

## SIGNIFICATIONS ET DEVELOPPEMENT : QUELLES « COMMUNAUTES » ?

Martine Jaubert, Maryse Rebière, Jean-Paul Bernié

IUFM d'Aquitaine- Université Victor Segalen-Bordeaux II

En proposant d'analyser la classe et les situations ou processus d'enseignement / apprentissage en termes de « communauté discursive », nous donnons un statut spécifique à la question des significations dans l'analyse des conditions du développement.

Une communauté de discours n'est pas l'équivalent d'une communauté de pratiques, et, si l'on peut considérer les deux expressions comme aussi insuffisantes l'une que l'autre pour enfermer ce qu'y mettent les chercheurs qui s'y intéressent, le choix du terme « discursif » indique suffisamment l'option de base : apprendre est irréductible au partage de pratiques, et la relation apprentissage / développement suppose la prise en compte de la genèse des significations, qui n'est pas de l'ordre de l'immédiateté. En proposant d'analyser les processus d'apprentissage scolaires en termes de communauté discursive en construction, nous voulons prendre en compte les processus sémiotiques, et construire le cadre requis pour l'appréhension de leur complexité : le discursif est constitutif des pratiques. Notre approche, essentiellement didactique mais où le didactique est la condition sine qua non du développement, implique quelques jalons dans les espaces de réflexion actuels.

*Hypostasier le pôle de la médiation ?* Convaincus que c'est en devenant sujet social que l'on devient sujet cognitif, nous reconnaissons l'importance des sphères d'échange au travers desquelles l'énonciateur se construit à la fois sur les deux plans. Mais à quelles conditions ? Nous nous interrogeons sur la nature et le statut de ces sphères, en particulier remettons en cause le risque de « monadisation » qui les mine, lié au primat souvent donné à l'objectivation des pratiques proprement scolaires, pensées hors de toute référence communicative. L'activité scolaire et ses genres (genres discursifs *donc* genres de l'activité) sont alors conçus comme « représentation du réel tel qu'il est ou de la pensée telle qu'elle se produit » (Dolz & Schneuwly, 1997). Cette naturalisation de l'activité scolaire réduit la construction des significations à l'hypothétique décryptage d'un sens qui leur serait immanent. Les objets et pratiques langagières scolaires ne sont plus une médiation, mais une représentation du réel. L'école tend alors à devenir le *champ clos* d'une re-découverte de significations posées a priori « sub specie aeternitatis », mais nullement comme réponses historiquement situées à des problèmes ..de signification. Les sphères scolaires sont des sphères de quoi ? En relation avec quoi ?

*Hypostasier le pôle culturel ?* Il est donc clair que, dans la logique de ce regard critique sur la fermeture réelle ou potentielle des sphères scolaires, nous ne sommes pas insensibles aux perspectives d'appropriation active par l'apprenant de pratiques sociales provenant de communautés de pratiques. Chez un sujet donné, le développement des capacités psychiques supérieures dépend de son implication dans un contexte social signifiant où il a un problème à résoudre. Nous nous interrogeons pourtant, à nouveau, sur les finalités et les modalités d'une telle appropriation. Comment une telle perspective permet-elle d'aborder la rupture quotidien / scientifique, constitutive des situations scolaires d'apprentissage, visant à transmettre des savoirs sans commune mesure, dans leur mode d'élaboration et leur organisation, avec les « savoirs expérientiels » ? Comment peut-elle s'inscrire dans une perspective développementale (sans laquelle la didactique n'a plus grand sens), qui nous impose une distance par rapport à toute idée d'apprentissage immédiat, chronogénétiquement et

socialement ? En effet, s'il suffit de « tremper » dans des pratiques sociales pour apprendre et se construire, alors le temps et le lieu de l'apprentissage se confondent avec ceux du développement, ce qui ouvre le risque d'une réduction des capacités psychiques supérieures (objet du développement, aux « compétences »...). La relation aux pratiques sociales devient l'alpha et l'oméga de la didactique. L'école n'est plus pensée dans son rôle de médiation (Moro, Brossard, 2001), et entraîne des illusions coûteuses, par exemple sur la nature et le caractère inéluctable de la transposition didactique (Schneuwly, 1995), qui se fait « dans notre dos » et détruit d'avance toute idée d'immersion dans de réelles pratiques sociales.

*Hypostasier le pôle des interactions ?* Enfin, la construction des significations étant toujours liée (par un rapport variable et problématique) à l'activité des apprenants, elle est indissociable d'un processus de subjectivation. La question est donc celle du cadre théorique et méthodologique dans lequel peut être saisie la relation entre subjectivation et construction des significations. Cette relation puise à de toutes autres ancrages que ceux que met à disposition le champ étroit dans lequel l'on situe d'ordinaire le « conflit socio-cognitif ». Les interactions en classe n'ont de sens que dans la mesure où elles conduisent la construction d'une position de sujet dans un domaine de savoir accessible à travers des pratiques matérielles, sociales et langagières (un exercice scolaire est tout cela à la fois). Par là-même, le sujet se définit à travers son enrôlement dans des scénarios, et la subjectivation à travers l'apparition d'une position énonciative pertinente au regard des raisons épistémologiques de ce champ : les ethmométhodes qu'il adopte sont des témoins temporaires de cet aspect de l'apprentissage, et à travers lui de l'état de l'appropriation des objets de savoir et de la culture qui justifie le choix de ces objets.

