HAL open science

Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions

Martine Jaubert, Maryse Rebière, Julie Pujo

To cite this version:

Martine Jaubert, Maryse Rebière, Julie Pujo. Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00534616

HAL Id: hal-00534616

https://hal.science/hal-00534616v1

Submitted on 16 Feb 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions

JAUBERT Martine, REBIÈRE Maryse
Université Bordeaux IV–IUFM d'Aquitaine, LACES-DAESL , université de Bordeaux
PUJO Julie
Professeur des écoles de la Gironde

Introduction

Le statut du langage dans les situations scolaires d'apprentissage est actuellement réexaminé par les didacticiens de différentes disciplines (sciences, histoire, mathématiques, littérature…) qui cherchent à identifier ce que **font** les élèves et le maître avec le langage et le rôle éventuel des interactions langagières dans la construction des savoirs. L'école élémentaire, dans cette perspective, présente un caractère particulièrement intéressant. En effet, les élèves y sont amenés à changer d'objet d'apprentissage sans changer de lieu ni d'enseignant. Ce dernier est alors chargé d'orienter la construction des savoirs via les interactions didactiques. On peut alors se demander comment le maître s'y prend pour orienter l'activité des élèves et si les interactions se différencient suivant les disciplines.
Nous nous proposons de comparer les interactions mises en œuvre dans la classe d'un stagiaire en formation professionnelle de professeur des écoles, pour construire les savoirs en sciences et en littérature lors d'un stage en responsabilité dans une classe de cours élémentaire (7-9ans).

1. Interactions verbales et disciplines scolaires

1.1 Interactions verbales et construction de savoirs

Nos travaux de recherche s'intéressent au langage dans son rapport aux contenus de pensée ce qui les différencie des cadres interactionnistes qui étudient les formes multiples de la communication sans nécessairement se préoccuper de ce qui se construit dans ces échanges verbaux. Dans la perspective historique et culturelle dans laquelle nous nous inscrivons, langage et pensée entretiennent d'étroites relations (Vygotski, 1934), que la philosophie (Bachelard, Foucault…) et l'histoire sociale des sciences (Pestre, Licoppe…) ont particulièrement illustrées. Si comme nous le développons (Jaubert-Rebière-Bernié, 2004) l'activité scolaire disciplinaire s'articule aux sphères d'activité productrices des savoirs, les situations d'enseignement-apprentissage peuvent être perçues comme des contextes spécifiques dans lesquels les interactions verbales sont corrélées aux savoirs

scolaires. De nombreux travaux de didactique ont ainsi montré le rôle de l'activité langagière et des échanges maître-élèves, élève-élève dans la construction des savoirs (colloques par exemple *Faut-il parler pour apprendre ?,* Arras, 2004 ; *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* Bordeaux, 2003)

1.2 Interactions verbales, genres de discours et scénarios

Les interactions verbales au sein de la classe s'organisent en genres de discours de l'enseignement apprentissage, propres aux objets et à la discipline en jeu (Jaubert, 2007 à partir de Bakhtine, 1984), orientés par les principes qui régissent cette discipline, ses pratiques et leur apprentissage (développement, obstacles prévisibles, etc. Ces genres de l'enseignement-apprentissage, en dépôt dans la culture professionnelle rendent dicibles savoirs et objets de discours, visent le dépassement d'obstacles reconnus et anticipables et se caractérisent par des configurations langagières relativement stables. Ils peuvent, selon nous, être déclinés en unités qui ont pour but d'enrôler l'élève, de guider les apprentissages, de lui permettre progressivement de s'approprier le rôle de l'expert et de reconstruire l'activité en interne., c'est-à-dire en scénarios tels que les décrit Bruner (1983).

Au cours de ces formes d'action standardisées, les interactions didactiques déplient l'épaisseur et la complexité de l'activité et en pointent ses éléments essentiels (Jaubert et Rebière, à paraître). Ainsi, lorsqu'avec l'aide du maître, un élève prend la parole ou écrit pour reformuler une proposition ou la mettre en cause, pour proposer une interprétation, l'argumenter, exposer une démarche, interroger celle d'un pair, verbaliser des attentes … il participe à des scénarios différents, inscrits dans le(s) genre(s) de discours initié(s) et attendu(s) par l'enseignant. Il devient alors acteur dans un contexte disciplinaire donné, dont la fonction énonciative répond à un certain nombre de valeurs et de règles historiquement et culturellement élaborées qui rendent possible la verbalisation et la « mise en texte » du savoir (Chevallard). Non seulement il apprend à mettre en œuvre des modes d' « agir-parler-penser » (Bernié, Jaubert, Rebière, 2003) indispensables au travail de la discipline à l'école, mais il construit simultanément des éléments constitutifs du savoir visé. Il construit une attitude intellectuelle, un rapport au monde *autre* que celui qu'il avait jusque là, un rapport à autrui soumis à certains principes étrangers aux interactions ordinaires, un positionnement énonciatif particulier, qui procèdent du point de vue singulier de la discipline.

