Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des « communautés discursives disciplinaires scolaires »

*A model for interpreting language work within “school disciplinary
discourse communities”.*

Martine Jaubert et Maryse Rebière

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/9680>

DOI : 10.4000/pratiques.9680

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Martine Jaubert et Maryse Rebière, « Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des « communautés discursives disciplinaires scolaires » », *Pratiques* [En ligne], 189-190 | 2021, mis en ligne le 09 juillet 2021, consulté le 23 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/9680> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9680>

Ce document a été généré automatiquement le 23 juillet 2021.

© Tous droits réservés

Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des « communautés discursives disciplinaires scolaires »

A model for interpreting language work within “school disciplinary discourse communities”.

Martine Jaubert et Maryse Rebière

- 1 Sollicitées depuis les années quatre-vingt-dix, en tant que formatrices de « français », par toutes les disciplines sur la question de la maîtrise du langage à l'école, nous nous sommes demandé quel(s) langage(s) est (sont) nécessaire(s) pour rendre dicibles les savoirs et comment permettre aux élèves de se les approprier ? Ces questions nous ont amenées à croiser différents cadres théoriques qui nourrissent les travaux de notre laboratoire (Lab-E3D, université de Bordeaux), à repenser à l'aune de l'école les concepts empruntés et à proposer un modèle qui vise à les articuler.
- 2 Nous tenterons de rendre compte, dans cette contribution, de l'échafaudage conceptuel en cours d'élaboration dont la représentation graphique prend appui sur l'organisation spatiale de la modélisation de travaux anciens, menés dans le cadre de l'ERTe¹ « les langages, conditions d'entrée dans les apprentissages » (2004-2008) pilotée par D. Bucheton. Cette nouvelle modélisation vise à déplier l'articulation enseignement-apprentissage au regard des concepts de « communauté discursive disciplinaire scolaire » (Bernié, 2002) et de « secondarisation » (Jaubert & Rebière, 2006) développés antérieurement.
- 3 Si nous nous focalisons sur le langage, pour autant nous ne réduisons pas les savoirs, pas plus les savoirs de notre discipline que ceux des autres champs, au seul langage. Nous n'ignorons pas la place des pratiques matérielles, corporelles, sémiotiques autres que langagières, dans le processus de leur construction, mais c'est le rôle du langage dans les apprentissages qui fait l'objet de cet article.

- 4 Nous nous interrogerons, dans un premier temps, sur quelques caractéristiques de la situation scolaire, savoirs, disciplines, discours, pour souligner, sous l'angle du langage, l'écart entre ce qui est attendu par l'école et la société et le déjà-là des élèves. Cette réflexion nous permettra de tracer le cadre de l'apprentissage (et de notre modèle) et de définir, de ce fait, la tâche langagière d'enseignement.
- 5 Dans un deuxième temps, nous tenterons d'analyser les transformations conceptuelles et discursives inhérentes à l'apprentissage et nécessaires pour que les élèves deviennent des acteurs efficaces dans les disciplines. Nous serons ainsi amenées à interroger les stratégies développées dans le cadre de la coactivité maître-élèves pour réduire l'écart constaté. À cette fin, nous proposons de compléter le cadre initial, d'articuler et de mettre en cohérence des outils langagiers issus d'approches théoriques différentes (étayage et scénario, gestes professionnels langagiers didactiques, opérations cognitives et langagières) pour penser et mettre en évidence le rôle du travail du langage dans les transformations à la fois cognitives et langagières.

1. L'école, un milieu spécifique : milieu de l'étrangement²

- 6 L'école a pour visée de faire accéder les élèves aux mondes des savoirs, via les configurations disciplinaires (Reuter, 2004) et les choix institutionnels.

1.1 L'école : un lieu de savoirs

- 7 Dans la perspective historique et culturelle dans laquelle nous inscrivons nos travaux, les disciplines enseignées à l'école s'adosent à des sphères d'activité humaine productrices de savoirs qui construisent des mondes spécialisés, via des procédures symboliques, des valeurs négociées et partagées, des objets et questions de savoirs, une histoire, des pratiques matérielles et langagières. Selon J. Bruner (2000) reprenant N. Goodman (1992, 1996) :

L'activité au travers de laquelle nous construisons le monde est un ensemble d'activités extrêmement complexes et variées et quelles que soient les manières dont cela peut s'exprimer par ailleurs, elle implique que « ce ne sont pas des mains mais des esprits qui le réalisent ou plus précisément des langages ou d'autres systèmes symboliques. » Les mondes que nous créons peuvent naître de l'activité cognitive de l'artiste [...], des sciences, [...] mais aussi de la vie quotidienne (celui du sens commun, des trains, des choux ou des rois). (p.119-121).

- 8 Ainsi 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, « ensemble[s] de choses considérées comme formant [de] petit[s] univers [...] système[s] organisé[s] » (*Le Petit Robert*, 2009) selon des formes de rationalité qui leur sont propres et dont rendent compte leurs œuvres (dont les énoncés de savoirs) en dépôt dans la culture, qui cristallisent les capacités humaines.
- 9 Pour F. François, dans la mesure où « on peut appeler "mondes" [les] différentes façons à travers lesquelles [un] objet est donné et essayer de décrire la tension constitutive entre ce qui mérite d'être appelé du même nom tout en étant constitué par ces différences » (1999, p. 8), le langage, de ce fait, est un créateur de mondes ou « plutôt un multiplicateur de mondes » (1993, p. 115) au sein des différentes sphères d'activité

humaine. Ces usages différenciés du langage construisent des réalités instables soumises aux perceptions individuelles. La multitude de mondes possibles pourrait ainsi conduire à une impasse pour les apprentissages scolaires, s'ils n'étaient rationalisés et orchestrés dans les disciplines. Penser les disciplines en ces termes nous a conduites à prendre au sérieux la spécificité de leurs pratiques langagières.

- 10 Tout énoncé, toute proposition langagière, est orienté par un genre de discours – indispensable à l'activité langagière –, une forme « relativement stable » (Bakhtine, 1984, p. 265), tant par ses marques linguistiques, sa forme, son thème que par des « conditions relativement stables » de production (François, 1999, p. 105). Inscrits dans la culture, les genres de discours sont dépendants des systèmes sociaux dans le cadre desquels ils sont reconnus et qu'ils signalent en créant des mondes plus ou moins en cohérence avec les attentes sociales. Ainsi en est-il des conversations familiales, amicales... comme des disciplines scolaires.
- 11 Les genres caractérisent les communautés discursives (Maingueneau, 1984) et proposent des cadres d'intelligibilité du monde matériel, humain et social en suscitant la création de mondes discursifs.

