

Langage et construction de savoirs dans les disciplines scolaires

Maryse Rebière – Université de Bordeaux, LAB E3D

Martine Jaubert – Université de Bordeaux, LAB E3D

L'École est un lieu de « ruptures » entre mondes des croyances et des savoirs, monde de l'oral et monde de l'écrit, mais aussi lieu d'imbrication de ces mondes. Il s'agit pour les enseignants de faire entrer les élèves, les étudiants dans des cultures et des discours spécifiques, en s'appuyant sur leurs usages « déjà-là », pour qu'ils les reconfigurent au fil des séances d'apprentissage. Être acteur dans chaque discipline nécessite de construire un rapport au langage flexible, relatif aux finalités attendues et aux usages disciplinaires. L'objectif de l'École est de permettre aux élèves, de l'école maternelle à l'université, de s'inscrire dans des activités et de s'approprier des pratiques (y compris langagières) et des savoirs disciplinaires ou professionnels. Ainsi, les êtres humains continuent d'acquérir le langage tout au long de la scolarité et au-delà comme le montre le nécessaire apprentissage des discours universitaires et professionnels. Il s'agit d'apprendre à parler et à écrire pour dire consciemment des choses, pour « apprendre comment faire avec les mots » dans une culture (Bruner 1991 : 82) et donc dans l'univers culturel propre à chaque discipline.

L'activité cognitive repose sur des savoirs, des pratiques, notamment des usages langagiers : conceptualiser dans le langage, ÉNONCER et non parler ou écrire, exige un travail volontaire, réflexif de construction de formulations pertinentes pour la discipline, justifiées, explicitées, raisonnées. Les élèves sont alors conduits à mobiliser des usages spécifiques du langage et à mettre à distance les objets du monde « objectif » et les connaissances antérieures ainsi que les façons d'en parler ¹. Par exemple, en classe de mathématique, passer de « ce trait sur la feuille » à « ce segment », met à distance un objet du monde ordinaire pour en parler en géométrie et construire un objet mathématique qui n'est semble-t-il pas l'objet quotidien « trait ». Cet objet nouveau convoque un réseau de savoirs et est associé à de nouvelles pratiques comme l'utilisation d'outils (la règle, le

1. Les travaux de Sophie Gobert (2013, 2014) sont les premiers à avoir convoqué cette approche en didactique des mathématiques.

compas par exemple mais aussi la ficelle, le bout de papier qui deviennent des outils). L'école mobilise ainsi un langage qui intellectualise le rapport au monde et permet aux élèves de construire des pratiques, un langage et des points de vue nouveaux.

Dans un premier temps, nous analyserons, à partir d'exemples, l'ancrage des discours des élèves d'une part dans une même discipline, d'autre part entre disciplines. Cela nous conduira à interroger des formes d'évidences, relatives au savoir et au langage. Enfin, un retour sur les apprentissages et sur l'enseignement nous conduira à examiner le rôle du langage dans la construction des savoirs.

1 Hétérogénéité de l'ancrage des discours des élèves

1.1 Dans une même discipline

Un exemple en mathématiques

Si on observe (Rebière 2002) l'activité des élèves d'une classe de Cours Préparatoire (6 ans) dans une situation d'enseignement de la suite additive (peut-être contestable sur le plan didactique mais fréquente dans les pratiques ordinaires), à partir de la consigne « On a 12 morceaux de sucre, on a des verres. Il faut mettre 2 sucres par verre. Combien faut-il de verres ? », on peut mettre en évidence certaines caractéristiques de l'activité mathématique à l'école.

Les élèves sont regroupés aléatoirement par deux et disposent d'une affiche et de feutres pour résoudre le problème et présenter leur procédure. Contrairement à la manipulation, stratégie récurrente dans la classe, la pratique attendue relève de l'imagination. Ils doivent représenter graphiquement les actions imaginées. À la fin du temps imparti, trois types de procédure peuvent être affichés :

- (1) La procédure d'une paire se résume à *dessiner* avec beaucoup de réalisme des verres et des sucres, de sorte qu'au moment de la mise en commun les élèves n'ont pas fini et n'ont pas de résultat à proposer.
- (2) La procédure de la majorité des paires cherche à *figurer la manipulation imaginée* : dessiner des verres, simuler la répartition, répartir les douze sucres par 2, barrer ou ajouter des verres. Une fois l'action réalisée (représentée), ils procèdent au comptage du nombre de verres.
- (3) La procédure d'une dernière paire consiste à *représenter le résultat* : sur l'affiche se succèdent le chiffre 12, le dessin du sucre, le chiffre 2 puis un verre avec 2 sucres, puis le chiffre 6, puis un verre avec 2 sucres. Ainsi codée, la réponse ne représente pas la manipulation mais la réponse experte attendue.

