures de travail ...

Antonin (question) : **Après on peut quand même remettre salaire ?**

Graciane : Le pourquoi c'est pas parce que ... enfin je sais pas comment expliquer.

Antonin (proposition) : **« Temps de travail » on pourrait mettre.**

Graciane : Ouais voilà.

Antonin (proposition) : **Et après on met métiers d'embauche.**

Graciane (proposition) : **Euh ... ouais c'est ça et après les femmes enceintes.**

[Les élèves notent leurs réponses]

Antonin (reformulation) : **Donc moi j'ai mis temps de travail et l'embauche ...**

Graciane (question) : **Et tu mets ou pas que les femmes ... ?**

Antonin (explication) : **Après embauche, c'est femmes enceintes tout ça ...**

Graciane (réfutation + explication) : **Bah c'est pas dans l'embauche le cas des femmes, c'est que des fois dans ton travail t'as des femmes qui sont enceinte et du coup ...**

Antonin (explication) : **Oui mais c'est ce que j'ai mis après, mais aussi le fait**

qu'une femme soit enceinte ça peut faire que ...

Graciane (explication + proposition) : **Ouais mais des fois elles sont déjà embauchées, c'est ça que je veux dire ... elles sont déjà dans leur travail et du coup en soit ... on peut faire une autre sous-partie, un petit c.**

Antonin : ...

Graciane (explication) : **Je sais pas, ce sera plus clair que si tu mélanges deux choses.**

Antonin (proposition) : **« Conditions de vie », je sais pas peut-être ...**

Graciane (réfutation) : **Ça fait bizarre ...**

Antonin : Ouais.

Graciane (proposition) : **Euh ... je sais pas genre « vie social », mais ça fait bizarre.**

Antonin (question) : **Bah de toute façon il n'y a rien d'autre que femme enceinte ?**

Graciane : Ouais.

Antonin : Donc on met ...

Graciane (proposition) : **Le cas des femmes enceintes.**

Antonin : Ouais voilà.

Postures langagières de Baker observées dans l'interaction.							
Opérations d'expansion		Opérations de contraction		Opération d'étayage		Opérations de reformulation	
Proposition	Antonin : 7 Graciane : 6 Enseignant :	Restriction du propos	Antonin : Graciane : Enseignant :	Vérificatio n	Antonin : 1 Graciane : Enseignant :	Reformulation	Antonin : 3 Graciane : Enseignant :
Question	Antonin : 3 Graciane : 7 Enseignant : 1		Explication	Antonin : 4 Graciane : 5 Enseignant : 1	Synthèse	Antonin : Graciane : Enseignant :	
Précision	Antonin : 1 Graciane : Enseignant :		Réfutation	Antonin : Graciane : 2 Enseignant :			
Généralisation	Antonin : Graciane : Enseignant :						
Conclusion	Antonin : 2 Graciane : Enseignant :						

Explicitation de l'activité et de ses objectifs

Lors de cette activité d'EMC (annexe 1) un binôme doit répondre à cette consigne : « Expliquez les inégalités et les discriminations que connaissent les femmes dans le monde du travail ». Les élèves doivent ici réaliser un développement construit en deux parties. Les élèves devront donc distinguer et classer les causes des inégalités et des discriminations que connaissent les femmes dans le monde du travail. La tâche demandée repose ici sur une question ouverte propice à la réflexion commune, l'objectif étant de ne pas guider le binôme et de susciter à l'inverse des interactions langagières visant la manipulation des informations dans le but de co-élaborer et de secondariser les savoirs.

Les savoirs visés par l'enseignant sont les suivants : l'inégalité salariale expliquée par les types d'emplois moins rémunérateurs qu'occupent les femmes ; l'utilisation plus répandue des temps partiels chez les femmes ; la discrimination à l'embauche que subissent les femmes enceintes ; la discrimination à l'embauche que subissent les femmes postulant à des métiers considérés comme « masculins ».

Degré d'alignement

Le travail débute ici sur une hésitation méthodologique de la part d'Antonin. L'enseignant remédie à cette hésitation afin d'amorcer les interactions au sein du binôme. Si les élèves sont ici en autonomie, l'enseignant doit en effet savoir quitter sa posture de lâcher-prise, pour adopter une posture d'accompagnement afin de stimuler les élèves. Dans l'ensemble le degré d'alignement est satisfaisant, puisque la parole des élèves s'additionne et se confronte. Nous constatons donc une intertextualité réelle, un élément essentiel à la co-élaboration des savoirs selon Michael Baker, en témoigne cette interaction où Graciane réfute une explication d'Antonin :

Antonin (explication) : Bah je sais pas comment expliquer, mais c'est juste que ... euh ... dans le métier des cadres il y a une plus grande différence, le salaire est plus haut. Après c'est niveau ouvriers c'est assez, la moyenne elle est de 1 500 euros en gros.

Enseignant : Ok.

Graciane (réfutation) : Ça explique pas ça.

L'interaction ci-dessous témoigne également d'une réelle intertextualité, puisqu'Antonin intègre l'explication apportée par Graciane en la prenant en compte et en l'intégrant au raisonnement :

Graciane (explication) : Bah là « expliquez les inégalités et les discriminations » [lecture de la consigne], bah c'est ... euh ... un temps partiel plus fréquent et des emplois moins valorisés, parce que les

femmes elles ont moins d'emplois, c'est pour ça ...

Antonin (conclusion) : Alors on met salaire, retraite et type de travail.

La collaboration du binôme est donc étroite, ce qui permet la construction d'un cheminement intellectuel commun propice à l'élaboration commune des savoirs.

Degré de symétrie des rôles

En ce qui concerne le degré de symétrie des rôles nous constatons que les élèves se répartissent assez équitablement les différentes postures langagières (voir tableau des postures langagières plus haut) : Antonin totalise 7 propositions et Graciane 6 ; Antonin totalise 4 explications et Graciane 5. Pour Michael Baker l'alternance de ces postures est essentielle à la co-élaboration des savoirs, puisqu'une interaction où un élève domine le reste du groupe débouche sur une élaboration acquiesçante. Chaque élève doit donc faire preuve de propositions, d'explications et de réfutations afin que le conflit sociocognitif advienne et perdure. Ainsi, lors de cette activité, les élèves se partagent la parole et les postures langagières s'alternent. Nous constatons néanmoins qu'Antonin est globalement force de proposition, plus particulièrement au début de l'échange. Graciane comptabilise en effet un nombre plus importants de questions (7) et de réfutations (2). Alors qu'Antonin propose ou reformule, Graciane questionne donc la pertinence des propositions ou les réfute, ce qui permet de faire avancer la réflexion au travers d'un désaccord, en témoigne l'interaction suivante :

Antonin (reformulation) : Donc moi j'ai mis temps de travail et l'embauche ...

Graciane (question) : Et tu mets ou pas que les femmes enceintes ... ?

Antonin (explication) : Après embauche, c'est femmes enceintes tout ça ...

Graciane (réfutation + explication) : Bah c'est pas dans l'embauche le cas des femmes, c'est que des fois dans ton travail t'as des femmes qui sont enceinte et du coup ... [elles ne se voient pas confier de responsabilités].

Antonin (explication) : Oui mais c'est ce que j'ai mis après, mais aussi le fait qu'une femme soit enceinte ça peut faire que ... [elles ne sont pas embauchées].

Graciane (explication + proposition) : Ouais mais des fois elles sont déjà embauchées, c'est ça que je veux dire ... elles sont déjà dans leur travail et du coup en soit ... on peut faire une autre sous-partie, un petit c.

Antonin : ...

Graciane (explication) : Je sais pas, ce sera plus clair que si tu mélanges deux choses.

Antonin (proposition) : « Conditions de vie », je sais pas peut-être ...

Graciane (réfutation) : Ça fait bizarre ...

Antonin : Ouais.

Graciane (proposition) : Euh ... je sais pas genre « vie social », mais ça fait bizarre.

Antonin (question) : Bah de toute façon il n'y a rien d'autre que femme enceinte ?

Graciane : Ouais.

Antonin : Donc on met ...

Graciane (proposition) : Le cas des femmes enceintes.

Antonin : Ouais voilà.

Lors de cette interaction, dont l'objectif est de déterminer les causes de l'inégalité salariale et de la discrimination, Graciane réfute le propos d'Antonin. Antonin avance deux causes, celle du temps partiel et celle de la discrimination à l'embauche, au sein de laquelle il ne fait pas la distinction entre la discrimination à l'embauche à propos des métiers considérés comme « masculins » et la discrimination à l'embauche et/ou au travail que connaissent les femmes enceintes. Graciane propose ainsi d'ajouter une troisième cause : le fait que les femmes enceintes ne se voient pas confier de responsabilités. A la suite de la réfutation et de l'explication de Graciane, Antonin intègre l'idée de Graciane à la réflexion. Le binôme décide alors de dédier une sous-partie du développement construit au cas de la discrimination que subissent les femmes enceintes.

Le degré d'accord

Alors qu'Antonin est force de proposition dans la première moitié de l'interaction, cette situation se rééquilibre via la réfutation de Graciane. Même si Antonin concentre les propositions au début de l'échange, cela n'altère pas le cheminement intellectuel puisque Graciane questionne et réfute son binôme pour ensuite rééquilibrer l'échange. Le désaccord, ici exprimé par la réfutation de Graciane a donc permis l'avancée de la réflexion. Comme l'affirme Michael Baker le

désaccord est plus propice à la construction des savoirs, car il engage des postures langagières d'explication et d'argumentation, ce qu'a réalisé Graciane pour réfuter Antonin et défendre son propos. Ce désaccord de Graciane débouche donc finalement sur un accord consensuel, puisqu'Antonin a intégré l'idée étayée par Graciane.

Conclusion

De manière générale nous constatons donc que l'interaction aurait pu prendre la voie d'une élaboration acquiesçante des savoirs de la part de Graciane, mais celle-ci a finalement pris le chemin d'une co-élaboration des savoirs, puisque la réfutation de Graciane a permis d'étendre le raisonnement et de faire comprendre à Antonin une cause qui lui échappait initialement. Cette interaction témoigne donc bien d'une co-élaboration des savoirs, alors expliquée par un bon degré d'alignement constaté dans l'intertextualité, une asymétrie des rôles bénéfique, puisque Graciane réfute, une symétrie des rôles finalement recouvrée, puis une phase de désaccord qui débouche sur un accord consensuel.

La co-élaboration des savoirs par l'inter-questionnement et la complémentarité des rôles

Interaction langagière

Cédric (question) : On met quoi en grand I du coup ?

Théo (proposition) : On peut mettre « la vision des différents philosophes » ... sur la monarchie absolue.

Cédric (conclusion) : D'accord.

Théo (question) : Après, en grand II, on peut mettre quoi ?

Tom (explication) : Bah il y a plein de lieux après [dans les documents], c'est ...

Cédric (question) : Du coup en grand II tu veux mettre quoi ?

Théo : Bah je sais pas moi !

Tom (explication) : Mais il y a plein de lieux !

Cédric (proposition) : Moi je dis, en grand III on va mettre « l'Indépendance

américaine » parce qu'il y a plein de choses à dire. Mais après faut trouver un grand II.

Tom (explication) : Bah regarde, il y a plein de lieux : la scène de lecture, le café, la ferme, la construction d'un grand chemin ...

Cédric (proposition) : Bah voilà, on fait ça les lieux de la ...

Théo (réfutation + proposition) : Non, en grand III on met la « déclaration d'indépendance américaine ».

Cédric (réfutation + proposition + explication) : Mais non, il y a pas que ça ! On met « l'Indépendance américaine » pour le grand III, c'est plus général, comme ça on parle de la guerre, de la déclaration et de Condorcet. On peut aussi parler des treize colonies et de la statue du roi qui est déboulonnée.

Théo (conclusion) : Ok, en grand III on met ça.

Cédric (question) : Grand II alors ?

Tom (précision) : Bah il nous reste ces documents là.

Cédric (proposition) : Bah on peut mettre les « lieux de rencontre ».

Tom (conclusion) : Bah oui !

Théo (explication + réfutation) : La statue c'est pas un lieu, la *Famille brûlé ou la famille pauvre* [une gravure] c'est pas un lieu ! Vous êtes c*** !

Tom (réfutation) : Bah si c'est des lieux !

Théo (réfutation) : Mais non !

Cédric (proposition) : Non sinon on parle du XVIIIe siècle, parce qu'il était très agité.

Théo (question) : Et tu mets quoi après en sous-parties ?

Cédric (explication) : Bah il y a des scènes de lecture, les différents lieux ...

Théo (question) : Après ?

Tom (proposition) : Les rébellions.

Cédric (reformulation) : Ouais voilà les rébellions. Ce qu'il s'est passé de dramatique !

Tom (proposition) : 1705 ... les années froides c'est !

Théo (question) : Monsieur ? Ça représente quoi ça en fait ?

Enseignant (question) : C'est quoi le titre de l'œuvre ?

Théo : La *Famille brûlé* ou la famille pauvre.

Enseignant (question) : Ça nous dit quoi ?

Cédric (proposition) : Que c'est un fermier qui a été brûlé.

Théo (réfutation + proposition) : Non, que c'est une famille qui est pauvre.

Enseignant (conclusion + question) : Voilà, que c'est une famille pauvre. Et comme elle est pauvre, il peut se passer quoi ?

Cédric (proposition) : Bah ils vont mourir.

Enseignant (question) : Oui, ils peuvent mourir, mais ils vont faire quoi avant de mourir ?

Théo (proposition) : Voler.

Enseignant (question) : Quoi d'autre ?

Tom (proposition) : Se rebeller !

Enseignant (conclusion + question) : Ah, se rebeller ! Se rebeller pourquoi ?

Cédric (proposition) : Pour avoir plus d'aide.

Enseignant (question) : Plus de quoi ?

Théo (proposition) : Bah plus de sous.

Enseignant (réfutation) : Pas forcément de sous.

Tom (proposition) : A manger.

Cédric (proposition) : Pour avoir moins d'impôts peut-être.

Théo (proposition) : Ou plus de besoins.

Enseignant (question) : Quels sont leurs besoins ici ?

Elèves (proposition) : Bah plus de nourriture !