1.2 L'école : un lieu de coexistence de communautés discursives

- 12 L'école a pour mission d'acculturer les élèves aux différentes disciplines, à leurs usages langagiers, à leurs mondes et à leurs savoirs. Ainsi la discipline « français » sollicite-t-elle des élèves qu'ils s'inscrivent dans des mondes discursifs différents, aussi bien en littérature (poésie, théâtre, roman, mais aussi fantastique, science-fiction, autobiographie...) qu'en langue (lexique, syntaxe, orthographe, conjugaison, fonctionnement des textes...), tant à l'oral qu'à l'écrit. Chaque discipline légitime ainsi des « genres de discours » qui sont inhérents à son activité. Ces genres correspondent à ce que M. Bakhtine (1984, p.267) appelle des « genres seconds du discours », tributaires « d'un échange culturel [...] complexe, [...] évolué », qui, selon F. François (1999), « ne prennent sens que dans l'entourage qu'ils constituent eux-mêmes » (p. 119).
- 13 Cette caractéristique a conduit J. P. Bernié (2002) à emprunter à D. Maingueneau (1984) le concept de « communauté discursive ». En effet, pour ce dernier, toute sphère d'activité constitue une communauté qui se définit par un champ de questions, ses mondes, ses valeurs, un corps de savoirs, ses objets et genres de discours, ses activités, ses techniques, ses pratiques matérielles et sociales (passées et en émergence) dont ses usages du langage. Bien que non homogène et lieu d'inter-incompréhension (Maingueneau, 1984, p.109-113), certains objets, points de vue, pratiques... sont reconnus et légitimés, même s'ils ne sont pas partagés. Quand on l'observe du point de vue de ses discours, chacune de ces communautés se distingue des autres et se spécifie par le point de vue qu'elle propose sur le monde et les positionnements énonciatifs dont il est tributaire. La notion de positionnement énonciatif selon laquelle « l'énonciateur [...] réfère aux objets de discours tout en se positionnant par rapport à eux, en indiquant de quel point de vue, dans quel cadre il les envisage » (Rabatel, 2012, p. 23) nous paraît jouer un rôle crucial dans la construction des savoirs. En effet, avec A. Rabatel, nous considérons que « la référenciation du contenu propositionnel d'un point de vue est capitale pour la saisie de la position énonciative de l'énonciateur et pour l'interprétation du sens de l'énoncé » (p. 24). Nos travaux (Bernié, Jaubert & Rebière, 2008 ; Jaubert & Rebière, 2011) mettent ainsi l'accent sur cette question qui,

selon nous, fait 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'apprentissage.

- 14 En transposant le concept de communauté discursive à l'école, nous pensons la classe comme une communauté discursive scolaire dont les pratiques langagières se distinguent des usages langagiers familiaux. Elle devient aussi communauté discursive scolaire disciplinaire (désormais CDDScol), lorsqu'on la pense dans le champ des didactiques disciplinaires. L'école est donc constituée d'autant de communautés discursives X scolaires (où X désigne une discipline³) qu'il y a de disciplines enseignées. Les finalités de la communication scolaire orientées vers la construction des savoirs et des pratiques qu'ils outillent présupposent que chaque élève s'approprie, au cours des séquences d'enseignement, des modes d'agir-parler-penser disciplinaires spécifiques, inextricablement liés au point de vue et au positionnement énonciatif pertinents pour chaque discipline. De ce fait, les usages langagiers jouent un rôle dans l'ancrage disciplinaire et dans la (re)construction et l'appropriation des savoirs et savoir-faire de la discipline (Jaubert, Rebière & Bernié, 2003).

1.3 L'école : un lieu d'articulation de savoirs et de discours

- 15 Selon l'histoire et la philosophie des sciences (Pestre, 1995), les savoirs ne sont pas dans la nature et sont conceptualisés toujours par des humains qui en donnent une représentation. Ils sont le fruit d'« une pratique propre à une sphère d'activité dont les règles épistémologiques, sociales, matérielles et rhétoriques sont spécifiques et contextualisées ». (Jaubert, 2007, p.44). Les savoirs objectivent ainsi des conceptualisations élaborées et partagées par une communauté, que L. Vygotski (1985) désigne par « concepts scientifiques ». Ils se distinguent des connaissances ordinaires qui objectivent des « concepts quotidiens ». Cette distinction entre concept quotidien (ou spontané) et concept scientifique est centrale dans les travaux de L. Vygotski. Les concepts scientifiques se caractérisent par leur mode de construction distancié et réflexif, par leur organisation systémique, par leur utilisation consciente et volontaire et leur indépendance relative par rapport aux formes langagières dans lesquelles ils ont été rencontrés. En effet, « tout concept scientifique peut être désigné à l'aide d'autres concepts selon un nombre infini de procédés » (Vygotski, 1985, p. 297). Ils sont ainsi façonnés par des pratiques langagières et ne sont dicibles que par la mise en œuvre de genres de discours seconds déposés dans la culture.
- 16 Selon J. P. Bronckart et I. Plazaola-Giger (1998),
- [...] si la rationalité des savoirs est fondée, *in ultimo*, dans leur capacité à orienter les activités pratiques humaines, leur invention, leur codification et leur diffusion ne peuvent s'opérer que dans le cadre d'un *logos*, indissolublement discours et pensée. Et [...] les conditions du fonctionnement de ce logos [...] confèrent à ces savoirs des formes et des valeurs qui ne tiennent pas seulement à leur efficience dans le monde en ce qu'il est objectif (ou physiquement descriptible), mais qui découlent aussi des modalités, nécessairement sociales et historiques, de déploiement de l'*entendement* humain (p. 45).
- 17 Les genres de discours seconds, à un moment donné de l'histoire du savoir, font ainsi consensus au sein d'une communauté discursive, après controverse. Ils font sens, ils proposent un système sémiotique qui participe au développement et à la verbalisation des raisons du savoir. Comme celle des concepts scientifiques, leur utilisation est

consciente et volontaire, il s'agit de s'inscrire dans un monde spécialisé, de reconfigurer l'action et les discours premiers selon les modes de légitimation de la sphère d'activité via de multiples reformulations en dépôt dans la culture disciplinaire.