Le verbatim (l'enseignant est désigné par PE, les élèves par deux premières lettres d'un prénom attribué) de l'explicitation de l'activité par les binômes met en évidence des discours différents.

Pour la première procédure, la construction d'une situation fictive générant une procédure s'avère impossible et ne peut donc pas donner lieu à la verbalisation d'actions :

- 39 PE Qu'est-ce qu'on cherche déjà ?
 40 Gu On cherche euh +++
 41 PE Qu'est-ce qu'on cherche déjà ?
 42 Je les sucres
 43 PE Non, pas les sucres. On cherche combien il nous faut de +
 44 Gu sucres
 45 PE Non, c'est pas des sucres qu'on cherche, de verres. Et qu'est-ce qu'on a au départ ?
 46 Gu deux sucres
 47 PE Non
 48 Gu Ah non, douze sucres
 49 PE douze sucres oui
 50 Gu on a fait des sucres

Ces échanges montrent la complexité de la situation pour accepter les règles, se projeter, donner une cohérence à l'univers proposé et la seule action dicible se résume à « 50 Gu on a *fait* des sucres » qui traduit un malentendu sur l'objet de travail en jeu et sur l'activité mathématique « chercher ». Ils traduisent l'énoncé en dessin dans le monde quotidien.

Les élèves qui mettent en œuvre la deuxième procédure décrivent et narrent les actions graphiques.

- 78 Ma on en avait *mis* dix [verres] mais comme *ça faisait trop/ on a barré* et on a recommencé là//
 [...]
 82 Co au début *on avait fait* sept verres et puis après on s'est dit y en a un peu trop alors *on a barré* le septième//
 [...]
 117 Ca on a *dessiné* un verre et dedans *on a fait* deux sucres/ après *on a dessiné* encore un verre et *on a dessiné* encore deux sucres et *ça faisait* quatre et après [...] *ça faisait* douze et après *on a compté* les verres et *ça faisait* six//

Ces élèves sont dans la reconfiguration langagière de l'action graphique rendant compte de la manipulation imaginée, comme le montrent l'utilisation récurrente des verbes d'action et les indicateurs de chronologie (après, et, encore). Ils s'ancrent dans le monde mathématique et donnent du sens à la recherche, mais ne se projettent pas dans le monde des nombres et du calcul, restant dans celui ordinaire du dénombrement

d'objets concrets. La modélisation mathématique n'est pas convoquée.

La dernière paire présente un travail qui s'appuie sur la verbalisation des nombres et des résultats numériques de la représentation de l'action graphique en faisant abstraction de son ancrage matériel.

92 Th *J'ai compté (montre 2 doigts) un (puis en montre 4) deux (puis montre six doigts) trois (puis montre huit doigts) quatre [...]*

Th ne fait référence ni au dessin, ni aux sucres dans les verres, ni à tout autre chose qui ferait référence aux objets représentés ou à la manipulation fictive. Il dit « j'ai compté », sans nommer d'objet, contrairement à Ca (117). Or « compter » renvoie à un usage des nombres (pas encore un usage de calcul), mais un usage des nombres en tant qu'objets inscrits dans un ensemble spécifique qui est la suite des nombres entiers. Ce binôme s'inscrit ainsi dans un autre horizon de réalité.

Th énumère les étapes de la procédure en disant les nombres de la suite des nombres de verres (1, 2, 3, 4, 5, 6), et montre simultanément avec ses doigts ceux de la suite des nombres de sucres (2, 4, 6, 8, 10, 12). Ainsi son objet premier de verbalisation est le nombre de verres (objet de la recherche), et non pas le nombre de sucres ou la contrainte de deux sucres par verre. Ces deux éléments sont pris en charge, intégrés au processus de recherche du nombre de verres. Il ne verbalise pas une répartition simulée, mais le nombre de groupes de deux qu'il peut former pour arriver à 12. Il décroche du faire (la répartition), change d'objet de médiation (ce ne sont plus des sucres, ni des dessins de sucres, mais des doigts qui outillent la modélisation), il prononce la suite recherchée, celle des multiples de 2, au regard du problème mathématique sous-jacent. Ce groupe est délibérément inscrit dans les usages discursifs du monde des mathématiques à la mesure d'élèves de 6-7 ans.

On observe donc trois processus de résolution qui témoignent de trois ancrages énonciatifs différents dans l'activité mathématique et qui donnent lieu à trois usages langagiers différents : faire des mathématiques c'est dire ce qui est, décrire des actions graphiques représentant des manipulations fictives pour conceptualiser ou conceptualiser directement en associant langage et doigts.

Un exemple en grammaire

Dans une situation d'enseignement de la phrase attributive (Jaubert et Rebière 2007), la consigne demande aux élèves d'une classe de Cours Moyen 2 (10 ans) de classer, « sur le plan grammatical », une liste de phrases « à verbe être » pour dégager les caractéristiques qui permettent d'identifier la phrase attributive. Le premier obstacle à franchir concerne la signification de la consigne « classer les phrases sur le plan grammatical », c'est-à-dire selon leur structure et pas seulement selon la nature des mots.