Enseignant (conclusion + question) : Voilà ! Et il n'y a pas un document qui nous parle de révoltes ou de rébellions ?

Tom (proposition) : Si, celui-ci !

Enseignant (question) : Voilà ! Et on fait référence à des rébellions qui concernent la nourriture ?

Tom (proposition) : Oui, « pénurie alimentaire ».

Enseignant (question) : Ok, comment on appelle les révoltes qui concernent la faim ?

Tom (proposition) : La famine.

Enseignant (reformulation + question) : Alors, oui ça concerne la famine, mais

comment on appelle les révoltes quand il y a la famine ? On l'a déjà vu il me semble !

Elèves : ...

Enseignant (synthèse) : Les révoltes frumentaires, ou les révoltes de la faim.

[L'enseignant quitte le groupe]

Cédric (question) : Du coup en grand II on pourra mettre quoi ?

Théo (proposition) : Les différents, euh ... bah on met ça regarde, le « XVIIIe siècle : un siècle agité », on met ça voilà en deuxième partie, après on met ...

Cédric (proposition) : D'abord il faut écrire le I, le II, le III.

Théo (synthèse + question) : Ok. Grand I [l'élève écrit]. Donc la vision des différents philosophes. On met la vision de Montesquieu ?

Cédric (conclusion) : Oui, bah oui, je suis d'accord.

Tom (précision) : Bah les visions de Montesquieu, Rousseau et Diderot.

Théo (question) : Il exprime quoi dans sa vision ?

Tom (explication) : Euh ... que tout ... [lecture du document].

Théo : Tout homme qui a du pouvoir ... [lecture du document].

Tom : ... Tout homme qui a du pouvoir est porté à en abuser ... [lecture du document].

Théo (proposition) : Critique du pouvoir !

Tom (précision + explication) : De l'absolutisme ! Regarde, « tout homme qui a du pouvoir est porté à en abuser ».

Cédric (proposition) : Ensuite en b tu mets la vision de ...

Tom (précision) : ... De Rousseau !

Théo (question) : La vision de Rousseau, donc on peut mettre quoi ?

Cédric (proposition) : Il critique l'ordre de la société !

Théo (question) : L'ordre ?

Cédric : Oui.

Théo : Attend.

Tom (question) : Tu vois ça où toi ?

Théo (reformulation) : Critique de la société d'ordres !

Cédric (explication) : **Ordre et société c'est pareil.**

Tom (question) : **Et c'est où que t'as trouvé ça ?**

Cédric (explication) : **Là il dit [lecture du document], « Je n'ai point distingué les états, les rangs, les fortunes ; et je ne les distinguerai guère plus » et ensuite il dit « Vous vous fiez à l'ordre actuel de la société sans songer que cet ordre est sujet à des révolutions inévitables ».**

Théo (conclusion + question) : **Magnifique phrase ! Magnifique phrase [rires]. Et la vision de Diderot ?**

Cédric (proposition) : **Bah lui aussi il critique le pouvoir.**

Tom (explication) : **[lecture du document] « Aucun homme n'a reçu de la nature le droit de commander aux autres ».**

Cédric (explication) : **Il critique le pouvoir en évoquant la nature.**

Tom : Ok, après grand II, c'est ...

Théo : Critique de l'autorité du ...
[l'élève écrit]

Tom (question + reformulation) : **En grand II c'est quoi déjà ? C'est « le XVIIIe siècle, un siècle agité ».**

Théo (conclusion) : **Ah ouais. Ça c'est ... Bonne idée de Cédric ça !**
Magnifique idée, je tiens à l'applaudir !
[Rires et applaudissements].

Elèves : [Rires].

Théo (question) : **En grand a du Il on peut mettre quoi ?**

Tom (proposition) : **La famine.**

Théo (réfutation) : **Non non non ...**

Tom (proposition) : **Les révoltes contre la pénurie alimentaire !**

Cédric (proposition) : **Les différentes rébellions. Sinon tu mets causes, conséquences et ... euh ...**

Théo (question) : **Tu veux mettre quoi ? Causes, conséquences ?**

Tom (question) : **Causes ? C'est quoi les causes ?**

Théo (question) : **C'est quoi les causes ?**

Tom (explication + question) : **Qu'il y a pas assez de manger. Et les conséquences ... ?**

Cédric (explication) : **Ça entraîne la famine ...**

Théo (conclusion + question) : **Bah oui et les documents là ... ?**

Cédric (explication) : ... Et des rébellions.

Tom : Mais on est pas obligés de se servir de tous les documents !

Théo : Mais oui, mais faut les mettre.

Cédric : Bah non !

Tom : Pas obligé. Ils peuvent t'aider comme ne pas t'aider !

Théo (question) : Bon les gars on met quoi là ?

Tom (proposition) : Bah les causes et les conséquences !

Théo (question) : Mais les causes tu mets quoi ?

Cédric : Bah t'as qu'à trouver une autre sous-partie si t'as pas content !

Tom (explication) : Bah les causes c'est qu'ils ont plus assez de manger ! Ils sont pauvres ...

Cédric (explication) : Qu'ils payent trop d'impôts ! Qu'il y en a qui sont privilégiés !

Tom (explication) : Il y a des conflits au travail.

Cédric (explication + synthèse) : Et des conflits religieux. Conséquence, des familles sont pauvres, la famine ...

Tom (précision) : Les rébellions !

Cédric (explication) : Ils construisent des chemins. Ils sont mobilisés pour la corvée.

Tom (conclusion) : Voilà !

Théo (question) : Les « nombreuses causes de rébellion ? ». Hein ? Oh ?

Tom (proposition) : Bah les causes de rébellion on peut mettre.

Cédric (conclusion) : Yes !

[Théo écrit les réponses]

Tom : Il a mis quoi ? Les causes des rébellions ?

Cédric : Fais voir ! C'est un plan en groupe, c'est pas un plan tout seul !

Tom : Bon montre !

Théo : Mais attendez je finis de marquer.

[Théo poursuit durant plusieurs secondes]

Théo (proposition) : Oh les gars je sais ! Un siècle agité pourquoi ? Parce que là les différents lieux là, ils s'y rejoignent pour ... euh ... ils vont critiquer, ils critiquent la monarchie là !

Cédric (question) : Oui ?

Théo (conclusion) : C'est pour ça que c'est un siècle agité !

Cédric (conclusion) : Oui.

Théo : Je vais demander au prof si c'est ça !

[Théo lève la main, l'enseignant arrive]

Théo (question) : Euh Monsieur, là les cafés et les scènes de lecture c'est des lieux où ils se retrouvent où ils critiquent la monarchie ?

Enseignant (question) : Qui ?

Théo (proposition) : Les ...

Tom (proposition) : Le tiers-état.

Théo (proposition) : ... Bah les nobles.

Enseignant (question) : Le tiers-état, mais qui précisément dans le tiers-état ?

Tom (proposition) : Les paysans !

Théo (proposition) : Les bourgeois !

Cédric (proposition) : Les bourgeois !

Enseignant (question) : Les bourgeois, pourquoi plutôt les bourgeois ?

Cédric (explication) : Parce qu'ils sont un peu plus riches.

Enseignant (question) : Oui, et donc comme ils sont un peu plus riches ?

Cédric (explication) : Bah ils sont un peu plus de pouvoir.

Enseignant (conclusion) : Plus de culture.

Cédric : Effectivement.

Enseignant (question) : Ok. Donc les bourgeois vont dans les cafés ou dans les lieux publics. Ils font quoi ?

Théo (explication) : Bah ils critiquent la monarchie !

Enseignant (question) : Ils critiquent la monarchie grâce à quoi ?

Cédric (explication) : Au savoir des philosophes.

Enseignant (conclusion + synthèse + question) : Au savoir des philosophes ! Donc ils lisent concrètement les livres des philosophes et ils critiquent la monarchie. Donc ces bourgeois ils se construisent quoi par rapport à la monarchie ?

Elèves : ...

Enseignant (question) : Quand on lit, quand on se fait des idées ?

Théo (proposition) : De la culture.

Enseignant (reformulation) : De la culture, ouais mais ...

Cédric (proposition) : Une opinion !

Enseignant (conclusion + synthèse) :

Ils se font une opinion ! Ils se forgent une opinion, ils lisent de plus en plus les philosophes, qui critiquent la monarchie absolue, donc les bourgeois prennent les idées des philosophes, réfléchissent, se donnent un avis, se disent « ah tiens c'est intéressant ce qu'il nous dit Montesquieu là, je suis un peu d'accord avec lui ». Ils se forgent donc une opinion.

[L'enseignant quitte le groupe]

Cédric : L'opinion des gens là, des bourgeois ...

Théo : Prise de conscience des bourgeois [l'élève écrit].

[Les élèves se chamaillent durant quelques minutes]

Théo (question) : En grand III c'est quoi ? L'Indépendance américaine ?

Cédric : Oui ... Oui chef !

[Théo n'apprécie pas ce sarcasme de Cédric et ils se chamaillent à nouveau]

Théo (question) : En grand a on met quoi ?

Cédric (proposition) : Tu parles des treize colonies, en b la statue

américaine, en c la déclaration, et en d Condorcet.

Théo (question) : Condorcet il fait partie de la déclaration ?

Cédric (proposition) : Non.

Théo (précision) : Condorcet c'est un philosophe.

Cédric (proposition) : Bah justement tu parles de Condorcet. Tu parles de son opinion ! Allez ! Grand a : « les treize colonies américaines » ...

Théo (réfutation) : Mais n'importe quoi là ! On va pas mettre quatre sous-parties !

Cédric (réfutation) : Bah débrouille-toi si t'es pas content ! Fais tes sous-parties au lieu de casser les c***** à tout le monde !

Cédric (question) : Dis nous la sous-partie a ?

Théo : Bah je sais pas.

Cédric : Bah !

[Les élèves bavardent quelques minutes, puis l'enseignant arrive pour contrôler le travail]

Enseignant : Vous avez terminé ?

[L'enseignant lit le plan du groupe]

Enseignant (question) : Faut me développer un peu là. La critique du pouvoir ça veut dire quoi ?

Cédric (explication) : Ouais, mais il [Théo] voulait pas m'écouter aussi.

Théo : Quoi !

Cédric (explication) : Tu sais je t'avais dit critique de l'autorité en évoquant la nature.

Théo (explication) : Bah il dit qu'il abuse du pouvoir et que du coup, euh ... les habitants ils peuvent que s'incliner car ils ...

Cédric (précision) : Car ils sont pas libres.

Enseignant (question) : Oui. Il veut quoi lui Montesquieu ?

Théo (explication) : Bah il veut que les pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire ils soient répartis ... Bah pas concentrés ...

Cédric (reformulation) : Qu'ils ne se concentrent pas sur un homme !

Enseignant (synthèse + question) : Qu'ils soient partagés ! Donc on a une critique de quoi ?

Cédric (proposition) : Du pouvoir !

Enseignant (conclusion) : Du pouvoir, oui.

Cédric (précision) : Du pouvoir du roi.

Enseignant (question) : Et le roi à l'époque quel est son pouvoir ?

Cédric (proposition) : Bah c'est le roi.

Enseignant (question) : Oui mais si on devait le qualifier ?

Cédric (proposition) : Il dirige le pays.

Enseignant (question) : Oui, et quel est le régime politique dans le pays ?

Cédric (proposition) : La monarchie !

Enseignant (question) : Monarchie ?

Cédric (proposition) : Absolue !

Enseignant (conclusion + synthèse) : Absolue, bien. Donc là c'est une critique directe de la monarchie absolue.

Postures langagières de Baker observées dans l'interaction.							
Opérations d'expansion		Opérations de contraction		Opération d'étayage		Opérations de reformulation	
Proposition	Théo : 14 Cédric : 20 Tom : 12 Enseignant :	Restriction du propos	Théo : Cédric : Tom : Enseignant :	Vérification	Théo : Cédric : Tom : Enseignant :	Reformulation	Théo : 1 Cédric : 2 Tom : 1 Enseignant : 2
Question	Théo : 20 Cédric : 6 Tom : 5 Enseignant : 26		Explication	Théo : 6 Cédric : 15 Tom : 9 Enseignant :	Synthèse	Théo : 1 Cédric : 1 Tom : Enseignant : 5	
Précision	Théo : Cédric : 2 Tom : 5 Enseignant :		Réfutation	Théo : 5 Cédric : Tom : 1 Enseignant : 1			
Généralisation	Théo : Cédric : Tom : Enseignant :						
Conclusion	Théo : 5 Cédric : 4 Tom : 2 Enseignant : 8						

Explicitation de l'activité et de ses objectifs

Lors de cette activité d'histoire (annexe 2) les élèves, réunis en groupes de trois, doivent élaborer un plan détaillé en trois parties afin de répondre à cette question ouverte : « Quelles sont les origines profondes de la Révolution française ? ». Après une analyse individuelle des documents lors d'une première étape, les élèves doivent donc mutualiser et confronter les informations prélevées afin de dégager une réponse commune qu'ils devront étayer au sein du plan détaillé. La question ouverte a donc ici une nouvelle fois pour objectif la réflexion autonome et partagée au sein du groupe.

Les savoirs visés par l'enseignant et en lien avec la question ouverte sont les suivants : la critique des philosophes des Lumières à l'égard de la monarchie absolue et de la société d'ordres ; la crise sociale du XVIII^e siècle ; l'exemple de la révolution américaine.

Degré d'alignement

De manière générale le degré d'alignement du groupe est bon sur l'ensemble de l'activité. Néanmoins l'intertextualité peine légèrement à s'installer entre tous les membres, principalement au début de l'activité. En effet certaines interactions langagières ne se répondent pas, en témoigne l'interaction ci-dessous :

Cédric (question) : On met quoi en grand I du coup ?

Tom (explication) : Mais il y a plein de lieux !

Théo (proposition) : On peut mettre « la vision des différents philosophes » ... sur la monarchie absolue.

Cédric (proposition) : Moi je dis, en grand III on va mettre « l'Indépendance américaine » parce qu'il y a plein de choses à dire. Mais après faut trouver un grand II.

Cédric (conclusion) : D'accord.

Théo (question) : Après, en grand II, on peut mettre quoi ?