1.3 Interactions verbales et forme scolaire

Cependant, les interactions verbales qui se développent dans la classe sont aussi tributaires de la forme scolaire. Dans le prolongement des travaux de Guy Vincent (2008), on peut dire que la forme scolaire est une forme socio-historique de transmission rigoureusement définissable qui se caractérise par un mode de transmission collectif, qui exige le silence de l'écolier, une prise de parole réglée et la mise en œuvre de savoirs appris par cœur. Cette forme est corrélée avec des énoncés de savoir assertoriques, déconnectés les uns des autres et organisés dans la linéarité des curriculums. L'objet enseigné est ainsi « triplement secondarisé : dans sa référence aux savoirs constitués, du point de vue des savoirs transposés et

formatés par la culture scolaire, et, au plan de la médiation en classe, en référence aux expériences et conceptualisations déjà-là des élèves » (Thévenaz, 2007).

Question de recherche

On peut penser que l'enseignant du premier degré, polyvalent, met en place des scénarios d'interaction propres à chaque discipline pour permettre aux élèves d'entrer dans des contrats didactiques particuliers, de prendre conscience des objectifs visés et d'adapter leurs interventions au domaine disciplinaire et au savoir visé. Peut-on identifier des scénarios d'interaction communs aux différentes disciplines et qui témoigneraient de la prégnance de la forme scolaire ? Au contraire, l'ancrage disciplinaire spécifie-t-il ces interactions au point de contraindre la forme scolaire ? Les interactions verbales à l'école orchestrent-elles les différents niveaux de secondarisation de l'objet enseigné ?

2. Méthodologie de la recherche

« Les deux séquences analysées se sont déroulées dans une classe de CE1 - CE2 (7-9 ans).
La séquence de sciences s'est déroulée sur huit séances d'environ 45 minutes à une heure. Elle portait sur le processus de germination et visait plusieurs objectifs : notion de graine et de germination, démarche scientifique (émission d'hypothèses, mise en place d'un dispositif expérimental, vérification des hypothèses par l'expérience, institutionnalisation des savoirs). La trace écrite de la séquence à pris la forme d'un « cahier d'expérience » individuel, rendant compte des différentes étapes de la démarche d'investigation scientifique élaborée collectivement.
La séquence de littérature de jeunesse a été réalisée avec les élèves de CE1 sur cinq séances de 45 minutes environ à partir du livre de Jean-Loup CRAIPEAU « Le dernier des ogres » (Père Castor Flammarion, 2000), qui constitue une parodie des contes traditionnels. Les objectifs visés étaient : Lire et comprendre un texte narratif et apprendre à lever l'implicite en s'aidant du contexte.» (J.Pujo).
L'analyse que nous proposons s'appuie sur les échanges recueillis et transcrits par la stagiaire ainsi que sur les bilans de l'enseignante et ses notes prises en cours de stage. Les outils mis en œuvre empruntent principalement aux approches énonciative, pragmatique et interactionniste du langage mais aussi à Bronckart, François, Grize, et réinterprétés à la lumière de notre cadre théorique, particulièrement en ce qui concerne la notion de scénario empruntée à Bruner et que nous nous sommes appropriée.

3. Des modèles d'interprétation

Dans chacune des disciplines, les enseignants sont conduits à mettre les élèves en situation d'interprétation d'un fait. Nous nous proposons d'analyser dans chacune des deux disciplines le développement des échanges pour tenter d'identifier leurs constantes et variantes.

3.1 Présentation des séances

Analyser les interactions verbales revient, entre autres, à tenter de comprendre leur organisation à différents niveaux : celui de la séquence, celui de la séance, celui des différentes phases de la séance, et au niveau de la succession des prises de parole.

3.1.1 En sciences. Parmi les genres d'activité constitutifs de la séquence et qui tendent à reconstituer le modèle d'investigation scientifique, nous analyserons pour cette contribution, l'épisode concernant l'observation de l'intérieur des « graines » rapportées à l'école par les enfants et qui constitue un genre professionnel. Dans l'exemple analysé, il s'agit d'identifier les constituants spécifiques d'une graine.

La séance s'inscrit dans un modèle classique de module d'enseignement des sciences et quel que soit l'ordre des étapes : formulation d'un problème, formulation d'hypothèses, protocoles de recherche, enregistrement et interprétation des résultats, validation ou non ou réajustement des hypothèses.

