

Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative

Martine Jaubert et Maryse Rebière avec la collaboration de Jean-Paul Bernié

Résumé

Cet article s'intéresse aux liens -considérés souvent comme évidents- entre langage et construction des savoirs à l'école primaire française (3-11 ans). Il s'attache à clarifier l'ancrage théorique qui permet d'étayer ce postulat et à montrer à travers des exemples pris dans plusieurs disciplines enseignées, le poids de la discipline dans les pratiques langagières de construction des savoirs disciplinaires ainsi que la nécessité d'aider les élèves à construire des positions énonciatives pertinentes. La prise de conscience de la diversité de ces pratiques langagières et de leurs spécificités disciplinaires interroge l'enseignement du français à l'école.

Mots-clés

activité langagière, communauté discursive disciplinaire scolaire, construction des savoirs, didactique du français, discipline scolaire, position énonciative

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

Auteurs

Martine Jaubert et Maryse Rebière
IUFM d'Aquitaine-Bordeaux 4, LACES, E3D, Bordeaux

Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative

Martine Jaubert et Maryse Rebière avec la collaboration de Jean-Paul Bernié

L'équipe bordelaise s'est impliquée depuis plusieurs années dans des recherches sur le fonctionnement et le rôle du langage dans la construction des connaissances à l'école. Depuis longtemps, les sociolinguistes (Bernstein, 1971/1975 ; Charlot et al., 1992 ; Bautier, 1995) ont montré que la réussite scolaire est corrélée aux usages du langage et que la construction des savoirs est étroitement liée à des pratiques langagières déjà là. Ce point de vue renvoie non seulement aux caractéristiques historiques et culturelles du langage de l'école (fortement articulé à l'écrit et aux normes des sphères sociales qui l'utilisent et le valorisent) mais interroge aussi les didactiques disciplinaires : quels sont les usages du langage efficaces pour construire les savoirs visés ? Il interpelle tout particulièrement la didactique du français en charge de l'apprentissage du langage écrit et oral. Pour comprendre ce qui se passe dans la classe, nous nous inscrivons dans une perspective historique et culturelle. En effet, le croisement des apports du psychologue Vygotski (1934/1985) avec les développements des Sciences du Langage au 20^{ème} siècle ainsi que les travaux de Bakhtine (1952-53/1984) et Volochinov (1929/1977), permet de construire un cadre cohérent pour analyser le rôle du langage au cours des apprentissages à l'école.

Nous nous sommes ainsi intéressés aux usages langagiers disciplinaires ainsi qu'aux conséquences des pratiques langagières dans l'appropriation des savoirs par les élèves. Cette approche nous a conduits à reconsidérer les notions de savoir, langage et apprentissage, à en repenser les liens et ainsi à émettre l'hypothèse de « communauté discursive disciplinaire scolaire ».

1. La question des savoirs scolaires

1.1 Reconsidérer la nature des savoirs savants

Contrairement à une représentation commune, largement répandue jusque chez les acteurs de l'institution scolaire, un savoir *n'existe pas en soi*, il *n'existe pas préétabli dans la nature* et il ne peut donc être « découvert » ni « dévoilé » (au sens étymologique des termes). Dans une perspective historique et culturelle, un savoir est le *fruit d'une activité humaine* développée par un groupe de professionnels, d'experts qui ont défini le champ des questions, ont négocié ce qui peut faire preuve et ont développé des pratiques spécifiques, dont des pratiques langagières (Bachelard, 1938/1980 ; Meyerson, 1948/1995 ; Latour et Woolgars, 1996 ; Licoppe, 1996 ; Pestre, 1995). Un savoir est donc une construction sociale, issue le plus souvent d'une longue controverse, en vue de répondre à un problème rencontré par l'humanité ou la communauté d'experts.

Les énoncés de savoir stabilisé sont déconnectés des conditions de leur élaboration. Ils sont verbalisés dans des formes langagières travaillées (denses, elliptiques) et sur lesquelles s'est accordée provisoirement la communauté savante. Le travail de verbalisation porte sur les notions, les concepts, les liens qu'ils entretiennent ainsi que sur ce qu'on dit des choses et non sur les choses directement, ce qui suppose des reformulations multiples, des choix conscients de formule, les mots devenant alors porteurs de théories.

Ce sont ces caractéristiques (mode de signification, degré de conscientisation - travail conscient et volontaire, au sein d'une communauté de spécialistes, cf. Brossard, 2001, 2004) qui fondent la différence entre les savoirs, concepts scientifiques hautement élaborés et les concepts quotidiens, tributaires de leur contexte d'émergence, comme l'illustre l'exemple vygotkien du concept de « frère » (Vygotski, 1934/1995/2006, 292, 298, 369-374). En effet, si le concept quotidien de frère renvoie à l'expérience singulière de chacun, sa signification savante est articulée à un réseau de concepts autres (filiation, fratrie, famille...) et autorise une définition généralisante.

Ces deux types de savoirs se différencient ainsi par les contextes dans lesquels ils sont élaborés et mobilisés : si les concepts spontanés sont mobilisés « spontanément » dans des contextes familiaux, les concepts scientifiques, en revanche, sont mobilisés dans des contextes spécifiques et font l'objet d'une attention particulière. De ce fait, ces deux types de concept se différencient par les rapports qu'ils entretiennent avec

le langage : les concepts spontanés sont étroitement imbriqués dans les formes qui permettent de les dire, alors que les concepts scientifiques sont énoncés de manière consciente et volontaire dans une forme langagière sur laquelle on s'accorde dans la communauté savante.

Les concepts, quels qu'ils soient, ont donc toujours une composante langagière qui diffère selon le contexte dans lequel ils sont convoqués.

1.2 Reconsidérer la nature des savoirs scolaires

Indépendamment du débat toujours en cours sur les questions de transposition didactique des savoirs savants pour l'école (Chevallard, 1985, Chervel, 1988) et de leur variation au sein des configurations disciplinaires scolaires (Reuter, 2004), force est de constater que les objets enseignés à l'école, sont, pour les élèves, des savoirs savants, dans la mesure où ils ne peuvent être construits par inadvertance. Dans la perspective vygotkienne qui est la nôtre, ils supposent donc, à l'instar des concepts savants, *un certain degré de généralisation et de mise en réseau avec des concepts déjà maîtrisés, des désignations conscientes et délibérément effectuées ainsi que de multiples reformulations* qui attestent de la capacité de l'élève de reconfigurer un même domaine de connaissances à partir de différentes entrées, sans perdre de vue les pratiques matérielles que représente le langage.

2. Reconsidérer les nature, fonction et fonctionnement du langage à l'école

2.1 Repenser le langage

Le langage est une activité. Parler, écrire, c'est agir. Au cours de l'activité langagière se « construisent des mondes » pour reprendre la formulation de François (1990) (mondes juridique, médical, fantastique, merveilleux, scientifique...) et des objets. Ces objets de discours, à distinguer des objets référents, sont construits dans et par le langage : l'énonciateur sélectionne certains éléments pour en parler, choisit de rendre certains aspects plus ou moins saillants à son destinataire en fonction de l'analyse qu'il fait de la situation de communication, et élabore ainsi ce que Grize (1996) appelle une « schématisation ».

Cette conception de l'activité discursive impose implicitement de revoir les représentations usuelles du langage. En effet, le langage est traditionnellement considéré comme transparent, susceptible de traduire le monde et ce, au plus près d'une réalité supposée indépendante du contexte et donc extérieure au sujet. Il est ainsi assimilé à un code permettant de transmettre des idées préexistantes, ce qui explique certaines pratiques scolaires visant la recherche du mot **juste**, l'exactitude de la mise en mots des observations et des sentiments, ainsi que la "meilleure façon de dire". Ce point de vue qui établit des liens bi-univoques entre l'objet et les formes pour le dire, privilégie les produits sur les processus, efface, voire condamne les *ra-*tures, se fonde sur des représentations de la langue largement combattues depuis le premier tiers du 20^{ème} siècle par de nombreux linguistes (ex. Jakobson et Saussure).