Tom (explication) : Bah regarde, il y a plein de lieux : la scène de lecture, le café, la ferme, la construction d'un grand chemin ...

Tom (explication) : Bah il y a plein de lieux après [dans les documents], c'est ...

Cédric (proposition) : Bah voilà, on fait ça les lieux de la ...

Cédric (question) : Du coup en grand II tu veux mettre quoi ?

Théo : Bah je sais pas moi !

Ici, au début de l'activité, les interactions langagières ne s'établissent qu'entre Cédric et Théo, alors que les explications de Tom, réagissant aux questions de ses camarades, sont ignorées à deux reprises. Celles-ci semblent pourtant pertinentes et en mesure de faire progresser la réflexion. C'est au bout d'une troisième tentative d'explication que le propos de Tom est finalement repris par Cédric. Par la suite les interactions se rééquilibrent, Tom intégrant en effet davantage la discussion. Néanmoins celui-ci reste globalement l'élève le plus en retrait, puisqu'il comptabilise un nombre de postures langagières moins élevé, ce qui n'enlève cependant rien à la pertinence de ses propos. Le signe d'un certain retrait n'est en effet pas toujours un

marqueur d'élaboration acquiesçante. Tom se place en effet davantage dans une posture d'observation des interactions et réagit lorsqu'il pense que cela est opportun. Le retrait de Tom s'explique par ailleurs au travers du rapport de force qui s'établit entre Cédric et Théo. Les interactions sont en effet parfois sclérosées par celui-ci, ce qui suscite des tensions. De manière générale Théo joue le rôle du stimulateur sociocognitif via un nombre plus important de questions. Cédric joue lui le rôle du répondant, car il propose des réponses aux questions de Théo. Certaines tensions adviennent lorsque cet équilibre est rompu par une réfutation de Théo relative au propos de Cédric, ce qui risque de provoquer une rupture dans la centration de la tâche, en témoigne l'interaction suivante :

Théo (question) : En grand a on met quoi ?

Cédric (proposition) : Tu parles des treize colonies, en b la statue américaine, en c la déclaration, et en d Condorcet.

Théo (question) : Condorcet il fait partie de la déclaration ?

Cédric (proposition) : Non.

Théo (précision) : Condorcet c'est un philosophe.

Cédric (proposition) : Bah justement tu parles de Condorcet. Tu parles de son opinion ! Allez ! Grand a : « les treize colonies américaines » ...

Théo (réfutation) : Mais n'importe quoi là ! On va pas mettre quatre sous-parties !

*Cédric (réfutation) : Bah débrouille-toi si t'es pas content ! Fais tes sous-parties au lieu de casser les c***** à tout le monde !*

En somme, malgré un certain retrait de la part de Tom et des interférences sporadiques risquant de susciter une rupture dans l'accomplissement de la tâche, le groupe parvient à établir et à maintenir des interactions propices à la co-élaboration des savoirs. Les élèves sont donc centrés sur la tâche et les interactions langagières se répondent, l'intertextualité du groupe se révèle ainsi opérante, en témoigne l'interaction suivante où les élèves étayent ensemble la vision des différents philosophes des Lumières à travers un jeu de questions-explications :

Théo (synthèse + question) : Ok. Grand I [l'élève écrit]. Donc la vision des différents philosophes. On met la vision de Montesquieu ?

Cédric (conclusion) : Oui, bah oui, je suis d'accord.

Tom (précision) : Bah les visions de Montesquieu, Rousseau et Diderot.

Théo (question) : Il exprime quoi dans sa vision ?

Tom (explication) : Euh ... que tout ... [lecture du document].

Théo : Tout homme qui a du pouvoir ... [lecture du document].

Tom : ... Tout homme qui a du pouvoir est porté à en abuser ... [lecture du document].

Théo (proposition) : Critique du pouvoir !

Tom (précision + explication) : De l'absolutisme ! Regarde, « tout homme qui a du pouvoir est porté à en abuser ».

Cédric (proposition) : Ensuite en b tu mets la vision de ...

Tom (précision) : ... De Rousseau !

Théo (question) : La vision de Rousseau, donc on peut mettre quoi ?

Cédric (proposition) : Il critique l'ordre de la société !

Théo (question) : L'ordre ?

Cédric : Oui.

Théo : Attend.

Tom (question) : Tu vois ça où toi ?

Théo (reformulation) : Critique de la société d'ordres !

Cédric (explication) : Ordre et société c'est pareil.

Tom (question) : Et c'est où que t'as trouvé ça ?

Cédric (explication) : Là il dit [lecture du document], « Je n'ai point distingué les états, les rangs, les fortunes ; et je ne les distinguerai guère plus » et ensuite il dit « Vous vous fiez à l'ordre actuel de la société sans songer que cet ordre est sujet à des révolutions inévitables ».

Théo (conclusion + question) : Magnifique phrase ! Magnifique phrase [rires]. Et la vision de Diderot ?

Cédric (proposition) : Bah lui aussi il critique le pouvoir.

Tom (explication) : [lecture du document] « Aucun homme n'a reçu

de la nature le droit de commander aux autres ».

Cédric (explication) : Il critique le pouvoir en évoquant la nature.

Degré de symétrie des rôles

Les interactions langagières du groupe témoignent d'un bon degré de symétrie des rôles, puisque chaque élève adopte les différentes postures langagières (voir tableau des postures langagières plus haut), ce qui permet au groupe de prendre la voie de la co-élaboration. L'analyse de l'interaction permet néanmoins de distinguer des rôles différents au sein du groupe, révélant ainsi la logique de co-élaboration à l'œuvre. Alors que l'analyse précédente (Antonin et Graciane) révèle une co-élaboration par le désaccord, le groupe de Tom, Cédric et Théo témoigne d'une co-élaboration des savoirs par l'inter-questionnement. En d'autres termes nous constatons que le groupe construit sa réflexion au travers d'un jeu de questions-réponses, ou plutôt questions-explications. Ce processus, tout aussi dynamique que le précédent, répond donc davantage à une logique d'émulation sociocognitive par le questionnement mutuel, révélant alors le bon degré d'intertextualité du groupe. Les élèves questionnent donc davantage les informations qu'ils ne les confrontent. Dans ce processus sociocognitif de questions-explications nous distinguons alors différents rôles. Théo, avec 20 questions, se révèle être le questionneur, celui qui stimule et entretient les échanges par ses questions. Cédric tient lui davantage le rôle de répondant, de l'interlocuteur, à savoir celui qui réagit aux questions de Théo, puisqu'il cumule 20 propositions et 15 explications. De son côté Tom se positionne plutôt dans l'ombre de Cédric, puisqu'il comptabilise 12 propositions et 9 explications. Tom témoigne malgré tout d'une particularité car il assure la précision du propos (5 précisions). Cela nous démontre que le retrait de Tom ne relève pas de l'élaboration acquiesçante des savoirs, mais que ce dernier prend la parole au moment opportun pour apporter des précisions lors du processus de co-élaboration. L'interaction suivante nous témoigne de cette dynamique de co-élaboration des savoirs par l'inter-questionnement :

Tom (question + reformulation) : En grand Il c'est quoi déjà ? C'est « le XVIIIe siècle, un siècle agité ».

Théo (conclusion) : Ah ouais. Ça c'est ... Bonne idée de Cédric ça !

*Magnifique idée, je tiens à l'applaudir !
[Rires et applaudissements].*

Elèves : [Rires].

Théo (question) : En grand a du II on peut mettre quoi ?

Tom (proposition) : La famine.

Théo (réfutation) : Non non non ...

Tom (proposition) : Les révoltes contre la pénurie alimentaire !

Cédric (proposition) : Les différentes rébellions. Sinon tu mets causes, conséquences et ... euh.

Théo (question) : Tu veux mettre quoi ? Causes, conséquences ?

Tom (question) : Causes ? C'est quoi les causes ?

Théo (question) : C'est quoi les causes ?

Tom (explication + question) : Qu'il y a pas assez de manger. Et les conséquences ... ?

Cédric (explication) : Ça entraîne la famine ...

Théo (conclusion + question) : Bah oui et les documents là ... ?

Cédric (explication) : ... Et des rébellions.

Tom : Mais on est pas obligés de se servir de tous les documents !

Théo : Mais oui, mais faut les mettre.

Cédric : Bah non !

Tom : Pas obligé. Ils peuvent t'aider comme ne pas t'aider !

Théo (question) : Bon les gars on met quoi là ?

Tom (proposition) : Bah les causes et les conséquences !

Théo (question) : Mais les causes tu mets quoi ?

Cédric : Bah t'as qu'à trouver une autre sous-partie si t'as pas content !

Tom (explication) : Bah les causes c'est qu'ils ont plus assez de manger ! Ils sont pauvres ...

Cédric (explication) : Qu'ils payent trop d'impôts ! Qu'il y en a qui sont privilégiés !

Tom (explication) : Il y a des conflits au travail.

Cédric (explication + synthèse) : Et des conflits religieux. Conséquence, des familles sont pauvres, la famine ...

Tom (précision) : Les rébellions !

Cédric (explication) : Ils construisent des chemins. Ils sont mobilisés pour la corvée.

Tom (conclusion) : Voilà !

Théo (question) : Les « nombreuses causes de rébellion ? ». Hein ? Oh ?

Tom (proposition) : Bah les causes de rébellion on peut mettre.

Cédric (conclusion) : Yes !

[Théo écrit les réponses]

Nous constatons bien dans cette interaction le rôle de stimulateur que joue Théo, puisqu'à chaque proposition de ses camarades il sollicite des explications, que Tom et Cédric lui apportent. Les interactions langagières ont donc permis aux élèves de co-élaborer des savoirs, ici relatifs à la crise sociale du XVIIIe siècle se manifestant sous la forme de rébellions, pour rappel un des objectifs de connaissance de l'enseignant, car Cédric et Tom manipulent les notions suivantes au travers de leur étayage : pauvreté ; pénurie alimentaire ; corvée ; rébellion ; conflits religieux ; « pas assez de manger » (famine). La co-élaboration des savoirs est d'autant plus performante que les élèves ont ici saisi le lien de cause-conséquence entre les différentes informations. Au sein de leur plan détaillé la deuxième partie repose donc sur cette crise sociale qu'il étaye en abordant les causes des rébellions dans une sous-partie.

En somme, même si chaque élève réalise une fois chaque posture langagière, nous constatons une asymétrie des rôles plutôt bénéfiques, que nous pourrions plutôt qualifier de complémentaire. Le fait que Théo domine le champ du questionnement n'altère pas l'avancée du groupe, puisque Cédric et Tom sont stimulés par les questions et entretiennent l'interaction par leurs propositions et explications.

Le degré d'accord

Les élèves du groupe partagent lors de l'activité le même degré d'accord. Les réfutations sont en effet peu nombreuses et ne concernent par ailleurs que des divergences de points de vue sur les documents. Théo réfute en effet parfois les propositions ou explications que lui apporte Cédric, mais nous ne constatons pas de

profondes différences de point de vue dans les interactions langagières. Ici, la co-élaboration des savoirs par l'inter-questionnement induit donc d'emblée l'accord sociocognitif entre les membres du groupe. Nous constatons ainsi le développement d'un travail discursif conjoint et consensuel.

L'absence de profonds désaccords de point de vue peut s'expliquer peut ici s'expliquer par une analyse incomplète d'un ou de plusieurs documents, les élèves ne parvenant en effet pas à récolter les informations et donc à les confronter par la suite pour faire émerger une idée. Le rôle de l'enseignant s'avère alors essentiel, celui devant en effet sortir de sa posture de lâcher-prise et intervenir dans la réflexion du groupe. Dans l'interaction suivante l'enseignant intègre alors le jeu de questions-explications, via une posture d'accompagnement, afin de désamorcer le problème rencontré :

Cédric (question) : Grand Il alors ?

Tom (précision) : Bah il nous reste ces documents là.

Cédric (proposition) : Bah on peut mettre les « lieux de rencontre ».

Tom (conclusion) : Bah oui !

*Théo (explication + réfutation) : La statue c'est pas un lieu, la Famille brûlé ou la famille pauvre [une gravure] ce n'est pas un lieu ! Vous êtes c*** !*

Tom (réfutation) : Bah si c'est des lieux !

Théo (réfutation) : Mais non !

Cédric (proposition) : Non sinon on parle du XVIIIe siècle, parce qu'il était très agité.

Théo (question) : Et tu mets quoi après en sous-parties ?

Cédric (explication) : Bah il y a des scènes de lecture, les différents lieux ...

Théo (question) : Après ?

Tom (proposition) : Les rébellions.

Cédric (reformulation) : Ouais voilà les rébellions. Ce qu'il s'est passé de dramatique !

Tom (proposition) : 1705 ... les années froides c'est !

Théo (question) : Monsieur ? Ça représente quoi ça en fait ?

Enseignant (question) : C'est quoi le titre de l'œuvre ?

Théo : La Famille brûlé ou la famille pauvre.

Enseignant (question) : Ça nous dit quoi ?

Cédric (proposition) : Que c'est un fermier qui a été brûlé.

Théo (réfutation + proposition) : Non, que c'est une famille qui est pauvre.

Enseignant (conclusion + question) : Voilà, que c'est une famille pauvre. Et comme elle est pauvre, il peut se passer quoi ?

Cédric (proposition) : Bah ils vont mourir.

Enseignant (question) : Oui, ils peuvent mourir, mais ils vont faire quoi avant de mourir ?

Théo (proposition) : Voler.

Enseignant (question) : Quoi d'autre ?

Tom (proposition) : Se rebeller !

Enseignant (conclusion + question) : Ah, se rebeller ! Se rebeller pourquoi ?

Cédric (proposition) : Pour avoir plus d'aide.

Enseignant (question) : Plus de quoi ?

Théo (proposition) : Bah plus de sous.

Enseignant (réfutation) : Pas forcément de sous.

Tom (proposition) : A manger.

Cédric (proposition) : Pour avoir moins d'impôts peut-être.

Théo (proposition) : Ou plus de besoins.

Enseignant (question) : Quels sont leurs besoins ici ?

Elèves (proposition) : Bah plus de nourriture !

Enseignant (conclusion + question) : Voilà ! Et il n'y a pas un document qui nous parle de révoltes ou de rébellions ?

