



**HAL**  
open science

## Conditions d'existence d'un jeu de langage, le cas de deux leçons de géographie en CM2

Christine Felix, Alain Mercier

► **To cite this version:**

Christine Felix, Alain Mercier. Conditions d'existence d'un jeu de langage, le cas de deux leçons de géographie en CM2. *Le Français dans Le Monde*, 2008, 44, pp.136-146. hal-01766252

**HAL Id: hal-01766252**

**<https://hal.science/hal-01766252v1>**

Submitted on 13 Apr 2018

**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.

Felix C. & Mercier A., (2008). Conditions d'existence d'un jeu de langage, le cas de deux leçons de géographie en CM2. *Le Français dans le monde*, 44, 136-146.

## **Conditions d'existence d'un jeu de langage, le cas de deux leçons de géographie en CM2**

*Félix Christine et Mercier Alain*

### **Introduction**

L'acquisition d'un langage spécifique est un des enjeux de savoirs de l'enseignement disciplinaire. Et cet article a pour ambition d'étudier comment les jeux de langage produits dans une séance ordinaire de cours sont initiés par le professeur et favorisent l'élaboration de connaissances par les élèves. Plus précisément, nous montrons comment l'attention portée par un professeur au contenu disciplinaire suppose la mise en forme langagière des savoirs en jeu. Pour ce faire, nous observons une même situation d'enseignement dans deux classes de primaire (CM2) d'une même école marseillaise, à l'occasion d'une leçon de géographie donnée deux fois par le même professeur débutant, à une semaine d'intervalle. Nous analysons ces situations par une enquête en cercles concentriques, conduisant à une observation des interactions langagières orientée par l'analyse épistémologique de leur contenu en savoir.

### **Cadre problématique**

Le cadre théorique de cette analyse s'inscrit dans une approche de didactique comparée. Il s'agit de mettre à l'épreuve des concepts nés dans le champ de la didactique des mathématiques pour décrire, expliquer/comprendre des situations d'enseignement/apprentissage. Pour ce faire, nous appuyons notre enquête sur l'analyse *a priori* de l'enjeu de savoir d'un enseignement. Brousseau (1982) a développée cette analyse pour le contrôle d'une ingénierie didactique, considérant que la description des possibles permet seule un jugement contradictoire valide sur

la contingence observée puis, par la suite, elle a été adaptée à l'observation des classes ordinaires. Cela nous permet d'engager ainsi une enquête qui vise à construire l'intrigue didactique de l'interaction observée (Sensevy et Mercier, 2007). Elle permet aussi de comprendre comment les décisions d'enseignement du professeur tiennent à l'épistémologie de l'institution scolaire. La construction de cette enquête suppose aussi une analyse interne qui décrit les savoirs rencontrés par les professeurs et les élèves et les rapports qu'ils entretiennent avec ces savoirs. L'analyse des relations dans le système didactique porte alors sur les *jeux de langage* observables et elle décrit le *jeu* coopératif entre acteurs, à propos d'un savoir en particulier et de son organisation. Elle s'intéresse donc aux trois éléments de tout système didactique -professeur, élève, savoir-. Pour rendre compte de cette dynamique, et comme l'ont montré Schneuwly, Dolz et Ronveau (2006), nous avons recours au synopsis qui, par une analyse « par déplacements » des points de vue conduit à des « prises de distance successives permettant d'opérationnaliser la saisie des principales informations de la séquence d'enseignement observée. » Ainsi, le synopsis permet d'extraire « des informations essentielles des transcriptions et de procéder à une reformulation des éléments sélectionnés en fonction des objectifs de la recherche ». L'analyse a priori de l'objet d'enseignement contribue à « identifier « un problème » que les élèves et le professeur sont en mesure d'aborder et de résoudre, ainsi que les savoirs nécessaires au traitement de ce problème. »

### Synopsis comparés des deux séances

Voici une description, dans les grandes lignes, des deux séances observées ; séance du lundi 4 mai avec les CM2-A et séance du lundi 10 mai avec les CM2-B.