## **1. IL Y A CONSTRUCTION DE SIGNIFICATIONS LORSQUE...**

En d'autres termes, en nous attachant à la construction, du côté de l'élève, d'une position énonciative pertinente dans un champ donné, nous articulons interactions, subjectivation et travail de situations mobilisant des pratiques sociales transposées. Notre référence aux « communautés discursives » pointe le rôle joué, dans un cadre dédié à la construction des savoirs, aux pratiques langagières (orales et écrites) car nous posons comme fondamentale une référence à deux niveaux aux sphères d'échanges au travers desquelles l'énonciateur se construit à la fois comme sujet social et comme sujet cognitif :

-la sphère d'échanges « classe », au sein de laquelle se construit la longue institution du sujet comme élève, à travers la conversion de ses représentations « quotidiennes » au contact des outils techniques et culturels transmis.

-les sphères d'échanges qui sont à l'origine des savoirs à transmettre : les communautés « pratico-discursives » au sein desquelles les humains élaborent leurs oeuvres.

Il s'agit en effet de suivre jusqu'au bout le principe énoncé par Wittgenstein : « Chaque jeu de langage a un emploi en tant qu'il est relié à une forme de vie, c'est-à-dire à un comportement effectif dans une situation ».

Nous faisons l'hypothèse que la relation qu'entretiennent ces niveaux dédoublés ne génère pas la multiplication des étapes (et des problèmes) à travers lesquelles se reconstruisent les significations socio-historiques dans l'espace de la situation éducative, mais au contraire que

la « présence » du second niveau dans le premier constitue un facteur puissant d'accès à ces mêmes significations.

*Un premier exemple<sup>1</sup> : construire une pratique de lecture et d'écriture dans le champ de la littérature*

La classe observée est un CE2 (enfants de 8-9 ans). Les productions des élèves s'inscrivent dans un projet interdisciplinaire de danse à l'école. Il s'agit de rédiger la trame d'une production chorégraphique. Les élèves se sont mis d'accord sur le choix du genre fantastique.

Dans cette perspective, et en amont des premières productions d'écrit, les élèves ont pris connaissance (lectures, comptes rendus, présentations, billets d'humeur, etc.) d'un nombre très important de romans fantastiques (une quarantaine) dans lesquels ils ont repéré des constantes qui ont été listées sans faire l'objet d'une quelconque formalisation (ancrage dans le réel, point de vue de témoin ou acteur, équilibre initial modifié par un élément inexplicé, le décor contribue à l'effet sur le lecteur).

Ils ont aussi circonscrit le genre par ses effets (listes de mots ou expressions relatifs à la peur trouvés dans les lectures et les dictionnaires) et par ses conventions thématiques (recours à une catégorie qui permet de l'interpréter - diable, sorcellerie) qui donnent vraisemblance à l'irrationnel.

Par ailleurs, ils se sont mis d'accord sur les contraintes suivantes qui restent affichées dans la classe :

Lieu : Grand Théâtre de Bordeaux

Personnages : quatre danseurs, quatre ombres, un chorégraphe

Intrigue : Au cours d'une répétition, les ombres des danseurs s'animent et veulent prendre la place des stars.

Narrateur possible : un danseur, une ombre, un témoin (le chorégraphe)

Fin : On laisse le doute.

Il s'agit donc de produire un récit fantastique, type de discours qui trouve sa pertinence dans la sphère littéraire, c'est-à-dire qu'il s'inscrit dans un ensemble particulier de textes et de discours porteurs de valeurs qui lui sont propres.

Une approche de la première série de productions des élèves sous l'angle des significations exige quelques priorités méthodologiques : repérer d'abord les contextes, les systèmes de valeurs, les pratiques, par rapport auxquels les élèves se positionnent, ainsi que les ruptures en tant qu'elles signalent des changements cahoteux de position énonciative, ruptures qui témoignent d'incertitudes, d'hésitations quant à la représentation qu'ils se font de l'activité qui consiste à raconter à l'écrit une histoire fantastique. Le but n'est donc pas d'évaluer les textes en termes d'adéquation à une norme mais de tenter plutôt de prélever des informations sur l'activité de l'élève. Face à l'emploi « fautif » d'un temps, il s'agit d'essayer de comprendre ce que cet emploi signale de la position énonciative adoptée à ce moment là de l'écriture, de façon à soit le modifier, soit au contraire l'exploiter et l'inclure dans un réseau de significations.

---

<sup>1</sup> Cet exemple, extrait d'une recherche sur les fonctions de l'activité langagière dans le champ de la littérature à l'École Primaire a fait l'objet d'une publication *Repères*

La première série de productions révèle quatre types de ruptures : dans la construction d'un monde fictionnel (l'élève passe sans articulation d'une position énonciative de transcription du réel à une autre de création d'un monde fictionnel) ; dans l'ancrage dans la situation (flottements entre un ancrage dans une situation partagée et une situation différée) ; dans la construction du point de vue (« cacophonie » et non polyphonie entre plusieurs voix atomisant celle du narrateur) ; et dans le respect du contrat narratif (à peine le fantastique connaît-il un début de mise en scène, on apporte une explication rationnelle).

