
Édito - Et si les interactions en classe n'étaient pas gage d'apprentissage ?

Édito - What if classroom interaction is not conducive to learning

Élise Vinel et Thierry Pagnier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/422>

DOI : 10.4000/ree.422

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Élise Vinel et Thierry Pagnier, « Édito - Et si les interactions en classe n'étaient pas gage d'apprentissage ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 40 | 2020, mis en ligne le 01 mars 2020, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/422> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.422>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Et si les interactions en classe n'étaient pas gage d'apprentissage ?

Élise Vinel & Thierry Pagnier

Édito

Dès lors que les interactions sont omniprésentes dans les pratiques de classe et que les préconisations institutionnelles insistent sur la mise en place de situations d'apprentissage de l'oral, il semble important de questionner la nature et le rôle des échanges langagiers, entre élèves et enseignants, entre élèves eux-mêmes, ou encore entre enseignants, dans l'élaboration du travail individuel et collectif. Le cas particulier de l'enseignement-apprentissage du langage et de la langue, dans le cadre de pratiques et dispositifs, en présence ou à distance, utilisant ou non le numérique, nous semble intéressant dans la mesure où les usages des élèves du langage et de la langue sont très différenciés au regard des différentes évaluations internationales (PISA, PIRLS).

Les théories d'apprentissage et du développement socio-constructivistes (Bruner, 1983 ; Vygotski, 1934) ont mis en évidence le rôle central du langage et des interactions langagières dans l'acquisition des savoirs et des compétences. Il est désormais admis que le langage, outre sa fonction de communication, a une fonction de représentation, de construction de la pensée et des savoirs. Au-delà de la possibilité d'échanger, il permet ainsi la réflexion, l'élaboration des significations et donc la construction et le développement de l'activité cognitive en ce qu'elle s'appuie sur les ressources linguistiques et une activité langagière spécifique (Bernié, Jaubert & Rebière, 2005 ; Bronckart, 1996). En effet, les usages du langage varient d'un contexte à un autre, d'une situation à une autre, d'une activité à une autre et selon le sens que les individus leur donnent. Ainsi, selon l'environnement cognitif dans lequel ces usages se construisent, mais aussi l'environnement social et culturel des locuteurs, ils ne seront pas les mêmes (Bautier, 2001 ; Lahire, 1993). Comme le note Élisabeth Bautier, la réussite ou l'échec des enfants dans les apprentissages dépendra fortement non seulement des usages pratiqués, mais aussi de leur rapport au langage et à la langue, c'est-à-dire de leurs conceptions des usages du langage et de la langue, du sens et des valeurs qu'ils leur confèrent.

Lorsque les usages langagiers familiers des élèves ne favorisent pas les possibilités d'élaboration par le langage, c'est à l'École et aux enseignants d'introduire les élèves à ces pratiques et compétences nécessaires à l'acquisition des notions, concepts et propriétés conceptuelles inhérentes aux disciplines scolaires, notamment l'apprentissage du système linguistique et de ses réalisations écrites qui restent un élément premier de construction des inégalités scolaires et sociales (Bautier & Goigoux, 2004 ; Bautier & Rochex, 2004).

Certains travaux mettent en avant, pour favoriser l'élaboration des savoirs en classe, et éviter leur réification (Fabre, 2007), une double nécessité. Celle de les inscrire dans des formes langagières qui ne soient pas seulement assertives, mais qui font alterner des temps d'approximations successives et des temps de stabilisation du savoir (Delarue-Breton, 2012). Celle, ensuite, de rétablir les liens que ces savoirs entretiennent avec les questionnements qui les ont suscités, ou qu'ils suscitent à leur tour, dans une conception problématisée des apprentissages, qui privilégie la dimension de la construction des problèmes à celle de leur résolution (Fabre, 2005 ; Delarue-Breton, 2016).