Tom (proposition) : Si, celui-ci !

Enseignant (question) : Voilà ! Et on fait référence à des rébellions qui concernent la nourriture ?

Tom (proposition) : Oui, « pénurie alimentaire ».

Enseignant (question) : Ok, comment on appelle les révoltes qui concernent la faim ?

Tom (proposition) : La famine.

Enseignant (reformulation + question) : Alors, oui ça concerne la famine, mais

comment on appelle les révoltes quand il y a la famine ? On l'a déjà vu il me semble !

Elèves : ...

Enseignant (synthèse) : Les révoltes frumentaires, ou les révoltes de la faim.

[L'enseignant quitte le groupe]

Cédric (question) : Du coup en grand II on pourra mettre quoi ?

Théo (proposition) : Les différents, euh ... bah on met ça regarde, le « XVIIIe siècle : un siècle agité », on met ça voilà en deuxième partie, après on met

...

Dans l'interaction ci-dessus l'enseignant intervient à la sollicitation du groupe afin de faire le lien entre deux documents. Puisqu'il n'y a pas de désaccord manifeste entre les élèves l'enseignant ne se fait pas l'arbitre de la situation mais va intégrer la réflexion du groupe afin de l'ouvrir davantage. Au fil des questions-propositions l'enseignant pilote ici le raisonnement des élèves autour de la notion de révolte frumentaire, le groupe n'ayant en effet pas fait le lien entre le tableau des révoltes et la gravure montrant une famille dans l'extrême pauvreté. Les questions de l'enseignant permettent alors que faire émerger la notion de rébellion, ce qui assure ainsi le lien entre les deux documents qui échappaient à la réflexion des élèves. Cet exemple dévoile alors l'une des limites de la co-élaboration des savoirs en autonomie, à savoir les difficultés d'interprétation d'un document. L'enseignant doit alors veiller lors de son travail préparatoire à ce que les supports documentaires qu'il propose soient suffisamment accessibles pour nourrir la réflexion commune des élèves. Cette situation a été constatée à plusieurs reprises lors du travail de collecte des données. En effet les élèves co-élaborent parfois des savoirs partiels ou erronés, faute de compréhension suffisante des documents, alors qu'ils s'inscrivent dans une démarche sociocognitive efficace pour la co-élaboration des savoirs. Lors du travail en autonomie l'observation de l'enseignant est donc essentielle, ce qui induit des postures langagières de vérification de sa part. Ce travail de vérification s'incarne le plus souvent par des questions, au cours desquelles l'enseignant perçoit la logique du groupe. L'interaction suivante nous dévoile cette posture enseignante de vérification de la co-élaboration :

Théo (proposition) : Oh les gars je sais ! Un siècle agité pourquoi ? Parce que là les différents lieux là, ils s'y rejoignent pour ... euh ... ils vont critiquer, ils critiquent la monarchie là !

Cédric (question) : Oui ?

Théo (conclusion) : C'est pour ça que c'est un siècle agité !

Cédric (conclusion) : Oui.

Théo : Je vais demander au prof si c'est ça !

[Théo lève la main, l'enseignant arrive]

Théo (question) : Euh Monsieur, là les cafés et les scènes de lecture c'est des lieux où ils se retrouvent où ils critiquent la monarchie ?

Enseignant (question) : Qui ?

Théo (proposition) : Les ...

Tom (proposition) : Le tiers-état.

Théo (proposition) : ... Bah les nobles.

Enseignant (question) : Le tiers-état, mais qui précisément dans le tiers-état ?

Tom (proposition) : Les paysans !

Théo (proposition) : Les bourgeois !

Cédric (proposition) : Les bourgeois !

Enseignant (question) : Les bourgeois, pourquoi plutôt les bourgeois ?

Cédric (explication) : Parce qu'ils sont un peu plus riches.

Enseignant (question) : Oui, et donc comme ils sont un peu plus riches ?

Cédric (explication) : Bah ils sont un peu plus de pouvoir.

Enseignant (conclusion) : Plus de culture.

Cédric : Effectivement.

Enseignant (question) : Ok. Donc les bourgeois vont dans les cafés ou dans les lieux publics. Ils font quoi ?

Théo (explication) : Bah ils critiquent la monarchie !

Enseignant (question) : Ils critiquent la monarchie grâce à quoi ?

Cédric (explication) : Au savoir des philosophes.

Enseignant (conclusion + synthèse + question) : Au savoir des philosophes ! Donc ils lisent concrètement les livres des philosophes et ils critiquent la monarchie. Donc ces bourgeois ils se construisent quoi par rapport à la monarchie ?

Elèves : ...

Enseignant (question) : Quand on lit, quand on se fait des idées ?

Théo (proposition) : De la culture.

Enseignant (reformulation) : De la culture, ouais mais ...

Cédric (proposition) : Une opinion !

Enseignant (conclusion + synthèse) : Ils se font une opinion ! Ils se forgent

une opinion, ils lisent de plus en plus les philosophes, qui critiquent la monarchie absolue, donc les bourgeois prennent les idées des philosophes, réfléchissent, se donnent un avis, se disent « ah tiens c'est intéressant ce qu'il nous dit Montesquieu là, je suis un peu d'accord avec lui ». Ils se forgent donc une opinion.

[L'enseignant quitte le groupe]

Suite à la sollicitation de Théo, qui souhaite soumettre une idée à la critique de l'enseignant, celui-ci procède à la vérification de la co-élaboration des savoirs en questionnant le groupe. Au cours de ce nouveau jeu de questions-explications, les élèves, qui rebrassent les informations qu'ils avaient déjà analysées, adoptent une posture de secondarisation des savoirs. En effet les explications qu'apportent les élèves à l'enseignant leurs permettent de remobiliser leurs savoirs co-élaborés antérieurement. En définitif les rôles sont ici inversés car les élèves restituent auprès de l'enseignant les savoirs co-élaborés. Ici les élèves ont donc bien compris que la critique des philosophes des Lumières à l'égard de la monarchie absolue alimente une opinion publique au sein de la bourgeoisie, ce qui était l'un des objectifs de connaissance de l'enseignant.

Conclusion

Le processus de co-élaboration observé au sein de ce groupe repose donc sur la complémentarité de ses membres. C'est au fil d'une dynamique de questions-explications que les élèves sont parvenus à développer une pensée commune nécessaire à la co-élaboration des savoirs, ainsi qu'à leur secondarisation. Ici, ce n'est donc pas la confrontation de points de vue différents qui a permis l'avancée du groupe, mais bien la répartition de rôles distincts. Les élèves sont ainsi parvenus à établir un équilibre interactionnel efficace, qui, malgré quelques interférences d'ordre

comportemental, repose sur un schéma trinaire stimulateur-répondant-observateur où la confiance mutuelle règne.

La co-élaboration des savoirs enseignant-groupe dans une logique d'accompagnement

Interaction langagière

Cylian (proposition) : **Moi je propose qu'on fasse la problématique et qu'on mette « que fait la ville de Marseille pour être durable ? ».**

Oscar (précision) : **Pour répondre au développement durable ?**

Robin (reformulation) : **Comment Marseille répond à la question du développement durable ?**

Cylian (proposition) : **Que fait Marseille pour être durable ?**

Oscar (proposition) : **Quelles solutions Marseille propose ?**

Cylian (réfutation) : **Mais non c'est nul ça.**

Robin (proposition) : **Et sinon on prend chacun notre problématique.**

Cylian (conclusion) : **Ouais.**

Oscar (conclusion) : **Moi je prends celle de Cylian, elle est bien.**

[Les élèves écrivent leurs problématiques]

Cylian (question) : **Partie I ?**

Oscar (proposition) : **Que fait Marseille pour devenir durable ?**

Cylian (question) : **Mais genre, on fait une partie par aspect ?**

Robin (proposition) : **Bah moi déjà j'ai dit tu fais une partie ... euh ... « Marseille, une ville qui répond à tous les aspects du développement durable ».**

Oscar (réfutation) : **C'est trop long. Si on fait cinq parties.**

Cylian (réfutation) : **Ça va être trop long.**

Robin (explication) : **Mais non, mais, t'es pas obligé de détailler ... euh ... chaque aspect genre ...**

Oscar (proposition + explication) : **Mais faudrait en regrouper sinon ? Parce que les aspects [du développement durable] c'est ... euh ... économique, écologique, social ...**

Robin (réfutation + proposition) : Au pire non, on dit que Marseille répond à ... on fait comme une intro. On dit que Marseille répond à tous les aspects du développement durable ... on dit les trucs ... est après ... euh ... une partie environnement, une partie social, une partie ...

Oscar (réfutation) : C'est trois parties en tout !

Cylian : Trois parties.

Oscar (explication) : C'est écrit dans le sujet.

Robin : M**** [Mince].

Oscar (proposition + explication) : Mais sinon faudrait regrouper ... Ecologique et économique, parce qu'il y a peut-être un lien des fois ...

Cylian (réfutation) : Il y a « éco » [rires].

[Rires]

Oscar (proposition) : Non mais ...

Robin (proposition) : Non mais social et culturel ...

Oscar (reformulation) : Ouais voilà, on peut mettre social culturel ...

Robin (proposition) : Moi je dis économique et gouvernance ...

Oscar (proposition) : Ouais. Et après le dernier c'est environnement.

Cylian (réfutation + explication + proposition + explication) : Euh ... Mais non on est c**, parce que regarde en fait il y a le projet Euroméditerranée, ça fait les aspects sociaux, ça fait des aspects culturels, ça fait des aspects économiques. Après on peut faire une partie environnement parce qu'il y a smartseille [un éco-quartier] et les parcs ...

Oscar : Ouais.

Cylian (proposition + explication) : ... Après genre ... euh ... en fait la gouvernance, en gros on peut dire qu'il y a ... euh ... bah en gros la gouvernance il y a la place Jean Jaurès, là ça [montre le document], la place Jean Jaurès ils disent que c'est une démarche participative et collaborative. En gros ils ont demandé à la population et tout pour faire.

Oscar : Hum.

Cylian (explication) : Sauf que après là ils disent qu'il y a des manifestations et on peut aussi utiliser la chanson, parce qu'elle se plaint dans la chanson.

Oscar (précision) : Ouais ! Elle dit que Marseille c'est la capitale de la rupture !

Cylian (synthèse) : Que c'est plus la même !

Robin (synthèse) : C'est plus la même !

[Rires]

Cylian (proposition + explication) : Du coup on fait Euroméditerranée en I parce que ça reprend social, économique, culturel et ...

Oscar (précision) : Environnement.

Cylian (proposition) : Ouais un peu ... enfin bref. Sinon après on fait une partie environnementale ...

Oscar (précision) : Avec euh ... le truc là ... corridor écologique !

Cylian (conclusion) : Ouais voilà c'est ça.

Oscar (explication) : Parce qu'il y a Euroméditerranée 2 aussi, il y a 1 et 2.

Cylian (proposition) : Et après on fait une partie sur la gouvernance.

Oscar (synthèse) : Ouais. Donc la partie I ... donc du coup la partie c'est ...

Cylian (synthèse) : Le projet Euroméditerranée.

Oscar : Hum.

Cylian (synthèse) : En II le facteur environnemental.

Oscar (question) : Le facteur environnemental ?

Cylian (explication) : Environnement quoi.

Robin (question) : Et en III on met quoi ?

Oscar (proposition) : C'est ...

Cylian (proposition) : La gouvernance.

Oscar (précision) : La gouvernance, mais ... euh faudrait qu'on trouve un autre titre ...

Cylian (proposition) : Gouvernance et réaction alors.

Oscar (explication) : Ouais, oui ... ce que la population elle fait pour combattre ... euh ... pour exprimer ...

Cylian (reformulation) : Concrètement c'est les réactions de la population.

Oscar (conclusion) : Ouais c'est ça.

[Les élèves écrivent leurs réponses durant quelques minutes]

Cylian (proposition + question) : Bon maintenant faut trouver des trucs à mettre dedans. On fait des sous-parties ?

Oscar : Non je pense pas.

Robin : Hum ...

Cylian : J'ai un peu la flemme, mais je crois que je vais le faire.

Robin (proposition) : Bah ça dépend, s'il nous dit de commerce direct [à rédiger], on commence direct.

Cylian : Comme tu veux.

Oscar (question) : T'as mis gouvernance et réactions de la population ?

Cylian (reformulation) : Les réactions du peuple !

Robin (proposition) : Au pire on le fait [compléter le plan] pour le I parce qu'il y plus de choses à dire.

Oscar : Bah oui c'est ça.

Robin (proposition) : On fait un petit a, un petit b et un petit c. Après les facteurs environnementaux et ...

Oscar (explication) : Bah après on pourra juste citer le corridor et que ça permet de faire un peu de verdure dans Marseille.

Cylian (proposition) : On appelle le prof pour faire valider ? Monsieur ?

[L'enseignant arrive après quelques secondes]

Enseignant (vérification) : Alors ? Cette problématique ? : « Que fait Marseille pour devenir durable ? ». Projet Euroméditerranée, le facteur environnemental, la gouvernance et les réactions du peuple ... on va plutôt dire des habitants.

Oscar (proposition) : Des Marseillais !

Enseignant : Oui.

Oscar (question) : Mais du coup on savait pas si fallait faire un plan détaillé ou écrire direct ou pas donc ?

Enseignant (question) : Vous allez mettre quoi dans le « facteur environnemental » ?

Cylian (proposition) : Bah on va mettre « smartseille ».

Oscar (précision) : Et le corridor écologique.

Enseignant : Hum ... ok.

Oscar (question) : Mais le « facteur » c'est pas le bon terme c'est ça ?

Enseignant (proposition) : Alors, c'est pas mal mais faudrait le réagencer votre plan.

Elèves : ...

Enseignant (réfutations + explication) : Parce que là en fait vous avez un plan un peu fourre-tout, c'est-à-dire que dans les deux premières parties vous voulez aborder les cinq dimensions du développement durable, qu'on retrouve ici, et là il y a la gouvernance à la fin.

Oscar (réfutation) : C'est pas fourre-tout du coup.

Enseignant (proposition + question) : On va repartir du votre problématique : « que fait Marseille pour devenir durable ? ». Donc de nombreux aménagements, vous l'avez vu ça, mais pourquoi ? Pourquoi Marseille s'aménage pour devenir durable ?