Or, cette représentation occulte la variabilité des usages en fonction des individus et des situations, ignore la capacité du langage à « créer des mondes », réduit le langage à des formes préexistantes (mots, phrases, types de textes) capables de coder des contenus construits indépendamment de l'activité langagière elle-même. S'intéresser au concept d'activité, aux pratiques langagières effectives implique une manière autre d'approcher le langage. En effet, dans notre cadre, la signification n'est pas dans la référence ni le sens du mot mais dans son /ses emploi(s) (Wittgenstein, 1953/1961 ; Bakhtine, *idem*) : l'objet de discours est un construit (Grize, *idem*). Le langage ne peut qu'émaner des pratiques sociales et les transformer (Meyerson, *idem*). Creuset où s'élaborent les valeurs sociales (Bronckart, 1997) et disciplinaires, il est le milieu de l'apprentissage, à la fois instrument de communication et outil (Vygotski, *idem*), ces fonctions étant étroitement liées aux contenus, valeurs et pratiques de l'activité considérée. Tout discours signale ainsi le contexte dans lequel il est ancré (Bakhtine, *id.*) et toute reformulation, modification, entraîne un déplacement de significations.

En effet, chaque « sphère d'activité » développe des pratiques qui lui sont propres, entre autres des formes discursives relativement stables, les « genres de discours », en dépôt dans la culture, qui orientent l'action et la rendent interprétable. Pour penser, s'exprimer, échanger, les acteurs doivent s'imaginer dans un espace structuré par des valeurs partagées, reconnues, même si ce partage est géré sur le mode de la polé-

micité, ce que Maingueneau (1984) appelle un espace d'inter-incompréhension. L'activité langagière est ainsi dialogique (Volochnov, *ibid.*) : tout discours se construit à partir d'énoncés, réels ou potentiels, qui l'ont précédé ou à venir et auxquels, ce faisant, il répond pour les contester, les développer, les organiser, les détourner, etc. Les énoncés de savoir portent en eux ce dialogisme : ils gardent la trace de tous les points de vue qui ont nourri la controverse. Dans l'espace discursif ainsi créé, certaines questions sont dignes d'intérêt (mais pas toutes) et sont à penser en articulation avec les savoirs, les biens culturels de la sphère d'activité. Les échanges au sein de cet espace obéissent à un contrat de communication qui suppose que chaque acteur, pour être efficace adopte une position énonciative pertinente. Ainsi, les modes d'agir-parler-penser construisent des cadres d'intelligibilité du monde, des formes de rationalité, des modes de relation aux autres, des contrats de communication qui sont spécifiques et donc repérables. C'est pourquoi Maingueneau appelle « communauté discursive » tout groupe social constitué sur la base d'une pratique sociale quelconque observée sous l'angle de ses discours, chacun produisant des discours qui caractérisent ses modes d'agir-parler-penser. La notion de « communauté discursive » désigne pour nous le cadre où l'élaboration, la circulation des données empiriques des savoirs et des valeurs, est ce qui donne sens aux pratiques matérielles qui les fondent et aux genres discursifs qui leur sont étroitement liés. Dans un tel groupe, les pratiques individuelles et collectives sont régies par des usages spécifiques à l'aune desquels sont évaluées les contributions individuelles à l'activité collective (Bronckart, *idem*).

2.2 Reconsidérer le langage à l'école

Toute classe peut être vue comme une communauté discursive qui apprend à spécialiser son activité (centres d'intérêt, savoirs, valeurs, techniques, ...) et notamment ses pratiques langagières (orales et écrites) pour chaque discipline. L'enseignement scolaire suppose des positions énonciatives pertinentes en chaque discipline, ainsi que des compétences orales et écrites propres à chacune de ces disciplines.

3. Reconsidérer nos représentations des liens entre langage et apprentissage à l'école

Si apprendre à l'école revient à « re-construire en contexte scolaire des savoirs dépendants des communautés humaines de référence et de leurs modes d'agir-parler-penser » (Jaubert, Rebière et Bernié, 2004, 52), les apprentissages peuvent se « lire » au travers de la mise en œuvre de pratiques qui attestent de l'incorporation de leurs connaissances et savoir faire, des verbalisations des stratégies qu'ils convoquent mais aussi au travers des énoncés de savoir co-construits dans la classe.

L'école est un lieu institutionnel où sont transmis des objets culturels, des savoirs objectivés dans le cadre de situations formelles qui constituent un contexte particulier. Les formes scolaires d'apprentissage, l'activité attendue des élèves, leur façon de penser ne sont donc ni naturelles, ni évidentes comme dans le contexte familial. Elles sont construites dans le contexte scolaire qui met en présence l'élève, le maître, des outils culturels dans un contexte nouveau qui fait l'objet de négociations permanentes entre les différents acteurs. Il s'agit donc pour les élèves de s'extraire du contexte familial pour s'inscrire dans le contexte proposé par l'enseignant et qui rend possible l'élaboration des concepts savants visés. L'activité d'apprentissage est indissociable de ce processus de décontextualisation - recontextualisation.

3.1 Le rôle du langage : outil de transmutation des concepts spontanés en concepts savants

Ce point de vue nous conduit à nous interroger sur le rôle que peut jouer le langage dans l'apprentissage. En effet, d'une part, les objets enseignés (et ces objets scolaires tiennent lieu de concepts scientifiques à la mesure de l'école) supposent mise à distance et objectivation via l'usage d'outils sémiotiques (schéma, tableau, langage oral et écrit, graphique, ...) qui transforment les capacités antérieures. Goody (1979) a ainsi montré le rôle particulier de l'écrit dans la réorganisation des modes de pensée, par la matérialisation de nouveaux contextes qui donnent à voir, et favorisent déplacements, mises en relation, reconstruction... Si le langage verbal n'est pas le seul outil producteur de sens, il présente cependant la particularité d'être à la fois le lieu, l'outil et le témoin d'une activité de réorganisation de ce que l'on comprend du monde, source d'apprentissage via les opérations de catégorisation, abstraction, spécification/généralisation, décontextualisation et recontextualisation, etc. L'activité langagière joue donc un rôle dans ce processus de « transmutation » des concepts quotidiens en concepts savants via les reformulations, les mises à distance successives, la construction du discours de preuve et le travail de l'énoncé « reconnu ».

D'autre part, le langage, en tant que système de représentation, permet de donner forme à son activité. La verbalisation des éléments et leur organisation dans le genre de discours pertinent permet de (se) représenter cette activité, déterminer et guider l'action, évaluer la contribution individuelle à l'activité collective (Bronckart, *id.*) et d'affiner et différencier sa perception de la situation au moyen des reformulations, réajustements successifs, avec soi (langage intériorisé) ou avec autrui.

Le langage s'avère donc le lieu et l'outil privilégié des apprentissages.

3.2 Instituer la classe en communauté discursive disciplinaire scolaire

Tout groupe humain organisé autour d'une pratique sociale, génère, on l'a vu, des façons d'agir, parler, penser qui lui sont propres. Ainsi sur le plan langagier, chacun de ces groupes met en œuvre des formes socio-culturelles produites par les hommes au cours des siècles pour réguler leur activité, en constante évolution, en fonction de l'évolution de l'activité elle-même. Ces formes que Bakhtine (*ibid.*) ou peut-être Volochinov (Bota, Bronckart, 2007) appelle les genres de discours sont relativement stables. En dépôt dans la culture, ils constituent des systèmes d'attentes historiquement élaborés et sont ainsi des outils de sémiotisation, c'est-à-dire des cadres intériorisés et progressivement incorporés chez l'adulte, qui permettent de construire de la signification tant en réception qu'en production. La notion de genre permet de rendre compte de la diversité des énoncés produits, de la diversité des pratiques discursives en usage dans les différentes sphères humaines : ils rendent dicible et caractérisent l'activité. La communauté est donc nécessairement discursive et suppose une intrication profonde et constante des usages sociaux, des outils matériels et des productions langagières.

Or, chaque discipline propose un cadre, un contrat de communication, des valeurs, des outils, des techniques, des savoirs. L'institution de l'enfant comme élève dans une discipline suppose qu'il distingue les manières d'agir-parler-penser de chacune d'entre elles : ainsi, les fondements de l'argumentation et de la « rationalité » n'étant pas les mêmes d'une discipline à l'autre, argumenter en mathématiques, en histoire et en français recouvre des genres du discours et de l'activité, donc des positions de sujet, sans grand rapport; de même, décrire en géographie et en littérature possède à peu près aussi peu de points communs qu'expliquer en physique ou en musique.