La voie didactique choisie met moins l'accent sur l'objet que sur la position énonciative qui permet à l'élève de penser, parler, agir, en référence à la communauté littéraire. Pour la réaliser, la maîtresse a cherché à transformer sa classe en "communauté littéraire scolaire" pour permettre aux élèves de s'instaurer auteurs et critiques littéraires et ainsi de mieux comprendre et contrôler l'activité de production de récits fantastiques et les genres afférents.

Cette transformation (sans laquelle aucun apprentissage de compétences discursives n'est possible à nos yeux) repose sur la mise en œuvre :

- de pratiques sociales de référence transposées pour l'école, (interview des "élèves écrivains" par leurs pairs, regards croisés sur un texte, débats entre auteurs,...) qui font appel à des interactions et des négociations /stabilisations entre pairs

- mais aussi des pratiques typiquement scolaires, dans le cadre d'interactions de tutelle avec le maître, pratiques réflexives sur les choix d'écriture, productrices de savoirs (interview des narrateurs pour construire la notion de point de vue, ainsi que celle de focalisation, par exemple).

Les multiples réécritures qui suivent font donc l'objet de discussions par groupes, les auteurs ainsi que les narrateurs sont interviewés. Ce qui est de l'ordre d'une narration fantastique efficace se négocie au cours des échanges et des formes pertinentes stabilisées. C'est, selon nous, au cours de ces déplacements vers des genres « secondarisés » que se construisent des positions énonciatives nouvelles qui témoignent de la construction du sujet "écrivain". En effet, si la distinction faite par Bakhtine, entre genre premier et genre second permet de donner un cadre aux productions langagières à l'école, elle est cependant peu performante pour penser les apprentissages. Ce qui importe, c'est la transformation progressive des pratiques langagières déjà là : ce que nous avons appelé la "**secondarisation**" des pratiques<sup>2</sup>. La question n'est donc pas de savoir si l'élève produit un genre premier ou second, mais si le nouveau discours qu'il élabore témoigne de son déplacement énonciatif, d'une modification de sa compréhension du monde et de l'action dans laquelle il est engagé.

Nous montrerons sur un exemple - première version / interview du narrateur / deuxième version - comment se construit la communauté littéraire scolaire et ses effets sur l'écrit.

Lors de son récit initial, Matthieu fait raconter rétrospectivement l'histoire par l'un des personnages.

Je m'appelle Hamid et je suis danseur. L'année dernière au cours d'une répétition, nos ombres se détachèrent de nous.

- Au secours ! criaient les autres. Viens nous aider.

- Oui, j'arrive.

Je suis arrivé et nous avons combattu nos ombres, nous les avons mises dans un placard. Au bout d'une heure, les ombres sortirent et se rebellèrent pour monter sur scène. Elles nous prirent

---

<sup>2</sup> cf. parler et débattre

par surprise. Le soir à 21 heures, les ombres étaient sur scène. A la fin, elles attendaient les applaudissements mais ce ne furent que des tomates dans la figure !  
La lumière était-elle ensorcelée ? Était-ce un coup du diable ? C'est un mystère. Car aujourd'hui nous avons récupéré nos ombres.

Bien que ce récit soit tout à fait acceptable pour un élève de CE2, il ne témoigne pas d'un positionnement énonciatif très « solide ». La focalisation interne ne repose que sur l'utilisation du pronom « je ». Les événements ne sont pas filtrés par la conscience du personnage. La réplique « oui, j'arrive. » du dialogue mis en scène, suivie de la reprise « Je suis arrivé » témoigne d'un placage d'éléments du quotidien sans réorganisation à visée dramatique, tout comme le récit qui se réduit à une chronologie d'événements. Ces instabilités, tant en ce qui concerne la construction du point de vue, du monde fictif et du contrat narratif, font l'objet d'une analyse dans un petit groupe de pairs sous la direction de la maîtresse.