1.4 L'école : un lieu de rupture et de continuité

- 18 Lorsque l'enfant arrive à l'école, il s'organise par rapport à des sphères d'activité humaine familières qui sont aussi productrices de savoirs mais qui relèvent, la plupart du temps, de mondes quotidiens (famille, réseaux sociaux élargis). Si ces savoirs sont porteurs de valeurs partagées, ils se rapportent à des objets usuels et à la résolution immédiate des problèmes rencontrés via des pratiques matérielles routinières et locales et sont, à ce titre, des « concepts quotidiens », selon la distinction vygotskienne. Convoqués spontanément par les élèves ils « naissent et se développent au sein des différents univers pratiqués par l'enfant et leurs modes de formation et de fonctionnement demeurent non conscients » (Brossard, 2004, p. 129). Ils relèvent davantage du monde des croyances et des opinions que de celui des savoirs. À l'entrée à l'école, les sphères d'activité dans lesquelles l'enfant peut se projeter sont peu différenciées et appréhendées avec les outils familiers. Elles se « disciplinarisent » progressivement et les concepts déjà-là sont périodiquement réélaborés et réorientés vers des significations plus savantes. Ce qui est concept scientifique pour un élève de 10 ans peut faire figure de concept spontané pour un élève de 15 ans. Ainsi en classe de sciences, quand les élèves de CM2 abandonnent une représentation première de la nutrition du fœtus en tuyauterie pour envisager l'apport d'oxygène et de nutriments via des échanges entre les systèmes sanguins maternel et fœtal, ils accèdent à un savoir élaboré. Pour un lycéen qui comprend les phénomènes de chimie et de pression, ce savoir de l'école primaire peut être considéré comme quotidien, comme le sien pour un scientifique. De même en « français », le codage du pluriel par un S, y compris pour les verbes, constitue un savoir scientifique à la mesure d'un débutant et un savoir « quotidien » insuffisant pour un élève de fin d'école primaire.
- 19 Les genres discursifs qui rendent dicibles les concepts quotidiens sont peu élaborés, « impliqués » (« mobilisant des traces du locuteur », Bronckart, 1997, p. 157) et tributaires de l'action. Ces genres de discours qui relèvent majoritairement de pratiques orales et que M. Bakhtine (1984, p. 267) appelle « genres premiers » permettent de gérer les interactions de la vie quotidienne et les premiers échanges au sein de la classe. De ce fait, lors des interactions, les élèves s'avèrent davantage locuteurs, comme en famille, qu'énonciateurs conscients des possibles discursifs qui s'offrent à eux.
- 20 Au début de l'apprentissage, la communauté discursive que constitue la classe est hétérogène, traversée de multiples voix issues des communautés discursives familiales et de celles des enseignant·es. Des opinions, des croyances, des bribes et énoncés de savoir, un « bric-à-brac » de valeurs coexistent sans hiérarchisation dans le tissu discursif et définissent la classe comme une communauté discursive « quotidienne ». De ce fait, l'école est un lieu de rupture et de continuité, de mélange des mondes et de métissage des discours.
- 21 Il s'agit donc, pour l'enseignant·e, de prendre en compte le « déjà-là » de ses élèves pour les conduire dans la CDDScol. visée, ce dont nous tentons de rendre compte dans le schéma ci-dessous⁴

Fig. 1. La CDDScol : état des lieux (Jaubière & Rebière)

- 22 L'école a pour but, entre autres⁵, de faire découvrir aux élèves les mondes des savoirs disciplinaires, de leur permettre de construire de nouvelles valeurs, de dépasser leurs concepts quotidiens pour acquérir les savoirs visés, de spécialiser les objets de discours en identifiant les traits pertinents pour la discipline, de mettre en œuvre les genres de discours légitimes pour la discipline, de se projeter de manière consciente dans l'espace discursif attendu pour se positionner en tant qu'énonciateur efficace, de mobiliser des pratiques nouvelles, tant matérielles que langagières, qui caractérisent la discipline et le savoir visé. Il s'agit ainsi d'accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs, des pratiques et des discours qui les rendent dicibles et donc dans la construction de nouvelles CDDScol.
- 23 Le monde scolaire et les mondes disciplinaires, au regard des modes d'agir-parler-penser à mobiliser, s'avèrent étranges et sources de déstabilisation pour les élèves, requérant un travail conceptuel et langagier couteux, notamment pour les élèves qui sont les plus éloignés des pratiques scolaires.

2. L'école, milieu de l'apprentissage et de l'enseignement

2.1 L'école : lieu de transformations conceptuelles

- 24 La mise au travail des concepts spontanés, liés, comme on l'a vu supra, à l'expérience singulière et mobilisés sans réflexion, suppose de la part de l'apprenant un travail conscient et volontaire d'objectivation, d'articulation avec d'autres concepts et de hiérarchisation. Elle vise leur intégration dans des réseaux conceptuels et donc leur reconfiguration⁶ en concepts scientifiques visés par l'école. Ainsi quand des élèves de

CM2 (10 ans) sont invités à classer des phrases sur le plan grammatical, leurs premiers classements s'appuient sur des critères du monde quotidien comme la véracité des énoncés ou leur thématique, ce qui témoigne d'un point de vue sur la phrase exclusivement sémantique. Le travail de l'école consiste à faire entrer les élèves dans le nouveau contexte que constitue l'activité grammaticale à l'école, à déplacer leur point de vue sur les modes de classement, en regardant la phrase non plus comme un objet sémantique mais comme un ensemble de constituants régi par des règles relevant d'un monde « étrange », celui de la grammaire. Il s'agit alors de convoquer des savoirs déjà construits comme critères de classement, de les articuler et hiérarchiser pour intégrer l'objet à apprendre dans de nouveaux réseaux. Ce processus caractérise le travail de l'école. En effet, si l'enfant peut apprendre dans son milieu familial de manière informelle et selon son propre « programme » (Vygotski, 1995), les connaissances scientifiques enseignées dans le cadre scolaire sont formelles et supposent un travail conscient d'appropriation. Au cours de l'apprentissage,

ce sont les concepts quotidiens eux-mêmes qui vont se développer mais réorientés selon les voies tracées par les concepts scientifiques « happés », pourrait-on dire, par ceux-ci, « par le haut », dit Vygotski. En même temps se produit une généralisation de telle ou telle découverte locale. [...] Les concepts scientifiques prennent « chair » par capillarité en quelque sorte en venant ramifier dans le terreau des concepts quotidiens (Brossard, 2004, p. 143-144).

- 25 Ce mouvement s'accompagne de diverses opérations cognitives et langagières, telles que les reformulations, les catégorisations, les thématisations... qui se distinguent de l'imbrication étroite des concepts spontanés dans les formes langagières dans lesquelles ils ont été initialement rencontrés.