#### **CM2-a, lundi 4 mai**

HEURE	OBJET DE SAVOIR/TACHES PROPOSEES
13 h 35	Contrôle : les voies de communication et de transport.
14 h 00	<b>Nommer</b> quelques villes en <b>complétant</b> la carte de France. Correction.
<b>14 h 15</b>	<b>Des communes aux villes : qui a-t-il de commun entre les villes ? Cours dialogué</b> professeur / élèves

14 h 35	<b>Des zones administratives (communes, villes, métropoles) : synthèse de la leçon. Lecture</b> par les élèves du texte écrit au tableau (première partie) et <b>commentaire</b> par le professeur. <b>Copie</b> du texte par les élèves sur le cahier de géographie.
15 h 05	<i>RECREATION</i>
15 h 30	<b>Les aires d'influences</b> : "Placer l'initiale des villes et <b>colorier</b> leurs zones d'influence sur la carte ».
15 h 40	<b>Lecture</b> par les élèves du <b>texte du savoir écrit</b> au tableau (suite) et commentaire par le professeur.
16 h 00	<b>Copie</b> par les élèves du <b>texte du savoir écrit</b> au tableau (2 <sup>ème</sup> partie).

### **CM2-b, lundi 10 mai**

HEURE	TACHES PROPOSEES
9 h 40	<b>"Qu'est-ce qu'une ville ? A qui et à quoi sert-elle ?" : Cours dialogué</b> professeur / élèves
9 h 45	<b>Aire d'influence</b> : "Placer l'initiale des villes et <b>colorier</b> leurs zones d'influence sur la carte ».
10 h 00	Zone/aire d'influence d'une ville : <b>Cours dialogué.</b>
10 h 30	<i>RECREATION</i>
10 h 50	<b>Des zones administrative aux aires d'influence d'une ville</b> : synthèse de la leçon  <b>Lecture</b> par les élèves du texte complet écrit au tableau, commentaire par le professeur.
11h00	<b>Des communes au villes</b> : Copie par les élèves du <b>texte écrit</b> au tableau.

Ce premier découpage, en repérant les moments où se réalisent les gestes du professeur, contribue à cibler des épisodes qui renferment des éléments nécessaires à la compréhension des enjeux de l'activité didactique. Et la comparaison montre déjà combien l'organisation des deux séances diffère. Par ailleurs, cette description attire l'attention sur le texte écrit au tableau par le professeur avant la leçon, texte qui ne s'efface pas d'une fois sur quatre et qui semble commander à l'activité conjointe du professeur et des élèves. Ce texte est

l'enjeu de sa leçon, la première partie fait le lien avec les travaux précédents, sur les communes, et la seconde constitue l'étude du jour, l'aire d'influence des villes. En voici quelques extraits afin de mieux comprendre les jeux de langage qui se construisent autour de cet objet enseigné :

Texte écrit au tableau : Les communes françaises

Le territoire de la France est divisé en 36000 communes environ. .../... Leur création date de la Révolution française en 1790. Les révolutionnaires décidèrent de remplacer les paroisses de l'Ancien régime par les mairies .../... C'est pourquoi le plus souvent la mairie et l'église se trouvent au centre de la commune. .../... Suivant l'activité principale des villes, il existe des villes administratives, commerciales, industrielles, touristiques.

Comme le montre le synopsis, rappelons ici que le travail du professeur avec les élèves consiste d'abord à tenter d'obtenir qu'ils disent, à l'oral et sous sa direction, des éléments de ce texte (écrit, mais qui demeure caché). Ce « cours dialogué » se poursuit dans les mêmes conditions à propos de la deuxième partie du texte, qui commence ainsi :

L'activité d'une ville a une grande influence sur ses voisins plus ou moins lointains. En effet, l'aire d'influence d'une ville est constituée par tout le territoire qui profite de l'activité de cette ville.

Ainsi, les plus petites villes (2000 à 30000 habitants) proposent leurs commerces et leurs services aux villages qui les entourent.

Les villes moyennes (de 30000 à 1000000 habitants), animent souvent l'économie de leur région grâce à leurs entreprises et leurs universités. .../...