D'autres travaux montrent en particulier la nécessité de conduire les élèves à construire en classe un discours second qui vienne ressaisir les discours premiers, plus spontanés et familiers des élèves (Bautier & Goigoux, 2004) et de permettre ainsi aux élèves de s'inscrire dans la communauté discursive des savoirs à construire (Jaubert & Rebière, 2004, 2011).

En ce qui concerne notamment l'apprentissage de l'orthographe (Avezard & Thomas, 2017 ; Bonnal, 2016 ; Brissaud & Cogis, 2011 ; Totereau et al., 2013) ou celui de l'écriture (Mauroux, David & Garcia-Debanc, 2015 ; Mauroux, Garcia-Debanc & Duvignau, 2017), les travaux soulignent qu'une telle posture « seconde », en particulier dans les discours sur la langue, ne peut se construire que si les interactions langagières inscrivent les élèves dans des formes de réflexivité qui les amènent à s'interroger sur le fonctionnement du langage et de la langue, à construire des savoirs « ajustés » qui vont bien au-delà de l'appropriation de règles qu'il suffirait d'appliquer. Ainsi, dans le domaine orthographique, il ne suffit en effet pas de faire réaliser des exercices d'application et des dictées évaluatives mobilisant les règles données au préalable par l'enseignant, pour qu'un transfert de ces règles s'opère dans les textes écrits. Il importe plutôt de mettre en place des activités qui permettent aux élèves de raisonner et de comprendre et donc des activités qui favorisent les verbalisations et notamment les justifications, les argumentations, les explications du fonctionnement de la langue et du langage afin d'acquérir des automatismes de réflexion dépassant des contextes particuliers d'apprentissage. Ces verbalisations permettant alors aux élèves de mieux saisir les procédures cognitives de raisonnement à mettre en œuvre, les catégories descriptives de la langue construites souvent implicitement et pourtant à mobiliser, et aux enseignants de mieux comprendre comment les élèves raisonnent et se saisissent de la langue et du langage. Il s'agit ce faisant souvent de faire évoluer les conceptions des élèves, de les aider à comprendre qu'il s'agit d'un système grammaticalement réglé et non aléatoire (Avezard & Thomas, 2017 ; Fisher & Nadeau, 2014 ; Geoffre, 2014 ; Mauroux, David & Garcia-Debanc, 2015). Les élèves les plus en difficultés en orthographe bénéficient particulièrement de dispositifs collaboratifs (« dictées négociées », « phrase dictée du jour », « dictée zéro faute », travail en binôme, etc.) qui les incitent à justifier, expliquer leurs choix, à désacraliser les erreurs, celles-ci étant alors perçues comme moyen de mieux comprendre les connaissances de ces élèves et leurs représentations (Avezard & Thomas, 2017 ; Cogis, Fisher & Nadeau, 2015 ; Fisher & Nadeau, 2014 ; Totereau et al., 2013). Même si, comme le note Karine Bonnal (2016), « les traits caractéristiques » des pratiques d'enseignement influent plus que les dispositifs sur les apprentissages des élèves. La nature, la forme et la manière dont les élèves se saisissent de ces échanges en classe font justement partie de ces traits caractéristiques.

En outre, d'autres travaux ont mis en évidence que les dénominations d'éléments de la langue et les formulations langagières spécifiques des enseignants utilisant des métatermes (Avezard & Thomas, 2017 ; Boivin, 2014 ; Branca & Gomila 2004 ; Combaz & Elalouf, 2015 ; Fisher & Nadeau, 2014) favorisent l'emploi de ces termes par les élèves et leur permettent d'acquérir un langage standard scolairement rentable et surtout permettant d'identifier et de décrire les éléments de la langue dans leurs relations paradigmatiques comme syntagmatiques (Bautier, 2005).