Déroulement de la séance :

- Expérience singulière :
  - Observation de l'intérieur d'une graine et formulation
  - Interprétations et débat
  - Clôture ponctuelle du débat via l'introduction d'un schéma scientifique distribué par la maîtresse
- Généralisation à partir du schéma scientifique :
  - Observation et comparaison graine singulière / schéma
  - Interprétation du schéma à l'aide du dictionnaire
  - Elargissement à d'autres graines singulières (mise à l'épreuve du schéma scientifique)
- Elaboration d'un texte provisoire du savoir

D'autres éléments structurants pourraient apparaître dans d'autres corpus, comme

- point sur les questions résolues au niveau du problème posé et prospective

On peut constater que les trois phases de cette séance visent le passage d'une connaissance singulière (une graine) à une généralisation (toutes les graines) pour aboutir à la formulation d'un savoir.

3.1.2 En littérature. Parmi les genres d'activité constitutifs de la séquence et qui tendent à suivre le déroulement narratif, nous analyserons l'épisode concernant l'événement central : un ogre amené à l'école vient d'avaler la maîtresse et huit élèves. Dans l'impossibilité de gérer le groupe classe, il demande aux élèves de se tourner contre le mur.

L'ensemble de l'épisode narratif peut être décomposé en cinq phases :

- Situation initiale : Rencontre de l'ogre avec la classe
- Evénement déclencheur : Dévoration de sept élèves et de la maîtresse
- Action : Chahut de la classe
- Résolution : Régurgitation et mise au travail des élèves
- Conclusion : Fin de l'ogre qui se « dégonfle »

Déroulement de la séance :
L'organisation de la séance est pilotée par l'organisation de l'épisode narratif. A chaque phase du texte correspond une phase de la séance qui a pour finalité sa compréhension par les enfants lecteurs et son intégration dans l'ensemble du texte déjà lu.

- expérience de lecture singulière
  - lecture silencieuse d'une phase et formulation
  - interprétations et débats
  - clôture du débat par retour au texte
  - construction d'une interprétation collective

Dans l'extrait analysé, la séance est organisée autour de la réplication de cette phase. Cependant, d'autres extraits pourraient montrer des éléments complémentaires d'organisation :

- intégration de la signification de l'extrait lu dans celle du récit
- reformulation de l'ensemble du passage et stabilisation d'une compréhension provisoire
- point sur les questions de compréhension résolues au niveau du récit et l'anticipation sur la suite de l'histoire

3.2 Des points communs

3.2.1 Une configuration commune. Nous avons tenté d'identifier des configurations d'interactions langagières dans chaque séance analysée. Il résulte de cette analyse qu'on peut repérer, dans la structure de chaque phase, une matrice commune qui s'organise comme suit :

- sollicitation par le maître et verbalisation de propositions singulières : mise en activité singulière du sujet
- Mise en commun des propositions énoncées : confrontation de l'action et de l'interprétation individuelles avec celle des pairs
- Reformulation et incitation à justification : évaluation des propositions et réajustement de l'interprétation individuelle par confrontation avec les outils culturels (schéma, dictionnaire, texte…)
- Verbalisation et stabilisation provisoire d'un énoncé acceptable

La récurrence, la relative stabilité des éléments qui constituent cette matrice, la possibilité de
complexification des enchaînements, l'intériorisation visée par l'activité conjointe, les échanges de rôles possibles nous incitent à qualifier cette matrice de « scénario » au sens brunérien (1983).
Il a pour finalité l'apprentissage et vise à intégrer l'action individuelle à l'activité collective.

Plusieurs raisons pourraient expliquer ce scénario, commun aux deux disciplines :

- les conceptions socio-constructivistes de l'apprentissage transmises en formation et plus ou moins partagées par la communauté enseignante, notamment dans le domaine scientifique
- le poids de la forme scolaire (Vincent, 1994) qui tend à uniformiser les pratiques
- La transposition à l'école, de pratiques sociales (cf. la vie de laboratoire, les jurys de prix littéraires, etc.)

3.2.2 Des finalités communes. **un moyen d'ancrage et de construction de mondes**

Dans les deux disciplines, les interactions langagières visent à

- créer des mondes dans lesquels d'une part la graine, d'autre part l'ogre et la dévoration sont des objets dignes d'intérêt et pertinents .