A ce niveau de l'analyse, il apparaît cependant pertinent de suspendre toute interprétation et poursuivre l'enquête par une confrontation et des ajustements entre l'analyse de la transposition et l'analyse de la situation de classe, permettant de s'assurer qu'il existe bien dans les programmes un objet de savoir relatif à l'aire d'influence et comprendre en quoi et comment se construit un espace langagier

autour de cette notion.

### De l'Objet enseigné à l'Objet d'Enseignement

Comme le précisent les instructions officielles, l'enseignement de la géographie est l'occasion de transmettre aux élèves de cycle 3 les connaissances nécessaires pour « nommer et commencer à comprendre les espaces dans lesquels ils vivent et qu'ils contribuent, à leur échelle, à transformer. » Dans le cadre de cette leçon, le professeur est encouragé à traiter plusieurs points : « Le réseau de communication, le réseau urbain, la région, le département, la commune ; l'aire d'influence d'une petite ville ou d'un pays ; la place de Paris dans l'espace national ». L'aire d'influence d'une petite ville ou d'un pays peut donc être considérée comme une des notions essentielles de cette leçon.

L'analyse des textes officiels confirme que l'on attend du professeur qu'il organise un milieu pour l'étude des communes françaises à partir d'exemples connus des élèves, un milieu où se articulent *notions* (ville ou aire d'influence) et *notations* (les symboles, des cartes) afin de contribuer à une meilleure maîtrise, par les élèves, de repères et outils géographiques. On comprend également que le professeur est tenu de tout mettre en œuvre afin de « [...] faciliter l'expression des élèves à propos des connaissances qu'ils ont du sujet, de la façon dont ils se le représentent ou des questions qu'ils se posent. »

On notera que les instructions officielles et programmes incitent à un type défini d'activités langagières : un jeu de questions que le professeur est invité à construire et mettre en œuvre dans la classe, et la construction d'une « courte synthèse ». Le jeu de questions est l'occasion d'une première mise en place du vocabulaire à retenir, juste avant de avoir à identifier et analyser quelques documents simples ; la synthèse est un support permettant au professeur de dégager, avec les élèves et selon leur niveau, « l'important de l'accessoire, le général du particulier » et de les aider à « mettre en forme la trace écrite qui doit être conservée et retenue ».

Observons à présent quelques échanges professeur/élèves lors de ce cours dialogué, dans l'une puis dans l'autre des deux séances.

## Analyse comparative de deux épisodes significatifs

Dans cette partie, nous nous proposons d'étudier la mise en place collective d'un jeu de langage avec les élèves et pour les élèves, ainsi que les moyens de régulation par lesquels l'enjeu du jeu (apprendre à parler de la notion d'aire d'influence) est défini. Cet enjeu est d'abord inconnu des élèves, puisqu'il correspond au savoir que le professeur a l'intention d'enseigner.

### Episode 1 : Recherche d'un jeu dans le CM2a, le 4 mai

Le professeur débute par une question (pour faciliter la lecture des extraits du corpus, on souligne les énoncés où un enjeu de savoir peut être déclaré. Nos remarques sont en italique et signalent les déclarations, les notations ou les objets qui font implicitement ou explicitement référence à un enjeu.)

Heure	Locuteur	
14h15	professeur	[õ ] Allezõ vos yeux iciõ vous venez de compléter une carteõ regardez la cette carteõ à chaque foisõ <u>il y a ce symbole (les rayons marquant l'aire d'influence)</u> õ <u>qu'est ce que cela représente</u> õ levez le doigt heinõ je ne tends que comme çaõ <u>qu'est ce que ça représente</u> õ
		[õ ]
	P	Dites moiõ il y a des grandes villes il y a aussi des petites villesõ <u>dites moi quel point commun vous trouveriez entre les petites les moyennes et les grandes villes</u> õ à votre avis quel point commun y a t-il entre toutes les villesõ françaises.
	Gabrielle	Il y a des habitants [õ
	P	Alors il y a des habitants c'est vrai mais [...
	Thibault	<i>inaudible</i>
	P	Attention je ne vous demande que les points communs qui y a entre les villesõ <u>il peut y avoir des endroits où il y a des habitants qui n'habitent pas dans des villes</u> õ donc je vous demande un point communõ des points communs [õ
	Nadia	Des transports [...]