- 8 E y en a une la trois/ « C'est un château qui est sur un rocher volant »/
elle a *deux verbes être*/
- [...]
- 15 E cette phrase douze i z ont travaillé *comme si on était sous la pierre*
- 16 PE voilà ils ont fait un essai d'interprétation / *par rapport à eux et à leur emplacement dans le tableau/*
- 17 E *comme s'ils étaient dans le tableau/*
- [...]
19. E y a aussi la 13/ « je suis un château sur une pierre au-dessus des vagues »/ *c'est le château qui parle/*
- [...]
- 23 E là/ « La mer n'est pas calme »/ *on parle de la mer et pas du château/ et de la pierre/ volante*
- 24 PE donc ce n'est pas au niveau grammatical/ c'est au niveau de l'élément qui a été choisi/ la mer/
- 25 E Y a une pierre comme ça qui vole avec un château dessus *c'est impossible*

Or, pour ces élèves, faire de la grammaire c'est, dans le meilleur des cas, identifier les mots (8), mais c'est surtout comparer, sur le plan sémantique le point de vue (15, 16, 17), désigner l'énonciateur (19), désigner l'objet de discours (23), évaluer le degré de vraisemblance (25). Cette mise en œuvre d'usages langagiers hétérogènes signale des interprétations différentes de l'activité.

En grammaire comme en mathématiques, les élèves ont du mal à adopter le point de vue pertinent pour s'inscrire dans la Communauté Discursive Disciplinaire Scolaire (Bernié 2002 ; Jaubert, Rebière et Bernié 2004) en cours d'institution et donc à interpréter l'activité attendue. La conscience disciplinaire (Reuter 2007) est à construire.

1.2 Hétérogénéité des discours d'une discipline à l'autre

Si en chaque discipline la construction du point de vue visé par l'enseignement requiert un travail de positionnement énonciatif, il est rendu encore plus compliqué par la succession des disciplines, d'heure en heure dans le meilleur des cas. Il faut alors que les élèves reconstruisent les points de vue successifs de chaque discipline.

L'enchaînement sans transition de deux disciplines génère certaines ruptures de positionnement énonciatif (Jaubert et Rebière 2012). L'émission d'hypothèses en sciences et en littérature peut sembler relever de la même activité aux yeux des élèves. Or le jeu littéraire de la comparaison par exemple peut donner sens à un énoncé et rendre crédible, dans le monde littéraire, un fait absurde dans le monde quotidien (v. « on aurait

entendu une araignée tricoter des pyjamas de soie »²). En revanche, les hypothèses contredites par les faits deviennent inacceptables dans un monde scientifique. Ainsi, ce qui est valorisé dans un monde est dévalorisé dans l'autre et devient source de difficulté d'ancrage disciplinaire. D'une discipline à l'autre, une même pratique discursive est ou n'est pas acceptable, est ou n'est pas légitime, discours, objets, valeurs étant inhérents au(x) positionnement(s) énonciatif(s), ce qui rend certaines formes d'interdisciplinarité problématiques.

Il en est ainsi de la pratique scolaire usuelle qui consiste à convoquer la littérature pour travailler une question dans une autre discipline. Dans l'exemple ci-dessous, les élèves de CM2 doivent rédiger en petits groupes (G) un texte informatif sur le système médical pendant la guerre 1914-1918, à partir de la lecture d'un roman historique et d'une double page documentaire.

G1	Les soins se passaient dans les hôpitaux Il y avait peu de médicaments et plus de piqûres car des recherches n'étaient pas effectuées. L'hygiène n'était pas parfaite.
G2	Pendant la guerre Casimir s'est fait mordre par un rat, il n'a pas voulu se faire amener au poste de secours mais il y est allé. Il est passé dans une cabine d'attente.
G3	Casimir est tenu par deux infirmières. Certains blessés jouaient aux cartes. L'infirmière était dans les tranchées.

Ces quelques écrits initiaux attestent des difficultés, pour certains élèves, à s'inscrire en histoire comme le montrent les mélanges d'informations fictionnelles (nom du héros, événements singuliers) et historiques. Le panachage des formulations au sein des textes de G2 et de G3 témoigne de l'instabilité de l'ancrage énonciatif.

L'ensemble de ces exemples met en évidence le rôle des choix langagiers dans le positionnement des objets de discours (à l'école, des savoirs), dans des mondes spécifiques, disciplinaires. En effet, les disciplines, comme toutes les activités humaines, posent un regard particulier sur le « monde objectif » à l'aune de leurs questions et de leurs finalités. Elles donnent à voir des mondes, des formes de rationalité qui leur sont propres, qui sont à la fois des créations de la pensée et de systèmes sémiotiques, dont le langage.