Néanmoins, les recherches qui s'intéressent aux pratiques d'enseignement de la langue et du langage et aux interactions langagières ayant lieu au cours des différentes activités proposées, mettent en évidence que ces pratiques et interactions sont d'une très grande variabilité (Bautier & Vinel, 2019 ; Bonnal, 2016 ; Cogis, Fisher & Nadeau, 2015 ; Combaz & Elalouf, 2015). Toutes les situations d'oral, prônées par l'institution, ne se valent pas quant à ce qu'elles sollicitent chez les élèves (Bautier & Vinel, 2019). En fonction des différents publics scolaires, toutes ne permettent pas aux élèves de progresser. Il existe des différences de guidage importantes (surajustement ou à l'inverse sous-ajustement didactique et pédagogique Bautier & Goigoux, 2004, cadrage parfois trop serré ou au contraire absence de cadrage Bonnéry, 2007), des objectifs et des enjeux d'apprentissage visés plus ou moins identifiables par les élèves, notamment les moins connivents avec les manières de faire de l'école (Bautier & Vinel, 2019).

Par ailleurs, le développement des dispositifs numériquement outillés a vu naître des espaces interactionnels nouveaux par leur dimension qui repousse les limites matérielles (temporelles, spatiales, etc.) et par leur structuration en échanges plus horizontaux. Entre enseignants, ces espaces virtuels de collaboration à distance peuvent donner lieu à la construction de communautés virtuelles d'apprentissage (Lazar & Preece, 2002) ou de communautés de pratiques (Wenger, 2002) ou encore de communauté de discours (Bernié, 2002) qui les rendraient efficaces pour le développement professionnel (Day, 1999 ; Lameul, Peltier & Charlier, 2014 ; Marcel, 2005) et plus particulièrement le développement des savoirs sur l'enseignement et l'apprentissage de connaissances et de compétences du fonctionnement de la langue. Entre élèves, ces nouveaux espaces de collaboration numériquement outillés demandent à être précisément analysés pour comprendre les conditions auxquelles ils pourraient participer à l'apprentissage de connaissances et de compétences du fonctionnement de la langue.

Les articles proposés à lire dans ce dossier poursuivent ces travaux et en particulier questionnent de manière fine les interactions langagières ayant cours dans des situations de travail et des dispositifs portant sur l'enseignement et l'apprentissage du fonctionnement du langage (tant oral qu'écrit) et de la langue en général et/ou de l'orthographe en particulier.

Certains d'entre eux étudient la manière dont se construisent dans les discours collaboratifs, élèves/enseignant et/ou élèves/élèves ou enseignants/enseignants, les savoirs, les notions, les concepts descriptifs du fonctionnement du langage et de la langue, en questionnant en particulier la nature des échanges langagiers, du métalangage et des métatermes produits par les élèves et les enseignants dans ces discours collaboratifs.

D'autres également identifient des conditions favorisant l'appropriation des connaissances et des compétences sur le fonctionnement de la langue et du langage, et notamment les démarches et dispositifs d'enseignement qui favoriseraient cette appropriation par les élèves, mais aussi par les enseignants, lors notamment d'échanges virtuels.

Ils montrent que selon le cadrage de l'activité à réaliser (organisation, consigne, dispositif, étayage de l'enseignant), plus que selon l'âge des élèves, les interactions langagières peuvent s'avérer fort différentes d'un point de vue cognitif.

Prisca Fenoglio et Catherine Brissaud étudient les échanges langagiers ayant lieu entre élèves lors de l'élaboration de « twoutils » (outils de correction argumentée de dictées envoyées par tweet par d'autres élèves) et plus particulièrement le travail cognitif des élèves les moins performants dans le but de déterminer si ces échanges permettent ou non de développer leur compréhension du système écrit. Elles confrontent notamment l'usage du métalangage, la nature des affirmations et des questions grammaticales produites et les connaissances qu'ils mobilisent chez les élèves.