1. M. Tu arrives/ bon/ et tu ne t'es pas demandé ce qui s'était passé/ qu'est-ce que tu vois/
2. Matthieu je vois trois ombres et trois danseurs/ imaginons/ Dimitri est dans le couloir/ son ombre est à côté en train de lui donner des coups de poings / qu'est-ce que je peux faire[M. voilà] j'arrive et c'est à mon tour de lui donner des coups de poings/
3. M. bon alors/ et là/ dans ta tête qu'est-ce que tu te dis/
4. Matthieu béh faut que j'aide les aider ++ ah mais il y a un problème parce que c'est LEUR ombre qui a disparu/ et pourquoi pas la mienne
5. M. donc il y a un problème mais on y reviendra/ quelle peut être ta réaction à toi/
6. Matthieu la peur
7. M. tu as peur
8. Matthieu j'ai peur mais j'y vais quand même
9. M. et là/ comme tu viens de parler de ton ombre/ comment tu le sais que tu as ton ombre/ tu as peur et qu'est-ce que tu fais
10. Matthieu je peux regarder derrière si j'ai pas perdu la mienne/
11. M. voilà et tu regardes/ alors / tu l'as ou tu ne l'as pas[Matthieu je l'ai pas] AH/ AH/ tu ne l'as pas non plus/ tu n'as plus d'ombre/ et où elle est/
12. Matthieu et bien elle a rejoint les autres ombres pour les aider à +++
13. M. elle est face à toi/ c'est ça/ elle est partie avec les autres ombres/
14. Matthieu voilà
15. M. donc en fait tu ne vois pas trois ombres et trois danseurs tu vois combien d'ombres/ là ça commence à devenir rigolo
16. Matthieu mais au début j'arrive/ je vois trois ombres et trois danseurs mais après je peux me rendre compte que je suis fou parce que/ à ce moment là je vois quatre ombres mais que trois danseurs +++ alors/ d'où vient la quatrième/ je peux me demander si c'est pas la mienne qui a filé.

Au cours de cet échange, la maîtresse se focalise sur la construction du point de vue et cherche à faire entrer Matthieu dans un jeu de rôle, afin d'« épaissir » le personnage narrateur. Elle l'amène, par une série de questions, à imaginer ce qu'il voit, ce qu'il éprouve, ce qu'il pense, ce qu'il fait, etc. L'élève répond aux injonctions de la maîtresse (2. « Imaginons »), les reprend à son compte (« qu'est-ce que je peux faire ») et progressivement gère seul (pratiquement) le double rôle de celui qui oriente et balise et de celui qui choisit et construit. Ce double jeu, particulièrement visible dans la dernière réplique se manifeste dans l'association du pronom JE qui renvoie au personnage et la modalisation PEUX qui signale la présence de celui qui décide.

A la suite de ce débat, Matthieu réécrit un passage de son texte, en le dramatisant :

## Le Grand-Théâtre

Je m'appelle Hamid et je suis danseur. L'année dernière, au cours d'une répétition chez moi, nos ombres se fendirent en deux comme si quelqu'un leur avait coupé les pieds.

- Au secours ! criaient les autres. Viens nous aider.
- Oui, j'arrive tout de suite.

Je suis arrivé : ils avaient tous perdu leur ombre. D'un coup je me suis frotté les yeux. Trois ombres, trois danseurs. Non , quatre ombres. D'où vient-elle ? J'étais affolé. Et si c'était la mienne ? J'ai regardé derrière moi, j'avais perdu mon ombre... Dix secondes plus tard, on les avait mises KO, puis enfermées à double tour dans le placard

Le narrateur, qui est toujours le même personnage, prend de la consistance. Il revit l'événement au travers du discours indirect libre, comme si le temps de la fiction et celui de la narration étaient simultanés. (« *3 ombres, non 4 ombres. D'où vient-elle ? ...Et si c'était la mienne ! ...Et moi j'avais perdu mon ombre* »). Dans le même temps, il élude une partie des actions pour privilégier ses impressions et donner les résultats.

Cet épaississement de l'instance narrative participe de l'effet des reformulations orales et écrites, lieu de déplacements de la position du sujet (d'un monde de narrations quotidiennes vers un monde de fiction littéraire), de l'élaboration de nouveaux points de vue qui intègrent des contraintes nouvelles, de l'enrichissement et de la modification des pratiques en jeu.

Cette réécriture illustre ce que nous appelons la « secondarisation » des pratiques initiales. En effet, le débat permet l'élaboration d'une représentation d'une communauté de destinataires qui a des attentes et qui oriente l'activité. Il ne s'agit pas de répondre directement aux attentes de cette communauté, mais plutôt de jouer avec elles. Les nouveaux écrits obtenus combinent, en les travaillant, des genres antérieurs écrits et oraux, qui se voient là assignés de nouvelles fonctions pour servir un point de vue nouveau qu'ils contribuent à construire.

C'est pourquoi ce dédoublement fera fonction ici de modèle explicatif provisoire de la manière dont les significations externes sont transmises et progressivement appropriées.

## 2. QUEL MODE D'ANALYSE DES SITUATIONS ?

Une des questions cruciales qui se posent à nous est celle des objets à analyser ainsi que celle des outils. La perspective développée ci-dessus, nous conduit à esquisser une méthodologie pour identifier les signes langagiers qui rendent possible et matérialisent la secondarisation. Cette démarche nous semble devoir prendre en compte et mettre en cohérence trois niveaux :

-inscrite dans une perspective développementale, elle s'intéresse aux processus de réorganisation des savoirs et des pratiques dans le cadre d'une série de recontextualisations en interne (que nous appelons « fictionnalisation » (Bernié 2001 a), spécifiques et rendues possible par la durée ;

-se focalisant sur la dialectique de la construction du sujet social et du sujet cognitif, elle cherche à prendre en charge tout ce qui contribue à instituer la sphère « classe » en communauté discursive disciplinaire, c'est-à-dire en « milieu » de partage d'outils et de signes, tendant à l'institution du sujet comme élève en travaillant le socle des significations scolaires (contrats, proto-savoirs, etc.), à travers des spécificités disciplinaires.