L'élève est ainsi confronté à la nécessité de s'inscrire dans de nouveaux contextes, ceux des savoirs scolaires, ce qui suppose qu'il réorganise son activité et ses modes d'agir-penser-parler usuels, pour s'approprier les techniques sociales, les pratiques discursives qui donnent leur substance à ces savoirs. Ce passage de pratiques discursives ordinaires, quotidiennes à d'autres plus spécifiques, plus élaborées, plus scientifiques (pour reprendre la distinction que propose Vygotski (*ibid.*) pour les concepts), suppose sur le plan du langage un changement de position énonciative. Il s'agit de dépasser le point de vue singulier, anecdotique, affectif d'un individu pour parler en tant que sujet capable de mobiliser des connaissances partagées, et de ce fait inscrit dans un groupe social, capable de développer des énoncés qui dépassent l'histoire singulière et présentent une forme de généralisation, un passage du « moi » au « je » sous des formes à rapprocher de celles décrites par Bautier et Bucheton (1996, 1997). En effet, les activités cognitives prennent sens pour le sujet dans la reconstruction qu'il se fait en interne des contextes sociaux et espaces d'interactions verbales comprenant les connaissances, les outils, les systèmes de pensée et d'action les caractérisant.

La classe peut alors être observée sous l'angle des communautés discursives disciplinaires qu'elle constitue. Née de besoins didactiques, la notion de « communauté discursive disciplinaire scolaire » nous semble un outil heuristique pour décrire les situations didactiques, les stratégies d'enseignement et les dysfonctionnements des apprentissages. Elle permet en particulier d'interpréter les difficultés d'enseignement-apprentissage en termes d'acculturation, de variation et spécification des pratiques et non de défaillance du sujet.

On comprend que nombre de travaux actuels¹ menés dans les différentes didactiques s'intéressent aux spécificités langagières disciplinaires.

¹ Quelques colloques récents : « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement », Bordeaux, 2003 ; « Faut-il parler pour apprendre ? », Arras, 2004 ; « Parler, lire, écrire dans la classe de littérature », Montpellier 2006. Quelques publications récentes : Aster 33 (2001) « Ecrire pour comprendre les sciences » ; Chabanne J-C et Bucheton D. coord.

Il nous semble important de préciser que la notion de « communauté discursive disciplinaire scolaire » n'a pas pour vocation d'être prescriptive. En effet, quel que soit le mode d'organisation d'une classe au cours d'un enseignement disciplinaire, la « communauté discursive disciplinaire scolaire » EST / advient. Elle offre un cadre pour comprendre et analyser le processus d'inscription des élèves dans la discipline visée. En effet, prendre la parole, écrire, choisir qui parle et d'où il parle, dans quel lieu social, c'est décider de l'instance énonciative disciplinaire pertinente et donc se positionner en tant que sujet, d'un espace où des valeurs sont partagées et des pratiques (entre autres langagières) reconnues - même si c'est sur le mode de la polémique. Par ailleurs, bien que l'activité développée au sein de la classe ne saurait être la même que celle développée dans la sphère sociale de référence pour diverses raisons (forme scolaire, âge des élèves, savoirs déjà élaborés et en dépôt dans la culture...), cette dernière est néanmoins partiellement présente à travers les outils culturels apportés par l'enseignant, des règles de fonctionnement, les valeurs et les critères d'acceptabilité reconstruits dans la classe, sémiotisés par des pratiques langagières, qui ont à voir avec les pratiques sociales de référence, même après transposition.

3.3 Susciter la secondarisation des pratiques pour permettre la construction des savoirs

La secondarisation, une perspective dynamique de l'apprentissage

L'enseignement-apprentissage vise le déplacement de ses concepts spontanés, déconnectés de la sphère savante, vers des concepts plus élaborés visés par l'école. Le langage est un des outils de ce déplacement dont il témoigne à travers ce que nous appelons « secondarisation » des discours à la suite des travaux de Bakhtine (*id.*). Celui-ci, parmi les discours, distingue genres premiers et genres seconds. Les genres premiers de discours, peu élaborés, permettent de gérer, dans l'immédiateté de l'échange, les interactions de la vie quotidienne et ils sont étroitement liés à l'action. Les genres seconds du discours sont en revanche plus complexes. Ils recouvrent des pratiques langagières souvent écrites, mais pas uniquement, qui permettent de gérer des échanges culturels qui supposent la mise à distance de l'action et sa réorganisation, sur le plan langagier, selon des formes reconnues. Cette distinction, si elle permet de rendre compte de la nature des discours en revanche est peu pertinente en milieu scolaire, pour rendre compte des apprentissages et de la transformation des concepts. En effet, c'est le processus de transformation progressive de la connaissance et du langage déjà-là qui nous importe, leur mise en travail liée au changement de contexte et de position énonciative. En effet, la question n'est pas de savoir si l'élève produit un genre premier ou second mais si, dans les ébauches d'appropriation des outils culturels et sémiotiques, un nouveau comportement cognitif et langagier s'élabore, avec recours à des formes sémiotiques plus conventionnelles et peu à peu stabilisées, propres au champ disciplinaire et aux principes qui régissent sa fonction énonciative. En parlant de « secondarisation », on se dote ainsi d'un outil d'analyse de l'inscription de l'élève dans le champ des concepts visés. On cherche à savoir si le nouveau discours le *transforme*, s'il signale un travail cognitif « *réflexif* » via des formes plus conventionnelles. En effet, les formes secondarisées témoignent d'une *modification* de sa compréhension de l'activité en cours, de son rapport au monde, de la prise en compte de nouveaux éléments jusqu'alors ignorés, de ses *déplacements énonciatif et cognitif*, et de son *institution* en tant qu'acteur social dans le nouveau contexte.

Soulignons que cette notion de secondarisation ne se contente pas de décrire un écart entre pratiques langagières soumises à l'action et pratiques langagières plus réflexives, intégrant des contraintes spécifiquement linguistiques et discursives. Elle tente en effet de mettre en lumière le processus de transformation de formes langagières « déjà-là » en formes langagières réflexives qui signalent des modes d'agir-parler-penser propres à une discipline. Elle tente de cerner le processus d'apprentissage et ce faisant la transformation du sujet apprenant. En effet, au fil de ce processus, on peut penser que l'appropriation des principes qui régissent l'activité, dont témoignent les différentes formes discursives, modifie le regard que l'élève porte sur elle, sur ses objets et sur les acteurs de la communauté.

L'orchestration de l'hétéroglossie

Les représentations des savoirs et des pratiques scolaires que se fait l'élève dans ses premières années de scolarisation sont peu ou prou le reflet de ses représentations quotidiennes. On comprend alors que la situation proposée est différemment interprétée par les élèves qui convoquent des modes d'agir-parler-penser (des « voix » selon la terminologie bakhtinienne) hétérogènes, propices aux malentendus et dys-fonctionnements discursifs. La disciplinarisation de cet espace discursif qu'est la classe est vitale pour l'apprentissage. En effet d'une part les prises de parole individuelles convoquent différents contextes, incompatibles entre eux (contextes familiaux, contextes savants) et qui coexistent dans la classe. D'autre part, pour tout un courant des Sciences et de la Philosophie du Langage, tout énoncé est nécessairement « dialogique ». Il répond à la fois aux discours (réels ou supposés) de l'interlocuteur, et convoque dans ce but des énoncés effectivement réalisés ou réélaborés que chacun garde en mémoire. Ce faisant il répond à ces énoncés en se positionnant par rapport à eux². Les prises de parole de chacun mettent ainsi en scène, de manière plus ou moins explicite, des voix disparates et dissonantes, qui ne peuvent pas toutes être attribuées au locuteur/scripteur et qui sont parfois sources d'incohérence. Le heurt des différents contextes crée une situation d'hétéroglossie, une tension qui rend nécessaire le travail langagier (hiérarchisation et degré de prise en charge effective des différents énoncés...) et cognitif d'orchestration et de mise en cohérence pour fonctionner dans le contexte de pertinence (Brossard, 1998) indispensable à la construction du savoir. En effet, ce contexte zone de re-contextualisation, où se rencontrent concepts quotidiens en mutation et concepts scientifiques, est un espace socio-discursif, amenant les élèves à assumer des « rôles », des ensembles de manières d'agir-penser-parler qui permettent et entraînent la réorganisation de leurs capacités cognitives.

C'est la construction d'une position du sujet acteur dans une communauté discursive disciplinaire scolaire que visent, dans cette approche, les interactions didactiques.

L'intérêt que l'on porte aujourd'hui aux activités langagières de travail ou réflexives, est explicable dans cette optique.