Le langage, est ainsi un créateur de mondes ou « plutôt un multiplicateur de mondes » (François 1993 : 115) au sein des différentes sphères d'activité humaine. Penser les disciplines en ces termes nous a conduites à prendre

2. Extrait de *Le dernier des ogres* de J.-L. Craipeau, Paris, Père Castor Flammarion, 2000.

au sérieux la spécificité de leurs pratiques langagières. De ce fait, si les connaissances linguistiques sont nécessaires, elles ne sont pas suffisantes pour rendre compte d'univers culturels éloignés des élèves comme les disciplines scolaires. Il s'agit pour eux de construire non seulement le système linguistique ainsi que les savoirs et leurs pratiques mais aussi les usages langagiers qui rendent ces savoirs dicibles et légitimes. C'est en ce sens qu'on peut dire qu'un locuteur est à la fois sujet cognitif et sujet social.

2 Des clichés à dépasser relatifs aux savoirs et au langage

Ces différents constats nous amènent à revenir rapidement sur nos conceptions du savoir et du langage.

2.1 Retour sur notre conception des savoirs

Contrairement à une idée communément répandue, les savoirs ne préexistent pas à l'activité humaine. Ils en sont le fruit. Les chercheurs en histoire sociale et en philosophie des sciences (par exemple Pestre 1995) ont mis en évidence que les savoirs savants sont le résultat d'une construction collective issue de controverses au sein de communautés de chercheurs qui négocient valeurs, technologie et techniques, buts, pratiques... au cours de l'activité scientifique. Les énoncés de savoirs sont ainsi stabilisés dans des formes langagières qui font consensus. Comme les savoirs savants, les savoirs scolaires sont l'objet d'une activité de construction. Il ne s'agit pas pour les élèves de les inventer, mais de développer une activité créatrice pour comprendre les raisons qui les fondent et pour se les approprier.

Pour suivre les apprentissages, nous nous appuyons sur la distinction vygotkienne entre « concept spontané » et « concept scientifique ». Pour Vygotski en effet, ces deux catégories de concepts se différencient par leur mode de signification, leur degré de conscientisation et leur rapport au langage.

Ainsi les concepts spontanés sont liés à l'expérience, incorporés et mis en œuvre sans réflexion ; ils restent étroitement imbriqués dans leurs formes langagières initiales et leur signification est inhérente au contexte immédiat. En ce qui concerne les concepts scientifiques, ils sont construits dans des situations formelles, mis à distance, fruits d'un travail volontaire et conscient. Autonomisés par rapport au contexte immédiat, ils sont insérés dans des réseaux conceptuels et gagnent une portée générale pouvant faire l'objet de reformulations.

Les savoirs scolaires peuvent être considérés comme des savoirs savants, l'activité qui les génère est différente mais, comme les concepts scientifiques, ils relèvent d'un travail conscient et volontaire, d'un certain degré de généralisation et peuvent faire l'objet de multiples reformulations tant à l'oral qu'à l'écrit.

2.2 Retour sur notre conception du langage

De la même façon que nous avons interrogé la nature des savoirs, nous interrogeons notre conception du langage.

2.2.1 Langue et langage

Alors que la langue réfère au système linguistique et à ses règles de fonctionnement (orthographe, syntaxe, lexique...) et a le statut de code transparent, le langage est une activité créatrice de sens. Les reformulations, reprises-modifications, déplacements construisent des mondes (François 1993), des objets discursifs (Grize 1990), des formes de rationalité et au fil du discours donnent à voir l'image du sujet discursif et son point de vue. Cette conception attribue au langage un pouvoir créateur fécond pour comprendre et accompagner les apprentissages scolaires : récapitulation, reformulation, compte rendu, commentaire critique, liste, schéma, croquis, tableau, graphique, carte, plan, histogramme... Il s'agit d'ouvrir des espaces pour que les élèves puissent s'essayer à de nouveaux usages cognitifs et langagiers, comme on peut l'observer dans l'exemple ci-dessous.

Dans une classe de CM2 qui s'interroge sur le développement du fœtus³, les élèves essaient d'expliquer ce qui se passe au niveau du placenta, sachant que les systèmes sanguins mère / fœtus sont indépendants alors que c'est la mère qui apporte au fœtus tout ce dont il a besoin. Ce paradoxe est inhérent au savoir à construire et entre en tension avec l'idée partagée par les élèves que le sang de la mère irrigue le corps du fœtus par un système de tuyauterie.

comme une pompe qui aspire *juste* ce qu'il a pas besoin/ ça passe *mais il y a* la peau enfin/ les les nerfs/ enfin je sais pas/ qui passe/ *mais ça touche pas* le le sang/ c'est imperméable / et il y a *juste un petit/ un petit trou enfin quelque chose* pour que ça aspire ce qu'il a besoin *juste* +++ et ce qui donne *juste* + comme euh + je sais pas comment l'expl/ *ça peut pas/ le sang peut pas* se toucher/ puisque les veines sont dedans avec/ et il y a comme *une espèce* de fuite/ *un petit trou mais ça peut pas* rentrer et ça envoie ce qu'il a besoin et ça récupère ce qu'il a pas besoin.