-cherchant cette clarification à travers la transposition des modes d'agir-penser-parler des communautés d'origine des savoirs et des œuvres, elle pose comme unité d'analyse privilégiée les phases au cours desquelles les élèves effectuent des déplacements à la fois conceptuels et langagiers, « dénivellations » qui signalent des mises en tension de contextes en présence, les frottements de discours de provenances sociales diverses (ce qui nous autorise à parler avec Bakhtine d' « hétéroglossie » et non simplement de polyphonie). Les effets et les évolutions de ces rencontres légitiment le réexamen des moyens habituels d'analyse des interactions, dont le rôle dans le processus d'habilitation des significations est lié à leur capacité d'institution d'un « sujet en contexte ».

Quelques éclaircissements sur chacun de ces points.

### *2.1. Position énonciative et « fictionnalisation » : un point d'entrée dans le jeu tripolaire entre composantes culturelle, médiationnelle et subjective.*

Dire : il y a signification pour l'élève s'il construit une position énonciative pertinente pour le champ revient à dire que la signification se construit au fur et à mesure que l'élève endosse toutes les positions d'énonciateur possibles dans le champ (Brossard 1989, Wertsch, 1979) : lorsque l'élève peut se faire à la fois les questions et les réponses au terme de phases interactives, il est légitime de poser qu'il a construit des significations pertinentes pour le champ de savoir abordé.

En réalité, l'attribution de signification à l'univers social des tâches scolaires passe par des situations permettant la « mise en interaction mutuelle » (Bakhtine) des systèmes de signification en présence, permettant à l'apprenant de reprendre à son compte les rôles discursifs des divers participants à l'interaction (et donc les savoirs et savoir faire : nous ne dissociions pas structures cognitives et langage, qu'une telle dissociation instrumentaliserait), d'entrer progressivement dans les « jeux de langage » de ses partenaires et d'en intégrer l'implicite. C'est le cas des enfants observés par Wertsch (1979), qui acquièrent des connaissances en devenant capables de s'adresser à eux-mêmes les questions et les réponses, et assimilent à travers le langage des formes sociales de comportement scolaire (Brossard, 1989). C'est en quoi d'ailleurs la reprise en sens du contexte se distingue d'une opération purement cognitive : elle repose sur la médiation constante de genres discursifs qui sont aussi des genres de l'activité, comme nous l'avons déjà indiqué. Nous incluons bien entendu dans cette médiation la « fictionnalisation », notion qui doit être prise comme la relation entre la manière dont la situation d'apprentissage « enrôle » l'élève dans l'intériorisation et l'autonomisation de ces genres et la représentation en actes qui en résulte pour chacun.

Cette fictionnalisation s'incarne particulièrement dans un certain type de conduite des processus d'apprentissage, que nous désignerons à l'aide de la métaphore de la tresse : une série, souvent assez longue, de pratiques langagières et sociales articulées aux pratiques matérielles de la discipline en cause, faisant se croiser et s'enchaîner activités orales et écrites, individuelles et collectives (par petits ou grands groupes), lecture et production -étant entendu que chaque discipline d'enseignement privilégie implicitement pour raisons à la fois épistémologiques et historiques, ayant pesé sur la construction de leurs didactiques, certains dispositifs en la matière.

La construction de significations est donc indissociable d'une certaine manière de gérer la construction du contexte, pris ici sous l'angle des « places » respectives du maître et de l'élève, appelées à évoluer tout au long du processus, non seulement en ce qui concerne le déroulement des interactions, mais aussi en ce qui concerne la nature de ces places : pour reprendre deux expressions utilisées par certains didacticiens des mathématiques, la

« dévolution » (JEAN-PAUL) aux élèves de leur apprentissage est fonction d'un mouvement de « topogenèse » (JEAN-PAUL) les amenant à assumer progressivement un rôle énonciatif traduisant à la fois que la responsabilité de l'apprentissage leur est transférée, et la condition de ce transfert, la reprise à leur compte des significations opératoires. (JEAN-PAUL... réf. Rogoff ou Wertsch ???) Cette alternance de moments de mise en place de sociabilités et de moments de réflexivité (Jaubert & Rebière, 2002), qui se situe dans la droite ligne des analyses vygotskiennes des origines communicatives du langage intérieur, indique surtout le prix à payer pour la formation conjointe d'une attitude ET de connaissances scientifiques (chacun des deux pôles étant la condition de validité de l'autre) : une circulation de chaque élève sur diverses positions énonciatives possibles dans le champ, par conséquent sur divers rôles sociaux, sur divers points de vue, et sur diverses formes d'activité cognitivo-langagière qui leur sont liées. Ainsi, les reformulations successives sont l'outil et le signe du déplacement de l'élève ; et ce déplacement est à la fois la condition requise et la manifestation de l'orchestration de l'hétéroglossie, autrement dit de la construction d'un ensemble de significations nouveau et en équilibre provisoire, sous la forme de réseaux cohésifs reliant significations anciennes et nouvelles, effet de l'ajustement des contraintes cognitives à différentes positions énonciatives. Ce processus de topogenèse montrerait que le transfert de responsabilité implique une réorganisation, conjointe, des savoirs, des capacités cognitivo-langagières et des postures. Nous avons montré (Bernié, 2001b, 2002) comment ces rôles fonctionnaient comme instances de contrôle des raisons qui font partie des connaissances proto-disciplinaires, et le rapport entre le développement de ce contrôle et la capacité d'orchestration de l'hétéroglossie : des élèves qui ont pesé, dans leurs échanges, la nature du titre d'un texte scientifique ou la différence entre « question » et « hypothèse », se montrent par la suite capables de produire des explications écrites intégrant un nombre accru de phénomènes complexes.