Oscar (proposition) : Pour changer la population.

Enseignant (proposition) : En gros votre plan je peux le prendre, mais essayez d'en trouver un autre.

Oscar (question) : Il est bien mais pas assez quoi ?

Enseignant : Voilà c'est ça [rires].

Elèves : [Rires].

Cylian : Il est bien mais pas vraiment.

Enseignant (proposition) : Trouvez-moi un plan plus pertinent ! Et pour ça il faut revoir votre problématique.

Oscar : Faut tout refaire en fait [rires].

Elèves : [Rires].

Robin (proposition) : Comment ... On met comment et pourquoi !

Cylian (précision) : Comment, pourquoi et que fait Marseille.

Robin (reformulation) : Comment et pourquoi, puis que fait Marseille ...

Oscar (question) : Monsieur, la première partie elle est bien sur Euroméditerranée ?

Cylian : Non, c'est fourre-tout.

Enseignant (explication + question) : Le « projet Euroméditerranée » c'est bien, ça parle des aménagements de manière générale. Les aménagements de Marseille. C'est une partie qu'il faut garder. Et sinon vous avez constaté quoi dans le corpus ?

Robin (proposition) : Il y a plein de projets !

Cylian (proposition) : Différents bâtiments.

Oscar (proposition) : Ils veulent que ce soit une capitale culturelle, ou je sais pas quoi.

Enseignant (question) : Oui. Ces aménagements ils proviennent d'où ? Les gens ils se sont levés un jour et ils ont dit « tiens, on va faire ça ».

Cylian : Non ... euh ... je sais pas.

Robin (question) : Comment ça ils sortent d'où ?

Oscar (question) : De qui ?

Enseignant (question) : Le Maire de Marseille il s'est levé et il s'est dit un jour « tiens on va faire tout ça à Marseille ».

Oscar (proposition) : Bah non.

Cylian (proposition) : C'est pour le projet Euroméditerranée tout ça.

Enseignant (question) : Et c'est quoi le but ?

Cylian (explication) : Bah c'est que les gens ils s'ennuient un peu moins quoi.

Oscar (explication) : Changer l'image de Marseille.

Enseignant (question) : Quel est l'objectif global de tout ça ?

Oscar (proposition) : Redynamiser le ...

Robin (proposition) : Bah gagner de l'argent.

Enseignant (conclusion) : C'est de devenir une ville durable.

Oscar (réfutation) : C'est ce qu'on avait mis dans la problématique.

Enseignant (proposition) : Première partie, les causes des aménagements, pourquoi. Deuxième partie les aménagements en tant que tels. Troisième partie ...

Cylian (précision) : Les conséquences !

Enseignant (conclusion) : Les conséquences. Vous êtes allez trop loin les garçons.

Cylian : On a trop poussé le travail [rires].

Enseignant : C'est ma faute je vous ai mis la pression [rires].

[Rires]

Cylian : C'est ça, on a paniqué [rires].

Enseignant (question) : Et quels sont les conséquences à Marseille ?

Cylian (proposition) : Bah il y en a ...

Enseignant (question) : De tout ça ?

Oscar (proposition) : Il y a des manifestations.

Enseignant (question) : Qu'est-ce-que vous allez dire dans la partie III ?

Cylian (proposition) : Bah il y a Kenny Arkana qui faire des chansons pour ... bah voilà. Elle est pas très contente.

Enseignant (question) : Ouais, pourquoi ils sont pas très contents ?

Oscar (explication) : Parce qu'ils ont ... euh.

Elèves (explication) : Parce qu'ils changent l'image de leur ville.

Enseignant : Hum.

Cylian (explication) : C'est pas la ville qu'ils ont connu.

Enseignant (question) : Concrètement, c'est-à-dire ? Que s'est-t-il passé ?

Oscar (explication) : Bah ils refont la ville quoi. Ils la rebâtissent.

Cylian (explication) : Il y a une gentrification !

Enseignant (question) : Ah ! C'est quoi ça ?

Elèves (explication) : Ils vont changer les habitants présents.

Cylian : En gros ils veulent ...

Enseignant (question) : Ils vont les délocaliser ?

Elèves (réfutation) : Non non ...

Cylian (explication) : C'est des quartiers où c'est majoritairement des migrants et ils veulent mettre des personnes ...

Oscar (explication) : Des Français et riches ... des personnes huppés en fait.

Enseignant (question) : Ouais, et comment ils font pour ça ?

Oscar (explication) : Bah ils reconstruisent des immeubles plus classes ...

Cylian (précision) : A l'architecture haussmannienne.

Oscar : Voilà.

Enseignant (question) : Ok. Donc ça c'est ce que l'on appelle ? Ce phénomène ?

Elèves (conclusion) : La gentrification !

[L'enseignant quitte le groupe]

Cylian : On a bien travaillé les garçons [rires].

Robin (question) : Et du coup on met quoi comme problématique ?

Oscar (proposition) : Que fait Marseille pour devenir durable ?

[Rires].

Oscar (réfutation) : Non on la laisse [rires].

[Rires]

Oscar : Non mais la remet pas [rires]. Il la remet Robin [rires].

Cylian : Non mais on va mettre ... je sais pas moi ...

Oscar : Déjà les parties ...

Cylian (proposition) : Il y a les aménagements, les causes des aménagements et ...

Robin (proposition) : Du coup la partie I c'est les causes.

Cylian : Ouais.

Robin (précision) : Des aménagements.

Cylian (conclusion) : Des aménagements.

Oscar (question) : Monsieur ? Maintenant on remplit notre plan ?

Enseignant (proposition) : Vous remplissez votre plan.

Cylian (question) : Je sais même pas c'est quoi genre ... euh ... On sait même pas ce que c'est genre les causes ?

Oscar (explication) : Bah si ... c'est Marseille ils veulent redynamiser la ville, déjà ... euh ... ils veulent changer plusieurs quartiers, voilà.

Robin (précision) : Les lieux culturels.

Oscar (proposition) : Il faut citer des exemples précis.

Robin (explication) : Mais le projet c'est ... euh ... smartseille et Joliette ou je sais pas quoi.

Cylian (proposition) : C'est ce que je vais mettre moi. Smartseille, après il y a aussi place Jean Jaurès.

Postures langagières de Baker observées dans l'interaction.							
Opérations d'expansion		Opérations de contraction		Opération d'étayage		Opérations de reformulation	
Proposition	Oscar : 15 Cylian : 18 Robin : 12 Enseignant : 6	Restriction du propos	Oscar : Cylian : Robin : Enseignant :	Vérification	Oscar : Cylian : Robin : Enseignant : 1	Reformulation	Oscar : 1 Cylian : 2 Robin : 2 Enseignant :
Question	Oscar : 7 Cylian : 4 Robin : 3 Enseignant : 16		Explication	Oscar : 15 Cylian : 11 Robin : 5 Enseignant : 2	Synthèse	Oscar : 1 Cylian : 3 Robin : 1 Enseignant :	
Précision	Oscar : 5 Cylian : 3 Robin : 2 Enseignant :		Réfutation	Oscar : 5 Cylian : 5 Robin : 2 Enseignant : 1			
Généralisation	Oscar : Cylian : Robin : Enseignant :						
Conclusion	Oscar : 2 Cylian : 4 Robin : 1 Enseignant : 1						

Explicitation de l'activité et de ses objectifs

Lors de cette activité de géographie (annexe 3) les élèves, réunis en groupe de trois, doivent traiter un sujet de composition sous la forme d'une tâche complexe. Les élèves ont pour consigne de rédiger un article en lien avec le sujet donné. Pour cela ils doivent constituer une problématique et un plan détaillé dans lequel ils structurent leur propos. Il s'agit ici de comprendre comment et pourquoi Marseille s'aménage pour devenir une ville durable, ainsi que de percevoir les conséquences socio-spatiales du nouvel aménagement de la ville. L'enseignant souhaite donc que les élèves établissent un lien de causes-conséquences. L'autonomie des élèves est ici totale, car c'est à eux de trouver une problématique pour leur article et de structurer un plan y correspondant. Puisqu'ils ont la responsabilité du questionnement général, les élèves ne peuvent donc uniquement se reposer sur le sujet et le corpus documentaire, qu'ils vont devoir confronter afin de co-élaborer une problématique. L'enseignant souhaite ici placer les élèves dans une posture

maximale d'autonomie et de responsabilité, de l'analyse à l'écriture de l'article, car l'objectif est de favoriser les interactions langagières au sein des groupes.

Les savoirs visés par l'enseignant sont les suivants : les causes des aménagements (devenir une ville durable sur le plan économique, social, culturel, écologique et politique) ; la nature des aménagements (notions : *waterfront*, éco-quartier ; corridor écologique) ; les conséquences des aménagements (notion : gentrification).

Degré d'alignement

Les interactions langagières du groupe révèlent globalement d'un bon degré d'alignement, puisque dès le début de l'activité une intertextualité efficiente s'installe, en témoigne les premiers échanges du groupe :

Cylian (proposition) : Moi je propose qu'on fasse la problématique et qu'on mette « que fait la ville de Marseille pour être durable ? ».

Oscar (précision) : Pour répondre au développement durable ?

Robin (reformulation) : Comment Marseille répond à la question du développement durable ?

Cylian (proposition) : Que fait Marseille pour être durable ?

Oscar (proposition) : Quelles solutions Marseille propose ?

Cylian (réfutation) : Mais non c'est nul ça.

Robin (proposition) : Et sinon on prend chacun notre problématique.

Cylian (conclusion) : Ouais.

Oscar (conclusion) : Moi je prends celle de Cylian, elle est bien.

[Les élèves écrivent leurs problématiques]

Cylian (question) : Partie I ?

Oscar (proposition) : Que fait Marseille pour devenir durable ?

Cylian (question) : Mais genre, on fait une partie par aspect ?

Robin (proposition) : Bah moi déjà j'ai dit tu fais une partie ... euh ... « Marseille, une ville qui répond à tous les aspects du développement durable ».

Oscar (réfutation) : C'est trop long. Si on fait cinq parties.

Cylian (réfutation) : Ça va être trop long.

Robin (explication) : Mais non, mais, t'es pas obligé de détailler ... euh ... chaque aspect genre ...

Oscar (proposition + explication) : Mais faudrait en regrouper sinon ? Parce que les aspects [du développement durable] c'est ... euh ... économique, écologique, social ...

Robin (réfutation + proposition) : Au pire non, on dit que Marseille répond à ... on fait comme une intro. On dit que Marseille répond à tous les aspects du

développement durable ... on dit les trucs ... est après ... euh ... une partie environnement, une partie social, une partie ...

Oscar (réfutation) : C'est trois parties en tout !

Cylian : Trois parties.

Oscar (explication) : C'est écrit dans le sujet.

*Robin : M**** [Mince].*

Oscar (proposition + explication) : Mais sinon faudrait regrouper ... Ecologique et économique, parce qu'il y a peut-être un lien des fois ...

Dans l'interaction ci-dessus nous constatons que les élèves amorcent l'activité par la co-élaboration de la problématique. Chaque élève avance alors une proposition, celle-ci rebondissant sur une proposition précédente. Le groupe aborde ensuite la question de l'organisation du plan. Nous constatons alors que Robin propose une idée et que celle-ci est par la suite réfutée par Oscar et Cylian, ce qui induit des éléments d'explication de part et d'autre, signe d'une réelle intertextualité.

Degré de symétrie des rôles

Dans l'ensemble le degré de symétrie des rôles est correct au sein du groupe, les postures langagières sont alternées. Néanmoins nous pouvons constater que toutes les postures langagières ne se valent pas sur le plan de l'avancée de la tâche, cela s'expliquant par le rôle que chaque élève joue au cours de l'activité. Nous constatons en effet, malgré le fait que chaque élève adopte les différentes postures langagières, que des rôles spécifiques se dégagent à nouveau. Cylian est en effet davantage force de proposition (voir tableau des postures langagières plus haut), car

il comptabilise un nombre de 18 propositions. Oscar compte un nombre plus important de précisions (5) et d'explications (15) que ses camarades. Quant à Robin, il semble davantage en retrait, ou plutôt dans une posture d'observation. S'il avance des propositions (12), Robin ne comptabilise que peu d'explications (5), ce qui démontre qu'il se place dans une position d'observateur. En somme nous retrouvons un processus socio-langagier fondé sur un schéma trinaire : le stimulateur qui propose ; l'interlocuteur qui précise ou explique ; l'observateur. Ainsi nous observons que les interactions langagières se répondent et se complètent les unes par rapport aux autres, ce qui témoigne d'une bonne centration du groupe sur la tâche. L'interaction suivante nous révèle la dynamique de complémentarité :

*Cylian (réfutation + explication + proposition + explication) : Euh ... Mais non on est c**, parce que regarde en fait il y a le projet Euroméditerranée, ça fait les aspects sociaux, ça fait des aspects culturels, ça fait des aspects économiques. Après on peut faire une partie environnement parce qu'il y a smartseille [un éco-quartier] et les parcs ...*

Oscar : Ouais.

Cylian (proposition + explication) : ... Après genre ... euh ... en fait la gouvernance, en gros on peut dire qu'il y a ... euh ... bah en gros la gouvernance il y a la place Jean Jaurès, là ça [montre le document], la place Jean Jaurès ils disent que c'est une démarche participative et collaborative. En gros ils ont demandé à la population et tout pour faire.

Oscar : Hum.

Cylian (explication) : Sauf que après là ils disent qu'il y a des manifestations et on peut aussi utiliser la chanson, parce qu'elle se plaint dans la chanson.

Oscar (précision) : Ouais ! Elle dit que Marseille c'est la capitale de la rupture !

Cylian (synthèse) : Que c'est plus la même !

Robin (synthèse) : C'est plus la même !

[Rires]

Cylian (proposition + explication) : Du coup on fait Euroméditerranée en l parce que ça reprend social, économique, culturel et ...

Oscar (précision) : Environnement.

Cylian (proposition) : Ouais un peu ... enfin bref. Sinon après on fait une partie environnementale ...

Oscar (précision) : Avec euh ... le truc là ... corridor écologique !