Littérature

T : Dans le monde/à part les cannibales/ qui mange des hommes/
E : les géants/
M : Les géants tu crois que ça existe les géants

Sciences

M 1 : la question c'est quoi /
C 2 : comment savoir si ce sont bien des graines /
M : qu'est-ce qu'on cherche à savoir /
N 4 :si ce sont bien des graines /
M 5 Alors quelle expérience allons-nous réaliser /
EE : on va les ouvrir / les planter / les semer/ on va les arroser et tout /
M 15 : Alors en fait pour répondre à une question on formule souvent des hypothèses /

- Construire des objets décalés de ceux du monde quotidien

Sciences

E : une sorte de machin de machin comme ça là /
M. vous avez du mal / qui est-ce qui arriverait à le décrire avec des mots/
EE :c'est rond/c'est blanc/ ça a la réserve de nourriture là/ avec la tige du germe et la feuille du germe
E *(lisant le dictionnaire)* : cotylédons/ partie de la graine qui contient les réserves nécessaires au développement de la plante

littérature : texte « Ses dents-couteaux luisaient à quelques centimètres de mon nez »

- Proposer de nouveaux rapports langagiers au monde qui établissent des ponts entre le langage spécifique et le langage quotidien

Sciences

M : est-ce que tu ne peux pas le dire autrement
M : qu'est-ce que tu appelles amande/ ça
E : ça c'est le germe/ ça c'est la feuille du germe

Littérature

M : 95 : ca veut dire quoi Pauline régler des comptes/ Régler des problèmes
M 98 : Est-ce que vous êtes d'accord les autres / qui pourrait expliquer régler des comptes différemment
M 100 : est-ce qu'on pourrait trouver d'autres mots pour expliquer ce que ça veut dire régler des comptes

Dans ces deux cas il s'agit d'une dénivellation (en sciences, vers le langage spécifique, en lecture littéraire, à partir de formulations spécifiques vers des formulations plus quotidiennes) qui vise l'appropriation d'une langue spécifique.

Un moyen de s'inscrire dans de nouvelles communautés discursives disciplinaires et de s'essayer à leurs pratiques…

- Dans les deux disciplines les injonctions de l'enseignante poussent les élèves à prendre en compte les propositions de l'autre : les reformulations systématiques renvoyées à la classe :

littérature :

« pour lui mettre un bouchon tu crois ? » - « Vous êtes d'accord avec ça ? » « Pourquoi est-ce que ça ne va pas la proposition de Pauline » -

Sciences :

« Les autres vous en pensez quoi/ vous pensez que ça sert à quoi toutes ces parties »

- Elles visent à amener les élèves à intégrer le discours d'autrui et y répondre,

Sciences

65 N : peut-être que le clémentinier de Caroline il va jamais pousser parce qu'il y a pas assez de chaleur [M. oui] ça vit dans un climat tropical/ question d'habitat

66 D : en Espagne comme au désert

Littérature

73 T : dans le monde / à part les cannibales /qui mange les hommes /

74 L : des géants /

75 EE : des lions / ceux qui vivent dans la savane / les crocodiles aussi

- Elles ont pour finalité de permettre aux élèves de s'approprier les centres d'intérêt, les procédés qui caractérisent la discipline dans lesquels ils tentent de s'inscrire.

Littérature

560 M : elle s'est dit « dégonfler » mais c'est peut-être ça le secret/ vous comprenez **cela a un double sens**

561 P : c'est **comme** l'ogre il croyait que c'était dévorer

562 M. exactement pauline/ il avait compris dévorer des livres / c'est les manger/ alors que dévorer des livres ça veut dire

563 EE : qu'il les lit/ qu'il adorait les livres

Sciences

286 M : c'est peut-être mieux dessiné mais on retrouve quoi sur le dessin / Est-ce qu'on retrouve toutes les parties qu'on a nommées

288 M alors dites-moi ce qu'on retrouve et ce qu'on ne retrouve pas / Qu'est-ce qu'on retrouve Nicolas

291 C. on retrouve l'enveloppe

292 M on retrouve l'enveloppe […] qu'est-ce qu'on retrouve ensuite/ […] est-ce qu'on retrouve les mêmes parties qui composent la graine de haricot dans les autres graines

- Elles ont aussi pour finalité la construction d'une cohérence que ce soit sur le plan de la cohérence interne du récit ou du raisonnement scientifique

Littérature

455 M. : on vient de dire que son secret c'est qu'il a un bouchon/ un petit peu comme les bouées qu'on amène à la plage et si on tire dessus/ pschitt

456 T : ça se dégonfle
457 M : alors pourquoi est-ce qu'il avait besoin d'un coiffeur spécial
458 Lo : comme ça ça va cacher le bouchon et après comme ça les enfants ils vont pas le voir
460 La : parce que le coiffeur il lui met du gel pour pas voir le bouchon