Les échanges se poursuivent, à la recherche de « ce que les villes ont en commun » ; question à laquelle les élèves tentent de répondre par une énumération d'objets : des habitants, des transports, des gares, des immeubles. Le professeur les invalide, ils sont inappropriés pour jouer le jeu visé. Le professeur se trouve en difficulté, comme ses élèves. Après une excursion dans l'histoire des communes, il reprend :

9 min 06	P	[í ] Qu'est ce qu'il y a de commun entre les villesí il y a des immeubles et des maisons qui sont un peu resserrésí sinon on ne parle pas de villeí une ville c'est un endroit où il commence a y avoir des immeublesí <u>il y a quoi d'autre dans une villeí</u> que l'on trouveí
9 min 18	Alexia	Des magasins
	P	<u>Des magasinsí c'est à dire des commercesí</u> on peut trouver quoi d'autreí on va parler des petites villes pour l'instantí [...]

La reprise montre ce qui est, pour le professeur, le jeu : identifier certaines fonctions des villes, au delà du fait que ce sont aussi des communes. Ces fonctions permettent de définir une typologie géographique des villes. Mais elles ne sont pas appelées par la question initiale du professeur sur ce que l'on trouve dans les villes. La difficulté vient de ce que le point de départ du professeur est l'opposition historique entre mairie et église comme centres du pouvoir administratif et politique (la constitution des communes à la Révolution, la mairie gérant un Etat Civil laïque) : ce changement historique (qui se nommerait « de la paroisse à la commune ») devrait permettre de déboucher sur un champ conceptuel proposé par la géographie (de la commune à la ville) et qui jouerait sur l'opposition administration/services pour aboutir à penser les villes comme lieux géographiques du regroupements de services économiques, commerciaux, culturels et administratifs, lieux d'échanges. Le jeu de langage que permet commerce pour magasin est loin du compte. Le jeu attendu ne se construit pas et le dialogue est dialogue de sourds. La fonction



l'éducation réussit à peine mieux aux élèves que la fonction commerciale, l'entreprise et son siège social tombent à plat. Le professeur décide alors de relancer le dialogue en posant une nouvelle question : « A quoi servent les villes ? » Mais, conservant la même ligne de réponse, les élèves poursuivent par l'énumération de fonctions destinées aux habitants (habiter, se protéger).

	P	A quoi ça sert une ville ? quelle soit petite moyenne ou grande ? à quoi elle peut servir
1204	Clément	Pour y habiter
	P	Ca sert à y habiter d'accord ? donc ça sert aux gens qui sont à l'intérieur de cette ville ? ils y habitent
	Clément	oui
1202	Lilia	Pour s'y nourrir
	P	Se nourrir
1206	Gabrielle	S'éduquer
	P	D'accord... apprendre
1210	Thibault	Se protéger
	P	(Rires) non
	Antoine	inaudible
1211	P	Oui ça c'est trop large ? donc <u>la ville elle sert à tous les gens qui y habitent ?</u> est-ce qu'elle sert à d'autres personnes ?

C'est en ce point que le meilleur élève possible pourrait s'apercevoir que le jeu est le concept géographique de découpage du territoire en aires d'influence. L'aire d'influence d'une ville universitaire, administrative ou industrielle s'observe par les déplacements des personnes extérieures, venues utiliser un service. C'est l'indication explicite que donne le professeur, au terme de 13 minutes de dialogue. Plus clair que Topaze, il demande : « Donc la ville elle sert à tous les gens qui y habitent. Est-ce qu'elle sert à d'autres personnes ? ». La réponse est la carte des

aires d'influence et en effet les élèves auront bientôt à « entourer puis colorier des aires d'influence » définies à partir de liens graphiques entre de petites villes (non identifiées) et de grandes villes (dont on a marqué le nom sur une carte antérieure) ; les élèves manipuleront donc une notation conventionnelle de la notion sans devoir s'affronter au réseau des notions associées. Un jeu est officiellement en place et son enjeu est déclaré, mais cette déclaration demeurera formelle.