Cylian (conclusion) : Ouais voilà c'est ça.

Oscar (explication) : Parce qu'il y a Euroméditerranée 2 aussi, il y a 1 et 2.

Cylian (proposition) : Et après on fait une partie sur la gouvernance.

Oscar (synthèse) : Ouais. Donc la partie I ... donc du coup la partie c'est ...

Cylian (synthèse): Le projet Euroméditerranée.

Oscar : Hum.

Cylian (synthèse) : En II le facteur environnemental.

Oscar (question) : Le facteur environnemental ?

Cylian (explication) : Environnement quoi.

Robin (question) : Et en III on met quoi ?

Oscar (proposition) : C'est ...

Cylian (proposition) : La gouvernance.

Oscar (précision) : La gouvernance, mais ... euh faudrait qu'on trouve un autre titre ...

Cylian (proposition) : Gouvernance et réaction alors.

Oscar (explication) : Ouais, oui ... ce que la population elle fait pour combattre ... euh ... pour exprimer ...

Cylian (reformulation) : Concrètement c'est les réactions de la population.

Oscar : Ouais c'est ça.

Nous constatons dans l'interaction ci-dessous le rôle central que joue Cylian. Celui-ci, après quelques premiers échanges n'aboutissant pas, avance en effet plusieurs propositions suite à un éclair de génie. Cylian maintient donc la parole durant un long moment et procède à des postures langagières de proposition et d'explication afin d'étayer son propos. Ses deux camarades sont alors dans une posture d'écoute et seul Oscar apporte des précisions ou des explications au propos de Cylian. Robin quant à lui reste dans une posture d'observation, où il reçoit

davantage qu'il ne co-élabore. En somme les trois parties du plan détaillé sont ici totalement esquissées et étayées par Cylvian, alors que ces camarades précisent, à l'image d'Oscar, acquiescent et valident son propos. La co-élaboration de la tâche et des savoirs se révèlent donc ici plutôt complémentaire en ce qui concerne Oscar et acquiesçante en ce qui concerne Robin. Par ces précisions et ces explications complètes, Oscar intègre en effet l'interaction que Cylvian a amorcée et participe à l'avancée de la réflexion, en témoigne ce cours échange :

Robin (question) : Et en III on met quoi ?

Cylvian (proposition) : Gouvernance et réaction alors.

Oscar (proposition) : C'est ...

Oscar (explication) : Ouais, oui ... ce que la population elle fait pour combattre ... euh ... pour exprimer ...

Cylvian (proposition) : La gouvernance.

Oscar (précision) : La gouvernance, mais ... euh faudrait qu'on trouve un autre titre ...

Cylvian (reformulation) : Concrètement c'est les réactions de la population.

Oscar (conclusion) : Ouais c'est ça.

Alors que Cylvian propose une troisième partie sur la gouvernance, soit la gestion concertée de la politique des aménagements dans la ville de Marseille, Oscar précise le propos puis l'explique en évoquant les réactions hostiles d'une partie de la population à l'égard des aménagements. Cylvian intègre alors la précision d'Oscar et procède à une reformulation, preuve d'un savoir co-élaboré dans une logique de complémentarité. La suite de l'activité se fonde alors sur le plan proposé par Cylvian.

Le degré d'accord

Puisque la co-élaboration de la tâche et des savoirs s'établit ici à partir des propositions de Cylvian, nous constatons au travers des interactions langagières un accord de circonstance, signe d'une élaboration acquiesçante sous-jacente. Le désaccord, matérialisé sous la forme de la réfutation et du questionnement, va donc être assuré par l'enseignant, ce qui révèle le rôle prégnant que celui-ci doit jouer dans le processus de co-élaboration des savoirs. Ici, voyant que le plan des élèves manque de pertinence et que certains savoirs échappent aux élèves, l'enseignant

intervient suite à la sollicitation du groupe dans le but de vérifier l'avancée et la pertinence de la production des élèves, puis afin de co-élaborer les savoirs manquants avec le groupe. Cette co-élaboration enseignant-groupe prend alors la forme d'un jeu de questions-explications. Dans l'interaction suivante nous pouvons observer ce travail de vérification de la part de l'enseignant, qui achève alors l'échange via une posture de réfutation :

Cylian (proposition) : On appelle le prof pour faire valider ? Monsieur ?

[L'enseignant arrive après quelques secondes]

Enseignant (vérification) : Alors ? Cette problématique ? : « Que fait Marseille pour devenir durable ? ». Projet Euroméditerranée, le facteur environnemental, la gouvernance et les réactions du peuple ... on va plutôt dire des habitants.

Oscar (proposition) : Des Marseillais !

Enseignant : Oui.

Oscar (question) : Mais du coup on savait pas si fallait faire un plan détaillé ou écrire direct ou pas donc ?

Enseignant (question) : Vous allez mettre quoi dans le « facteur environnemental » ?

Cylian (proposition) : Bah on va mettre « smartseille ».

Oscar (précision) : Et le corridor écologique.

Enseignant : Hum ... ok.

Oscar (question) : Mais le « facteur » c'est pas le bon terme c'est ça ?

Enseignant (proposition) : Alors, c'est pas mal mais faudrait le réagencer votre plan.

Elèves : ...

Enseignant (réfutation + explication) : Parce que là en fait vous avez un plan un peu fourre-tout, c'est-à-dire que dans les deux premières parties vous voulez aborder les cinq dimensions du développement durable, qu'on retrouve ici, et là il y a la gouvernance à la fin.

Après une vérification transitant sous la forme de questions, l'enseignant engage une posture de réfutation à propos du plan du groupe, qui doit en effet être revu en raison de son manque de pertinence. Le groupe n'a en effet pas construit son raisonnement à partir du lien de cause-conséquence recherché par l'enseignant, car son plan repose sur une structure thématique et non sur une structure dynamique cause-conséquence. Le groupe a élaboré un plan en trois parties dans lequel il répartit les différentes thématiques de la notion de ville durable, d'où l'expression « *plan un peu fourre-tout* » de l'enseignant en guise de réfutation. Si ce plan répond à la problématique du groupe (Que fait Marseille pour être durable ?), élaborée par Cylvian et reprise par Oscar, signe d'une élaboration acquiesçante, il ne répond pas aux attendus de l'enseignant au regard du sujet proposé. L'enseignant souhaite en effet que les groupes face émerger une dynamique de cause-conséquence, en somme comprendre et exprimer explicitement les causes des aménagements, leur forme et leurs conséquences. L'enseignant intervient donc pour permettre au groupe de réajuster sa réflexion sur cette dynamique cause-conséquence. De plus, si les élèves ont relativement bien saisi les enjeux de chaque document, il semble néanmoins que les savoirs élaborés ne le soient que partiellement. Le groupe, par l'intermédiaire des propositions de Cylvian, a bien perçu les conséquences des aménagements, à savoir les réactions de la population. Néanmoins le groupe n'est pas parvenu à élaborer la notion qui exprime cette conséquence, à savoir la notion de gentrification, un terme présent dans l'un des documents du corpus et qui fait partie des objectifs notionnels en jeu. L'enseignant intègre ainsi les interactions afin de rectifier la trajectoire intellectuelle du groupe :

Oscar (question) : Monsieur, la première partie elle est bien sur Euroméditerranée ?

de Marseille. C'est une partie qu'il faut garder. Et sinon vous avez constaté quoi dans le corpus ?

Cylvian : Non, c'est fourre-tout.

Robin (proposition) : Il y a plein de projets !

Enseignant (explication + question) : Le « projet Euroméditerranée » c'est bien, ça parle des aménagements de manière générale. Les aménagements

Cylvian (proposition) : Différents bâtiments.

Oscar (proposition) : Ils veulent que ce soit une capitale culturelle, ou je sais pas quoi.

Enseignant (question) : Oui. Ces aménagements ils proviennent d'où ? Les gens ils se sont levés un jour et ils ont dit « tiens, on va faire ça ».

Cylian : Non ... euh ... je sais pas.

Robin (question) : Comment ça ils sortent d'où ?

Oscar (question) : De qui ?

Enseignant (question) : Le Maire de Marseille il s'est levé et il s'est dit un jour « tiens on va faire tout ça à Marseille ».

Oscar (proposition) : Bah non.

Cylian (proposition) : C'est pour le projet Euroméditerranée tout ça.

Enseignant (question) : Et c'est quoi le but ?

Cylian (explication) : Bah c'est que les gens ils s'ennuient un peu moins quoi.

Oscar (explication) : Changer l'image de Marseille.

Enseignant (question) : Quel est l'objectif global de tout ça ?

Oscar (proposition) : Redynamiser le ...

Robin (proposition) : Bah gagner de l'argent.

Enseignant (conclusion) : C'est de devenir une ville durable.

Oscar (réfutation) : C'est ce qu'on avait mis dans la problématique.

Enseignant (proposition) : Première partie, les causes des aménagements, pourquoi. Deuxième partie les aménagements en tant que tels. Troisième partie ...

Cylian (précision) : Les conséquences !

Enseignant (conclusion) : Les conséquences. Vous êtes allez trop loin les garçons.

Cylian : On a trop poussé le travail [rires].

Enseignant : C'est ma faute je vous ai mis la pression [rires].

[Rires]

Cylian : C'est ça, on a paniqué [rires].

L'interaction ci-dessus illustre ce jeu de questions-réponses que met en place l'enseignant afin que le groupe puisse implicitement comprendre qu'il a fait fausse route. Suite à la réfutation du plan du groupe par l'enseignant, les élèves quittent donc l'accord circonstanciel initié par les propositions de Cylvan pour progressivement intégrer celui de l'enseignant. Ce dernier adopte alors une posture de questionnement progressif afin de ne pas divulguer trop d'informations aux élèves. En somme l'enseignant se garde de provoquer une nouvelle élaboration acquiesçante, à l'image de celle opérée par les propositions antérieures de Cylvan. Au fil des propositions et des explications des élèves, l'enseignant assure ainsi la manipulation des savoirs par le groupe, celui-ci étayant en effet les différentes causes des aménagements de la ville. L'enseignant, ayant constaté que le groupe a compris les causes des aménagements, achève alors l'interaction par une proposition de réorganisation du plan du groupe. Le groupe réagit au propos de l'enseignant puisque Cylvan le précise en ajoutant l'idée de la troisième partie, à savoir les conséquences. En somme, l'interaction enseignant-groupe a permis de rectifier la trajectoire intellectuelle. L'enseignant ayant compris que les élèves ont globalement bien intégré les différentes informations, son objectif s'astreint ici à la réorganisation du plan, ce que les élèves semblent alors comprendre et accepter. Les interactions enseignant-groupe se poursuivent donc à partir de l'accord établi entre l'enseignant et le groupe.

Pour terminer l'enseignant veille à ce que les savoirs élaborés par le groupe soient totalement aboutis, ce qui n'est pas le cas en ce qui concerne les conséquences des aménagements, au regard de la notion de gentrification qui ne transparait pas explicitement dans le raisonnement des élèves. L'enseignant poursuit alors le jeu interactionnel de questions-explications afin d'élargir la réflexion du groupe :

Enseignant (question) : Et quels sont les conséquences à Marseille ?

Oscar (proposition) : Il y a des manifestations.

Cylvan (proposition) : Bah il y en a ...

Enseignant (question) : Qu'est-ce-que vous allez dire dans la partie III ?

Enseignant (question) : De tout ça ?

Cylian (proposition) : Bah il y a Kenny Arkana qui faire des chansons pour ... bah voilà. Elle est pas très contente.

Enseignant (question) : Ouais, pourquoi ils sont pas très contents ?

Oscar (explication) : Parce qu'ils ont ... euh.

Elèves (explication) : Parce qu'ils changent l'image de leur ville.

Enseignant : Hum.

Cylian (explication) : C'est pas la ville qu'ils ont connu.

Enseignant (question) : Concrètement, c'est-à-dire ? Que s'est-t-il passé ?

Oscar (explication) : Bah ils refont la ville quoi. Ils la rebâtissent.

Cylian (explication) : Il y a une gentrification !

Enseignant (question) : Ah ! C'est quoi ça ?

Elèves (explication) : Ils vont changer les habitants présents.

Cylian : En gros ils veulent ...

Enseignant (question) : Ils vont les délocaliser ?

Elèves (réfutation) : Non non ...

Cylian (explication) : C'est des quartiers où c'est majoritairement des migrants et ils veulent mettre des personnes ...

Oscar (explication) : Des Français et riches ... des personnes huppés en fait.

Enseignant (question) : Ouais, et comment ils font pour ça ?

Oscar (explication) : Bah ils reconstruisent des immeubles plus classes ...

Cylian (précision) : A l'architecture haussmannienne.

Oscar : Voilà.

Enseignant (question) : Ok. Donc ça c'est ce que l'on appelle ? Ce phénomène ?

Elèves (conclusion) : La gentrification !

Au cours de cette dynamique de questions-réponses le groupe remobilise alors les informations antérieurement prélevées afin de les confronter aux questions de l'enseignant. Cette remobilisation progressive permet alors aux élèves d'étayer les différents éléments qui composent la notion de gentrification (recomposition

architecturale, changement de la sociologie des habitants) et d'aboutir finalement à la pleine maîtrise sémantique de cette notion, puisque Cylian l'évoque au cours du raisonnement. L'interaction suivante démontre donc une co-élaboration entre le groupe et l'enseignant, dont le jeu de questions-réponses traduit une posture d'accompagnement, alors nécessaire à l'aboutissement du raisonnement des élèves. Au fil de l'interaction les élèves ont non seulement co-élaboré des savoirs, mais aussi secondarisés ces savoirs via des postures langagières d'explication ou de précision qui répondent aux questions de l'enseignant.