L'imbrication du travail cognitif et langagier est particulièrement visible dans cet extrait de verbatim. Ainsi, l'analogie amorce une possible modélisation et ouvre de nouvelles manières de penser et de parler le problème, ce qui conduit à verbaliser des réductions langagières (signalées en italiques) pour rendre compatibles les énoncés avec les contraintes paradoxales. L'édifice conceptuel bouge de même que les usages langagiers. L'élève énonciateur propose un fonctionnement qui rend possible la construction de l'objet scientifique « surface d'échanges ».

3. Le corpus dont est extrait cet exemple a donné lieu à de nombreuses publications de la part des auteures, par ex. Aster 31, 2000, Aster 33, 2001 ; Jaubert et Rebière 2002 ; Jaubert 2007.

2.2.2 Genres de discours

Tout énoncé s'inscrit dans une forme relativement stable, spécifique à chaque sphère d'échanges : si ces formes que Bakhtine (1984 : 285) appelle « genres de discours » n'existaient pas, la communication ne serait pas possible. Elles organisent et orientent les énoncés tant en production qu'en compréhension. En effet, les humains disposent de matrices (pour raconter, expliquer, converser...) qu'ils ont intériorisées et qui génèrent des attentes, permettent d'anticiper, de réguler... et donc de s'adapter aux contextes et aux contrats de communication.

À la suite de Bakhtine (*ibid.* : 267), nous opérons la distinction entre genre premier et genre second de discours. Les premiers, tributaires de l'action, organisent les échanges quotidiens dans l'immédiateté et sont ancrés dans le « ici » et « maintenant ». Les seconds reconfigurent l'action, la mettent à distance, la reconstruisent linguistiquement, selon une médiation sémiotique, pour l'inscrire dans un monde spécialisé. Les genres caractérisent ainsi les « communautés discursives disciplinaires scolaires » (CDDS) du point de vue de leurs discours et ils proposent des cadres d'intelligibilité.

2.2.3 Dialogisme et positionnement énonciatif

Tout énoncé s'inscrit dans un tissu d'échanges réels ou virtuels, le dialogue est donc constitutif du langage. Chacun porte des voix antérieures ou anticipées auxquelles il répond, ce qui conduit Bakhtine (1978 : 103) à parler de double dialogisme. Ces voix signalent des points de vue sur les objets et les contextes dans lesquels ils s'ancrent, c'est-à-dire des positions énonciatives. Pour construire son discours, l'énonciateur se positionne par rapport à ces différentes voix, privilégie un point de vue sur les objets et un ancrage contextuel signalant ainsi sa propre interprétation.

La notion de positionnement énonciatif développée par Rabatel (2012 : 23) nous paraît jouer un rôle crucial dans la construction des savoirs. En effet, parler de « trait » (monde quotidien) ou de « segment » (monde de la géométrie), par exemple, signale le positionnement énonciatif du locuteur et son choix, ici lexical, mais qui peut affecter d'autres niveaux linguistiques. Dans l'exemple en sciences ci-dessus, devant la difficulté à s'inscrire en sciences (« je sais pas comment l'expliquer »), l'élève convoque une métaphore (« comme une pompe qui aspire »). Celle-ci ouvre un nouveau paradigme à la fois conceptuel et langagier, qui impacte le lexique et le rapport à l'énoncé, « fuite » est reformulé en « petit trou mais ça peut pas rentrer et ça envoie ce qu'il a besoin et ça récupère ce qu'il a pas besoin » pour marquer la distance avec l'idée de tuyauterie.

Pour comprendre ce qui se passe dans la classe, il s'agit de prendre conscience du pouvoir du langage comme créateur et transformateur d'objets et de mondes, de prendre conscience de ses usages contextualisés qui caractérisent les différentes disciplines et de son fonctionnement

dialogique qui confronte formulations et concepts. Si on le prend au sérieux, le langage des élèves est à la fois une fenêtre sur leur conceptualisation et sur leur positionnement énonciatif et si on le met en travail, un outil de transformation du positionnement et des concepts.

3 Langage et enseignement-apprentissage

3.1 Apprendre c'est entrer dans des CDDS

Il revient à l'école de faire passer les élèves du monde quotidien au monde des savoirs disciplinaires, c'est-à-dire de les engager à s'inscrire dans de nouveaux contextes, de leur permettre d'apprendre à « agir-parler-penser » (Bernié 2002) dans un univers spécifique et de s'approprier les outils culturels, valeurs, pratiques, positions énonciatives... propres à chaque CDDS.