## *2.2. Communauté discursive et construction de la signification : un « milieu » de partage d'outils devenant signes.*

Dans la construction de la classe comme communauté discursive, l'élève ne fait pas que développer des pratiques existantes, il construit tout un répertoire de pratiques nouvelles, qui deviennent nécessaires à l'appropriation des connaissances disciplinaires à l'école. Dans un premier temps, certains termes sont des outils nettement extérieurs, définis par l'usage. Mais progressivement, il y a sémiose (élaboration et ajustement du sens) et intériorisation, et l'opération permise par l'outil peut se passer de lui : la signification a été intériorisée.

Dans un long module de biologie à l'École Primaire (enfants de 10-11 ans), consacré aux échanges intra-utérins, l'un des moments-clés est la production négociée d'une liste d'hypothèses, élaborée par le groupe classe et dictée par le ou la secrétaire du jour. Il est le cadre d'une discussion longue et minutieuse, portant notamment sur la signification d'un « mot ». Discuter sur le sens des mots « titre » ou « hypothèse » en classe de biologie amène certains à se demander si l'on ne sombrerait pas dans le « tout langagier » : « Mais quand fait-on des sciences ? ». Il faut donc s'interroger sur le statut des significations attachées à toute une série de proto-notions elles-mêmes enveloppant les savoirs propres à la discipline. On aurait tort de renvoyer cette négociation du sens des mots du côté des objets culturels distincts des objets d'enseignement : la discussion montre des enjeux en termes de signification des savoirs qu'il va introduire, puisqu'il s'agit du titre d'un écrit.

125. M. donc tu prends le feutre noir s'il te plaît + et dès que tu ne comprends pas tu lèves la main/  
dans ton groupe les élèves nous interrompent pour qu'on arrive à ce que tu puisses écrire  
correctement ce que tu veux

126. Béa. je mets quoi comme titre
127. M. alors Béatrice vous demande ce qu'elle va mettre comme titre en haut de sa page
128. Cél. comment il vit
129. M. alors Célia propose comment il vit
130. X. l'échange dans le sang
131. M. l'échange dans le sang
132. X. les hypothèses
133. M. les hypothèses sur la vie du bébé
134. X. non des hypothèses
135. M. des hypothèses sur
136. X l'échange
137. X. non ce sont des questions sur l'échange
138. M. les questions où sont-elles, où sont-elles ces questions
139. X là
140. M. elles sont au tableau, alors on est arrivé avec ces questions, et ici donc nous allons rechercher les - alors est-ce que ce sont des réponses, est-ce que ce sont des hypothèses
141. XXX des hypothèses/ des hypothèses/ des réponses
142. M. alors on attend vos explications, alors Teddy, tu dis des réponses
143. Ted. des réponses
144. M. des réponses pas très sûres
145. XXX. des hypothèses
146. M. donc tu appelles ça des hypothèses
147. VaI. oui et comme il va y avoir plusieurs réponses différentes, et il va falloir en choisir une ce sont des hypothèses, parce qu'y en a peut-être qui sont fausses

L'imbrication de trois débats est clairement celle des trois pôles caractérisant<sup>3</sup> la situation éducative en tant que champ de pratiques sociales : le choix du titre, renvoyant au pôle de la culture ; la nature de l'écrit à produire, qui pointe celui des médiations éducatives ; et l'adoption d'un certain point de vue sur ce que l'on dit ou croit , concernant la transformation de l'apprenant, « précipitée » par les interactions sur cette question.

C'est cette imbrication qui donne sens à la référence aux deux niveaux de sphères d'échanges au travers desquelles l'énonciateur se construit à la fois comme sujet social et comme sujet cognitif : la communauté scientifique est présente à travers les règles de fonctionnement, les critères de scientificité qui s'élaborent, sémiotisés à travers des pratiques langagières en relation avec les pratiques matérielles de la discipline.

Le souci de construire une communauté discursive est le facteur essentiel de cette imbrication sans laquelle il deviendrait très difficile de parler d'accès aux significations. Elle entraîne chez le maître une attitude spécifique : la résurgence de questions que l'on pourrait imaginer vite réglées, comme s'il s'agissait d'un aspect de l'acculturation qui exigerait que les élèves s'approprient le débat, se sentent responsables des discours produits parce que le temps et la place de se tromper, de discuter, de revenir à des positions antérieures ou erronées fait partie des règles du jeu.

### *2.3. Les dénivellations, pierre de touche des interactions.*

Le terme de « dénivellation » vient des travaux de J.B. Grize, où il désigne les opérations par lesquelles une phase de la « monstration » d'un objet est reprise en sens d'un point de vue englobant. Nous l'appliquons aux phases monogérées ou polygérées où l'élève fait face à la rencontre de deux ordres de significations : la signification usuelle, en usage dans un contexte « quotidien » et renvoyant à des concepts peu élaborés, et la signification « savante »,

---

<sup>3</sup> Y compris dans le texte de cadrage de la présente publication...

spécifique d'un contexte plus « scientifique ». Dans ces situations, l'élève est amené à prendre conscience du but de l'activité qui consiste à se positionner dans le second ordre de signification à partir des moyens sémiotiques que lui donne le premier. L'enjeu est donc bien la définition du contexte, vu non comme contenant doté a priori d'une structure établie, mais comme mouvement de co-construction collective.

La description des facettes multiples des dénivellations ainsi entendues a été entamée (Jaubert et Rebière, 2000 et 2001). Nous nous contenterons ici de deux brefs exemples. Dans leurs tentatives pour approcher la réalité des échanges intra-utérins, les élèves sont entrés par la médiation d'un document scientifique en rupture par rapport à leur représentation du cordon ombilical comme « pipe line » : les sangs de la mère et de l'enfant ne se touchent pas. Ils vont par le biais de toute une « tresse » d'activités tenter de s'ajuster à cette révolution. Apparaissent ainsi des dénivellations polygérées :

X : ...et ya 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...

Y : en fait ya le placenta

Ou monogérées :

Z : le vaisseau qui va euh / qui va servir de euh / je sais pas comment ça s'appelle / pour que l'air / pour que l'oxygène passe d'un sang à l'autre / ça s'appellera pas un vaisseau sanguin puisqu'y aura pas de sang qui passe dedans/...

Dans le premier cas, essai interactif d'ajuster le monde aux mots en établissant une nouvelle référence plus scientifique. Dans le second, reformulation par expansion du groupe nominal avec imbrication d'un discours descriptif et d'une strate réflexive, métadiscursive -l'un des aspects les plus fréquents en situation intermédiaire de la mise en interaction des registres de signification. Dans les deux cas, un processus sémiotique est à l'œuvre. Il y a construction de significations lorsque l'élève réalise en actes (qui peuvent être langagiers ou accédant à la réflexivité par le langage) le genre de posture, le genre d'activité, qu'il lui faut adopter et déployer pour s'insérer dans le contexte de savoir qui se construit de ce fait.

### **3. UNE QUESTION SUR « L'ÉPAISSEUR » DE LA CONSTRUCTION DES SIGNIFICATIONS.**

Resterait à développer, si cela n'excédait pas largement les limites de cette contribution, la question des relations que notre approche semble appeler entre disciplines différentes, didactiques différentes. La tentative comparatiste nous semble fructueuse si elle peut se fixer comme objectif de travail premier, non l'étude des seuls processus supposés communs de conduite des interactions, qui se désigne parfois sous le terme de « pragmatique didactique », mais la confrontation de l'histoire épistémologique et sociale de chacune : la nature des objets de savoir et la manière dont chacune s'est constituée en discipline, influe sur la nature des processus de sémiologie spécifiques. Sensevy & Quilio (2002), qui se réclament de l'approche pragmatique, ouvrent leurs réflexions sur la mise en question des processus inférentiels comme base de comparaisons inter-didactiques, et c'est à coup sûr dans le sens de leur différenciation qu'il faut poursuivre. On ne peut évacuer cet aspect d'une recherche sur le statut de la signification en éducation, et c'est précisément ce que tente d'élucider notre hypothèse initiale de « communauté discursive » à double étage. Les modes de référenciation aux communautés sources des savoirs scolaires sont extrêmement diversifiés selon les disciplines : on en a vu quelques aspects dans l'enseignement élémentaire de la littérature, où

il s'agit de créer une expérience par le langage, dans celui des SVT, où il s'agit de parvenir à une modélisation possible du réel ; nous aurions pu en examiner également quelques aspects dans des situations mathématiques où des échanges langagiers sans commune mesure apparente avec ceux que nous venons d'évoquer renvoient à une « proto-posture » de mathématicien, engageant les finalités éducatives et sociales que cette discipline a été amenée à se donner. Le champ du comparatisme, prenant en compte la problématique des communautés discursives, gagnera à s'ancrer dans cette perspective sémiotique.

## Références bibliographiques

- Bakhtine, M., (1984) *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard-NRF.
- Bernardin J. (1997) *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris, Retz.
- Bernié, J.-P. (1998) Fondements théoriques d'une didactique interactionniste de la langue maternelle, in M. Brossard et J. Fijalkow *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*, Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Bernié, J.-P. (2001a) Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation, in J.P. Bernié, *Apprentissage, Développement et Significations*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Bernié, J.-P. (2001b) Problèmes posés par la co-construction d'un contexte commun aux partenaires d'une activité rédactionnelle, in M.-M. de Gaulmyn, R. Bouchard et A. Rabatel *Le processus rédactionnel – Ecrire à plusieurs voix*, Paris, L'Harmattan.
- Bernié, J.-P. (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, Oct-Déc. 2002, *Vers une didactique comparée*, Paris, INRP.
- Bronckart, J.-P. (1997) *Activités langagières, textes et discours – Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne-Paris, Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2001) La psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures, in J.-P. Bernié *Apprentissage, Développement et Significations*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Brossard, M. (1989) Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotkienne. *Enfance*, n° 42, T. 1-2, pp. 49-56.
- Brossard, M. (1998) Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit, *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*, M. Brossard et J. Fijalkow dir., Presses Universitaires de Bordeaux.
- Brossard, M. (2001) Situations et formes d'apprentissage, *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 3, Fribourg, Editions Universitaires.
- Dolz J. & Schneuwly B. (1997) Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement, *Repères* n° 15, Paris, INRP
- Grize, J.-B. (1996), *Logique naturelle et communication*, Paris, PUF.
- Grossen, M. (2001), La notion de contexte : quelle définition, pour quelle psychologie. Un essai de mise au point, in J.P. Bernié *Apprentissage, Développement et Significations*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Jaubert, M. (2000) *Fonctions et fonctionnement du langage dans la construction des savoirs scientifiques – Hétéroglossie et contextes d'apprentissage scolaire*, Thèse de Doctorat, J.P. Bernié et M. Brossard dir., Université Victor Segalen – Bordeaux II.
- Jaubert, M. (2001) Cohérence textuelle et positionnement énonciatif contextuellement pertinent, in J.P. Bernié *Apprentissage, Développement et Significations*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Jaubert, M., Bernié, J.-P. (1999) The role of contextual parameters in the written language in sciences, in *Ecrire et apprendre à écrire à l'aube du XXIème siècle*, European Writing Conferences, EARLI-SIG WRITING (Poitiers, Juillet 1998), LACO-CNRS.

- Jaubert, M., Rebière, M. (2000), Le rôle des pratiques langagières dans la construction de savoirs en biologie – Comment permettre aux élèves d’entrer dans une communauté discursive scientifique scolaire, *Rapport de la recherche INRP “ SCIENSCRIT – L’écriture en sciences ”*, Paris, INRP.
- Jaubert, M., Rebière, M. (2001) Pratiques de reformulation et construction des savoirs, *Aster* n° 33, Paris, INRP.
- Jaubert, M., Rebière, M. (2002a) "Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un “ oral réflexif ” ?" in J.-C. Chabanne et D. Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF.
- Jaubert, M., Rebière, M. (2002b) “ Devenir auteur de son texte au cycle 3 ” in “ *L’auteur entre biographie et mythographie de l’école à l’université* ”. Actes de colloque, Bordeaux, Université Michel de Montaigne.
- Jaubert, M., Rebière, M. (2002c) La préparation écrite de la classe, un outil de formation ? *L’écrit dans l’enseignement supérieur, Enjeux*, n° 54, Juin 2002.
- Jaubert, M., Rebière, M. (2003a) La grille d’écriture ou les illusions perdues, *La tâche et ses entours en classe de français*, Actes du colloque DFLM de Neuchâtel 2001, Lille-Grenoble, AIRDF.
- Licoppe, C. (1996) *La formation de la pratique scientifique – Le discours de l’expérience en France et en Angleterre (1630-1820)*, Paris, Editions La Découverte.
- Maingueneau, D (1984) *Genèses du discours*, Bruxelles, Mardaga.
- Meyerson, I. (1948/1995) *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, Paris, Albin Michel
- Moro, C. ( 2001) La cognition située sous le regard du paradigme historico-culturel vygotkien, *Revue Suisse des Sciences de l’Education*, 3, Fribourg, Editions Universitaires.
- Rebière, M. (2000) *Langage, posture et cognition : enjeux et obstacles de l’activité langagière dans la classe de Sciences*, Thèse de Doctorat, J.P. Bernié et M. Brossard dir., Université Victor Segalen – Bordeaux II.
- Rebière, M. (2001) Une notion venue d’ailleurs : la posture, in J.P. Bernié dir. *Apprentissage, Développement et Significations*,. Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Rebière, M. (2002) “ *Quelques remarques pour réfléchir au rôle des pratiques langagières dans les apprentissages en mathématiques.* ”, communication à la COPIRELEM.
- Rochex, J.-Y., (1999) Vygotski et Wallon : pour une pensée dialectique des rapports entre pensée et affect, in Y. Clot *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute.
- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social contexts*, New-York, Oxford University Press.
- Sensevy G. et Quilio S. (2002) Les discours du professeur – Vers une pragmatique didactique, *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, *Vers une didactique comparée*, Oct-Déc. 2002, Paris, INRP.
- Vygotski, L.-S., (1997) *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute.
- Wertsch, J.-W. (1979) From social interaction to higher psychological processes : a clarification and application of Vygotski’s theory, *Human Development*, n° 22, Tome 1, pp. 1-22.
- Wertsch, J.-W. (1985) La médiation sémiotique de la vie mentale : L.-S. Vygotsky et M.-M. Bakhtine, in B. Schneuwly et J.-P. Bronckart *Vygotski aujourd’hui*, Paris-Lausanne, Delachaux & Niestlé.