Conclusion

Les interactions langagières entre les élèves témoignent donc d'un processus d'élaboration acquiesçante des savoirs. Le manque de pertinence du plan et la construction partielle de certains savoirs s'expliquent ici par un déficit en interactions profondes et saillantes. Nous constatons en effet que le groupe fonde l'élaboration de la tâche à partir des propositions précoces de Cylian, alors acceptées par Oscar et Robin. Cette dynamique sociocognitive, fondée sur un schéma trinaire (celui qui propose, celui qui précise, celui qui observe), ouvre alors la voie à l'élaboration acquiesçante. En somme les interactions langagières n'ont pas permis de susciter un désaccord ou une situation plus profonde d'inter-questionnement et de complémentarité, logiques que nous retrouvons dans les deux analyses précédentes. Néanmoins l'activité du groupe révèle la posture que l'enseignant doit adopter en de telles circonstances, à savoir la rupture de l'autonomie du groupe afin d'intégrer les interactions langagières dans le but de rectifier sa trajectoire intellectuelle et de concrétiser la co-élaboration des savoirs. En définitif, bien que le groupe ait pris le chemin de l'élaboration acquiesçante, l'enseignant a su intervenir pour rééquilibrer les interactions et initier une situation de questionnement qui assurent des postures langagières plus nourries chez les élèves. L'interaction illustre donc une transition entre une élaboration acquiesçante des savoirs et une co-élaboration enseignant-groupe ancrée dans une logique d'accompagnement.

Conclusion

Les trois analyses qui ont été présentées révèlent les différents visages que peut prendre le processus de co-élaboration des savoirs. Si les interactions langagières entre les pairs s'érigent en modèle pédagogique efficient pour le processus de co-élaboration des savoirs et de secondarisation des savoirs, nous constatons néanmoins que différentes dynamiques sociocognitives se distinguent à l'intérieur de ce modèle : la co-élaboration des savoirs par le conflit sociocognitif ; la co-élaboration des savoirs par l'inter-questionnement ; la co-élaboration des savoirs enseignant-groupe dans une logique d'accompagnement.

La première analyse nous démontre que le conflit sociocognitif, lorsque celui-ci débouche sur un accord consensuel, permet la co-élaboration des savoirs. Le conflit sociocognitif induit en effet des divergences de points de vue au sein du groupe, où chaque membre adopte des postures langagières nécessaires à la défense de son propos. C'est au cours de la confrontation des idées de chacun, à travers des postures langagières précises, avec en premier lieu la réfutation, que les informations sont manipulées, disséquées, interrogées, dans le but de confirmer ou d'infirmer un point de vue, et aboutissent finalement à la co-élaboration des savoirs lorsque les interactions se concrétisent sur un accord consensuel. La dynamique de la co-élaboration par le désaccord se transformant en accord consensuel suit alors la progression socio-langagière suivante : proposition (élève 1) ; explication (élève 1) ; réfutation (élève 2) ; explication (élève 2) ; proposition (élève 2) ; accord.

La deuxième analyse illustre l'importance de l'inter-questionnement pour la co-élaboration des savoirs. En effet, outre le désaccord, les membres d'un groupe peuvent être en accord sur le sens de la tâche et l'interprétation des informations et construire progressivement une réflexion commune permettant de co-élaborer les savoirs. Les postures langagières au centre de cette logique d'inter-questionnement sont alors les postures de questionnement, de proposition, d'explication et de précision. L'inter-questionnement induit alors un équilibre interactionnel précis qui repose sur une répartition bénéfique des différents rôles. La deuxième analyse démontre ainsi que la co-élaboration des savoirs transite par un jeu de questions-explications où trois rôles complémentaires se dégagent : celui qui stimule et

entretient la tâche ; l'interlocuteur force de proposition ; l'observateur qui précise le propos. La dynamique de la co-élaboration par l'inter-questionnement et la complémentarité des rôles suit alors la progression socio-langagière suivante : question (élève 1) ; proposition (élève 2) ; explication (élève 2) ; précision (élève 3) ; conclusion (élève 1). En somme, l'inter-questionnement repose donc sur une certaine asymétrie des rôles, ou du moins une asymétrie bénéfique, puisque les rôles des élèves se complètent.

La troisième et dernière analyse nous dévoile plus précisément la posture professionnelle que doit adopter l'enseignant face aux postures langagières débouchant sur une élaboration acquiesçante des savoirs. Cette troisième analyse nous démontre en effet que la co-élaboration partielle ou erronée de la tâche et des savoirs repose sur un processus sociocognitif d'acquiescement. Nous avons ainsi constaté que des conclusions trop précocement partagées au sein d'un groupe, en d'autres termes lorsqu'un élève prend le dessus sur ses camarades et impose ses vues, entraîne une co-élaboration partielle et/ou erronée de la tâche et des savoirs. En somme l'acquiescement empêche toutes formes de postures langagières permettant la manipulation pertinente et réflexive des savoirs, ce que nous retrouvons dans une situation de désaccord ou d'inter-questionnement. L'enseignant doit alors rompre l'autonomie socio-langagière du groupe afin d'intégrer les interactions dans le but d'en rectifier la trajectoire intellectuelle. Cette irruption de l'enseignant, qui adopte une posture d'accompagnement, entraîne alors la mise en place d'un jeu de questions-réponses afin de rééquilibrer la réflexion au sein du groupe.

Les interactions langagières entre les pairs peuvent donc permettre une co-élaboration pertinente et efficace des savoirs. Cette co-élaboration transite alors sous différentes formes et nous démontre que le processus coopératif, où se développe une situation d'inter-questionnement ou de désaccord, assure une meilleure stimulation sociocognitive chez les élèves. Cette stimulation est alors le fruit des postures de questionnement, d'explication ou encore de réfutation. La stimulation de chacun permet alors de maintenir une intertextualité performante et de permettre aux interactions de se répondre en vue de co-élaborer la tâche et les savoirs. Les différentes postures langagières, constituant une preuve que l'élève manipule,

interroge et construit les savoirs avec ses pairs, permettent également à l'élève d'intérioriser les savoirs co-construits, en somme de les secondariser.

Bibliographie

Ouvrages

Mikhaïl Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*, 1984 (posthume).

Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Editions de Minuit, 1964.

Jean-Charles Chabanne, Dominique Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire L'écrit et l'oral réflexifs*, Education et formation, PUF, 2002.

Bernard Lahire, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.

Meirieu, Philippe, *Apprendre en groupe ?*, Chronique sociale, Lyon, deux tomes, 1992.

Françoise Waquet, *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (XVI^e - XX^e siècle)*, Paris, Albin Michel, 2003.

Articles

Baker, Michael, « Formes et processus de la résolution coopérative de problèmes : des savoirs aux pratiques éducatives ». dans Y. Rouiller & K. Lehraus (Eds.) *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*, 2008.

Élisabeth Bautier, « Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36 | 2016, 109-129.

Géraldine Dargent, Olivier Dargent, « Trouver la bonne organisation », N°424 - Dossier « Le travail de groupe », dans *Les Cahiers Pédagogiques*.

Denizot, Nathalie. « L'oral au lycée : quel(s) objet(s) didactique(s) ? », *Le français aujourd'hui*, vol. 141, no. 2, 2003, pp. 101-108.

Martine Jaubert et Maryse Rebière, « Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? », *Pratiques*, 149-150 | 2011, 112-128.

Gaussel, Marie, « Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral », Dossier de veille de l'IFÉ, n° 117, avril 2017.

Michèle Lusetti, « Interactions verbales et gestion d'une tâche scolaire entre pairs », dans Alain Rabatel, *Interactions orales en contexte didactique. Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s')apprendre*, Presses Universitaires de Lyon, 2004, pp. 167-202.

Sylvie Plane, « Pourquoi l'oral doit-il être enseigné », *Les Cahiers pédagogiques*, 2015.

Reverdy Catherine, « La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques », dans *Dossier de veille de l'IFE*, numéro 114, décembre 2016.

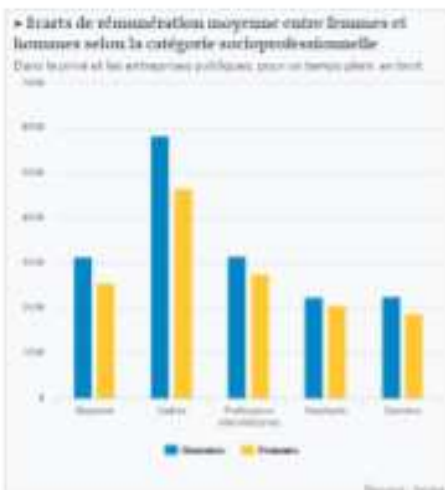
Annexes

Annexe 1

Inégalités et discriminations hommes-femmes au travail

1 - La question du salaire.

« *A travail égal, salaire égal.* » Cette revendication, pourtant inscrite dans la loi, est loin d'être une réalité.



24 % d'écart de salaire

Le revenu salarial des femmes est inférieur de 24 % à celui des hommes en 2014, selon l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee). Si les inégalités se réduisent légèrement (elles étaient de 27 % en 1995), elles restent très marquées parmi les cadres et les hauts revenus.

9,9 % de « discrimination pure »

Une partie de l'écart salarial s'explique par le recours plus fréquent au temps partiel et aux emplois moins valorisés : 44,8 % des emplois féminins sont concentrés dans quelques secteurs peu rémunérateurs, comme l'administration publique, la santé, l'enseignement ou l'action sociale, selon l'Insee. Pourtant lorsque l'on compare les rémunérations à conditions équivalentes (secteur, temps plein, âge, etc.), il reste un écart de 9,9 % qui constitue une « discrimination pure ».

42 % d'écart dans les droits à la retraite

Les discriminations constatées [...] sont encore plus nettes à l'issue de la vie active. En raison des différences de carrières, les femmes partent en moyenne à la retraite un an plus tard que les hommes, avec des droits à la retraite inférieurs de 42 %.

Une partie des écarts salariaux sont la conséquence des inégalités persistantes dans l'organisation familiale.

33 % de temps partiel parmi les mères

Les femmes subissent davantage les contraintes des enfants au niveau professionnel : seules 72 % des mères de famille ont un travail, contre 85 % des pères, et parmi ces dernières, un tiers (33 %) travaille à temps partiel, contre seulement 4 % des pères en moyenne.

4h38 par jour pour le ménage et les enfants

Une étude [de] l'Insee sur les tâches ménagères montre de fortes disparités au sein des couples, à tout âge de la vie. Les inégalités se sont atténuées en 30 ans mais restent élevées : les femmes consacrent chaque jour 183 minutes aux tâches domestiques et 95 minutes aux enfants (soit 4h38 en moyenne), soit deux fois plus que leurs conjoints (2h26 en moyenne). Et lorsqu'on regarde en détail, les hommes choisissent en priorité les tâches les plus valorisantes - bricolage, jardinage, jeu avec les enfants -, reléguant les femmes au ménage et à la cuisine.

84 % de femmes dans les familles monoparentales

Si l'égalité n'est pas garantie au sein du couple, la séparation empire parfois les choses. En effet, les divorces réduisent davantage les revenus des femmes que celui des hommes. C'est d'autant plus vrai lorsqu'elles ont plusieurs enfants. D'ailleurs, les femmes représentent 84 % des parents à la tête d'une famille monoparentale et ont un niveau de vie inférieur de 24 % à leurs homologues masculins, toujours selon l'Insee.

2 - La question de l'embauche.

Une femme qui postule à un emploi considéré [...] masculin, comme mécanicien [...], a 22 % de chances en moins qu'un homme, à compétences et qualifications égales, de se voir proposer un entretien d'embauche, selon un [rapport du] 5 novembre 2018. L'inégalité de traitement atteint même 35 % pour un poste de chauffeur-livreur, selon cette étude réalisée auprès de 451 employeurs d'Ile-de-France [...]. Pour lutter contre la persistance des inégalités, « nous disons habituellement aux femmes qu'elles doivent se battre pour un meilleur salaire, pour pouvoir travailler à temps plein, et pour aller vers d'autres métiers que ceux, peu valorisés et mal payés, où elles sont souvent cantonnées », rappelle M^{me} Mailfert. « Or, il y a de vrais obstacles à leur entrée dans des univers professionnels où on ne les attend pas », relève-t-elle.

Le Monde, 2018.

3 - Dessin de Plantu dans Le Monde.



4 - Le cas des femmes enceintes.

Les femmes enceintes sont les plus exposées aux discriminations d'accès à l'emploi, selon une enquête publiée en 2014 sur l'égalité hommes-femmes par le défenseur des droits auprès d'un échantillon de 1000 personnes en emploi [...]. Dans une liste de situations qui feraient obstacle à une embauche, à compétence égale, une réponse arrive largement en tête : être enceinte. « Plus de 80 % des répondants considèrent que c'est un inconvénient majeur », précise Clémence Levesque, chargée de mission [...] auprès du défenseur des droits. Cela illustre les préjugés qu'on retrouve chez les employeurs. « Il y a une intériorisation du risque de discrimination par les femmes elles-mêmes. » Résultat : les femmes qui sont enceintes ou qui ont un désir d'enfant vont s'autocensurer en ne postulant pas à une offre d'emploi. [...] À la question : « Avez-vous déjà été témoin d'une situation dans laquelle une femme, à son retour de congé de maternité, a vécu un ralentissement de carrière ou n'a pas retrouvé son emploi ? », la réponse est oui pour un tiers des actifs interrogés. Pire encore, 20 % des actifs ont déjà vu une femme qui n'a pas touché de prime ou qui s'est vue écartée d'un dossier parce qu'elle était enceinte.

L'Humanité, 2015.

Consigne

Par groupe de 3 vous répondez à cette question : « quelles inégalités et discriminations les femmes connaissent-t-elles dans le monde du travail ? » ?

Annexe 2

Quelles sont les origines profondes de la Révolution française ?

1 - Le pouvoir selon Montesquieu.

[...] Tout homme qui a du pouvoir est porté à en abuser [...]. Pour qu'on ne puisse abuser du pouvoir, il faut que [...] le pouvoir arrête le pouvoir. Lorsque, dans la même personne [...], la puissance législative est réunie à la puissance exécutive, il n'y a point de liberté, parce qu'on peut craindre que le même monarque [...] ne fasse des lois tyranniques [...]. Il n'y a point encore de liberté, si la puissance de juger n'est pas séparée de la puissance législative et de l'exécutrice. Si elle était jointe à la puissance législative, le pouvoir sur la vie et la liberté des citoyens serait arbitraire : car le juge serait législateur. Si elle était jointe à la puissance exécutive, le juge pourrait avoir la force d'un oppresseur. Tout serait perdu si le même homme [...] exerçait ces trois pouvoirs : celui de faire des lois, celui d'exécuter les résolutions publiques, et celui de juger les crimes ou les différends des particuliers.