Jessy Marin et Natalie Lavoie analysent le contenu des interactions langagières produites lors de différents moments du processus d'écriture (planification, rédaction, révision et correction) en dyade. Elles comparent alors la qualité des récits produits en dyade à celle des récits produits individuellement par ces mêmes élèves. Elles cherchent ainsi à déterminer si ceux produits en dyade sont mieux structurés, ont un contenu plus « riche », montrent une meilleure maîtrise de la ponctuation, de la syntaxe et de l'orthographe grammaticale et lexicale, que ceux produits individuellement.

Danièle Cogis propose une étude de cas d'interactions langagières entre deux élèves à partir d'une séquence métagraphique qui porte sur les formes verbales en /E/ pour illustrer la richesse de ces interactions qui permettent d'ouvrir « une porte sur les mondes cognitifs des élèves ». Considérant ces interactions méta-orthographiques comme des espaces propices au déploiement de la réflexion grammaticale des élèves, elle pointe les cheminements cognitifs et langagiers qui conduisent à l'explicitation du raisonnement grammatical.

Ariane Richard-Bossez analyse les possibilités ainsi que la nature des interactions langagières qui ont lieu entre élèves comme entre élèves et enseignant dans la forme organisationnelle la plus fréquente à l'école, à savoir la forme « ateliers-regroupement ». Elle constate que lors de ces interactions, les discours produits par l'enseignant et les élèves peuvent tout autant porter sur la nature du travail réalisé par un élève que relever du seul jugement (valorisation ou dévalorisation du travail des élèves). L'auteure s'interroge alors sur les effets de ces interactions langagières sur les apprentissages relatifs à l'écrit des élèves et leur possible participation à la différence des apprentissages en maternelle.

Bernadette Kervyn étudie la nature et les fonctions des interactions langagières lors de séances de préparation collective à l'encodage dans des situations de production de phrases dans cinq classes de cours préparatoire (CP). Elle cherche alors à savoir si, malgré la spécificité des contextes, des séances, des élèves et des enseignants dans chacune des classes, des invariants apparaissent, permettant alors de mieux s'appropriier le fonctionnement de cette activité complexe qu'est l'encodage et plus généralement de l'activité de scripteur de texte.

Martine Champagne-Vergez, Martine Jaubert et Maryse Rebière proposent de comparer les interactions dans trois séances d'enseignement de l'orthographe. Ces séances fondées sur le principe de la « phrase du jour », sont étudiées en articulant l'analyse des gestes professionnels, des positionnements énonciatifs et des gestes d'étude dans lesquels les élèves sont engagés. L'analyse fine des interactions permet de mettre en évidence des formats et de dégager des tendances à même de caractériser les pratiques enseignantes.

Enfin, Georges Ferone et Jacques Crinon présentent les résultats d'une recherche conduite auprès d'enseignants qui interagissent à distance dans le cadre d'un dispositif innovant d'enseignement de l'orthographe (la « Twictée »). L'analyse des entretiens conduits auprès de ces enseignants appartenant à la communauté des « twictonautes » est comparée avec l'analyse de ceux recueillis auprès d'enseignants stagiaires en deuxième année de master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF). Ils cherchent ainsi à savoir si la participation à ce réseau d'enseignants enrichit leurs conceptions didactiques et pédagogiques de l'enseignement de l'orthographe et du numérique éducatif (enseignement et apprentissage).

Ces différents articles, au-delà de leurs spécificités, montrent que les échanges produits entre élèves, entre élèves et enseignants au cours d'interactions langagières (tant orales qu'écrites) ne sont pas toujours gage d'apprentissages et d'appropriations des savoirs par les élèves. Le niveau de la classe des élèves, leurs performances, les discours et les mises en œuvre des enseignants en aval et au cours de l'activité semblent participer de différences dans l'acquisition des connaissances et compétences linguistiques et langagières des élèves. Ces articles mettent en évidence qu'il s'agit moins des effets de divers dispositifs que d'un certain nombre d'éléments récurrents mis au jour par les auteurs dans les pratiques de classe notamment l'engagement des élèves dans l'activité, l'étayage de l'enseignant, l'explicitation et la justification des procédures et des savoirs, la prise en compte des erreurs des élèves, le cadrage de l'activité, l'utilisation du métalangage, les liens entre oral et écrit. Ces différents éléments ont en commun de solliciter en effet une activité cognitive linguistique, textuelle et langagière des élèves, et donc de favoriser une meilleure appropriation du fonctionnement de la langue et du langage.