Pour comprendre le rôle du langage au cours de l'apprentissage, nous mettons en œuvre l'analogie discours / savoirs que permet notre cadre théorique. Nous articulons en effet les concepts bakhtiniens de genres premier et second avec la distinction vygotkienne concepts spontané et scientifique. Les concepts spontanés se disent dans des genres premiers contrairement aux concepts scientifiques qui ne sont dicibles que dans des genres seconds. Nous parlons en conséquence de « secondarisation » (Jaubert et Rebière 2006) pour signaler que les genres de discours ne sont pas premiers ou seconds à priori et qu'à l'école, ce qui importe c'est le mouvement de transformation de l'un à l'autre. De même, les concepts ne sont pas spontanés ni scientifiques en soi à l'école. Ils sont pour nous plus ou moins scientifiques, plus ou moins savants au fil de la scolarité, ce qui laisse toute sa place à la possibilité de l'apprentissage.

La « secondarisation » est un processus de transmutation des genres premiers qui accompagne la construction du savoir. Elle est inhérente à la transformation de l'ancrage contextuel de l'objet de discours et de la position énonciative du sujet de sorte que si les interlocuteurs ont toujours l'air de parler du même objet, leur façon de le penser n'est plus la même. Cette « secondarisation » se réalise dans les modes d'agir, parler, penser spécifiques de chaque discipline. Les élèves passent de la situation d'action première, immédiate, caractérisée par sa singularité et sa charge affective, à une situation d'apprentissage dans laquelle le référent change de statut, et des pratiques nouvelles (dont langagières) sont mises en œuvre. En effet, le changement de positionnement énonciatif suppose de hiérarchiser avec des marqueurs linguistiques les différentes propositions (ou voix en cours dans la classe) et d'en mettre certaines à distance pour en privilégier d'autres. Ce travail accompagne la légitimation et la délégitimation des différentes propositions.

A la fois processus et outil, la « secondarisation » tout à la fois signale et accompagne les déplacements cognitif et énonciatif des élèves, leur

inscription dans la CDDS, la transformation de leurs savoirs ainsi que celle de leurs rapports au langage.

3.2 Un exemple de secondarisation des discours en mathématiques

Nous nous proposons d'observer le travail cognitif et langagier dans les interactions didactiques au cours d'une séance de géométrie en classe de sixième (11 ans) (Coulange 2014 ; Jaubert, Lhoste et Coulange 2020). Il s'agit dans cette séance d'expliciter la condition relative au caractère superposable de deux figures symétriques par rapport à une droite donnée, vérifiable par pliage (institutionnalisation différée).

- 1 ENS Oui, alors justement, pour aujourd'hui vous deviez écrire une phrase qui expliquait comment est-ce qu'on vérifie que deux figures sont symétriques (Es : oui) Qui peut lire sa phrase ? CAR ?
- 2 CAR La figure a /
- 3 ENS Pas pour la figure a / pour toutes les figures qu'on a vues // MAD ?
- 4 MAD La b / la figure la figure symétrique /// parce que [ENS : La petite b /// oui continue] parce que quand on plie sur les, sur le trait, ça fait euh... quand on regarde comme ça, ça va euh, ça fait euh... on voit pareil /
- 5 ENS On voit pareil /// On a dit autre chose, SAR?
- 6 SAR Moi / c'est pas comme ça que j'ai dit /
- 7 ENS Alors ?
- 8 SAR En fait / quand on plie sur la droite, après on voit par transparence s'ils se touchent // s'ils sont pareils ou pas
- 9 ENS Alors attends on y vient /// Pour l'instant on ajoute /// Pour vérifier que deux figures sont symétriques /// Alors qui peut continuer la phrase ? (...)
- 10 SAR On voit par transparence si elles sont superposées ?
- 11 ENS Si elles se superposent // oui /
- 12 ELE On plie la feuille /
- 13 ELE On plie la feuille sur l'axe de symétrie /
- 14 ENS Sur l'axe de symétrie /// alors attention, la droite va être effectivement axe de symétrie, mais seulement si les figures sont symétriques [ELE : Sur la droite] donc sur la droite oui /// Et après qu'est-ce qu'on fait ?

Dans le but d'identifier les opérations cognitives et langagières de « secondarisation », nous nous demandons comment sont « dits » les objets. On relève ainsi des désignations plus ou moins spécialisées : « trait (4) / segment (8) ; pareil (4, 8) / se touchent (8) / sont superposées (10), se superposent (11) » qui conduisent à une schématisation d'éléments pertinents. Le pronom « on », récurrent, et le présent de l'indicatif donnent

au propos la portée générale attendue par l'enseignante (3 « toutes les figures »). La mise en réseau de corps de savoirs relatifs à la géométrie et l'appui sur les expériences antérieures participent à la légitimation des propositions. Ce faisant, guidés par l'enseignant, les élèves construisent le monde de la géométrie et s'y inscrivent.