2.2 L'école : lieu de transformations discursives

- 26 La transformation conceptuelle étant en partie langagière, les discours de la classe, au fil de l'apprentissage, se transforment. Les genres premiers initialement mobilisés, construits dans la dynamique de l'échange, ancrés dans l'ici et maintenant du monde quotidien, perdent progressivement les traces d'implication. Au cours des interactions, ils sont réélaborés en genres seconds, pour reconfigurer l'action selon de nouvelles normes et outiller la construction de nouvelles significations. Pour qualifier ce mouvement de transformation de genres premiers de discours en genres seconds, nous parlons de secondarisation des discours (Jaubert & Rebière, 2006), sans perdre de vue qu'il s'agit d'un processus jamais achevé. Les énoncés de travail des élèves sont ainsi toujours en cours de secondarisation, porteurs de points de vue multiples.
- 27 Ainsi quand des élèves de CE2 (8 ans) sont invités à écrire un récit en JE, leurs premières versions s'appuient sur leur connaissance déjà-là du fonctionnement des récits. Ils énumèrent schématiquement quelques actions et convoquent un JE désincarné, sans épaisseur, réduit au pronom, témoignant ainsi d'une conception quotidienne du langage qui ne sert pas à produire des mondes, de l'expérience, comme semble le confirmer l'aspect minimaliste des récits (Jaubert & Rebière, 2004). Le travail de l'école consiste à confronter les voix déjà là, portées par chaque élève avec celles de la classe (pairs, auteurs lus et enseignant) en vue de lui permettre de construire le point de vue du personnage narrateur, de lui donner de l'épaisseur, en considérant le langage comme un outil de sémiotisation, de construction de mondes, de sentiments, d'émotions, de pensées intérieures... pour construire un récit cohérent et finalement,

appréhender le nouveau contexte que constitue l'activité d'écriture littéraire à l'école. Il s'agit alors de convoquer des pratiques langagières déjà construites, de les articuler au nouveau contexte d'écriture pour intégrer l'objet à apprendre (le point de vue en JE) dans de nouveaux réseaux. Les réécritures obtenues sont nécessairement complexes.

- 28 Tout discours est en effet complexe au regard du dialogisme inhérent au langage. Si la mise en scène des différentes voix peut être « discrète », elle peut aussi donner lieu à des tensions. Ainsi, selon M. Bakhtine (1978) « tout objet “conditionnel”, “contesté”, est éclairé d'un côté, obscurci de l'autre par une opinion sociale aux langages multiples, par les paroles d'autrui à son sujet » (p. 100), de sorte qu'il fait entendre différentes voix issues de contextes variés, qui peuvent, en l'absence d'« orchestration », faire coexister des énoncés peu compatibles générateurs d'un patchwork langagier que l'auteur désigne, entre autres, par « hétéroglossie »⁷. Cette caractéristique des discours nous intéresse d'autant plus dans le cadre de l'apprentissage, que les discours des élèves liés au savoir, mélangent des voix issues de mondes quotidiens à d'autres, issues du monde scientifique et portées par l'enseignement. Les modes de hiérarchisation et de modalisation des différentes voix au sein des discours témoignent, selon nous, du degré de conceptualisation des élèves. Ce point de vue nous conduit à compléter le schéma initial :

Fig. 2. La CDDScol : le langage, fenêtre sur l'apprentissage (Jaubière & Rebière)

- 29 Ainsi au cours de l'apprentissage, le langage est comme une fenêtre qui permet d'inférer le déjà-là des élèves, les bribes de savoirs, les représentations, les valeurs, les pratiques qui fondent leurs discours et leurs points de vue (voir figure 2). Cet ensemble constitue, au niveau de la classe, ce que M. Bakhtine (1984, p. 304 ; 1978, p.104) appelle le « fond aperceptif ». Les discours et savoirs émiétés des différents acteurs s'ancrent

dans ce fond culturel métissé générateur d'hétéroglossie et circonscrivent une communauté discursive première, appelée à évoluer en se disciplinarisant.

- 30 L'apprentissage permet à la communauté discursive initiale d'enrichir le fond aperceptif de la classe et de l'ordonner. L'articulation et la hiérarchisation des savoirs, la réduction, voire dans le meilleur des cas, l'orchestration de l'hétéroglossie signalent, en effet, la prise en charge d'un point de vue disciplinaire.

2.3 L'école : lieu de la coactivité langagière et cognitive maître-élève

- 31 La construction des savoirs et des discours scolaires n'est pas le fruit du hasard ou d'une simple rencontre. Les élèves n'apprennent pas par inadvertance. L'analyse de M. Bakhtine (1978) pointe la difficulté pour tout locuteur de s'approprier un discours spécialisé : « Le langage ne devient pas aisément, librement, la propriété du locuteur. Il est peuplé, surpeuplé d'intentions étrangères. Les dominer, les soumettre à ses intentions et accents, c'est un processus ardu et complexe ! » (p. 115). Cette résistance peut être reportée dans le cadre scolaire, à la fois pour les discours et pour les savoirs qu'ils rendent dicibles. En effet, les apports scolaires constituent ce que F. François (1999) appelle des « formes dominantes »⁸, dont l'appropriation « telle quelle » est difficile, en raison de « la façon dont ces discours se lisent dans la pratique quotidienne ou s'y heurtent. » (p. 119-120). En effet, les savoirs et leurs énoncés étant « excentrés » (Léontiev, 1976) et en dépôt dans la culture⁹, leur appropriation suppose un mouvement d'intériorisation. Leur complexité rend nécessaire la médiation d'experts, à savoir les enseignants dans le cadre scolaire. Cependant, le rôle des enseignants ne peut pas se réduire à la simple implantation des savoirs, comme le souligne L. Vygotski (1985) :

[...] il y a un processus d'apprentissage scolaire ; celui-ci a sa structure interne, son enchaînement, sa logique de développement ; et intérieurement dans l'esprit de chaque écolier pris isolément, il y a en quelque sorte un réseau interne de processus qui, bien qu'ils soient suscités et mis en mouvement au cours de l'apprentissage scolaire, ont leur logique propre de développement (p. 249-250).