Sciences

M 410 : Les cotylédons qu'est-ce qu'ils deviennent
C 411 : ils se vident de plus en plus […]
L 416 : ils rétrécissent
M 417 : Pourquoi est-ce qu'ils rétrécissent Nicolas
P 418 : ils rétrécissent parce que la graine elle est en train de euh
M 419 :Ils rétrécissent parce que la graine elle pousse et qu'est-ce qu'elle fait la graine / elle a besoin de
E 420 : Nourriture, de manger
M 421 : De manger / Alors elle puise dans ses réserves, d'accord
[…] N 424 : la nourriture
M 425 : elle mange ce qu'il y a dans les cotylédons

- Enfin, c'est dans le cadre des interactions verbales que se stabilisent les valeurs de la communauté

Que ce soit en littérature pour mettre en évidence la polysémie des mots

M 560 : vous comprenez ça a un double sens
P 561 : AH oui c'est comme l'ogre […]
M 565 : donc il y a des mots comme ça qui ont un double sens/ En fait, l'écrivain il fait un jeu de mots/ d'accord / Il joue sur le double sens d'un mot.

Ou que ce soit en sciences pour reconnaître des arguments d'autorité qui servent de référence :

M 270 : alors je vais vous distribuer une petite feuille.
N 271 : où y a le vrai dessin
M 272 :-où il y a le schéma scientifique / donc qui a été fait par des scientifiques

ainsi que des pratiques usuelles communément partagées au sein de la discipline scolaire

M 385 : on fait les traits à la règle et on n'écrit pas sur le trait / on écrit au bout du trait.

des moyens d'être acteur dans la communauté scolaire.

C'est au cours des interactions verbales que les élèves peuvent réajuster le sens de l'action en cours et reconfigurer l'activité dans laquelle ils sont engagés.

Sciences :

M377 : Moi ce que je voudrais c'est que sur le schéma de la graine que vous avez fait / je voudrais que vous marquiez la légende/ que vous essayiez de repérer les différentes parties de la graine que vous aviez dessinée et que vous écriviez la légende
D 378 : j'ai trouvé maîtresse

[…] M 384 : Alors vous marquez la légende de votre schéma d'accord / vous essayez de retrouver sur ce schéma là / le schéma que vous avez fait aujourd'hui/ les éléments du schéma scientifique

Littérature
Pointage du procédé d'intertextualité

M 144 : Qu'est-ce qu'il y a dans le Petit Poucet qui est pareil que dans notre livre / Laura
La 145 : Y a un ogre et les enfants ils sont cachés dans sa maison et il sent la chair fraîche et il dit « je sens la chair fraîche ».
[…] M 154 : *(écrit au tableau)* Parce que dans l'histoire du petit Poucet, l'ogre dit aussi ça sent la chair fraîche.

Pilotage des stratégies de compréhension

M 371 : <u>On aurait entendu une araignée tricoter un pyjama de soie</u> /Est-ce que ça fait du bruit une araignée qui tricote un pyjama de soie /[…] Si les araignées elles tricotaient des pyjamas
M 374 : ça existe pas
M 375 : Si ça existait/ est-ce qu'elle feraient du bruit ? C'est gros comment une araignée
M 381 : et si elle tricotait un pyjama / est-ce que ça ferait du bruit
P 385 : Mais avec les aiguilles ça ferait du bruit
M 386 : Avec les aiguilles ça ferait du bruit
La 389 : Moi ma mamie/ comme elle veut faire joli/ elle s'applique tout doucement/ on entend presque rien

3.3 Les différences

3.3.1 Des modes d'organisation des scénarios différents. Sous des apparences identiques, les scénarios s'inscrivent en réalité dans des séances et des séquences qui ne sont pas régies par les mêmes principes. En effet, si le module de sciences vise à terme un ou des savoirs, ce n'est pas le cas en littérature, l'activité de lecture n'obéissant pas à une progression linéaire. En sciences, la mise en texte du savoir constitue l'aboutissement du module alors qu'en littérature c'est la construction pas à pas de la signification de l'œuvre qui est visée.

Si en sciences, c'est la démarche scientifique qui pilote l'organisation de la séquence et l'enchaînement des phases, en revanche en littérature, c'est l'organisation du texte qui détermine la succession des séances. En effet, en littérature, le texte est porteur d'intentions inscrites dans les temporalités du récit que l'activité du lecteur, inscrite dans le temps de lecture (différent des temps du récit), doit reconstruire. Nécessairement, le temps de lecture en classe est calé sur l'avancement du temps du récit.

En SVT, l'objet d'étude n'est pas porteur d'intentions, causalité et chronologie sont produites par l'activité scientifique. Le temps de l'activité scientifique, selon nous, est relativement indépendant de l'objet. De ce fait les séances, sous une apparente forme scolaire commune, s'inscrivent dans des visées différentes que les interactions langagières devraient permettre d'identifier.