## Episode 2 : Mise en place d'un jeu dans le CM2b, le 10 mai

Le texte visé est le même, la mise en scène inchangée. Nous sélectionnons comme précédemment les extraits qui montrent les jeux de langage de l'épisode.

P	Non c'est ce qu'une commune
Elodie	Une commune c'est là où il y a une mairie organisée autour d'une mairie.
	[...]
P	Oui il y a une mairie quelle est la différence heu quand est ce qu'on peut appeler une commune on peut dire alors celle là c'est aussi une ville <u>quand est-ce qu'on peut dire ça</u>
Fouzia	Parce que en fait il y a plein d'immeubles et il y a que
P	oui encore il y a des maisons qui sont serrées des immeubles beaucoup de constructions beaucoup de commerces alors on avait discuté un petit peu de l'utilité <u>l'utilité d'une ville</u> à quoi sert une ville à votre avis <u>à quoi ça sert une ville pas une commune on va représenter ici au tableau on représenta une ville</u> cette ville là imaginez c'est Marseille non pas Marseille une autre ville..
Es	Lyon (classe entière)
P	allez Lyon je vais la désigner <u>je vais la désigner par son noeud initial</u> c'est-à-dire seulement... je vais désigner Lyon par son noeud initial à quoi ça sert une ville Thibault tu poses ça par terre tout de suite <u>alors elle sert aux gens qui viennent dedans</u> à qui sert-elle cette ville <u>les gens qui viennent elle leur sert pour quoi</u>

Le processus de définition d'un jeu (Sensevy et Mercier, 2007) est ici tout différent : le professeur en effet initie rapidement le échange sur le point essentiel de la leçon et il ne laisse pas durer l'ambiguïté sur le fait que les services d'une ville ne sont pas

destinés à ses seuls habitants. Il fait le lien entre le schéma et le problème (désignant la ville par « son noeud initial ») et il ne laisse pas la place à un débat en donnant immédiatement l'indication sur le fait que la ville sert « à ceux qui y viennent ». Il y insiste :

P	donc elle met à disposition des gens des commercesí est-ce qu'elle met à disposition des commerces <u>seulement aux gens qui habitent dans la ville</u>
Es	non (toute la classe)
P	qui donc peut aller dans les commerces d'une grande ville
Thibault	des étrangersí
P	oui mais ne va pas chercher par làí les touristes effectivement mais sans aller si loiní .
Matis	des gens qui habitent à côté mais qui n'ont pas de commercesí
P	des gens qui habitent à côté par exemple et qui n'ont pas de commercesí [...] ó <u>est ce que Lyon à votre avis peut offrir d'autres intérêts que d'offrir des commerces aux gens qui habitent la ville et qui habitent autour</u>

Le jeu est défini, c'est la recherche des divers services rendus par les villes à leur environnement humain : nous sommes environ à la quatrième minute de la séance.

P	[...] ... alors les prisonsí on a parlé des hôpitauxí í les grands servicesí les préfecturesí ça sert à quoi les préfecturesí pour les gensí
Fabien	pour faire des papiers
P	pour faire tout un tas de papiers administratifs donc vous voyez il y a tout un tas de gens qui profitent de l'activité qu'il y a dans la ville de Lyoní í déjà tous ceux qui habitent dans Lyon et qui en profitent et puis beaucoup de gens qui habitent autour de cette <u>ville et bien regardez ( en montrant le tableau) si je relie tous les villagesí tous les bourgsí toutes les communes qui profitent de l'activité de la ville de Lyon_ voilà ce que j'observeí í je relie les extrémités de toutes les communes qui profitent de la ville de Lyon et puisí</u>
Léa	<u>ça fait un peu un département..</u>
P	alors regarde ce que ça fait une fois que j'ai relié ces communesí je vaisí je vais colorier l'intérieur dites moi çaí làí ce que je faisí tout ce rougeí on appelle ça commentí
Lara	<u>une aire</u>
P	une aireí tout ce rouge là on appelle une aire et Lyoní pour trouver le second motí on dit qu'elle a cette ville de Lyoní a sur les commune alentours une grandeí (montre un élève du doigt)
Ronan	<u>influenceí</u>