3.4 Les discours de travail pour construire les savoirs disciplinaires scolaires

Les discours de travail permettent, comme leur nom l'indique, de travailler les concepts en jeu dans la relation didactique. Il s'agit en effet de mettre à distance l'expérience et de la « réaliser » sur un autre plan, plus proche des attendus de la communauté discursive, via divers systèmes sémiotiques reconnus en son sein (langage oral et écrit, schémas, diagrammes...). Ils sont, à l'école, le lieu de la réflexion « à haute voix », de la recherche d'un *nouveau/autre* langage et des reprises-modifications (François, 1980). En effet, chaque reformulation propose un nouveau regard sur ce dont on parle et modifie ainsi l'objet construit dans le discours. Ils inscrivent ainsi l'énoncé et le locuteur dans un nouveau contexte.

Ces discours de travail permettent, au fil de l'activité et de la rencontre avec divers outils culturels, de s'essayer à leur usage et à leur interprétation, de mettre en tension les différents points de vue et formes discursives publiés dans la classe. Ils sont le lieu de leur évaluation, de leur critique, de leur reformulation, de leur transformation, de la stabilisation d'accords ou de désaccords provisoires. L'activité langagière tâtonne, « s'essaie » et construit des discours « hybrides » qui tendent à devenir des genres de discours second complexes. Ils sont le milieu de la reconfiguration progressive de l'activité, de la transformation des concepts et de la construction d'une nouvelle dimension identitaire du sujet. C'est dans/par/grâce à ces discours de travail et à leur mise à distance régulière (provoquée par l'enseignant) que l'élève élabore un « dire » singulier inscrit dans le « dicible » de la discipline, qu'il construit une position énonciative et des points de vue pertinents, qu'il identifie aussi des systèmes d'action légitimes (et conjointement renonce à d'autres), c'est-à-dire qu'il se construit en tant qu'acteur dans la discipline et s'approprie les savoirs.

Ces discours sont dits aussi « intermédiaires », peut-être entre deux états cognitifs et langagiers successifs mais aussi entre l'écrit et l'oral qui sont profondément imbriqués à l'école (on écrit après un débat, un

² Ainsi lorsqu'un élève affirme : « c'est le sang de la mère qui apporte au fœtus tout ce dont il a besoin », il s'oppose (« c'est... qui ») à un interlocuteur qui a/aurait une représentation « en tuyauterie » des échanges entre mère et fœtus, en

temps d'échanges, on parle à partir de documents ou des écrits des pairs³) entre les membres du groupe classe dont ils constituent l'archive et qu'ils contribuent à transformer en communauté discursive disciplinaire scolaire.

Jalonnant les étapes de l'apprentissage, ces productions peuvent en effet être considérées comme des indicateurs de la façon dont les élèves se positionnent sur le plan énonciatif et s'approprient les savoirs et les genres de discours qui leur sont inextricablement liés. Ce faisant ce sont des lieux d'évaluation du processus de transformation des significations pour l'enseignant (et pour le chercheur). En effet, apprendre dans une discipline, c'est renoncer à de multiples interprétations pour en privilégier une, médiatisée par des pratiques et des signes contextuellement repérables, c'est-à-dire choisir un système sémiotique parmi d'autres socialement disponibles, donner une adhésion construite et raisonnée à des normes communes et négociées conjointement.

Ainsi ce travail conscient et volontaire, développé au sein de la classe, pour ajuster et stabiliser des pratiques, s'accorder sur des propositions d'énoncés et leurs mises en réseau au fil de multiples reformulations, fonde la différence entre les savoirs visés par l'école (qui constituent pour les élèves des savoirs savants hautement élaborés), et leurs concepts quotidiens, tributaires du contexte initial d'émergence. De ce fait, les énoncés de savoir stabilisés dans le cadre de l'école, portent eux aussi en eux des traces des débats développés dans la classe. Ils sont verbalisés dans des formes langagières travaillées et sur lesquelles s'est accordée la classe. Comme dans la communauté scientifique, le travail de verbalisation en classe portant sur ce qu'on dit des choses, sur les notions, les concepts et non sur les choses directement, il suppose des reformulations multiples, des choix conscients de formule, les mots devenant alors porteurs de théories à la mesure de l'école.

Si, dans les définitions même du savoir données par les philosophes et historiens des sciences, l'activité langagière joue un rôle dans les mises à distance successives, les déplacements de signification au fil des reformulations liées au discours de preuve et au travail de l'énoncé « reconnu » et stabilisé, ce que nous interprétons en termes de positionnement énonciatif, il en est de même pour l'activité langagière à l'école. La construction à l'école de nouveaux savoirs et savoir-faire propres aux disciplines, est indissociable de la construction de nouvelles positions énonciatives. Cette double construction nous semble constitutive des apprentissages scolaires. Prendre en compte le travail des positions énonciatives nous semble nécessaire pour comprendre ce qui se passe dans la classe et interpréter les ruptures cognitives et langagières observées dans les classes et que la didactique du français ne peut pas traiter dans les cadres qui l'organisent actuellement.

Nous tenterons de rendre compte concrètement de cette co-construction de savoirs disciplinaires scolaires ET de manières d'agir-penser-parler disciplinaires, à travers des exemples pris dans diverses disciplines et à des niveaux scolaires différents.

Rappelons que les processus de « disciplinarisation » de la classe s'inscrivent dans une temporalité qui excède les notions de « leçon » ou de « séquence » et donc que toute micro-séquence isolée risque de donner du processus une vision excessivement réductrice. Cependant, dans le cadre de cet article, nous ne présenterons que quelques extraits significatifs à nos yeux de ce qui se joue dans la classe au cours de l'appropriation de manières de penser, parler, agir corollaires des savoirs disciplinaires visés par le maître.

4. Quelques exemples

4.1 Institution d'une communauté discursive scientifique scolaire en petite section de maternelle

Dans de nombreux articles, nous avons décrit quelques processus d'institutionnalisation de communautés discursives scolaires dans diverses disciplines (littérature, grammaire, mathématiques, sciences) principalement au cycle 3 (8-11ans). Cependant, il nous a paru intéressant de montrer que même dans les plus petites classes de maternelle, où les savoirs disciplinaires de l'école ne sont pas identifiés comme tels, les gestes professionnels des maîtres pointent des objets sans intérêt jusqu'alors pour les enfants, suscitent

³ Nous rejoignons le point de vue de Bishop et Cadet (2007, p.28) lorsqu'elles écrivent que l'aspect réflexif n'est pas uniquement lié à l'écriture mais dépend de la situation et de l'ensemble des activités réflexives qui accompagnent l'écriture.

des questions qu'ils ne se seraient jamais posées spontanément, sollicitent des déplacements de positionnement énonciatif qui engagent la transformation de la classe en communauté discursive disciplinaire à la mesure de très jeunes élèves (Jaubert et Rebière, 2009). Ainsi, un maître formateur a installé un élevage d'escargots, en vue d'amorcer la réflexion des élèves (**E.** dans le corpus) sur la notion de vivant. Dans les premiers échanges, l'escargot décrit (« schématisé » et donc « construit ») dans l'interaction langagière apparaît très éloigné (par l'anthropomorphisme entre autre) de l'objet de connaissance visé par les programmes (le vivant, la locomotion, la nutrition...) :

- E.** ah/ c'est dégoûtant/ il bave / **E.** c'est sale
- E.** pourquoi il bave / **E.** parce qu'il dort / **E.** il ronfle
- E.** il marche / **E.** il a pas de pieds
- E.** c'est des pieds / **E.** c'est les oreilles

Le travail du langage piloté par l'enseignant tout au long du module de sciences vise à susciter des déplacements conceptuels et langagiers. Il s'agit, d'une part de « construire » un monde nouveau par le langage, comme le formule François. Les élèves sont ainsi amenés à identifier et sélectionner les éléments pertinents pour décrire et « schématiser » l'escargot d'un point de vue scientifique. L'enseignant (**M.** dans le corpus) par exemple, pour dépasser les approches anthropomorphiques, focalise l'attention des élèves sur les caractéristiques de l'animal pour les conduire à s'intéresser au déplacement de l'escargot, une (la locomotion) des fonctions remarquables du vivant qui font l'objet de l'enseignement des sciences.