3.3.2 Des contenus différents

Ancrage et construction de mondes différents

Si les interactions verbales permettent le passage dans des mondes spécifiques de l'activité, en littérature, le monde visé est un **monde fictif plausible** (« l'ogre meurt de faim parce que les enfants ils s'égarent plus dans la forêt ») qui se nourrit de l'expérience quotidienne (« le coiffeur est mort/ il ne lui a pas fait la coupe qu'il voulait ») et singulière du lecteur (« régler des comptes / est-ce qu'on pourrait trouver d'autres mots pour expliquer ce que ça veut dire/ euh deux garçons qui se battent… »).

En sciences, le monde visé est un **monde théorique**

> M 270 : alors je vais vous distribuer une petite feuille
> N 271 : où y a le vrai dessin
> M 272 : où il y a le schéma scientifique / donc qui a été fait par des scientifiques

qui s'appuie sur des modèles reconnus par la communauté, dans lequel on construit des objets scientifiques virtuels (« on retrouve les cotylédons/ l'enveloppe / et la plantule ») et arrachés à la singularité qui caractérise toute énonciation

> M 328 : Alors qu'est-ce qu'on pourrait dire après avoir vu tous ces schémas / de la graine de haricot / de la graine de pois / du pépin d'orange et du pépin de pomme / qu'est-ce qu'on pourrait dire
> S 329 : ils ont tous des cotylédons
> L 333 : tous ils ont des enveloppes
> M 334 : alors on peut dire que toutes les graines ont une enveloppe

Inscription dans des communautés discursives différentes

La lecture des textes littéraires suppose la construction d'un point de vue qui admet l'humour, un traitement non linéaire, discontinu du temps et variable dans sa mesure, dans lequel des formulations inattendues (jeux de langage, figures de style, détournement du connu vers l'inconnu) ne paraissent pas incongrues et permettent la mise en résonance du monde fictif et du monde vécu. (« les dents couteaux » « une araignée [qui tricote] des pyjamas de soie »)

Il s'agit de séduire le lecteur, jouer avec lui, rechercher un plaisir partagé, comme dans l'épisode suivant avec le jeu de mots sur le verbe « se dégonfler »

> M 534 : « <u>J'ai eu comme une révélation</u> », Maya
> Ma 535 : ça veut dire que elle pense que le secret il est dans sa tête
> M 536 : j'ai eu une révélation / c'est un petit peu comme si je disais j'ai compris.
> La 539 : elle a senti que il peut se dégonfler
> […]
> Ma 545 : ça veut dire qu'il ne se rétrécit jamais
> M 546 : Non ça a un autre sens je ne me dégonfle jamais / Mathilde
> […] C 1 555 : Il abandonne jamais
> […] P 557 : Ah bon ?
> […] M 560 : Vous comprenez ça a un double sens.
> P 561 : AH oui c'est comme l'ogre il croyait que c'était « dévorer »

Il s'agit aussi d'être dans la connivence littéraire et de jouer avec l'Intertextualité (comme en atteste la référence au Petit Poucet) les résistances du texte qui appellent un travail d'interprétation (illustré par l'explicitation de « on aurait entendu une araignée tricoter un pyjama de soie »)

En sciences

Les élèves comparent leur propre schéma et le schéma scientifique importé dans la classe par l'enseignante pour reconnaître les éléments scientifiques, stabiliser leur signification et leur désignation à partir du modèle et enfin généraliser

M 296 : Qu'est-ce que l'on **retrouve**
L 299 : cotylédons.
M 302 : les cotylédons / **c'est**
La303 : le truc jaune
M 304 : **c'est ça** *(en les montrant au tableau)*, **c'est cette** partie de la graine.
Ma 305 : alors l'enveloppe **c'est quoi**
N 306 : **ce qui est** autour !
M 307 : l'enveloppe **c'est ce qu'il y a** autour de la graine oui.
M 309 : et est-ce qu'**on retrouve** les mêmes parties qui composent la graine de haricot dans les autres graines
Lo 314 : **on retrouve** l'enveloppe
[…]
L. 333 : **tous** ils ont des enveloppes

Pour conclure, description de deux scénarios d'interactions langagières en littérature et en sciences

Littérature : pourquoi l'ogre demande-t-il aux élèves de se tourner contre le mur ?