- 32 La question se pose donc du rôle de l'enseignant. Comment mettre en mouvement les processus internes et comment susciter le travail intérieur de conceptualisation ?
- 33 Pour creuser cette question, nous empruntons à J. Bruner (1983, 1987) la notion d'échafaudage, ensemble d'interventions de l'adulte pour aider l'enfant lors d'une activité dans le cadre de l'interaction de tutelle. Il identifie six fonctions d'échafaudage possibles (1) l'enrôlement dans la tâche, (2) la réduction du degré de liberté via la simplification de la tâche pour faciliter l'organisation du travail, (3) le maintien de l'orientation sur la tâche pour éviter la dispersion, (4) la signalisation des caractéristiques déterminantes pour aider l'élève à se focaliser sur traits pertinents de la tâche, (5) le contrôle de la frustration qui soutient l'activité de l'élève, et (6) la présentation de modèles qui consiste à montrer des procédures de résolution de la tâche. En étudiant le processus de médiation mis en œuvre par l'adulte dans l'apprentissage du langage par le jeune enfant, J. Bruner met en évidence l'organisation des interventions qui constituent le processus d'échafaudage en scénarios et formats. Ces formes régulières et ritualisées, régulent les échanges et permettent à l'adulte de guider l'enfant dans la mise en œuvre d'actions matérielles et langagières, susceptibles de favoriser son acculturation. Sortes de « dispositifs d'action conjointe » stables, les scénarios proposent à l'enfant des « modèles » de stratégies, tant matérielles que langagières, répétitifs donc susceptibles

d'être intériorisés. Les rôles réversibles ultérieurement permettent à l'enfant de devenir progressivement autonome dans la réalisation de tâches de la même catégorie. Le scénario lui offre la possibilité de « comprendre » l'objet ou la tâche présentée, de l'appréhender dans le cadre social qui lui propose ce jeu et ainsi de développer de nouveaux moyens de signifier, de traduire langagièrement ses intentions.

- 34 À l'école, les échanges pour apprendre, présentent des points communs avec ces jeux routiniers, féconds pour comprendre les interactions didactiques. En effet, ces dernières, pour un savoir donné, se présentent comme des suites d'énoncés standardisés, récurrentes, délimitant le cadre de travail dans lequel l'enseignant guide consciemment l'élève vers l'objet de savoir et ses pratiques sociales, notamment langagières, en vue de leur secondarisation et de leur intériorisation (M. Jaubert et M. Rebière, 2019).
- 35 Ces scénarios à vocation didactique ont pour but d'« apprendre à faire des choses avec les mots dans une culture » (Bruner, 1983) et donc, à l'école, dans chaque discipline, en tant que chacune constitue une communauté discursive productrice de genres de discours qui lui sont propres. En effet, les scénarios sont le lieu d'ajustement des systèmes interprétatifs des savoirs et des discours en présence dans la classe, de négociation du contexte et des significations de l'activité. Ce travail de redéfinition de la CDDScol. correspond à ce que M. Brossard désigne par le terme de « contexte de pertinence », seul apte à la reconstruction féconde du savoir. Les scénarios didactiques qui permettent de négocier ce contexte mobilisent des interactions langagières d'étayage qui, sous l'angle de l'analyse du travail, sont des gestes professionnels langagiers didactiques (désormais GPLD). Ces gestes qui s'ajustent aux « gestes d'étude » (Bucheton & Soulé, 2008, p. 21) des élèves et ouvrent un espace potentiel d'apprentissage sont en dépôt dans la culture enseignante. En tant qu'éléments constitutifs de scénarios, ils assurent les six fonctions brunériennes d'étayage et se spécialisent en fonction du savoir visé. Ces gestes professionnels qui visent à orienter l'activité des élèves vers la construction du savoir ont une double caractéristique ; ils sont à la fois spécifiés par le savoir en jeu et actualisés dans le langage.
- 36 Notre modèle tente donc de mettre en cohérence la perspective historique et culturelle de l'enseignement-apprentissage (conceptualisation et médiation vygotskienne et interactions de tutelle de Bruner) avec les approches énonciative, interactionniste (Maingueneau, François, Bronckart) et les outils de logique naturelle proposés par J. B. Grize¹⁰ (1996). Notre analyse des énoncés confronte les formes linguistiques attendues par la discipline avec celles que mobilisent les élèves. Ces formes révèlent les mondes dans lesquels ils s'inscrivent ainsi que leurs représentations du savoir. En effet, dans notre conception du langage, travail du concept et travail du langage sont étroitement liés, ce qui permet de parler d'opérations cognitives et langagières. Ainsi lorsqu'en CE1, la classe se trouve confrontée en littérature à l'énoncé « *on aurait entendu une araignée tricoter un pyjama de soie* »¹¹, un élève semble résoudre le conflit cognitif (« ça existe pas ») en proposant « *quand ma mamie elle tricote et qu'elle veut faire joli, elle fait tout doucement et on n'entend presque rien* ». Cette explication pour rendre acceptable un énoncé perçu comme absurde dans le monde quotidien et pourtant tout à fait pertinent dans le monde de la littérature témoigne de la difficulté d'interpréter un énoncé ancré dans l'imaginaire. L'élève à partir d'un exemple particulier du quotidien (« pour faire joli ») tente de justifier le paradoxe (tricot / pas de bruit) et tente de réduire l'écart entre les deux éléments (« tout doucement »).