- M.** et **regardez** ce qu'il est en train de faire celui-là/
- E.** il marche
- E.** il a pas de pieds
- [...]
- E.** **c'est** des pieds
- M.** **elle** **croit** **que** **c'est** des pieds Juliette/ **regardez/ regardez** c'est quoi ce qui est noir là
- [...]
- E.** il se met sur le ventre
- M.** Ils se mettent sur le ventre
- E.** et ils glissent

Les « reprise-modifications » avec modalisation (« c'est » devient « elle croit que c'est ») mettent en doute les certitudes irrecevables dans le cadre de l'activité en cours, parce qu'anthropomorphiques (il marche) pour en sélectionner d'autres (il se met sur le ventre, il glisse) et les souligner (ils se mettent sur le ventre). Un nouveau mode de locomotion et les mots pour le dire sont ainsi envisagés. Il s'agit alors de construire un objet nouveau, la locomotion, dans un monde scientifique scolaire, où celle-ci ne se réduit pas à la marche humaine (sur deux pieds), démarche propice à l'acculturation scientifique.

D'autre part, il s'agit de construire une position énonciative pertinente pour faire des sciences en petite section de maternelle (3-4 ans). En effet, l'analyse des échanges donne à voir ce que nous appelons le travail du langage, constitutif ici d'un positionnement énonciatif plus pertinent pour faire des sciences à l'école. Ainsi, les assertions enfantines sont transformées en énoncés hypothétiques notamment par le questionnement et les modalisations du doute

- M.** l'autre jour on nous a dit que les escargots n'aimaient pas plonger dans l'eau/ mais on va le marquer/ **est-ce que** les escargots plongent dans l'eau/
- [...]
- E.** **c'est** un bébé
- M.** un bébé/ **tu vois** un bébé/ **pourquoi tu dis que** c'est un bébé
- E.** parce qu'il est tout petit
- M.** d'accord/ parce qu'il est tout petit/ alors **s'il** est tout petit **c'est peut-être** un bébé

S'inscrire dans une communauté discursive scientifique, même scolaire, même à 3-4 ans, suppose en effet d'avancer des hypothèses qui demandent à être vérifiées.

Par ailleurs, l'objet initialement circonscrit par le langage oral est transformé par le recours à l'écrit. En effet, quelle que soit leur forme, les écrits produits constituent un nouveau contexte qui permet de réorgani-

ser les contenus de la pensée et d'initier un déplacement énonciatif. Au fil de la séquence, l'enseignant prend en notes sur des affiches la liste des « aliments » proposés avec succès aux escargots, les questions qui demandent à être vérifiées, les observations et les hypothèses. Il relit régulièrement ces écrits et les fait réactualiser (ratures, réponses, réajustements) au fil du module d'apprentissage. Il nous semble que, outre le rôle fonctionnel de mémoire que lui attribuent les enseignants, ce qui est en jeu dans ces écrits, c'est aussi la construction, à partir d'un univers familier et quotidien, d'un monde inconnu des élèves, avec les règles et pratiques du monde scientifique scolaire.

Ainsi, les interactions langagières didactiques modifient, parfois insensiblement, l'objet de discours, au point que même si on « pointe » toujours le même référent (l'escargot), le point de vue adopté n'est plus le même, on ne parle plus de la même chose et c'est ce point de vue nouveau que l'enseignant cherche à faire identifier.

Par exemple, les manifestations initiales de dégoût disparaissent dans le cas présenté ; l'escargot se constitue en objet scientifique à la mesure d'enfants de 3-4 ans. Parallèlement, les élèves s'initient à des pratiques nouvelles qui réorientent ponctuellement leurs stratégies premières. Ils s'instituent progressivement en communauté discursive scientifique scolaire, dans le temps du module. Cependant, rien ne prouve la stabilité de cette inscription. La compréhension de l'activité scientifique se construit en effet tout au long de la scolarité.

4.2 Changement de contextes et construction de savoirs en mathématiques

L'exemple qui suit (la suite additive au cours préparatoire français) vise à essayer de décrire comment un élève de 6 ans s'y prend pour travailler les concepts en jeu dans la relation didactique (Rebière, 2002). Toute construction de savoir, dans notre approche, on l'a vu, suppose la construction simultanée d'une position énonciative pertinente pour apprendre et communiquer dans la discipline visée. Les apprentissages mathématiques premiers s'appuient sur des manipulations, la prise en compte du « réel » et la construction de nouveaux contextes dans lesquels les objets vont être « déréalisés », « mathématisés » par des codages, figures, écritures spécifiques qui correspondent à des reformulations « culturelles ». Ce mouvement de secondarisation de l'objet du monde quotidien en objet plus culturel est comparable à la transformation de l'escargot « qui bave et qui ronfle » en objet d'étude digne d'intérêt pour les sciences à l'école.

Dans ce nouvel exemple, il s'agit d'amener les élèves, à partir du problème suivant (*On a 12 sucres, on veut en mettre 2 par verre. Combien faut-il de verres ?*) à imaginer et dessiner par groupes de 2 sur affiche une manipulation (contexte immédiat, expérimental), puis à construire, collectivement avec l'aide du maître, un contexte nouveau où les objets et les actions ont complètement disparu pour laisser place au codage mathématique ($2+2+2+2+2+2=12$). Toute référence à la situation immédiate imaginée est effacée et ce qui importe c'est l'écriture du nombre sous la forme canonique de la structure additive. Entre la manipulation représentée et l'écriture mathématique, deux étapes collectives intermédiaires sont envisagées : la présentation des affiches et le discours qui rend compte de l'élaboration de l'écriture mathématique. Chacune de ces étapes correspond à la création d'un nouveau contexte dans lequel les objets manipulés subissent des transformations.

La présentation des affiches conduit les élèves à une progressive « dématérialisation » des objets :

- 95 A. on a fait **un verre** et puis/ Hugo quand il l'avait fait/ ça faisait un plus un ça faisait deux/ moi j'ai fait et ça faisait 4 (*le maître pointe sur l'affiche au fur et à mesure chaque verre*) ensuite ça faisait six et puis ensuite ça faisait huit/ ça faisait dix et douze alors on a fait **six verres**//

« les verres » disparaissent après pronominalisation tout au long de l'échange pour revenir dans la conclusion. Dans le même mouvement, le verbe « faire » est polysémique et son usage renvoie tantôt à l'action de dessiner (*On a fait un verre*), tantôt au raisonnement mathématique, au sens de « égaler », (*ça faisait deux*). Par ailleurs l'élève relègue l'action du contexte immédiat dans le passé (« quand il l'avait fait... ça faisait ») pour ne plus prendre en compte que le résultat présent de l'action, ce que marque le passé composé (« on a fait »). Dans le contexte de travail il n'y a que des traces, que l'on doit considérer comme les

nouveaux objets de la communication : ainsi, le raisonnement mathématique est encadré par les références à la situation expérimentale et par le problème posé (On a fait un verre... on a fait six verres).

L'introduction du code mathématique arbitraire que les enfants ne peuvent pas inventer est nécessairement pilotée par le maître qui seul peut lui donner un sens. Il tente ainsi d'établir une série de correspondances entre les trois contextes (consigne, C1, manipulation imaginée, C2, codage mathématique au tableau, C3).

122. M. (le maître écrit 12 en rouge (C3) au-dessus et à gauche du premier verre représenté sur une affiche (C2)) ici (C2) on voit très bien apparaître les six verres qui ont été remplis avec deux sucres dans chaque verre (C1)// alors qu'est-ce que j'ai écrit là en rouge (C3) ?
123. E. douze (C3)
124. M. douze/ c'était quoi déjà ?
125. E. les sucres (C1)
126. M. c'étaient les douze sucres que j'avais là/ au départ (C1)/ que je voulais répartir dans les verres// Thiébaud reste assis correctement// alors je les ai mis où ces douze sucres (C2) ? ils sont dans quoi ?
127. E. dans les verres (C2)
128. M. ils sont dans les verres (C2) (le maître écrit 2 (C3) au-dessus du premier verre) Alors moi j'en ai + qu'est-ce que j'ai dessiné là ? Qu'est-ce que j'ai écrit (C3) ?
129. E. deux (C3)
130. M. alors j'en ai deux dans ce verre (C2)/ (il écrit 2 au-dessus du second verre (C3)) après j'en ai deux dans ce verre/ encore deux/ encore deux/ deux/ deux/ deux/ (il écrit 2 au-dessus de chacun des verres (C3))// j'ai écrit où étaient les douze sucres (C1)// il y en a deux dans le premier verre/ deux dans le second (C2) etc./etc. comme vous expliquait Capucine tout à l'heure// je mets le signe égale (C3)// je veux dire par là que j'ai mes douze sucres (C1) et que mes douze sucres ils sont deux dans ce verre (C2)/ deux dans ce verre/ deux dans ce verre/ etc.// (le M montre avec le doigt)