Le jeu de langage peut être mis en place. Cette définition comporte non seulement un vocabulaire notionnel, comme disent les professeurs de école et leurs conseillers pédagogiques, mais aussi la notation efficace et culturellement reconnue qui correspond à ce vocabulaire : l'aire d'influence de Lyon est aussi une zone rouge sur une carte des environs de Lyon, le processus de sa construction a été démontré par le professeur. On pourra maintenant observer le jeu qui se développe et sa régulation : les élèves colorient les aires d'influence de quelques villes, sur la carte fournie, puis le professeur engage le jeu de langage que permettent la notion et la

notation associée :

P	Posez vos crayonsí levez vos mainsí vos mainsí í í regardez votre carteí <u>Est-ce que toutes les villes ont les mêmes aires d'influencesí</u>
Es	non (ensemble)
P	qu'est ce que voyez sur votre carte
Alex	<u>il y a des villes qui ont des aires plus grandes</u>
E	il y a des villes plus petites et des aires d'influences plus grandesí pourquoi des villes ont des grandes influences et des autres plus petites
Lara	parce que <u>dans des villes il y a plus d'activité et dans d'autres il y a moins d'activités</u>

Bien sûr, le travail ne se fait pas en autonomie, comme le demande la doxa pédagogique universitaire moderne. Pourtant le trilogue professeur / élève interrogé / classe fonctionne : ainsi, un élève introduit le terme d'activité d'une ville pour désigner l'ensemble des services qu'elle offre, montrant un bon exemple de ce que peut produire un jeu de langage collectivement installé et dont la forme de vie est efficacement régulée. Au point que l'on pourrait croire que ce cours a été répété par les élèves ! Alors qu'il l'a seulement été par le professeur.

## En conclusion

La comparaison des deux séances montre que dans un cas le professeur ne parvient pas à centrer les élèves sur le jeu de la séance alors qu'il y réussit la seconde fois. Ainsi, ce qui pouvait sembler incapacité des élèves à entrer dans le jeu proposé s'avère avoir été difficulté du professeur à proposer un jeu, dans sa première tentative d'enseignement. Sa réussite relative avec le CM2b montre que certains élèves parviennent à suivre le développement du dialogue professeur-classe pour le transformer en un trilogue ayant une certaine efficacité didactique pour eux comme pour certains de leurs camarades de classe. Le professeur, avec cette classe de CM2b, parvient à construire une référence commune capable de leur

désigner un objet à étudier et une manière d'engager cette étude. Ce ne sont donc pas les savoirs langagiers des élèves qui sont à mettre en défaut dans le CM2a mais davantage le fait que ces élèves ne peuvent entrer dans un espace de jeu pour y jouer leur part dans l'interaction avec le professeur.

Nous retrouvons dans ce travail, les résultats de l'équipe Tiberghien (2007) relatifs à la manière dont on entre dans le discours d'une science, notamment dans la mise en place d'un lexique ou de éléments de lexique et d'une manière de les intégrer dans les énoncés. Par exemple, revenons au texte de synthèse écrit au tableau par le professeur et prenons le terme « territoire ». Il apparaît deux fois, une première fois au tout début, dans l'énoncé : « Le territoire de la France est divisé en 36000 communes environ » puis dans la seconde partie du texte « En effet, l'aire d'influence d'une ville est constituée par tout le territoire qui profite de l'activité de cette ville. » On remarque que ce terme géographique est d'abord utilisé pour décrire et nommer l'organisation administrative, -une référence, en principe, commune aux élèves car construite dans les séances précédentes. Dans le second énoncé, il est repris et associé à la notion « d'aire d'influence » et plus précisément à la notion « d'aire d'influence d'une ville qui profite de l'activité ». Il y a dans ce second énoncé une connaissance de ce que signifie « territoire » qui n'existe pas dans le premier énoncé. Nous nommons « jeu de langage », ce travail qui consiste à transformer le sens initial du terme « territoire » en en faisant usage dans un registre spécifique, ici plus fortement géographique. Nous remarquons cependant que dans cet exemple, « territoire » appartient au texte de synthèse de la leçon. Pour autant, appartient-il au lexique des élèves ? Dans quels énoncés ? Peut-on l'attester ? L'enquête montre que non seulement il n'est pas dans le discours des élèves mais encore qu'il n'apparaît pas dans le discours du professeur tout au long du dialogue avec la classe. Autrement dit, le seul jeu de langage avec la notion de « territoire » est dans le texte écrit. Sera t-il repris ultérieurement dans le cadre d'une autre leçon de géographie ? Le travail de la notion sera t-il laissé à la charge des parents, dans l'espace d'étude privé ? Il est difficile de répondre à ces questions, qui sont pourtant essentielles dans la compréhension des phénomènes que nous étudions. Pour autant, la manière dont nous proposons de analyser les interactions entre le