- 37 Pour concrétiser les fonctions de l'étayage qui visent la construction du savoir, nous tentons d'identifier des formes linguistiques qui donnent à voir certaines de ces opérations cognitives (Bronckart, 1997). Nous ne perdons pas de vue que les phénomènes linguistiques étudiés et les opérations cognitives inférées n'entretiennent pas de rapports bi-univoques. Certaines opérations peuvent assurer à la fois différentes fonctions de l'étayage brunérien. Ainsi lorsqu'un enseignant demande à un élève de répéter ce qui vient d'être dit, ce GPLD peut viser l'enrôlement de l'élève, comme le maintien de l'orientation de son activité, comme la stabilisation des traits pertinents qui ont été identifiés précédemment. Seule l'analyse singulière du contexte et du cotexte peut permettre d'en décider : s'agit-il de stimuler un élève ? de le recentrer sur la tâche ? de s'assurer qu'il suit la progression du savoir ? Ce travail relève en effet de l'interprétation et des contraintes du contexte dans lequel se déroule l'interaction langagière, notamment le contexte disciplinaire.
- 38 Il nous semble que les GPLD les plus marquants lors des activités d'apprentissage concernent la construction de l'objet de savoir et de ses usages ainsi que celle de sa mise en réseau, « schématisation » pour Grize, « construction de monde » pour François, c'est-à-dire qu'ils actualisent directement les fonctions brunériennes de réduction des degrés de la liberté (2), de maintien de l'orientation sur la tâche pour éviter la dispersion (3), et de signalisation des caractéristiques déterminantes pour aider l'élève à se focaliser sur traits pertinents de la tâche (4). En effet, pour donner à voir l'objet d'étude, l'enseignant·e peut recourir à diverses opérations que Grize analyse dans *La logique naturelle*, ou les susciter chez les élèves, comme l'ancrage, la désignation, la description, la définition¹², la comparaison, l'analogie, la dénivellation, etc. Toutes ces opérations se matérialisent par la mise en œuvre de procédés linguistiques, comme par exemple la lexicalisation, les différentes formes de progression de l'information (Combettes, 1983), les nominalisations et reformulations (hyperonyme ou hyponyme par exemple, Combettes & Tomassone, 1988) ainsi que les reprises-modifications (François, 1988). Au cours des interactions, les GPLD de réduction des degrés de liberté permettent de revenir aux éléments constitutifs du savoir. Le maintien de l'orientation de l'activité d'apprentissage est assuré par des gestes professionnels visant tour à tour la focalisation, la thématization de l'objet de savoir ou de certaines de ses caractéristiques et la dénivellation vers un monde plus savant ou plus proche du quotidien. Les GPLD de mise en évidence des caractéristiques déterminantes du savoir participent progressivement à sa construction, à sa verbalisation dans des formes acceptables et à son inscription dans la discipline.
- 39 Le travail de modélisation et de présentation des procédures de résolution de la tâche (correspondant à la sixième fonction) nous paraît intéressant en ce qu'il permet l'articulation des éléments constitutifs du savoir et sa mise en réseau avec d'autres. Il suppose la mise en œuvre de GPLD qui suscitent la mise en cohérence et en cohésion (Charolles, 1978 ; Jaubert, 2001), des liaisons, des connexions (par juxtaposition, coordination, subordination), l'orchestration des différentes voix en cours dans la classe par le biais des reformulations, de leur hiérarchisation par des procédés lexicaux ou syntaxiques (menant parfois à la présupposition), ainsi que la référenciation à des discours légitimes, à un corps de savoir et à des valeurs qui engagent diverses modalisations de prise en charge énonciative. Ainsi à propos des échanges placentaires, lorsque diverses propositions sont en concurrence dans la classe de sciences, elles « disent » différemment les connaissances et de façon plus ou moins pertinente pour la

discipline : pour éviter toute confusion liée à l'ambiguïté du DE dans la formulation « les échanges **de** sang **de** la mère et du bébé », confusion actualisée par « les échanges **dans** le sang », l'enseignante propose une nouvelle liaison syntaxique « les échanges **entre** la mère et le bébé » qui précise la relation entre les éléments. Cette focalisation remet en cause la représentation de la connaissance-même (ce n'est pas le sang qui s'échange). Parmi toutes les propositions des élèves, l'enseignante en sélectionne une « mais non l'embryon », pour pointer le lexique utilisé « alors toi tu dirais/ au lieu de dire/ le bébé/ tu dirais l'embryon », et amener les élèves à tenir à distance la verbalisation première « bébé » au profit d'« embryon » ou de « fœtus », lexique désormais en usage dans la classe. Le travail de reformulation impulsé par l'enseignante vise un changement de monde et l'inscription délibérée dans le monde scientifique par la construction de nouveaux réseaux conceptuels. Ce type de travail peut aboutir ultérieurement à une formulation comme « le sang oxygéné de la mère apporte tout ce dont il a besoin au fœtus » dont la présupposition (le sang oxygéné) ne remet plus en cause l'existence d'un élément clé pour comprendre la nutrition du fœtus. Au cours du travail, ces GPLD permettent simultanément d'orchestrer l'hétéroglossie et de reconfigurer objets, sujets et discours en présence.

- 40 Les GPLD actualisent aussi les deux autres fonctions de l'étayage (enrôlement et contrôle de la frustration) pour rendre possibles les apprentissages. Pour enrôler leurs élèves, les enseignants recourent souvent au tissage entre les étapes de l'activité ou entre les séances, grâce par exemple à des opérations de reformulation, de globalisation, de thématisation, de connexion... et les ancre ainsi dans les modes d'agir-parler-penser de la discipline.
- 41 Cette réflexion nous conduit à compléter le modèle ébauché :

Fig. 3. La CDDscol : la coactivité langagière maître-élève à l'œuvre (Jaubière & Rebière)

- 42 Le modèle ainsi élaboré tente d'articuler les différents niveaux de notre interprétation de l'enseignement et de l'apprentissage d'un savoir donné et du langage qui le rend dicible. Les gestes professionnels organisés en scénarios visent à impulser les opérations cognitives et langagières nécessaires à la construction du savoir et de son énoncé. Ils sont donc spécifiques de chaque objet de savoir et portent les valeurs et modes de légitimation de chaque discipline.

Conclusion

- 43 L'ébauche de modèle de l'enseignement-apprentissage que nous présentons dans cet article est balbutiant. En effet, encore en cours d'élaboration, il travaille à résoudre l'hétérogénéité, peut-être encore apparente, créée par la convocation de points de vue théoriques différents. Cette hétérogénéité est inhérente à notre laboratoire : né dans le cadre vygotkien avec M. Brossard¹³, il s'est nourri des théories énonciative et pragmatique introduites par J.-P. Bernié¹⁴, métissé avec certains concepts scientifiques (notamment la théorie des situations didactiques de G. Brousseau¹⁵) lorsqu'il est devenu pluridisciplinaire et s'est frotté aux travaux de D. Bucheton, au sein du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation (Lirdef). Cette polyphonie constitutive de notre équipe explique une modélisation qui peut paraître hétérogène dans le champ de la recherche. Elle nous semble cependant nécessaire pour déployer la complexité masquée par le simple trait d'union souvent utilisé entre les mots *enseignement* et *apprentissage*, pour comprendre et interpréter ce qui se joue dans les interactions didactiques et suivre les apprentissages cognitifs et langagiers. Le concept de Communauté Discursive Disciplinaire scolaire nous permet de « penser l'impensé », c'est-à-dire d'oser mettre en cohérence des notions empruntées à des champs différents, à la condition que chacune d'elles soit examinée et rendue compatible avec les autres, ce qui est l'objet de notre travail de théorisation. L'intérêt de cet échafaudage, au-delà du plaisir de son apparent équilibre, réside, nous semble-t-il, dans deux domaines. D'une part il peut aider à « lire » les situations d'enseignement et d'apprentissage disciplinaires (bien que général, il n'est en effet pas opérationnel hors contexte de savoir spécifique), d'autre part il ouvre la voie à la recherche et à la structuration d'indicateurs langagiers de l'avancée cognitive, ainsi qu'au recensement d'outils cognitifs et langagiers que peuvent viser les gestes professionnels de l'enseignant pour impulser les apprentissages des élèves.
- 44 Apprendre à parler, c'est, dans le même temps, apprendre à penser. C'est s'approprier des unités linguistiques abstraites, conventionnelles, sans lien direct avec le monde objectif mais qui font et sont « signes ». C'est dans le même temps s'approprier les pratiques langagières qui les objectivent et qui permettent de rendre compte de points de vue, de « réalités » culturelles – à l'école, disciplinaires – construites langagièrement et qu'il s'agit de différencier. Le travail du langage semble central pour que les élèves apprennent à s'inscrire consciemment dans une CDDScol. (qui travaille à la construction de savoirs) et en deviennent des énonciateurs réfléchis.

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE, M. (1984) [1979]. *Esthétique de la création verbale*. Trad. du russe par A. Aucouturier. Paris : Gallimard.
- BAKHTINE, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Trad. du russe par D. Olivier. Paris : Gallimard.
- BERNIÉ, J.-P. (2002). « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté" : un apport à la didactique comparée ? ». *Revue Française de Pédagogie* 141, p. 77-88. En ligne : <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2917>.
- BERNIÉ, J.-P., JAUBERT, M. & REBIÈRE, M. (2008). « Du contexte à la construction du sujet cognitif : l'hypothèse énonciative ». In : Brossard, M. & Fijalkow, J. (dirs.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 123-141.
- BRONCKART, J.-P. (1997). *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. & PLAZAOLA GIGER I. (1998). « La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice ». *Pratiques* 97-98, p. 35-58. En ligne : <https://doi.org/10.3406/prati.1998.2480>.
- BROSSARD, M. (2004). *Vygotski lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- BRUNER, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.
- BRUNER, J. S. (2000) [1986]. *Culture et modes de pensée*. Trad. de l'anglais par Y. Bonin. Paris : Retz.
- BRUNER, J. S. (1987) [1983]. *Comment les enfants apprennent à parler*. Trad. de l'anglais par J. Piveteau & J. Chambert. Paris : Retz.
- BUCHETON, D. (2009). *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès éditions.
- BUCHETON, D. & SOULÉ, Y. (2008). « Des postures enseignantes aux postures des élèves : une dynamique didactique plus ou moins efficiente ». *La lettre de l'AIRDF* 43, p. 20-22. En ligne : <https://doi.org/10.3406/airdf.2008.1796>.
- CHAROLLES, B. (1978). « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes ». *Langue française* 38, p. 42-57. En ligne : <https://doi.org/10.3406/lfr.1978.6117>.
- COMBETTES, B. (1983). *La grammaire textuelle : pour une progression thématique*. Bruxelles/Gembloux : De Boeck/Duculot.
- COMBETTES, B. & TOMASSONE, R. (1988). *Le texte informatif : aspects linguistiques*. Bruxelles : De Boeck.
- FRANÇOIS, F. (1988). « De la variation et de la variété dans différents discours d'enfants : diversité, mélanges, métaphores, irrptions et leurs familles ». *Repères* 76, p. 13-32. En ligne : <https://doi.org/10.3406/reper.1988.1952>.
- FRANÇOIS, F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Paris : Nathan.
- FRANÇOIS, F. (1999). *Le discours et ses entours*. Paris : éditions L'Harmattan.
- GOODMAN, N. (1992). *Manières de faire des mondes*. Nîmes : J. Chambon.
- GOODMAN, N. (1996). *L'art en théorie et en action*. Paris : éditions de l'Éclat.

- GRIZE, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communication*. Paris : Presses universitaires de France.
- JAUBERT, M. (2001). « Cohérence textuelle et positionnement énonciatif contextuellement pertinent en classe de sciences ». In : Bernié, J.-P. (dir.) *Apprentissage, développement et significations*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 173-189.
- JAUBERT, M. (2007). *Langage et construction de savoirs à l'école : un exemple en sciences*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- JAUBERT, M. & REBIÈRE, M. (2002). « Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif ? ». In : Chabanne J.-C. & Bucheton D. (dirs), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses universitaires de France, p. 163-186.
- JAUBERT, M., REBIÈRE, M. & BERNIÉ, J.-P. (2003). « L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? ». *Les cahiers Théodile* 4, p. 51-80. En ligne : <https://red-revue.univ-lille.fr/les-cahiers-theodile-n4>.
- JAUBERT, M. & REBIÈRE, M. (2004). « S'essayer à l'écriture littéraire à l'école élémentaire : un enjeu pour la littéracie ». In : Barré-De Miniac, C., Brissaud, C. & Rispail, M., (dirs), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan, p. 113-127.
- JAUBERT, M. & REBIÈRE, M. (2006). « Émergence d'un concept en didactique du français : la secondarisation ». Actes sur CD Rom du colloque international de l'AFIRSE, A. Rouchier (éd.) *Didactiques : quelles références épistémologiques ?* AFIRSE - Bordeaux 2 - IUFM, Bordeaux, mai 2005.
- JAUBERT, M. & REBIÈRE, M. (2011). « Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? » *Pratiques* 149-150, p. 112-128. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1718>.
- JAUBERT, M. & REBIÈRE, M. (2019). « Le scénario langagier didactique, un outil dans le processus de construction des savoirs ? Un exemple : l'enseignement et l'apprentissage de la lecture ». In : Balslev, K., Lenzen, B. & Ronveaux, C. (éds), *Raisons éducatives* 23, p. 153-176. En ligne : <https://doi.org/10.3917/raised.023.0153>.
- LEONTIEV, M. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Éditions Sociales.
- MAINGUENEAU, D. (1984). *Genèse du discours*. Bruxelles : Mardaga.
- PESTRE, D. (1995). « Pour une histoire sociale et culturelle des sciences ». *Annales Histoire Sociale des Sciences* 3, p. 487-522. En ligne : <https://doi.org/10.3406/ahess.1995.279379>.
- RABATEL, A. (2012). « Positions, positionnements et postures de l'énonciateur ». *TRANSL* 56, p. 23-42. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00769273>.
- REUTER, Y. (2004). « Analyser la discipline, quelques propositions ». *La Lettre de l'AIRDF* 35, p. 5-12. En ligne : <https://doi.org/10.3406/airdf.2004.1611>.
- TODOROV, T. (1981). *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique. Écrits du cercle de Bakhtine*. Paris : Éditions du Seuil.
- VYGOTSKI, L.S. (1997) [1934]. *Pensée et langage*. Trad. du russe par F. Sève. Paris : Éditions Sociales.
- VYGOTSKI, L.S. (1995) [1935]. « Apprentissage et développement à l'âge préscolaire ». Trad. du russe par F. Sève. *Société française* 2 (52), p. 36-45.

NOTES

1. Équipe de Recherche Technologique en éducation
2. Pour Montaigne, l'étrangement est un procédé littéraire qui permet de dépasser les apparences pour porter un regard critique sur le monde. L'école confronte les élèves à des objets impensés, en rupture avec leur milieu familial et leur permet de dépasser les apparences premières.
3. Nous sommes conscientes de l'ambiguïté du D de disciplinaire, dans la mesure où à l'intérieur de chaque discipline sont mis en œuvre des discours et des pratiques spécifiques des objets qui la constituent comme en algèbre et géométrie, en littérature et langue, en histoire et géographie, en physique et chimie....
4. Cette proposition de schéma a été présentée par les auteures de l'article lors du 14^e colloque de l'AIRDF à Lyon, 27-29 août 2019
5. Bien que l'école ait d'autres missions, le modèle que nous proposons focalise sur la transmission des savoirs.
6. Selon M. Brossard (2004, p.143), L. Vygotski parle de « métamorphose » au cours du développement, soulignant ainsi l'aspect processuel de la transformation, à l'inverse de la « rupture bachelardienne ».
7. T. Todorov (1981, p. 89) mentionne que le néologisme russe *raznojazytchie* créé par M. Bakhtine a été traduit par hétéroglossie. Pour M. Bakhtine (1978), les phénomènes de dialogisation, de bivocalité, de biaccentuation, de bilinguisme, d'hétéroglossie, d'hybridation, d'hybridisation, de polylinguisme ne rendent pas seulement compte de phénomènes linguistiques, « mais avant tout du choc, au sein de ces formes, des points de vue sur le monde » (p. 177). Les voix conservent leur ancrage social. « La vie sociale et le devenir historique créent, à l'intérieur d'une langue nationale abstraitement unique, une multitude de mondes concrets, de perspectives littéraires, idéologiques et sociales fermées ; [...] » (p. 110). « Le langage n'est pas un système abstrait de formes normatives mais une opinion multilingue sur le monde. [...] Le mot a, inévitablement, les harmoniques du contexte » (p. 114).
8. M. Bakhtine (1978, p. 160-161) parlant de l'enseignement distingue deux modes de transmission scolaire : la « parole autoritaire », à apprendre par cœur et « la parole autoritaire et persuasive », qui donne lieu à des reformulations avec ses propres mots sans pour autant « dissoudre [...] l'originalité de ceux des "autres" » et « cherche à définir les bases même de notre comportement et de notre attitude à l'égard du monde ».
9. Selon la théorie historique et culturelle, les productions humaines apportent par des œuvres des réponses aux questions que se pose l'humanité : par exemple, systèmes d'écriture, de mesure, concepts scientifiques, réalisations artistiques aussi bien que technologiques... Ces œuvres cristallisent les capacités humaines.
10. Ce modèle cherche à articuler des cadres apparemment éloignés et qui n'ont pas tous pour objet l'école et les apprentissages. S'ils sont tous intéressés par le langage, ils ne développent pas tous un intérêt égal pour l'analyse de la langue. Cependant leurs orientations ne sont, selon nous, pas inconciliables.
11. CRAIPEAU, J. L. (2000). *Le dernier des ogres*, Père Castor, Paris : Flammarion.
12. Les termes « définition » et « description » ont un sens réduit chez Grize. Ils ne renvoient pas au genre discursif mais à des configurations d'objet.

13. Pour une approche de ses travaux, cf. Brossard, 2004.

14. Le recensement de ses publications est à paraître.

15. Pour une approche de ses travaux de 1970 à 1990, cf. Brousseau (1998), *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.

RÉSUMÉS

Cette contribution vise à « déplier » le concept didactique de communauté discursive disciplinaire scolaire, à l'articulation de la théorie historique et culturelle et de la psychologie des apprentissages, des travaux de sociologues, de la philosophie du langage et des sciences du langage, pour ébaucher une modélisation de l'enseignement / apprentissage du langage à l'école, susceptible d'orchestrer l'hétérogénéité des discours de la classe. Le concept de CDDS cristallise ce croisement en privilégiant les discours, leur ancrage social, la construction différenciée des objets et des sujets. Il attribue ainsi au langage à l'école un rôle central d'objet, d'outil, mais aussi de « fenêtre » pour observer les processus d'apprentissage via le travail de secondarisation des discours initié par l'enseignant·e. Cet article met à l'épreuve les notions brunériennes d'échafaudage et de scénario. Penser l'activité enseignante sous l'angle du scénario, organisateur des gestes professionnels langagiers didactiques, met en évidence la possibilité pour l'élève de s'approprier les rôles et les outils langagiers nécessaires à l'apprentissage des systèmes sémiotiques disciplinaires spécifiques. Le modèle en cours d'élaboration que nous proposons vise à clarifier le rôle du travail du langage dans la disciplinarisation de la communauté discursive scolaire.

This contribution aims to “deploy” the didactic concept of a school disciplinary discourse community, to the articulation of historical and cultural theory and the psychology of learning, the work of sociologists, language philosophy and language sciences, in order to sketch a model of language teaching/learning at school, likely to orchestrate the heterogeneity of class discourse. The concept of school disciplinary discursive community crystallises this crossover by focusing on discourses, their social anchoring, the differentiated construction of objects and subjects. It thus assigns to language at school a central role as an object, a tool, but also as a “window” for observing learning processes via the work of secondarisation of discourse initiated by the teacher. This article tests the Brunerian notions of scaffolding and scenario. Thinking of the teaching activity from the angle of the scenario, the organiser of professional didactic language gestures, highlights the possibility for the student to appropriate the roles and language tools necessary for learning specific disciplinary semiotic systems. The model that we are currently developing aims at clarifying the role of language work in the disciplinarisation of the school discourse community.

INDEX

Mots-clés : apprentissage, enseignement, communauté discursive disciplinaire scolaire, contexte, geste professionnel langagier didactique, positionnement énonciatif, scénario, secondarisation

Keywords : learning/teaching, school disciplinary discourse community, context, professional didactic language gestures, discourses' social anchoring, scaffolding and scenario, secondarisation

AUTEURS

MARTINE JAUBERT

Université de Bordeaux, lab-E3D, F-33076

MARYSE REBIÈRE

Université de Bordeaux, lab-E3D, F-33076