Montesquieu, *De l'esprit des lois*, livre XI, chapitre 6, 1748.

2 - La vision de l'Homme de Rousseau.

Jusqu'ici je n'ai point distingué les états, les rangs, les fortunes ; et je ne les distinguerai guère plus dans la suite, parce que l'homme est le même dans tous les états ; que le riche n'a pas l'estomac plus grand que le pauvre et ne digère pas mieux que lui [...] ; qu'un grand n'est pas plus grand qu'un homme du peuple ; et qu'enfin les besoins naturels étant partout les mêmes, les moyens d'y pourvoir doivent être partout égaux. [...] Vous vous fiez à l'ordre actuel de la société sans songer que cet ordre est sujet à des révolutions inévitables, et qu'il vous est impossible de prévoir ni de prévenir celle qui peut regarder vos enfants [...]. Nous approchons de l'état de crise et du siècle des révolutions.

Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou De l'éducation*, tome II, livre IV, 1762.

3 - Le pouvoir du souverain selon Diderot.

Aucun homme n'a reçu de la nature le droit de commander aux autres. La liberté est un présent du ciel, et chaque individu de la même espèce a le droit d'en jouir aussitôt qu'il jouit de la raison. [...] Le prince tient de ses sujets même l'autorité qu'il a sur eux ; et cette autorité est bornée par des lois de la nature et de l'État. Le prince ne peut donc pas disposer de son pouvoir et de ses sujets sans le consentement de la Nation...

Diderot, article « Autorité politique » dans l'*Encyclopédie*, 1751.

4 - Scène de lecture au Jardin des Tuileries à Paris au XVIIIe siècle.



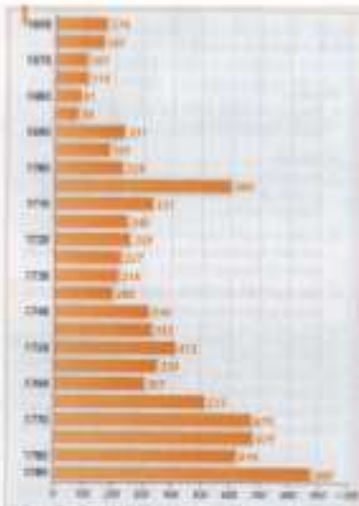
Lecture de journaux par les aristocrates de la Petite-Provence au jardin des Tuileries, dessin anonyme, fin du XVIIIe siècle, 220 x 200 cm, BMF Paris.

5 - Le café Procope à Paris.



Reproduction de la gravure *Philosophes à Paris* de 1788. *« L'homme fut au Café ».*

6 - Le XVIIIe : un siècle agité ?



Causes et nombre des révolutions reconnues... contre les capots (1 385), pétrole ultramarins (1 497), contre les engrais (1 272) contre les privilèges (945), contre du bœuf (847), contre engrais (254).

7 - Le Fermier brûlé ou la famille pauvre.



Gravure de FP Charpentier (1734-1817).

8 - La construction d'un grand chemin.

Depuis l'époque féodale les paysans sont mobilisés pour la « corvée », soit l'exercice de tâches décidées par le seigneur.



Joseph Vernet, XVIII^e siècle.

9 - De la milice délivrez nous seigneur.

Au XVIII^e siècle la milice est la réserve de l'armée. Les jeunes paysans tirés au sort doivent ainsi quitter leurs champs pour rejoindre la troupe.



Estampe, anonyme, XVIII^e siècle.

10 - Les treize colonies américaines.



11 - Statue du roi d'Angleterre Georges III déboulonnée à New-York.

En 1775 les colonies américaines se soulèvent contre la domination anglaise. Une guerre s'ouvre alors et se termine en 1783.



Gravure, XVIII^e siècle.

12 - La Déclaration d'Indépendance américaine.

Réuni à Philadelphie, le Congrès des délégués des 13 colonies, vote la Déclaration d'indépendance, rédigée par Thomas Jefferson et Benjamin Franklin, le 4 juillet 1776.

[...] Tous les hommes sont créés égaux ; ils sont doués [...] de certains droits inaliénables ; [...] la vie, la liberté et la recherche du bonheur. Les gouvernements sont établis parmi les hommes pour garantir ces droits, et leur juste pouvoir émane du consentement des gouvernés. Toutes les fois qu'une forme de gouvernement devient destructrice de ce but, le peuple a le droit de la changer ou de l'abolir [...]. Lorsqu'une longue suite d'abus [...] marque le dessein de [le] soumettre au despotisme absolu, il est de [son] droit, il est de [son] devoir de rejeter un tel gouvernement [...]. En conséquence, nous, les représentants des États-Unis d'Amérique, [...] déclarons [...] que [les] Colonies unies sont et ont le droit d'être des États libres et indépendants [et] qu'elles sont dégagées de toute obéissance envers la couronne de Grande-Bretagne.

13 - Condorcet à propos de l'indépendance des États-Unis d'Amérique.

Le genre humain avait perdu ses [droits] et Montesquieu les a retrouvés et les lui a rendus. Mais il ne suffit pas qu'ils soient écrits dans les livres des philosophes [...], il faut que l'homme ignorant [...] puisse les lire dans l'exemple d'un grand peuple. L'Amérique nous a donné cet exemple. L'acte qui a déclaré son indépendance est une exposition simple et sublime de ces droits si sacrés et si longtemps oubliés. [...] La liberté de presse est établie en Amérique. [...] Le spectacle de l'égalité qui règne dans les États-Unis et qui en assure la paix et la prospérité, peut aussi être utile à l'Europe.

Condorcet, De l'influence de la révolution d'Amérique sur l'Europe, 1786.

Consigne

A 3 vous répondez à cette problématique en élaborant un plan détaillé en 3 parties : « Quelles sont les origines profondes de la Révolution française ? ».

Etape 1 - Lecture et analyse individuelle.

Etape 2 - Mutualisation au sein du groupe (réalisation du plan détaillé).

Etape 3 - Comparaison/critique des plans des autres groupes.

Etape 4 - Mutualisation avec la classe.

Annexe 3

Marseille • une ville qui s'aménage pour devenir durable

1 - Le projet Euroméditerranée dans le quartier de la Joliette.

Dans [le quartier de la Joliette], la transformation du paysage urbain est radicale. Le [port industriel] a été dégagé, ce qui a permis d'accueillir les nouveaux équipements culturels phares de l'année 2013 (le Mucem, la Villa Méditerranée, etc.). De nouveaux espaces publics sont proposés aux habitants et aux visiteurs, générant de nouveaux flux de circulations [...]. Le boulevard du Littoral, aux façades lépreuses, retrouve sa superbe une fois les immeubles [...] réhabilités. L'architecture haussmannienne [...] est [réhabilitée], comme sur la rue de la République, axe majeur reliant le vieux port au port [industriel] de la Joliette. [Près] du waterfront culturel [...], Euroméditerranée étend son emprise, avec ses [...] immeubles de standing. L'opération [...] Euroméditerranée, lancée en 1995, change ainsi de nature. Projet [...] économique à l'origine qui consistait à doter Marseille d'un nouveau quartier d'affaires, Euroméditerranée, devenue une opération associant bureaux et logements dans les années 2000, intègre désormais un volet culturel [...]. Enfin, avec Euroméditerranée 2, le projet va [...] se déployer vers le nord (quartiers du Canet, d'Arenc, des Aygalades) [et] développer un important [de] développement durable, avec la création d'une éco-cité autour du futur parc des Aygalades [...].

Boris Gréaillon, « Marseille-Provence 2013, analyse multiscalaire d'une capitale européenne de la culture », Géosciences, 2013.

2 - Les aménagements urbains dans le périmètre Euroméditerranée.



Source : Géographie Méditerranéenne (GEM) ; Cartographie réalisée par Boris Gréaillon et Patrick Fournier, au Marseille-Géomatics ; Adaptation : H. Perronnet, ENI Lyon.



Z1 (espace de loisirs).



3 - Les aménagements urbains dans le périmètre Euroméditerranée 2.



Corridor écologique (parc des Aigalodes + parc Bougainville).



Le projet d'éco-quartier de « smartseille ».



Le projet « smartseille » est censé [...] se distinguer « par une prise en compte [...] du développement durable » [...]. Le site, auparavant occupé par une usine de production de gaz, a fait l'objet d'une [...] dépollution du sol [...]. Autre innovation : une « boucle énergétique » s'appuyant notamment sur l'eau de mer et l'échange d'énergie entre les bâtiments qui permettra de réduire la facture d'électricité d'environ 30 %. [...] L'ambition de l'éco-quartier est également de proposer une nouvelle forme de mobilité [...] : une quinzaine de voitures électriques seront mises en autopartage pour tous les habitants.

20 Minutes, 2016.

4 - L'aménagement de la place Jean-Jaurès, dite « La Plaine », dans le 1^{er} arrondissement.

UNE PLACE À VIVRE

Chaque côté de la rue, au profit de la vie du quartier (des habitants, des commerçants, des usagers).



UNE PLACE PIÉTONNE, ACCESSIBLE À TOUS, À TOUTE HEURE

- Le lieu de stationnement actuel entièrement au sol.
- Le trottoir élargi vers l'ouest.
- Un nouveau plan de circulation sera développé, afin de maintenir un mélange plus étroit.



UNE PLACE VÉGÉTALISÉE

100 arbres supplémentaires la place, contre 100 actuellement. 40 arbres morts, défrichés ou remplacés ont été défrichés. L'entretien et le réajustement ont permis de la place en termes de stationnement, de mobilité et dans un état environnemental tout à fait satisfaisant.

UNE DÉMARCHÉ COLLECTIVE ET COLLABORATIVE

Pour que ce réaménagement soit en adéquation avec les attentes de la population, ce projet a été réalisé en concertation avec les habitants, les commerçants, professionnels, taxis et l'ensemble des usagers du secteur.

5 - Les volontés de la mairie de Marseille dans le projet Euroméditerranée.

En 2002, l'opération d'amélioration de l'habitat [...] menée [par] Euroméditerranée [...] avait [...] pour mission de donner un coup de neuf [à la rue de la République]. En plus d'améliorer son image d'artère [...] aux logements insalubres, la mairie ne cachait [...] pas son souhait de modifier les visages de la population qui y résidait jusque-là : des migrants [...] paupérisés. En d'autres termes : provoquer la gentrification du quartier [...]. « La ville est obsédée par l'idée de faire venir des cadres qui paient des impôts », explique Elisabeth Darier, géographe à Marseille Université.

Le Monde, 2015.

6 - Les mobilisations contre le projet de réaménagement de la place Jean-Jaurès.



Mobilisation place Jean-Jaurès, à la Plaine, à Marseille, le 16 octobre 2018.

[...] La Plaine se veut « nouvelle Zone à défendre » [...]. En jeu [...], un chantier de réaménagement [...] et une lutte [...] pour la préservation de ce quartier populaire en cours de gentrification. Cette lutte s'est intensifiée [...] dans ce quartier iconique [...] connu pour son marché peu cher, ses minots qui tapent le ballon et les terrasses de ses rades.

Franco-culture.fr, octobre 2018.

7 - Extrait des paroles de la chanson de Kenny Arkana Marseille, Capitale de la Rupture (2013).

M.A.R.S.E.I.L.E. est à la une !
J'reconnais plus ma ville,
Où est mon centre ville ?
Celui d'avant à disparu !

[...]

Qu'est ce qu'est d'venue la Joliette ?
Après expulsions par centaines ?
Certainement pas c'qu'on aurait voulu...
Où est passée la ville du Bled ?
Paraît que ce temps est révolu.

[...]

Marseille est redessinée par Euromed
L'écart se creuse
Ressent
La frac' ture
Qui s'ouvre!



Kenny Arkana est une rappeuse engagée originaire de Marseille, une ville où elle a grandi. En 2013 elle compose la chanson *Marseille, capitale de la Rupture*, en détournant ainsi le slogan de la ville de Marseille pour l'année 2013, qui fut choisie comme « capitale européenne de la Culture ».

Capitale de la rupture *Marseille*
 Capitale de la rupture *Marseille "
 Capitale de la rupture *Marseille*
 Capitale de la rupture *Marseille*

[...]

Paraît qu'elle est d'venue bien huppée.
 Qu'est ce que les miens vont devenir ?
 Nos rues se remplissent de tristesse...
 Un genre d'Apât'Heid se dessine.

[...]

Refont nos quartiers
 Et nous virent
 Pendant que la misère s'accroît.
 Tranquille se pavarent les touristes
 Partout les caméras nous fixent
 Pour mieux aseptiser chaque place
 Et l'identité de la ville !

Consigne

Le département géographie de l'Université du Mans mène actuellement des recherches sur la ville de Marseille. L'équipe vous charge du volet « développement durable ». Vous devez donc rédiger un article en 3 parties qui traite ce sujet :

« Marseille : une ville qui s'aménage pour devenir durable ».

Par groupes de 3 vous devez donc trouver une problématique et un plan pour traiter ce sujet.

Etape 1 - Analyse individuelle.

Etape 2 - Mutualisation au sein du groupe (élaboration de la problématique et du plan).

Etape 3 - Rédaction individuelle de l'article après validation de la problématique et du plan.

4^{ème} de couverture

Mots clefs : travail coopératif ; interaction langagière ; co-élaboration ; secondarisation ; oral.

Ce travail de recherche interroge le rôle des interactions langagières dans la co-élaboration des savoirs dans les disciplines d'Histoire, de Géographie et d'Enseignement Moral et Civique en classe de Seconde générale. Il tente ainsi de vérifier, par l'intermédiaire d'une démarche empirique fondée sur celle du chercheur en sciences de l'éducation Michael Baker, la pertinence de l'oralité au sein du groupe dans un objectif de co-élaboration sociocognitive des savoirs. Si les interactions langagières révèlent une efficacité certaine pour la co-élaboration et la secondarisation des savoirs, il s'agit ici de distinguer et de comprendre les différents mécanismes de ce processus sociocognitif, à savoir la co-élaboration par le conflit sociocognitif, la co-élaboration par l'inter-questionnement et la co-élaboration dans une logique d'accompagnement enseignant-élèves.