Parallèlement, nous tentons d'identifier comment est signifié le point de vue du locuteur. Si on compare les énoncés 4, 8 et 10, on observe un glissement énonciatif vers une position plus scientifique : de la verbalisation d'une activité quotidienne « on plie sur le trait », « ça fait » et « on voit » à une verbalisation plus appropriée « on plie sur l'axe de symétrie » et « on regarde par transparence ». Cette « secondarisation » s'accompagne d'une ébauche de prise en charge énonciative par mise à distance d'un énoncé précédent (6) et proposition d'un nouveau point de vue (8) ancré dans un nouveau contexte (« en fait »).

Dans ce nouveau contexte, l'enseignante peut convoquer des modalités logiques qui soulignent les conditions de vérité (« effectivement », « mais seulement si »). Au fil de l'interaction didactique se construit un genre discursif second nouveau, plus théorique, visant à décrire une pratique de vérification d'une propriété en mathématiques, qui peut prendre alors le statut de protocole.

Les interventions de l'enseignante et ses interactions avec les élèves permettent ainsi d'instituer une CDS en mathématiques pertinente au regard des savoirs géométriques visés, et contribuent en cela, à leur institutionnalisation.

3.3 Médiation langagière et Gestes Professionnels Langagiers Didactiques

Comment favoriser le passage d'un genre premier à un genre plus second ? Comment susciter le passage d'un concept spontané à un concept plus savant ? Comment agir sur la position énonciative des élèves ? Comment co-construire avec les élèves la CDDS spécifique aux savoirs visés ? Autant de questions qui structurent l'indispensable action de l'enseignant. Ce dernier dispose de moyens d'action en dépôt dans la culture professionnelle, les gestes professionnels, dont ceux qui sont liés aux savoirs (donc didactiques) et de nature langagière que nous privilégions.

Ces Gestes Professionnels Langagiers Didactiques (GPLD) visent à transformer l'activité cognitive et langagière des élèves. « Situés » et dialogiques, ils sont à l'articulation des pratiques sociales disciplinaires et individuelles de chaque élève. Ils ont pour but de réorganiser le contexte premier pour initier le contexte de pertinence nécessaire aux apprentissages et agir sur les positions énonciatives. Ils sont en effet porteurs d'une dimension évaluative qui participe à la réorientation de l'espace discursif, en vue de (re)créer la/une zone commune d'intercompréhension. Il s'agit donc pour l'enseignant d'impulser et d'accompagner la transformation de

l'activité initiale des élèves, de leur faire prendre conscience des points de vue divergents et de les travailler, pour viser des énoncés secondarisés, acceptables tant du point de vue cognitif que langagier dans la CDDS.

Selon nous, ces GPLD sont organisés en « scénarios », notion empruntée à Bruner (1983 : 287-288) pour désigner l'action conjointe au cours de laquelle l'enseignant convoque et fait fonctionner, met en œuvre, pratiques et outils sociaux en vue de leur intériorisation. En effet, au cours de cette co-activité, les rôles peuvent devenir interchangeables, l'élève s'essayant à utiliser les outils et à interpréter les rôles sociaux, conditions de l'appropriation des savoirs visés. (Coulange, Jaubert et Lhoste 2018 ; Champagne-Vergez, Rebière et Jaubert 2020).

Conclusion

La place accordée à la notion de CDDS dans notre réflexion a pour finalité d'établir un regard nouveau sur le langage dans les différentes disciplines, en rupture avec la notion de « français transversal ». Il s'agit pour nous d'étudier, d'une part le rôle du langage et ses usages spécifiques dans la construction des savoirs de chaque discipline, d'autre part, d'en mesurer les conséquences pour l'enseignement de la variation langagière en classe de français. D'où notre intérêt pour le « positionnement énonciatif ». Ainsi, pour permettre aux élèves de s'approprier les savoirs et pratiques d'une discipline, nous considérerons la classe comme une CDDS qui négocie l'acceptabilité de ses énoncés et de ses pratiques. Nous privilégions l'étude du positionnement énonciatif et de la « secondarisation » des discours qui font système avec les mondes, les valeurs, le choix des objets et des genres discursifs, les savoirs et pratiques convoqués. L'ensemble, qui constitue le principe organisateur de la communauté discursive, irrigue tout le processus d'enseignement-apprentissage dont nous avons commencé à élaborer une modélisation (Jaubert et Rebière 2021). Ce point de vue conduit à être attentif à l'ancrage contextuel des différentes interventions langagières, aux déplacements énonciatifs (et cognitifs) au cours du travail de reformulation, et à la « secondarisation » des discours, signes de l'appropriation des pratiques langagières disciplinaires spécifiques. Cette focalisation sur les indicateurs langagiers de la construction des savoirs rend nécessaire la recherche d'outils pertinents propres à chaque discipline. Dans ce cadre, les GPLD joueraient un rôle clé dans la transformation des savoirs et des énoncés des élèves.