Interactions langagières	commentaires
M 283 : alors / Est-ce que vous avez compris/ Thomas T 284 : C'est parce qu'il veut recracher les personnes M 285 : Il a recraché les personnes Ma 286 : pour recracher Sara, Marine, Robert, Valentin, Alexis, Etienne et Suzanne. TH 287 : C'est **dégoûtant** LO 288 : Et la maîtresse M 289 : Et la maîtresse aussi La 290 : Parce qu'il a craché Marine, Sara…	- Première sollicitation et premières propositions singulières - *construction d'un monde et d'un personnage fictifs et décalés (287) dans un contexte quotidien, l'école*
M 291 : D'accord / est-ce qu'il y a **quelqu'un** qui propose quelque chose de **complètement différent**/ pauline P 292 : Il demande de faire ça **pour pas qu**'ils voient qu'il les mange M 293 : Alors/ pauline / elle nous dit / qu'il demande aux élèves de se retourner pour qu'ils	- nouvelles sollicitations et nouvelles propositions singulières - *appel à la subjectivité et à la divergence d'interprétation* - *construction d'une cohérence interne au récit et banalisation de la dévoration* - reformulation et mise en commun

ne voient pas qu'il est en train de manger d'autres élèves. La 294: **Non** il les recrache ! TH 295 : Il les crache M 296 : les autres / Camille / qu'est-ce que tu dis toi C 297 : Ben moi je dis que **c'est parce que** le dernier des ogres il en avait marre des élèves **et puis** il leur a dit de se retourner contre le mur.	- confrontation – *prise en compte du discours des autres* - *construction d'une nouvelle cohérence interne au récit*
M 298 : Alors toi tu as compris qu'il en avait marre des élèves / il leur dit je veux plus vous voir / vous vous retournez. Mais alors / comment est-ce que tu as compris la phrase…euh les autres, qu'est-ce qui vous a fait dire qu'il les recrachait / **Dans le texte**. **Quelle est la phrase** qui vous fait comprendre qu'il recrachait les élèves / Camille C 299 : Et quand on a eu le droit de regarder on a vu la maîtresse, Marine, Sara, Robert, David, Valentin, Alexis, Etienne et même Suzanne par terre et tout secoués. M 300 : Laura La 301 : Moi c'est On a entendu le bruit de neuf bouchons de champagne qui sautent. Et quand on a eu le droit de regarder, on a vu la maîtresse, Marine, Sara, Robert, David, Valentin# M 302 : D'accord d'accord d'accord on ne va pas tous les citer/	- reformulation - demande de justification - *préservation des droits du texte* - première justification par retour au texte - deuxième justification par retour au texte - Evaluation des propositions
Camille et Pauline, « On a entendu le bruit de neuf bouchons de champagne qui sautent ». P 303 : C'est parce qui y a neuf bouchons qui M 304 : **Tu penses qu**'il y a neuf bouchons de champagne qui ont sauté ? La 305 : **Non** y a neuf enfants qui sont partis de la bouche de l'ogre P 306 : De l'ogre M 307 : Quand vous avez lu le texte la première fois vous aviez compris qu'ils avaient ouvert le champagne P 308 : Oui E 309 : Oui Non (Rires) LO 310 : Y en a huit / Y en a neuf M 311 : **Mais en fait** c'est quoi Camille / c'est le bruit de quoi C 312 : C'est le bruit de/ de/ euh que l'ogre il fait quand il recrache les enfants	- nouvelle sollicitation de la maîtresse - verbalisation de propositions singulières - reformulation *modalisante* de la maîtresse et mise en confrontation - évaluation - *banalisation du monde* - reformulation de l'interprétation précédente - *monde de la fiction littéraire et ses pratiques (jeu de langage et humour)* - réajustement
M 313 : C'est le bruit des enfants qui sortent de sa bouche/ ça fait le bruit d'un bouchon de champagne qui saute !	- stabilisation de la signification - *procédé littéraire : figure de style (métaphore)*

Sciences : Qu'est-ce que tu as observé sur la graine ? Qu'est-ce que tu vois ?

Interactions langagières	Eléments du scénario – *spécificités disciplinaires*
M 213 : Qui est-ce qui arriverait à décrire avec des mots N 228 : ben en fait ça a la **réserve** de nourriture là/ avec la **tige du germe** et la **feuille du germe** M 229 : vous avez entendu ce qu'il a dit Nicolas ? […]S 231 :--oui mais à mon avis c'est pas ça M 232 :--à ton avis c'est pas ça / alors je répète ce qu'à dit Nicolas. Nicolas il dit / **là, il y a** les réserves de nourriture/ **ça c'est** le germe et **ça c'est** la feuille du germe. (*L'enseignante montre les différentes parties sur le schéma dessiné au tableau*) / Est-ce que vous êtes d'accord ?	- Première sollicitation et verbalisation des premières propositions singulières - *construction d'un monde spécifique (lexique et fonction)* - mise en commun et confrontation - Evaluation - *mise en texte et pratique du savoir (pointage sur le schéma)* - *construction d'un objet scientifique (schématisé)*
E 233 : non M 234 : alors si vous dites non / dites moi pourquoi vous n'êtes pas d'accord / Guillaume. G 235 : moi **j'ai l'impression que** la petite tige là M 236 : que la petite tige ici oui (*l'enseignante montre sur le tableau la partie citée par l'élève)* G 237 : **c'est elle qui nourrit** la grosse graine […] M 243 : guillaume il **pense** que ça là / **ce que Nicolas appelle** la feuille /(*la plantule*) il **pense** que ça ça nourrit toute la graine / Vous en **pensez** quoi ? Laura La 244 : moi je **pense plutôt** que la / que la feuille en fait c'est la feuille du haricot qui pousse M 245 : que la feuille / celle là / c'est la feuille du haricot qui va pousser **après** /Mais qu'elle est / qu'elle est **toute petite** N 246 : mais avec quoi elle va pousser ? M 247 : les autres vous en **pensez** quoi / vous **pensez** que **ça sert à quoi** toutes ces parties ? Sofyaine. S 248 : je **crois** que c'est pour nourrir […]	- mise en commun et confrontation - demande de justification - *modalisation ; appropriation de pratiques scientifiques* - reformulation - *thématisation d'une fonction scientifique* - reformulation *modalisation* - demande d'évaluation - nouvelle proposition singulière *avec modalisation* - reformulation - *notion du temps du développement* - *focalisation sur un centre d'intérêt scientifique : les fonctions* - mise en commun et confrontation - *focalisation sur un centre d'intérêt scientifique : les fonctions*
M 265 : qu'est-ce que vous avez vu ? Alors on a dit y a la peau / y a quoi après comme **parties** de la graine ? Il y a: Lo 266 : la tige / la feuille. M 267 : l'espèce de petite tige **ici** / la feuille et la graine / est-ce qu'il y a **d'autres parties** ? TH 268 : l'haricot / y a un haricot. M 269 : et bien c'est la graine / c'est la graine de haricot tout ça/ alors je vais vous distribuer une petite feuille. N 271 : où y a le vrai dessin ? M 272 :-où il y a le schéma scientifique / donc qui a été fait par des scientifiques /	- stabilisation des savoirs relatifs à l'objet étudié - *stabilisation des éléments constitutifs de l'objet graine et construction de l'objet scientifique (schématisation)* - *mise en texte et pratique du savoir (pointage sur le schéma)* - confrontation avec un outil culturel - *modélisation et généralisation des connaissances sur la graine*

L'ébauche de comparaison des formats d'interactions mis en œuvre par un stagiaire en formation professionnelle de professeur des écoles pour construire les savoirs en sciences et en littérature fait apparaître des récurrences inter-disciplinaires dont on

peut penser qu'elles sont issues de la prégnance de la forme scolaire. Cependant, l'analyse des interactions fait apparaitre des différences fondamentales dans les objets de discours et les positions énonciatives qui se construisent, les valeurs sollicitées, les outils culturels convoqués… De ce fait les gestes professionnels langagiers mis en œuvre, apparemment transversaux, se révèlent en réalité spécifiques des communautés discursives disciplinaires dans lesquelles l'enseignant cherche à inscrire les élèves.

Références bibliographiques

BACHELARD, G. (1938/1980,), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.

BERNIE, JP (2002). « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de communauté discursive : un apport à la didactique comparée », Paris, *Revue française de pédagogie* n°31

BERNIE, J.P. JAUBERT, M., & REBIERE, M. (2003). conférence d'ouverture du colloque international « *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* ». Actes sur CD Rom IUFM-Bordeaux2, Bordeaux.

BRUNER, J.S. (1983), *Le développement de l'enfant* : savoir faire, savoir dire, Paris, P.U.F.

JAUBERT M. (2007), *Langage et construction de savoirs à l'école, un exemple en sciences,* Presses Universitaires de Bordeaux.

JAUBERT, M. et REBIERE M. et BERNIE J.-P. (2004), L'hypothèse communauté discursive in *Les Cahiers Théodile 4*, Université Charles De Gaule 3

LICOPPE, C. (1996), *La formation de l'esprit scientifique. Le discours de l'expérience en France et en Angleterre (1630-1820)*, Paris, La découverte.

PESTRE D. (1995), « Pour une histoire sociale et culturelle des sciences » in *Annales Histoire Sociale des Sciences* n°3 p. 487-522.

VINCENT G. (1994) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

VYGOTSKI, L.S. (1934/éd. française 1985), *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.