On voit bien là l'importance du travail langagier du maître, qui fait coexister des mondes hétérogènes (caractéristique du langage soulignée par F. François) : le monde de la manipulation et celui des mathématiques. Dans cette situation scolaire ordinaire (qui peut être discutée du point de vue de la didactique des mathématiques), le langage est le seul moyen dont dispose le maître pour à la fois initier les élèves à de nouvelles pratiques et leur faire mettre en abyme les différents contextes pour assurer le sens de l'écriture. Ce réseau langagier mis en place est complexe et à 6 ans, l'écrit canonique « pour lui-même », c'est-à-dire dans un contexte qui a perdu toute référence au contexte premier présente des difficultés : les formulations/ reformulations des enfants traduisent ainsi la rupture au niveau du sens :

140. M. oui, et là (le M montre l'autre côté de l'égalité), ce que tu as écrit, ça se lit comment tu sais ?
141. E. deux plus deux plus +
142. Ra. de plus en plus/
143. M. alors Raphaël comment tu vas le lire ça
144. Ra. de plus en plus/
145. M..vous savez pas comment on va lire ça ?
146. E. douze
147. M. alors oui/ c'est vrai/ c'est douze// mais ici je le lis comment ça ?/ on a mis plein de plus là/ alors comment on va lire ça ? Capucine
148. Ca. en fait/ on va lire deux plus/ deux plus/ (marque une pause entre chaque groupe « deux plus ») deux plus/ deux plus/ deux plus/ deux//

La remarque de Ra. (142) comme la segmentation de la lecture de Ca. (148) signalent une « lecture » apparemment « hors sens ».

L'analyse du déroulement de cette séance fait apparaître un des aspects de ce qui fait la caractéristique des discours mathématiques scolaires : emboîtement des contextes, garant des opérations de mise à distance, d'objectivation, mais aussi de conceptualisation, emboîtements à la fois signalés ET provoqués par le langage.

C'est lorsque l'enfant s'approprie les stratégies induites par les situations et les pratiques langagières proposées par le maître, qu'il peut devenir acteur (dire-penser-agir) dans la communauté mathématique scolaire et construire le positionnement énonciatif attendu.

4.3 Construire une position énonciative de grammairien à la mesure de l'école

Le dernier exemple concerne l'enseignement de la grammaire ; le corpus étudié⁴ a été recueilli dans un Cours Moyen 2^{ème} année (CM2, 10-11ans) travaillant la phrase attributive. Sur consigne de l'enseignante, les élèves constituent un corpus de phrases à verbe ETRE décrivant une œuvre de Magritte. Puis par petits groupes, ils classent les phrases listées au tableau pour en dégager la composition ce qui devrait à terme les conduire à identifier les caractéristiques essentielles de la phrase attributive. Les différentes propositions sont argumentées et deviennent objet d'analyse collective avant institutionnalisation.

Le corpus est constitué de la transcription de l'enregistrement de la séance et des différents écrits produits.

Arracher la langue au contexte premier et singulier de son apparition et la donner à voir dans un espace d'analyse stable : construire un monde et un objet nouveaux

La difficulté d'apprentissage de la grammaire réside dans le fait que la langue est à la fois objet et moyen d'étude. Il s'agit donc de permettre aux élèves de construire une position réflexive sur le langage, c'est-à-dire de se déplacer d'un point de vue quotidien dans lequel l'activité langagière et les moyens linguistiques qu'elle mobilise, permettent de dire le monde, vers un point de vue spécialisé dans lequel l'activité langagière et les formes de la langue convoquées deviennent objet d'analyse et de discours. L'activité grammaticale scolaire est contrainte par des normes qui supposent abstraction du sens, focalisation sur la forme, la nature, la fonction des mots, comparaison de ces formes à partir de critères définis et stables... En raison même de sa matérialité, l'écrit donne forme « palpable » à la langue et semble le moyen le plus adapté pour l'observer.

Dans une première étape, la consigne proposée renvoie à un objet du monde : les élèves sont engagés à dire quelque chose sur le tableau. Simultanément, la deuxième contrainte (phrase à verbe être) les invite à s'intéresser déjà à la forme. Le premier écrit individuel (écrit 1) constitue donc une étape hybride où il s'agit de référer au monde, dans des formes imposées qui éloignent le discours du monde sensible.

La mise en liste collective de ces phrases individuelles (écrit 2) constitue une collection de toutes les structures possibles de phrases descriptives à verbe ETRE. Elle circonscrit un univers clos, définit l'espace problème qui va être à décrire et à analyser, et qui devrait permettre de voir des constantes et des différences. Cet écrit est tout à la fois objet et lieu de la réflexion sur la notion d'attribut à la mesure d'élèves de CM2.

1. *La pierre est dans le ciel.*
2. *Le rocher est dans l'air.*
3. *C'est un château qui est sur un rocher volant.*
4. *Cette pierre est jolie.*
5. *La mer n'est pas calme.*
6. *Le rocher est dans le ciel.*
7. *Le château est sur un énorme rocher.*
8. *Le château est sur un rocher.*
9. *Le rocher est une pierre de lune.*
10. *Ce tableau est irréel.*
11. *Le château est très haut.*
12. *C'est une grande pierre.*
13. *Je suis un château sur une pierre au-dessus des vagues.*
14. *Le château est sur un gros rocher.*

Lors de l'observation de la liste, l'enseignant invite les élèves à "s'exprimer" sur le corpus ainsi construit. Ils font des remarques par rapport au contenu, au thème, au rapport au monde, au degré de vraisemblance (E. y a une pierre comme ça qui vole avec un château dessus [M. oui] c'est impossible) au type de discours adopté,

⁴ Ce corpus a déjà fait l'objet de deux publications :

Le recours à l'écrit pour faire penser les élèves : un exemple en observation réfléchie de la langue, in Weil-Barais et al. *Noter pour penser*, édition numérique, Angers, 2005 ;

Mise en texte et pratiques de savoir en grammaire et en production d'écrit de fiction à l'école primaire, in Daunay et al., *Les contenus d'enseignement, approches comparatistes*, ARCD (à paraître).

au point de vue de l'énonciateur (**E.** phrase douze ils ont travaillé comme si on était sous la pierre / **M.** voilà ils ont fait un essai d'interprétation hein/ par rapport à eux et à leur emplacement dans le tableau/ **E.** comme s'ils étaient dans le tableau/ **E.** y a aussi la 13/ je suis un château sur une pierre au dessus des vagues/ c'est le château qui parle/), à la forme grammaticale (**E.** oui et EST il n'est jamais tout à la fin). Ces remarques sont vérifiées, acceptées et mises de côté. Elles témoignent d'une activité déjà seconde de la part des élèves qui, pour répondre au problème posé par le maître, proposent en tâtonnant de nouveaux rapports langagiers au monde qui s'inscrivent dans une activité méta (discursive et linguistique).

Ces points de vue, auxquels les élèves s'essaient, constituent, selon nous, des entrées dans des usages qui, sans être théoriques, ce qui serait le but de l'apprentissage, sont décalés des usages quotidiens.

Réorganiser les faits de langue via le codage grammatical scolaire

La nouvelle consigne « votre travail va consister maintenant à mettre les phrases qui se ressemblent ensemble/ mais attention/ pas sur le plan du sens mais sur le plan grammatical/ c'est-à-dire les phrases qui sont construites de la même façon [...] vous serez capables ensuite de dire pourquoi vous les avez mises ensemble » fait entrer dans l'activité grammaticale : elle invite à manipuler le corpus à partir de critères formels.

Les élèves s'essaient par petits groupes à de premières notations pour décrire les phrases. L'observation de ces écrits permet de constater que tous les groupes ne s'inscrivent pas encore dans le champ attendu. Par exemple, certains classent en fonction du thème (pierre) ou du point de vue (quelqu'un qui). L'étayage du maître à partir de ce premier classement, permet à ces groupes de changer de critère et de se positionner dans le champ attendu. Ils produisent alors un nouveau classement plus grammatical (c'est-à-dire qu'ils utilisent le codage qui caractérise la grammaire) et amorcent des regroupements plus ou moins pertinents (S+V+GNP, et S+V+Adv+adj qui se rapprochent de l'analyse en constituants enseignés dans la classe) mais aussi (un V ou deux V qui témoignent d'un intérêt pour l'unité au détriment de la structure). Les listes ainsi classées de phrases constituent des catégories qui deviennent alors un nouvel objet de discours (exemple : phrases 1, 2, 6, 8 : S+V+GNP+N). Ce travail témoigne de tentatives plus ou moins heureuses des élèves pour adopter une langue nouvelle, monosémique et spécialisée, qui réduit l'aléatoire des usages langagiers quotidiens. Le monde ainsi créé fonctionne en objet autonome.

Les différentes listes produites sont comparées collectivement. Leur présentation justifiée et les débats au sein de la classe pour négocier pratiques et valeurs de l'activité grammaticale instituent progressivement la classe en communauté grammaticale scolaire. Ainsi la classe renvoie à Caroline l'insuffisance des critères pris en compte par son groupe

121. **C.** [...] on les a mis tous ensemble parce qu'ils n'avaient qu'un verbe
122. **M.** tourne-toi vers eux quand tu parles
123. **E.** parce qu'il y avait qu'un verbe et la 3 on l'a mise toute seule parce qu'il y avait deux verbes
124. **E.** mais elle a pas pris/ elle a pris compte juste que du verbe/ [**M.** voilà] pas du reste de la phrase
125. **E.** il fallait prendre tout
126. **M.** [...]
127. **J.** il fallait s'occuper du reste de la phrase/ de toute la phrase et/ pas que du verbe

En effet, l'écrit qui regroupe toutes les phrases dans la même catégorie (critère : 1 Verbe), sauf une (2 Verbes), fait apparaître l'insuffisance de l'analyse en constituants immédiats.

Certains classements apparemment cohérents et justifiés permettent la mise en œuvre de pratiques usuelles en grammaire (commutation, permutation, suppression) et qui n'ont pas été convoquées alors qu'elles peuvent mettre en évidence certaines récurrences non visibles directement.

105. **Pé.** et puis aussi on a mis la 5 toute seule
106. **M.** la 5 toute seule pourquoi
107. **Pé.** c'est la seule qui a une négation
108. **M.** elle a une négation/ ça c'est intéressant effectivement/ mais est-ce qu'on peut enlever cette négation/ vas-y/ essaie de le faire
109. **Pé.** la mer est calme

110. **M.** oui/ ça marche/ [**Pé.** oui] bien alors donc effectivement on a une négation/ c'est la seule à avoir une négation/ mais si on enlève cette négation qu'est-ce qu'on retrouve là Périne/
 111. **Pé.** sujet [**M.** groupe nominal sujet] verbe [**M.** verbe] et adjectif
 112. **M.** et adjectif/ c'est pour ça que tes camarades l'avaient mis avec groupe nominal sujet/ verbe/ et adjectif/++

Dans cet exemple, la pratique de suppression de la négation permet de reconnaître une description connue déjà affichée et de supprimer une catégorie exceptionnelle, réduite à une phrase. Cette manipulation, rendue possible par l'écrit, secondarise le rapport à la langue.

Il s'agit dans tous ces cas de tenir compte du discours de l'autre et de négocier les systèmes de valeurs de « la communauté des grammairiens » en cours de construction dans la classe.

Au fil du travail de description écrite du corpus, que ce soit en atelier ou lors de la mise en commun, l'élève est amené à réorganiser son discours premier, selon une intention nouvelle, susceptible d'être reconnue par la communauté en voie de construction (prendre pour objet de discours la langue, l'analyser en fonction de critères et d'opérations spécifiques, mettre en scène un point de vue particulier).

Mise en cohérence les différentes propositions, et stabilisation d'un nouveau savoir

Les écrits 5 et 6 présentent la résolution du problème de classement posé en début de séance. Leur statut diffère cependant. Ecrit intermédiaire indispensable, la liste 5 fait état du consensus auquel est arrivée la classe grâce à la stabilisation de la position énonciative qui permet de modéliser la langue avec l'outil qu'est le code grammatical.

GN+V+GNP : 1-2-3-6-7-8-14

GN+V+Adj : 4-5-9-10-11

GN+V+GN: 9-12

GN+V+GN+GNP : 13

Cette liste présente, après réduction des dissonances, quatre descriptions grammaticales types, qui obéissent à des critères homogènes, et constituent autant de catégories permettant de rendre compte de l'ensemble des phrases à verbe ETRE du corpus.

Destiné à rester dans les cahiers pour servir de référence, l'écrit 6 rend compte du résultat de la comparaison des structures identifiées.

| | | | |
|---------|------------------------|---|--------------------------------------|
| Série 1 | ETRE + GNP | <p>La pierre <u>est</u> dans le ciel.</p> <p>Le rocher <u>est</u> dans l'air.</p> <p>Le rocher <u>est</u> dans le ciel.</p> <p>Le château <u>est</u> sur un énorme rocher.</p> <p>Le château <u>est</u> sur un rocher.</p> <p>Le château <u>est</u> sur un gros rocher.</p> | |
| Série 2 | ETRE + Adj | <p>Cette pierre <u>est</u> jolie.</p> <p>La mer(n') <u>est</u> (pas) calme.</p> <p>Ce tableau <u>est</u> irréal.</p> <p>Le château <u>est</u> (très) haut.</p> | A T T R I B U T |
| Série 3 | ETRE + N ETRE+N+GNP | <p>Le rocher <u>est</u> une pierre de lune</p> <p>Je <u>suis</u> un château sur une pierre au-dessus des vagues.</p> | |

Bien qu'écrit terminal supposé énoncer un savoir, il présente un caractère singulier dans la mesure où il garde trace de son élaboration. En effet, comme lors de l'activité mathématique en CP, ce tableau met en cohérence les différents contextes par lesquels sont passés les élèves au cours de son élaboration et les liens qu'ils entretiennent entre eux. Il conserve ainsi la liste de phrases premières (écrit 2), classées en fonction de leur description (écrits 3-4-5). Chaque description est désignée par un titre grammatical qui rend compte de sa spécificité (ETRE + Adj. / ETRE + N, etc.). Ces titres sont regroupés dans des catégories englobantes (3 séries pour 4 titres) produisant ainsi un nouveau contexte de savoir. L'étiquette « attribut » est donnée aux deux seules séries qui correspondent au critère élaboré à l'oral, à savoir un seul élément est en jeu dans la phrase attributive.

Ce tableau qui met en résonance plusieurs entrées et plusieurs listes, révèle des propriétés jusque là non visibles et s'avère apte à produire de nouvelles significations : le savoir attendu dans cette séance. Il impose une relation (non évidente a priori) entre sens et point de vue grammatical, il conserve trace des différentes étapes de la réflexion, donc des obstacles qu'il a fallu surmonter. Il met en correspondance deux langues (naturelle et grammaticale), il met de l'ordre dans les objets grammaticaux (nature et fonction) et restaure leurs liens. Il donne à voir la cohérence de l'activité grammaticale scolaire.

L'enseignant, tout au long de la séquence, sollicite le déplacement énonciatif de ses élèves et la mise en œuvre de pratiques nouvelles pour construire le contexte de pertinence de la grammaire à l'école. Les traces d'acculturation des élèves en grammaire et de leur positionnement dans cette sphère d'activité dont témoigne le corpus nous semblent tributaires de l'activité langagière, notamment écrite, mise en œuvre au cours de la séquence.

Conclusion

La « mise en langage » en sciences, mathématiques, grammaire, mais aussi littérature, arts plastique, histoire, etc. n'est pas innocente : elle est le lieu du développement et des déplacements de l'activité cognitive et langagière de l'élève. Les représentations et verbalisations initiales, mises en œuvre en début d'apprentissage, constituent les concepts « quotidiens » (nous pensons que tout concept savant, à un moment donné du cursus scolaire, peut être considéré comme concept quotidien dans la suite du cursus) qui font l'objet d'un travail de reconfiguration vers des concepts « plus savants ». Les formulations mises en œuvre témoignent de constructions d'objets hétérogènes qui rendent nécessaires des négociations et des réajustements conceptuels et langagiers via l'intervention magistrale. Le travail du langage nous paraît jouer un rôle important dans le travail de conceptualisation.