Concernant les échanges virtuels que des enseignants peuvent avoir dans une communauté en ligne (réseau « Twictée »), ceux-ci ne portent guère sur leur pratique de la « Twictée » ou de l'enseignement de l'orthographe en général, mais peuvent favoriser la motivation et l'engagement dans le métier d'enseignant. Par ailleurs, notons que ces mêmes enseignants déclarent que l'usage du numérique en classe pour communiquer ou élaborer à distance est peu bénéfique pour les apprentissages, renforçant ainsi l'idée que ce sont moins les dispositifs qui les favorisent que les pratiques et les discours d'étayage des enseignants.

Ces articles, qui permettent d'identifier des éléments favorables aux apprentissages lors des interactions enseignant/élèves et élèves/élèves, conduisent à engager des travaux qui viendraient les spécifier dans des didactiques de diverses disciplines. Ces travaux permettraient également

d'éviter que la question des interactions soit trop souvent réduite à des dispositifs pédagogiques permettant plus d'échanges et de dialogues au détriment de ce qui était pensé sur le plan théorique dans des visées d'apprentissage.

Élise Vinel

Centre Interdisciplinaire de Recherche, Culture, Éducation, Formation et Travail
Éducation et scolarisation (CIRCEFT-ESCOL)
Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis

Thierry Pagnier

Centre Interdisciplinaire de Recherche, Culture, Éducation, Formation et Travail
Éducation et scolarisation (CIRCEFT-ESCOL)
Université Paris Est Créteil, Inspe de Créteil

Références

AVEZARD-ROGER Cécile & THOMAS Isabelle (2017), « L'accord du verbe aux cycles 2 et 3 posture réflexive et médiation entre pairs », *Le français aujourd'hui*, n°198, p.91-112.

BAUTIER Élisabeth (2001), « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n°137, p.117-161.

BAUTIER Élisabeth (2005), « Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale », dans N. Ramognino & P. Vergès (éds.), *Le français hier et aujourd'hui politiques de la langue et apprentissages scolaires. Hommage à Viviane Isambert-Jamati*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p.49-68.

BAUTIER Élisabeth & GOIGOUX Roland (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n°148, p.89-100.

BAUTIER Élisabeth & ROCHEX Jean-Yves (2004), « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées », *Raisons éducatives*, n°8, p.199-220.

BAUTIER Élisabeth & VINEL Élise (2019, juillet), « Les échanges langagiers dans l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire », communication présentée au Congrès international de l'AREF, Bordeaux (France).

BERNIÉ Jean-Paul (2002), « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? », *Revue française de pédagogie*, n°141, p.77-88.

BERNIÉ Jean-Paul, JAUBERT Martine & REBIÈRE Maryse (2005), « Bases et perspectives d'une évaluation formative des pratiques langagières au service de la construction des connaissances dans les disciplines scolaires », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, vol.1, n°31, p.189-210.

BERNSTEIN Basil (2007), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité théorie, recherche, critique*, Laval, Presses Université Laval.

BOIVIN Marie-Claude (2014), « Quand les élèves "font de la grammaire" en classe analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°49, p.31-145.

BONNAL Karine (2016), « L'orthographe telle qu'elle s'enseigne analyse contrastée de deux séances en classe ordinaire sur l'enseignement de l'accord sujet-verbe », *5^e Congrès Mondial de Linguistique Française*, Tours (France), En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr>

BONNERY Stéphane (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire ».

- BRANCA Sonia & GOMILA Corine (2004), « La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture », *Langages*, n°2, p.113-126.
- BRISAUD Catherine & COGIS Danièle (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier.
- BRONCKART Jean-Paul (1996), *Activité langagière, textes et discours, pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé.
- BRUNER Jerome Seymour (1983), *Le développement de l'enfant savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses universitaires de France.
- COGIS Danièle, FISHER Carole & NADEAU Marie (2015), « Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage », *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, n°26, p.69-91.
- COMBAZ Catherine & ELALOUF Marie-Laure (2015), « Une phrase dictée, trois enseignants, trois formes d'étayage », *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, n°26, p.92-110.
- CRINON Jacques & MARIN Brigitte (2010), « Réviser à distance pour apprendre à écrire des textes narratifs », *Revue française de linguistique appliquée*, vol.2, n°15, p.85-99.
- DAY Christopher (1999), *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*, Londres, Falmer Press.
- DELARUE-BRETON Catherine (2012), *Discours scolaire et paradoxe*, Louvain, Academia-L'Harmattan.
- DELARUE-BRETON Catherine (2016), *Inégalité d'accès au savoir, ou inégalité d'accès au questionnement ? De l'étude du dialogisme du discours scolaire à l'étude de l'activité dialogique des élèves et des étudiants*, Note de synthèse d'HDR, Université Paris 8, En ligne <https://hal-uepec-mlv.archives-ouvertes.fr>
- FABRE Michel (2005), « Deux sources de l'épistémologie des problèmes Dewey et Bachelard », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, n°38, p.53-67.
- FISHER Carole & NADEAU Marie (2014), « Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°49, p.169-191.
- GEOFFRE Thierry (2014), « Profils d'acquisition de la morphographie au cycle 3. Vers une caractérisation des parcours des élèves ? », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°49, p.147-168.
- JAUBERT Martine & REBIÈRE Maryse (2004), « Quelques fonctions de l'activité langagière en français », *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, Québec (Canada), En ligne <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca>
- JAUBERT Martine & REBIÈRE Maryse (2011), « Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires une question pour la didactique du français ? », *Pratiques*, n°149-150, p.112-128.
- LAHIRE Bernard (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- LAMEUL Geneviève, PELTIER Claire & CHARLIER Bernadette (2014), « Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur », *Éducation & Formation*, n°301, p.99-113.
- LAZAR Jonathan & PREECE Jennifer (2002), « Online communities: Usability, sociability and users' requirements », dans Herre van Oostendorp (éds.), *Cognition in the Digital World*, Mahwah, Psychology Press, p.127-151.
- MARCEL Jean-François (2005), *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche sociocognitive du développement professionnel de l'enseignant*, Note de synthèse d'HDR, Université de Toulouse II - Le Mirail.
- MAUROUX Florence, DAVID Jacques & GARCIA-DEBANC Claudine (2015), « Analyse des actions et interactions didactiques en production écrite au Cours préparatoire », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°52, p.212-142.

MAUROUX Florence, GARCIA-DEBANC Claudine & DUVIGNAU Karine (2017), « Outil d'analyse des actions et interactions didactiques d'enseignement de l'écriture au CP », *Lidil*, n°55, En ligne <http://journals.openedition.org>, doi 10.4000/lidil.4146

TOTEREAU Corinne, BRISSAUD Catherine, REILHAC Caroline & BOSSE Marie-Line (2013), « L'orthographe grammaticale au collège une approche sociodifférenciée », ANAE. *Approche Neuropsychologique de l'Apprentissage de l'Enfant*, n°123, p.164-171.

VYGOTSKI Lev Semionovitch (1934/1985), *Langage et pensée*, Paris, Éditions Sociales.

WENGER Etienne, MCDERMOTT Richard Arnold & SNYDER William (2002), *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*, Boston, Harvard Business School Press.