professeur et les élèves, du point de vue des « jeux de langage avec les objets enseignés » devrait contribuer à une meilleure compréhension des conditions d'entrée et de passage d'un langage à un autre. Ainsi, il est pertinent d'étudier les enjeux langagiers de l'interaction autour de trois temps principaux :

- la mise en place d'un espace de jeu des élèves avec des objets (géographiques) : notations (en particulier, graphique des aires d'influence de quelques villes françaises) et notions (aire d'influence, ville/commune, service, métropole).
- la régulation du jeu et l'accompagnement des élèves par le professeur, pour qu'ils rencontrent l'enjeu du jeu (des savoirs géographiques, notions et notations associées),
- l'analyse de l'enjeu du jeu par le professeur et les élèves (les savoirs qu'ils ont officiellement et effectivement identifiés dans le cours de l'activité conjointe).

L'intérêt d'une telle analyse est d'autant plus grand que les instructions officielles ne cessent de rappeler que « chaque professeur est comptable de cette mission prioritaire », celle qui consiste à « intégrer la dimension langagière dans les apprentissages » sans dire comment il convient d'articuler apprentissages langagiers et apprentissage disciplinaires.

## Références bibliographiques

ASSUDE T. ET MERCIER A. (2007), L'action conjointe professeur-élèves dans un système didactique orienté vers les mathématiques. In G. Sensevy et A. Mercier, *Agir ensemble*. Presses Universitaires de Rennes, pp. 153-185.

BROUSSEAU G. (1982), LES OBJETS DE LA DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES, *ACTES DE LA IIÈ EOLE D'ÉTÉ DE DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES*, 31-36, ORLEANS, IREM D'ORLEANS.

FELIX C. (2004), *La verbalisation de et dans l'activité de enseignement/apprentissage : une pratique différentielle ?* Actes sur CD Rom du Colloque : Faut-il parler pour apprendre ?, IUFM Arras, 17, 18 et 19 mars 2004.

FELIX C. (2003), Aménagement d'un milieu et activités « cognitivo-langagières », Actes sur CDROM du colloque *Construction des connaissances et langage dans les disciplines de l'enseignement*, IUFM de l'Aquitaine, 3, 4 et 5 avril 2003.

FELIX C. (2003), « Mal-entendus » des interactions didactiques, Actes sur CDROM du colloque « *La discussion en Éducation et en Formation : socialisation, langage, réflexivité, identité, rapport au savoir et citoyenneté* », CERFEE, IUFM et Université P. Valéry de Montpellier, 23 et 24 mai 2003.

IUFM DE LYON (2006) Jeux et enjeux de langage dans la collaboration des savoirs en classe, Etudes coordonnées par Durand-Gérrier V., Héraud J-L, Tisseron C., Presses Universitaires de Lyon.

MERCIER A. (1998), La participation des élèves à l'enseignement. *Recherches en didactique des mathématiques*, 17(3), 279 - 310.

SCHUBAUER-LEONI M. (1986), Le contrat didactique : un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématique. *Journal européen de psychologie de sciences de l'éducation*, 1(2), 139-153.

SENSEVY G. ET MERCIER A. (2007), *Agir ensemble*. Presses Universitaires de Rennes.

Tiberghien A. et al, (2007), *Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps*, in *Agir ensemble*, Presses Universitaires de Rennes.