Or les usages du langage se spécifient suivant les activités humaines (Bakhtine, 1984). Des travaux en épistémologie et histoire des Sciences (« Sciences » renvoyant ici à l'activité de production de savoirs dans tous les domaines de l'activité humaine), de même que des travaux en didactique de certaines disciplines (cf. la revue de question Jaubert- Rebière, 2011), pointent des pratiques qui les caractérisent. Cependant ce travail épistémologique sur les pratiques, dont les pratiques langagières, est encore embryonnaire dans la plupart des champs du savoir et dans les disciplines scolaires. Si certains genres discursifs, comme par exemple la description, paraissent traverser les disciplines scolaires, leur mise en œuvre est tributaire de l'épistémologie de chacune et du contrat de communication au sein de chaque communauté discursive disciplinaire scolaire. Ainsi décrire une mare en sciences (milieu de vie, faune, flore...) et en littérature fantastique (vapeurs « méphitiques », brumes et ombres angoissantes, déplacements inexplicables si ce n'est par une apparition diabolique...) suppose des constructions d'objets différentes, des choix de traits caractéristiques différents, liés aux valeurs, aux formes langagières mises en œuvre (par exemple comparaisons et analogies), des positionnements énonciatifs.

En 2002, Jean-Paul Bernié postulait l'intérêt de l'étude des pratiques langagières disciplinaires et des communautés discursives pour la didactique comparée. Les recherches que nous avons pu mener dans différentes disciplines nous confortent dans l'idée que l'école a pour mission d'aider les élèves à « secondariser » leurs pratiques initiales, dont leurs pratiques langagières, en leur permettant de transformer leur représentation des espaces discursifs disciplinaires, c'est-à-dire en instituant la classe en communautés discursives disciplinaires scolaires caractérisées par des pratiques sociales élaborées, éloignées des pratiques ordinaires. Cette inscription suppose des positionnements énonciatifs qui rendent dicibles des points de vue

spécifiques et qui régulent l'activité. La construction des savoirs en chaque discipline ne nous semble possible qu'à cette condition.

La question se pose aujourd'hui de savoir qui, quand, dans quel contexte disciplinaire ces variables langagières dont la maîtrise conditionne la maîtrise de la langue, sont enseignées et dans quelle mesure la didactique du français prend en compte et en charge l'objectivation et la mise à distance de ces variations disciplinaires. Il nous semble que cette attention aux jeux de langage et à ce qui s'y joue, pourrait engager une éventuelle réorientation des objets de la discipline « français ».

Plus que d'apporter des réponses, nous souhaitons que cette contribution donne cependant l'envie d'aller voir du côté de ce que les enseignants et leurs élèves font avec le langage pour enseigner et apprendre les différents savoirs de l'école.

Bibliographie

- BACHELARD, G. (1938/1980), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, librairie philosophique J. Vrin.
- BAKHTINE, M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BAUTIER, E. (1995), *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la socio-linguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan
- BAUTIER, E. et BUCHETON, D. (1996), Interactions : co-construction du sujet et de ses savoirs, *Le Français aujourd'hui* n° 113, AFEF.
- BAUTIER, E. et BUCHETON, D. (1997), Les pratiques socio-langagières dans la classe de français ? quels enjeux ? quelles démarches ?, *Repères* n°15, INRP.
- BERNIE, J.-P. (2002), L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive », *Revue Française de Pédagogie*, 141, 77-88.
- BERNSTEIN, B. (1971/1975), *Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit.
- BOTA, C. et BRONCKART, J.-P. (2007), Voloshinov et Bakhtine : deux approches radicalement opposées des genres de textes et de leur statut, *Linx*, 57, 73-89.
- BRONCKART J.-P. (1997), *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne – Paris, Delachaux et Niestlé.
- BROSSARD M. (1998), Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit, M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- BROSSARD M. (2001), Construction des connaissances et pratiques d'écrit, actes du colloque sur le constructivisme, Genève 2000. *Perspectives numéro spécial*, J.-J. Ducret Ed.
- BROSSARD (2004), *Vygotski, lectures et perspectives de recherches en éducation*, Lille, Septentrion.
- CHARLOT, B. BAUTIER, E., ROCHEX, J.-Y. (1992), *Ecole et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CHERVEL, A. (1988), « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », in *Histoire de l'Éducation*, 38, INRP, pp. 59-119.
- CHEVALLARD, Y. (1985 :1991), *La transposition didactique - du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- FRANCOIS, F. (Dir) (1990), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- FRANCOIS, F. (1993), *Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variations des figures du sens*, Paris, Nathan-pédagogie.
- GOODY, J. (1979), *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, ed. de Minuit.
- GRIZE, J.-B. (1996) *Logique naturelle et communication*, Paris, PUF.
- JAUBERT, M., REBIERE, M. et BERNIE, J.-P. (2004), L'hypothèse « communauté discursive », *Les cahiers Théodile* 4, Université Lille 3.
- JAUBERT, M. et REBIERE, (2009), Dimension épistémologique des gestes professionnels langagiers en maternelle, *La lettre de l'AIRDF*, 43, p. 23-26.
- JAUBERT, M. et REBIERE, M. (2011), Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la discipline du français ? *Pratiques*, 149-150, Didactique du français, 112-128.
- LATOUR, B. et WOOLGARS, S. (1996), *La vie de laboratoire*, Paris, La découverte.
- LICOPPE, C. (1996), *La formation de la pratique scientifique : le discours de l'expérience en France et en Angleterre (1630-1820)*, Paris, Éditions La Découverte.
- MAINGUENEAU, D. (1984), *Genèses du discours*, Bruxelles, Mardaga.
- MEYERSON, I. (1948/1995), *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, Paris, Albin Michel.
- PESTRE, D. (1995), Pour une histoire sociale et culturelle des sciences, *Annales Histoire Sociale des sciences*, 3, 487-522.

REBIERE, M., 2002, Quelques remarques pour réfléchir au rôle des pratiques langagières dans les apprentissages en mathématiques, Actes du 29^{ème} colloque inter IREM, Copirelem.

REUTER, Y., (2004), Analyser la discipline : quelques propositions, *La Lettre de la DFLM*, 35, 5-12

VOLOCHINOV, V.-N./BAKHTINE, M. (1929/1977), *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Éditions de Minuit.

VYGOTSKI, L.-S. (1934/1985), *Pensée et langage*, Paris, Editions Sociales.

WITTGENSTEIN, L. (1953/1961) *Investigations philosophiques*, Paris, Gallimard.

Auteures

Jean-Paul Bernié, Martine Jaubert et Maryse Rebière sont enseignants chercheurs en Sciences du Langage-Didactique du Français à l'IUFM d'Aquitaine et membre du LACES (laboratoire cultures, éducation et sociétés), équipe E3D (épistémologie et didactiques des disciplines). Leurs travaux, inscrits dans une perspective historique et sociale, s'intéressent aux relations entre contexte, conceptualisation, positionnement énonciatif et secondarisation des genres discursifs dans différentes disciplines d'enseignement. Ils étendent leurs recherches à la professionnalisation des enseignants en étudiant les « gestes professionnels » qui conditionnent l'entrée des élèves dans les contextes d'activité exigés par l'apprentissage et instituent la classe en communauté discursive disciplinaire scolaire.

Schulfachspezifische Diskurse und Wissenserwerb: Die Hypothese der "Äusserungshaltungen"

Martine Jaubert et Maryse Rebière avec la collaboration de Jean-Paul Bernié

Abstract

Dieser Artikel befasst sich mit den oft wenig beachteten Bezügen zwischen Sprache und Wissenserwerb in der französischen Primarschule (für Kinder von 3–11 Jahren). Der Autor klärt die theoretischen Grundlagen seines Verständnisses und veranschaulicht an Beispielen aus verschiedenen Schulfächern die Bedeutung der Disziplinen für die Ausformung sprachlicher Praktiken beim Wissenserwerb sowie die Notwendigkeit, die Schülerinnen und Schüler beim Aufbau spezifischer Äusserungshaltungen (*positions énonciatives*) zu unterstützen. Die Anerkennung der Vielfalt fachsprachlicher Praktiken wirft kritische Fragen zum schulischen Sprachunterricht auf.

Schlüsselwörter

sprachliches Handeln, Wissenserwerb, fachspezifischer Diskursraum, Äusserungshaltung, Sprachdidaktik, Schulfach