Cette approche nous conduit à considérer d'un nouveau point de vue la « variation langagière », initialement centrée sur la variation entre milieux sociaux ou entre langues. À la suite de Bakhtine (1978 : 113-114) nous considérons que chaque langue est porteuse de plurilinguisme et permet l'expression d'une « opinion multilingue sur le monde ». Le langage mathématique, comme tout langage disciplinaire, construit des objets, des points de vue, des mondes articulés aux savoirs qui lui sont spécifiques.

L'apprentissage des différents langages disciplinaires relève ainsi de chaque discipline.

Travaux cités

Bakhtine Mikhaïl, 1978, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.

Bakhtine Mikhaïl, 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

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.

Bruner Jerome, 1983, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.

Bruner Jerome, 1991, *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, Retz.

Champagne-Vergez Martine, Rebière Maryse et Jaubert Martine, 2020, « Enseigner-apprendre l'orthographe, des interactions langagières pour articuler gestes professionnels et gestes d'étude », *Recherches en éducation*, en ligne.

Coulange Lalina, 2014, « Les pratiques langagières au cœur de l'institutionnalisation de savoirs mathématiques », dans T. Barrier et A.-C. Mathé (dir.), *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 54, p. 9-27.

François Frédéric (dir.), 1990, *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

François Frédéric, 1993, *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan.

Gobert Sophie, 2013, « Construire des significations dans et par le langage », dans A. Bronner et alii (dir.), *Questions vives en didactique des mathématiques : problèmes de la profession d'enseignant, rôle du langage ?* Grenoble, La Pensée Sauvage.

Gobert Sophie, 2014, « Déplacements dans le processus de secondarisation », dans T. Barrier et A.-C. Mathé (dir.), *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 54, *Langage, apprentissage et enseignement des mathématiques*, p. 65-84.

Grize Jean-Blaise, 1990, *Logique et langage*, Paris, Ophrys.

Jaubert Martine, 2007, *Langage et construction des connaissances à l'école*, Pessac, PUB.

Jaubert Martine, Lhoste Yann et Coulange Lalina, 2020, « Secondarisation des discours, construction de problèmes et institutionnalisation : des tensions heuristiques entre didactiques disciplinaires », *Dyptique*, n° 40, p. 377-404.

Jaubert Martine et Rebière Maryse, 2002, « Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif », dans J.-C. Chabanne et

D. Bucheton D. (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF, p. 163-186.

Jaubert Martine et Rebière Maryse, 2006, « Émergence d'un concept en didactique du français : la secondarisation », actes sur CD-Rom du colloque international de l'AFIRSE *Didactiques, quelles références épistémologiques ?* 25-27 mai 2005, Bordeaux.

Jaubert Martine et Rebière Maryse, 2007, « Le recours à l'écrit pour faire penser les élèves : un exemple en observation réfléchie de la langue », dans A. Weil-Barais, E. Marti et K. Ravanis (dir.), *Noter pour penser*, Actes en ligne du colloque international, en ligne.

Jaubert Martine et Rebière Maryse, 2012, « Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions didactiques », dans V. Rivière (dir.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques*, Paris, Riveneuve, p. 59-80.

Jaubert Martine et Rebière Maryse, 2021, « Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des "communautés discursives disciplinaires scolaires" », *Pratiques*, p. 189-190. Disponible en ligne.

Jaubert Martine, Rebière Maryse et Bernié Jean-Paul, 2004, « L'hypothèse "communauté discursive" : d'où vient-elle et où va-t-elle ? », *Les Cahiers Théodile 4*, Université Charles De Gaulle Lille 3, p. 51-80.

Pestre Dominique, 1995, « Pour une histoire sociale et culturelle des sciences », *Annales*, n° 3, p. 487-522.

Rabatel Alain, 2012, « Positions, positionnements et postures de l'énonciateur », *Tranel*, n° 56, p. 23-42.

Rebière Maryse, 2002, « Quelques remarques pour réfléchir au rôle des pratiques langagières dans les apprentissages mathématiques », *Actes du 29^e Colloque inter IREM des formateurs et professeurs chargés de la formation des maitres*, Paris, Copirelem, p. 35-55.

Reuter Yves, 2007, « La conscience disciplinaire, présentation d'un concept », *Éducation et didactique*, n° 2, p. 57-71.

Maingueneau Dominique, 1984, *Genèse du discours*, Bruxelles, Mardaga.

Vygotski Lev S., 1934/1997, *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales.