

Thema

Quels outils pour rendre compte du passage d'une langue quotidienne à une langue disciplinaire scolaire ?

Martine Jaubert et Maryse Rebière, Université de Bordeaux

Les usages scolaires considèrent souvent le langage comme transparent. Soit ils ne s'intéressent qu'aux contenus, indépendamment des formes langagières mises en œuvre, soit ils ne s'intéressent qu'à la forme, indépendamment des contenus. Or cette dichotomie est préjudiciable aux apprentissages et affecte plus particulièrement les élèves les plus éloigné-e-s de la culture scolaire et de ses usages langagiers, notamment disciplinaires. Pour rendre compte du travail effectif des élèves tant en ce qui concerne la transformation des concepts que celle des discours, nous focalisons sur les déplacements énonciatifs au cours de la réécriture et leur pertinence au regard des disciplines. Nos travaux explorent les liens entre langage et concepts dans le cadre de la théorie historique et culturelle et articulent entre autres les apports de Vygotski (1934/1985) et de Bakhtine (1984). Cette contribution vise à présenter et mettre à l'épreuve certains des outils que nous mobilisons pour analyser le travail du langage et du positionnement énonciatif disciplinaire à partir d'écrits recueillis dans le cadre d'une recherche sur les compétences rédactionnelles à l'entrée en 6e (11 ans) dans deux disciplines, les sciences et le français. Pour tester la pertinence de nos outils, nous privilégions une étude de cas d'un élève (sur les 744 de la recherche) à raison de quatre textes par élève. Ces outils permettent d'élargir la notion de compétence rédactionnelle en y intégrant le positionnement énonciatif et son évolution au cours de l'apprentissage.

Cette question repose, au départ, sur une analyse de la difficulté scolaire qui fait du langage l'une des causes majeures de l'échec : c'est la non maîtrise du langage de l'école qui peut être source de difficultés de scolarisation et d'apprentissage. À l'école, en effet, les usages du langage sont différents de ceux de la vie quotidienne : on se pose des questions jusqu'alors impensées, on réfléchit, on fait des hypothèses, on interprète, on débat, on argumente... pour comprendre et apprendre. Autant d'usages langagiers inégalement partagés par les enfants et leurs familles. Par ailleurs, de la prise de conscience du rôle du langage dans les échecs scolaires, les didacticien-ne-s sont passé-e-s à la prise de conscience du rôle du langage dans les apprentissages disciplinaires. En débattant, en argumentant, en explicitant ce qu'ils et elles comprennent, les élèves sont amené-e-s à construire les raisons des savoirs, à modifier ou conforter leur point de vue initial, à renégocier les principes qui organisaient jusqu'alors leur activité. Ce faisant, ils et elles se construisent comme sujets sociaux en chaque discipline, en s'appropriant sa culture, ses outils, ses valeurs, ses techniques, son corps de savoirs, ses œuvres, etc.

Dans cette contribution, nous nous interrogeons sur les outils linguistiques et discursifs qui permettent d'identifier le travail de construction des langages dont est tributaire la compétence rédactionnelle. Dans le cadre de l'école, cette compétence qui fait l'objet de la recherche ANR ECRICOL¹ dans laquelle nous sommes engagées, repose sur l'appropriation des pratiques langagières mises en œuvre dans chaque discipline. En effet, la maîtrise de la langue de l'école dite « transversale » ne suffit pas pour évaluer les compétences rédactionnelles et langagières des élèves, ni en conséquence pour étayer les apprentissages. L'évaluation de ces compétences repose sur une grille élaborée par l'ensemble des chercheur-e-s et dont la majeure partie, relative à la maîtrise de la langue, est commune aux deux disciplines, français et sciences et vie de la terre (SVT). L'autre partie spécifique à chacune, tente d'évaluer son actualisation dans la discipline concernée. Après avoir développé notre cadre théorique, nos hypothèses et notre méthodologie, nous présentons et ébauchons une mise à l'épreuve des outils utilisés pour analyser le travail du langage et du positionnement énonciatif disciplinaire à partir d'écrits recueillis dans cette recherche. Nous nous limitons à une étude de cas pour développer ce que nos outils permettent de voir dans les deux disciplines impliquées.

¹ Recherche ANR jeune chercheur, portée par M. Niwese, ECRICOL (2016-2020) qui vise à évaluer et à comparer les compétences d'écriture d'élèves entrant en 6e (11 ans), en français et en sciences.

Cadre théorique

Langage quotidien / langage de l'école

Cette réflexion s'inscrit dans les recherches sur l'échec scolaire et ses liens avec le langage, en Angleterre d'abord avec les travaux de Bernstein (1971, 1975) sur l'opposition codes élaboré/restreint. En France, elle est à l'origine de la sociolinguistique qui s'interroge sur « la construction des inégalités scolaires » (Rochex et Crinon, 2011) et demeure actuellement très présente dans le champ de la didactique du français (cf. colloques de l'AIRDF « le socioculturel en question », 2007), sous l'influence très forte des sociologues (Lahire, 1993) ou socio-linguistes (Bautier, 1985) ou encore psychologues (Rochex et al., 2011) et didacticien-ne-s. La thèse de Bernstein met en lumière la différence des usages langagiers (codes élaboré/restreint) en fonction des classes sociales et leur conséquence dans la réussite sociale. Bien que très critiquée, elle croise les remarques du corps enseignant et donne des arguments aux démarches post-soixante-huit de contestation de l'école « de la bourgeoisie » (GFEN, 1975 ; Mollo, 1975). Pour la première fois un lien est établi entre les dimensions cognitives, sociologiques et linguistiques (Charlot et al., 1992).

Si l'idée des codes est abandonnée, en revanche les chercheur-e-s insistent depuis les années 90 sur les relations entre les modes de socialisation des enfants et leur maîtrise de la langue, les pratiques langagières familiales et les réussites/difficultés scolaires. En effet, tous les usages du langage ne se valent pas pour apprendre à l'école.

Le rapport au langage (usage référentiel/spéculatif, langage oral/écrit, langage moyen/objet d'étude) est analysé que ce soit sous l'angle sociologique ou sociolinguistique. Lahire (1993, 2008) met ainsi en évidence la dimension scripturale du langage scolaire que peu d'enfants maîtrisent à leur entrée à l'école. Or c'est cette dimension qui est survalorisée aux dépens de l'oral alors qu'elle reste éloignée des cultures orales pourtant les mieux connues de tous les enfants. Bautier (1995) pointe ainsi le rôle profondément différenciateur des usages langagiers des élèves, cristallisés dans des postures qui n'ont pas la même efficacité pour apprendre à l'école.

En effet, le langage est un outil sémiotique, créateur de « mondes » (François, 1990) et ses pratiques fabriquent des significations dont l'organisation ancre les interlocutrices et les interlocuteurs dans des domaines spécifiques. Comme le soulignent Boiron et Rebière (2009), pour la plupart des enfants, l'école est un lieu étrange. Objets, lieux, langage dessinent un « monde » inconnu. L'école construit en effet des discours sur les objets et les pratiques, intellectualisant ainsi le rapport au monde : réfléchir, questionner, interroger, argumenter, savoir qu'on sait, justifier, comprendre, construire des points de vue, construire des postures (de recherche, de lecture, etc.). Ainsi seul-e-s les enfants acculturé-e-s à la langue et aux usages de l'école peuvent s'inscrire dans ce « monde » nouveau et développer leur activité cognitive. D'où la nécessité de permettre à tous les enfants d'apprendre le langage de l'école.

Cependant, on n'apprend ni à parler ni à écrire à partir de rien. Il est certes possible d'identifier et d'évaluer des compétences linguistiques, orthographiques, syntaxiques, sémantiques, textuelles, ... qui constituent, pour l'écrit, ce qu'on appelle les compétences rédactionnelles et qui caractérisent les « bon-ne-s élèves ». Ce mode d'évaluation des écrits produits par les élèves privilégie ainsi la langue au détriment du langage en ignorant les significations construites et le positionnement énonciatif du sujet, tels que décrits dans le « feuilleté textuel » proposé par Bronckart (1997, p. 120) qui, outre l'*infrastructure générale du texte*, prend en compte les *mécanismes de textualisation* et les *mécanismes de prise en charge énonciative*.

Langage de l'école / langage disciplinaire scolaire

En effet, les discours d'apprentissage de l'école ne se construisent pas sans contenus. Ils s'ancrent dans des disciplines. Or, chaque sphère d'activité humaine développe des pratiques qui lui sont propres, entre autres des pratiques langagières orales et écrites. Ce sont elles qui se stabilisent dans les genres de discours (Volochinov, 1929, 1977 ; Bakhtine, 1984). Pour penser, s'exprimer, échanger, les actrices et acteurs doivent avoir la possibilité de se projeter dans un espace où des questions sont dignes d'intérêt, des valeurs peuvent être partagées, reconnues, même si c'est sur le mode de la polémique, ce que Maingueneau (1984) appelle un espace d'inter-incompréhension. Être une actrice ou un acteur efficace dans une sphère d'activité, à l'école dans une discipline, c'est avoir construit une position énonciative (Maingueneau, 1993) pertinente pour son espace d'inter-incompréhension. Ainsi, les modes d'agir-parler-écrire-penser construisent des cadres d'intelligibilité du monde, des formes de rationalité, des modes de relation aux autres, des contrats de communication qui sont spécifiques et donc repérables. C'est pourquoi tout groupe social constitué sur la base d'une pratique sociale quelconque est aussi une communauté discursive (Maingueneau, 1984). Cette notion transposée pour l'école et ses sphères d'activités disciplinaires conduit Bernié (2002), Jaubert, et al. (2004) à parler de communautés discursives disciplinaires scolaires. Chacune développe un système de pratiques de tous ordres dont langagier, qui permet

de juger de l'adéquation des contributions individuelles à l'activité collective (Bronckart, 1997) et stabilise des genres de discours principalement à l'écrit. Toute classe peut donc être vue comme une communauté discursive qui apprend à spécialiser ses pratiques langagières en chaque discipline.

L'institution de l'enfant comme élève dans chaque discipline suppose qu'il ou elle distingue les manières d'agir-parler-écrire-penser de chacune par rapport aux autres : ainsi l'argumentation en mathématiques, en histoire et en français recouvre des genres du discours et de l'activité, donc des positions de sujet, sans grands rapports ; de même, la description en géographie et en littérature possède à peu près aussi peu de points communs que l'explication en physique ou en musique. L'actualisation dans le cadre des disciplines scolaires de pratiques discursives en d'autres pratiques plus spécifiques, plus élaborées, suppose, sur le plan du langage, de mobiliser des connaissances et des pratiques langagières disciplinaires partagées. Ce travail conscient et volontaire d'ancrage dans une discipline donnée se concrétise dans des choix langagiers (énonciation, genre, lexique, langue, etc.) plus ou moins pertinents pour la discipline et l'objet traité. De ce fait, les discours de travail, qui ne sont pratiquement jamais sollicités en tant que tels, se caractérisent par leur incomplétude, des approximations, des hésitations, des difficultés à prendre en charge sur le plan énonciatif certaines propositions. Ils portent la trace du travail de choix, de légitimation, de positionnement, cognitif et langagier. Le mouvement d'élaboration des discours disciplinaires rend difficile leur évaluation. L'analyse de ces discours peut rendre compte des positionnements énonciatifs successifs, la circulation sur plusieurs de ces positions s'avérant nécessaire aux apprentissages.

S'initier à écrire un texte dans un champ disciplinaire suppose que l'élève soit capable de :

- identifier des propositions différentes pour un problème, tant sur le plan des contenus que des énoncés qui les rendent dicibles et reconstruire ces énoncés,
- les prendre en compte pour les valider ou invalider en fonction des pratiques de légitimation et de verbalisation des savoirs en cours dans la classe,
- les hiérarchiser par rapport à la représentation que l'élève se fait du savoir et des énoncés attendus,
- prendre en charge le point de vue adopté,

par des mécanismes d'organisation générique, de textualisation, de prise en charge énonciative constitutifs du « feuilleté textuel ».

C'est ce travail de gestion de chacun de ces points qui, selon nous, doit être pris en compte dans l'évaluation, ce qui interroge la notion de texte définitif. Chaque texte scolaire dit définitif, n'est en réalité qu'un texte intermédiaire (Garcia-Debanc, 1988) dans le cadre d'un processus continu d'apprentissage.

Méthodologie de la recherche ECRICOL

La recherche ANR Ecricol vise à évaluer les compétences rédactionnelles en français et en SVT à l'entrée au collège (11 ans).

Dix-neuf collèges de milieux socioculturels variés, 29 classes, 48 enseignant-e-s et 744 élèves sont impliqué-e-s dans la production de 3696 écrits : version initiale (version élève - VE) produite avant tout enseignement et version terminale (version définitive - VD) produite après module d'enseignement pour les deux disciplines. En français, le module concerne le conte (cours et lectures) et la production d'un texte à partir de listes inductrices relatives aux possibles narratifs : héros, opposant, aides, lieux et objets magiques, missions et épreuves. En SVT, le module concerne la décomposition des feuilles mortes (cours, expériences, lectures) et la production d'un texte explicatif stabilisant les savoirs construits au cours des séances.

Un premier traitement comparatif des textes VE et VD est effectué par le logiciel MEDITE qui identifie les opérations de suppression, déplacement, ajout, remplacement. La recherche étant en cours, nous ne pouvons pas tirer de conclusions au niveau de la comparaison entre français et sciences même si l'utilisation de ce logiciel semble plus pertinente pour comparer VE et VD d'un conte, VD étant dans ce cas, la plupart du temps, la réécriture de VE, alors qu'en sciences VD reprend très rarement VE.

Outre la visée génétique, une partie de l'évaluation concerne les compétences rédactionnelles quelles que soient les disciplines :

- niveau général : nombre de mots et segmentation,
- niveau phrastique : lexique, morphosyntaxe (accords au sein du groupe nominal et accord sujet/verbe, sujet/attribut),
- niveau textuel : nombre d'énoncés et leur nature, morphologie verbale, cohérence temporelle (modes verbaux, temps, formes verbales), nombre et nature des connecteurs et subordonnants, nombre et nature phrastique des énoncés verbaux (types de phrase), gestion de la négation, cohérence et cohésion sémantique et syntaxique (intelligibilité et acceptabilité),

- niveau graphique et matériel : orthographe, ponctuation, matérialité graphique.
- Enfin, une partie de l'évaluation cible la construction de l'objet de discours via
- le niveau générique : structure du texte, monde de référence, cadre spatio-temporel,
- le niveau énonciatif : visée et positionnement énonciatif.

Ces deux derniers points sont développés par chaque discipline selon des catégories différentes. L'équipe d'ECRICOL a tenté de les opérationnaliser pour produire une grille d'évaluation des textes rédigés dans le cadre de la recherche. Les critères d'analyse du niveau générique sont proches dans les deux disciplines. En effet, on y retrouve d'une part les éléments structurels (pour le conte : schéma narratif, actants ; pour les SVT : structure du texte explicatif et apport d'informations), monde merveilleux vs registre empirique, et cadre spatio-temporel dans les deux cas. En ce qui concerne les critères d'analyse du niveau énonciatif, les items tels qu'ils ont été retenus jusqu'à présent ne correspondent pas d'une discipline à l'autre. C'est ce dernier niveau qui fait l'objet de cette contribution.

L'équipe restreinte chargée de l'évaluation des textes scientifiques² fait en effet l'hypothèse que l'évaluation des compétences rédactionnelles convoque les mêmes catégories quelles que soient les disciplines, étant données les contraintes et la transversalité du langage scolaire. Cependant, pour faire passer les élèves de « la langue courante » à « la langue scientifique », on ne peut faire l'économie de l'analyse du positionnement énonciatif propre à chaque discipline qui oriente l'actualisation de chacune des catégories. Ce point de vue a conduit l'équipe à élaborer des items spécifiques qui s'appuient sur des outils développés par le lab-E3D auquel appartiennent quatre des chercheurs.

La question des outils d'évaluation

Les grilles d'évaluation usuelles des écrits les évaluent essentiellement sous l'angle de la langue de l'école, d'un point de vue linguistique (sémantique, syntaxe, lexique)³. Les travaux des didacticien-ne-s du français dans les années 90 (groupe EVA INRP par exemple) ont identifié d'autres critères d'évaluation (cohésion, cohérence, mode d'organisation du texte, etc.)⁴ sans prendre en compte de manière spécifique ni l'objet de discours construit, ni sa construction. Quelques chercheuses cependant (Garcia-Debanç, 1988 ; Plane, 1994), s'intéressant aux textes produits dans d'autres disciplines que le français, ont proposé de croiser les impératifs des deux disciplines en jeu (français et sciences ou histoire, etc.), les discours disciplinaires visant à construire des objets de savoir, qu'ils relèvent de la littérature, des sciences, des mathématiques, etc. Elles signalent ainsi la nécessité d'évaluer, outre les caractéristiques linguistiques du texte, la pertinence, pour la discipline, de l'interaction et de l'objet de discours construit dans le texte.

L'évaluation de ces discours, considérés comme des produits finis, prend en compte deux pôles : celui d'une analyse des compétences langagières perçues comme transversales et celui des compétences disciplinaires liées aux savoirs et à leur formulation relativement stabilisée. À la fin des années 90, la focale mise à la fois sur les écrits intermédiaires et sur l'activité du sujet (Chabanne et Bucheton, 2000 ; Bucheton et Chabanne, 2002) conduit à analyser le texte comme produit d'une activité langagière-scripturale et cognitive et non plus comme un objet fini déconnecté de son travail d'élaboration. Considérer les discours scolaires comme des processus suppose d'identifier à la fois les connaissances et savoirs en jeu et en tension ainsi que leur mode de prise en charge et de résolution des tensions qui témoignent de l'ancrage dans la discipline. Le langage apparaît comme un outil privilégié pour identifier ces tensions et suivre les méandres de la construction du savoir.

Dans la conception du langage qui est la nôtre (outil sémiotique, créateur d'objets et de sujets, de mondes, contextuel, dialogique), nous nous intéressons plus particulièrement aux indices langagiers qui témoignent d'un travail du langage. Nous cherchons à repérer dans les formulations, les opérations langagières mobilisées (Bronckart, 1997 ; François, 1990 ; Grize, 1996) dont atteste la secondarisation (Jaubert et Rebière, 2007) des discours. Il s'agit en effet d'évaluer l'inscription des élèves dans un espace (ici disciplinaire), ainsi que la pertinence, pour le savoir visé, de leur position énonciative.

² Didacticien-ne-s des sciences : Y. Lhoste, D. Orange-Ravachol, S. Perron, P. Schneeberger ; didacticiennes du français : M. Jaubert et M. Rebière.

³ Le survol des travaux de ces quarante dernières années ne prétendant pas à l'exhaustivité, nous ne mentionnons que quelques chercheur-e-s et travaux, emblématiques de notre point de vue.

⁴ *Évaluer les écrits à l'école*, EVA-INRP, 1991.

Les discours d'apprentissages scolaires sont marqués par l'hétérogénéité entre d'une part les énoncés et objets de discours initiaux et d'autre part les énoncés et objets de savoir visés,⁵ entre les mondes convoqués, les sphères d'activité (quotidienne/disciplinaire), les genres de discours instanciés (premier/second, Bakhtine-Volochinov, 1984). De ce fait, ils se caractérisent entre autres par la juxtaposition d'énoncés peu compatibles d'origines multiples, productrice d'hétéroglossie (Volochinov, 1977).

Cette conception du langage nous conduit à privilégier certains critères qui peuvent avoir des effets sur plusieurs niveaux de signification et paraître co-dépendants. Cependant, à titre d'exemple, le fait qu'un élève ajoute un actant lors de la réécriture du conte (un lutin, une boule de cristal, etc.) témoignant de sa volonté d'ancrer le récit dans le monde merveilleux, ne garantit pas pour autant son utilisation dans la gestion du récit. Dans certains cas, les critères peuvent s'avérer dépendants l'un de l'autre. Ainsi en est-il de l'hétéroglossie et de la gestion de l'hétéroglossie. Un texte peut être valorisé parce qu'il n'est plus hétéroglossique, ce qui témoigne de la gestion de l'hétéroglossie initiale. Cependant, un texte peut être encore hétéroglossique et témoigner malgré tout d'un travail en cours de gestion de l'hétéroglossie. Ce qui nous intéresse, c'est le travail cognitif et langagier des élèves dont rend compte le texte, même s'il n'est pas encore abouti, ce qui différencie notre grille des pratiques d'évaluation focalisées uniquement sur les résultats.

Construction d'une position énonciative disciplinaire

Nous nous proposons de comparer l'évaluation de deux paires de textes l'une en français, l'autre en sciences, d'un même élève pris au hasard dans le corpus, en utilisant la partie des grilles actuelles élaborée par l'équipe restreinte qui concerne le niveau énonciatif.

Pour saisir quelque chose du positionnement énonciatif des élèves, nous nous intéressons à la construction de l'objet de discours et plus particulièrement aux phénomènes linguistiques. Nous empruntons à Grize (1996, p. 85-95) les opérations d'ancrage, de sélection de traits pertinents et de dénivellation qui permettent la « schématisation » de l'objet et à Volochinov (1977) les notions d'hétéroglossie et de gestion de l'hétéroglossie. Chacune de ces entrées constitue une catégorie d'analyse.

1- Construction de l'objet de discours scientifique « décomposition des feuilles »

Les éléments d'évaluation qui renvoient à la construction du savoir et des discours spécifiquement scientifiques ont été établis par les didacticien-ne-s de sciences de l'équipe restreinte. Ils sont principalement évalués dans le niveau générique de la grille (apports scientifiques et leur mise en lien, structure explicative, registre empirique, cadre spatio-temporel). Cependant, certains items du niveau énonciatif étudiés dans cette section ont aussi été élaborés avec leur concours.

Le savoir relatif à la décomposition des feuilles suppose que l'élève mette en jeu une explication mécanique avec intervention « chimique » d'êtres vivants (vers de terre par exemple) et donc transformation de la matière qui change de nature et devient minérale. L'explication de ce savoir n'est dicible que dans des usages langagiers spécifiques des sciences qui relèvent d'un travail d'apprentissage cognitif et langagier. Ce travail vise à transformer des formulations ordinaires et les genres de discours premiers mobilisés en énoncés provisoirement acceptables par la discipline et susceptibles de continuer à évoluer.

Ancrage dans le monde scientifique (cf. textes en annexe)

Quatre possibilités se présentent avec affectation de points ; l'élève propose une explication :

- ✓ non pertinente pour la discipline (0),
- ✓ mécanique sans l'intervention d'êtres vivants (le vent, le soleil) (1),
- ✓ mécanique avec intervention des êtres vivants, sans transformation chimique (2),
- ✓ mécanique avec intervention des êtres vivants et transformation de la matière qui peut devenir minérale, de l'humus, etc. (3).

⁵ La spécificité de nos travaux nous conduit à croiser la distinction vygotkienne (concepts spontané/scientifique) avec celle proposée par Bakhtine entre genres premier et second de discours, comme nous l'avons développé antérieurement (Bernié et al., 2008 ; Jaubert et Rebière, 2007, 2019)

Ainsi, VE présente une explication notée 1, sans l'intervention d'êtres vivants, alors que la version définitive envisage l'intervention de « petites bêtes de la terre » qui « vont les manger » et se voit attribuer 2 points.

Constitution d'un faisceau d'éléments pertinents

Nous évaluons cette constitution à travers les opérations de sélection des traits pertinents qui décrivent l'objet, leur désignation, mais aussi les opérations de définition, d'exemplification, d'analogie ainsi que la mise en œuvre d'expressions scientifiques stabilisées. Ainsi, nous attribuons 0 lorsque le texte ne propose pas de faisceau pertinent pour le monde scientifique, 1 lorsqu'il y a des reprises, modifications (François, 1988, mouvements discursifs de reprise qui témoignent d'une variation sémantique pertinente), 2 lorsqu'on observe aussi des exemplifications, des analogies et/ou des expressions scientifiques.

Ainsi dans VE, évaluée 0, on observe seulement deux traits qui relèvent d'un monde ordinaire (tombent / se dégradent). Dans la VD, évaluée 2, on observe la sélection de deux traits pertinents (« à cause du temps » et intervention des « petites bêtes de la terre ») ; une reprise modification (« fragilisées ») qui pourrait justifier l'action des « petites bêtes » ainsi que des exemples entre parenthèses qui redéfinissent en extension les deux traits.

Dénivellation scientifique

La dénivellation (opération d'extraction pour Grize, 1996, p. 93) désigne l'opération qui recatégorise l'objet de discours et l'inscrit dans un nouveau contexte. Elle peut être descendante quand elle liste les éléments qui constituent l'objet ou ascendante quand l'objet est « englobé » dans un niveau supérieur. L'absence de dénivellation est notée 0, la présence d'une, 1 et au-delà, 2. Ainsi, VE ne présente aucune dénivellation (0). En revanche, VD présente deux dénivellations descendantes, l'une par rapport au temps, l'autre par rapport aux « petites bêtes de la terre » et une ascendante dans la conclusion, qui reprend l'ensemble de la boucle explicative en une formule « c'est pour cela que » (2).

Hétéroglossie

L'analyse cherche à repérer la stabilité du point de vue et de la voix qui le porte. Avant l'apprentissage, ce point de vue peut être stable et porteur d'une vision quotidienne du monde, évalué 0. L'apprentissage vise la construction d'un point de vue stable porteur d'une vision scientifique du monde (2). Au cours de l'apprentissage, des voix différentes peuvent être juxtaposées traduisant un point de vue instable (1).

Ainsi VE propose un point de vue stable dans une vision quotidienne du monde (0). Cette vision est déstabilisée dans VD. L'élève juxtapose des éléments du monde quotidien (« les feuilles tombent... nous les humains allons marcher dessus ») avec des éléments « plus » scientifiques comme la référence à l'intervention d'organismes vivants désignés dans une formulation hybride « petites bêtes de la terre » qui renvoie à un quotidien (« petites bêtes ») cependant peu ordinaire ce que souligne « de la terre », produit d'un ajout visible au-dessus de la ligne (1).

L'orchestration de l'hétéroglossie

Au cours de l'apprentissage, la classe prend conscience de la pluralité des points de vue et des voix qui les énoncent. Chaque élève est amené à les distinguer et à signaler dans le meilleur des cas celle(s) qu'elle ou il prend en charge. Lorsque l'élève n'orchestre pas les voix qui sont simplement juxtaposées, ce point est évalué 0. Les tentatives de gestion inabouties se voient attribuer 1, alors qu'une gestion visible mais qui signale encore un doute est évaluée 2. Enfin, une réelle orchestration qui prend explicitement en charge la voix scientifique est évaluée 3. Ainsi dans la VD, l'élève met en scène deux voix, celle du quotidien et une plus scientifique qu'il ou elle tente d'orchestrer en utilisant « ou » et en rajoutant après coup et visiblement le connecteur « en même temps ». Ces deux modalités d'orchestration, traces d'un travail cognitivo-langagier, ne permettent cependant pas de hiérarchiser les voix ni de stabiliser la voix la plus scientifique (1). Tout semble mis sur le même plan, contrairement à ce qu'on peut observer dans d'autres textes (évalués 2 ou 3) dans lesquels domine et se stabilise une voix plus scientifique, prise en charge explicitement par l'élève qui signale l'orientation argumentative de son propos, au détriment d'une autre plus quotidienne (cf. « [...] **c'est** le ver de terre **qui** est le **plus** important dans la transformation des feuilles mortes. Les feuilles ne se décomposent pas avec le soleil, **mais** avec le temps. [...] » ou « Les petits insectes et **surtout** les vers de terres vont manger les feuilles. **Donc se n'ai pas** le soleil **qui** décompose les feuilles. Le verre de terre est **très** important dans la transformation des feuilles mortes. [...] »).⁶

⁶ Les écrits des élèves sont transcrits de manière littérale.

Mise en réseau avec d'autres savoirs

La convocation d'autres savoirs scientifiques dans le texte signale le travail conscient et volontaire d'ancrage dans la communauté discursive scientifique et d'épaississement des notions en jeu via leur articulation avec d'autres notions ou concepts. Cette mise en réseau attestant de la construction d'un sujet scientifique est évaluée 1.

Elle est rare, et si nous n'en trouvons pas trace dans les textes étudiés pour cette contribution (0) notre corpus cependant en présente quelques exemples : « [les feuilles] sont retrouvé sous forme de matière organique appelé pétrol après des millions d'années. », ou « c'est d'ailleurs le principe du composteur ».

Les effets typographiques (0/1)

La mise en liste, numérotée ou pas, la matérialisation de questions, les alinéas, l'usage de capitales ou de guillemets signalent une intention énonciative d'organisation, de mise en relief ou de mise à distance qui se combinent avec les autres critères.

Dans VD, on observe une volonté d'organisation qui sépare la question de la boucle explicative et de la conclusion (1) et qui renvoie à la structure canonique du texte explicatif scientifique.

Conclusion intermédiaire

La schématisation ainsi construite rend compte du positionnement énonciatif construit et du mouvement plus ou moins abouti de secondarisation du discours.

Pour ce qui concerne les deux textes étudiés, VE obtient un total de 1/13 alors que VD obtient 9/13. Une lecture non outillée de cette dernière version pourrait minorer le travail cognitif et langagier effectué par l'élève. Or, ces critères témoignent d'une secondarisation de VD par rapport à VE et mettent en évidence un changement de positionnement énonciatif et un travail du langage pour s'inscrire dans les attendus de l'école et ceux de la discipline, c'est-à-dire, dans la communauté discursive scientifique scolaire. Cette évaluation de la position énonciative est à mettre en relation avec l'évaluation positive de l'entrée générique « explication scientifique scolaire » dont ne rend pas compte cette contribution, spécifique de la discipline scientifique, notée sur 16 (question, apports scientifiques, mise en lien logique, registre empirique, conclusion qui répond à la question, métissage avec un autre genre, cadre spatio-temporel, titre). La VD analysée obtient 15/16 alors que la VE n'obtient aucun point. La convergence des résultats entre « position énonciative » et « explication scientifique scolaire » atteste, selon nous, d'un réel progrès de l'élève, tant dans la construction des savoirs que des usages langagiers pertinents pour la discipline.

Ce sont ces catégories d'analyse, construites pour l'analyse d'un texte scientifique, que nous cherchons à opérationnaliser en français pour celle des contes merveilleux.

2- Construction de l'objet de discours littéraire conte merveilleux

Le conte merveilleux suppose l'ancrage dans le monde de la fiction et obéit aux règles qui régissent le conte, tant en ce qui concerne sa structure (analysée par la grille dans la partie dimension générique que nous ne reprenons pas dans cette contribution), que le matériau (thèmes et langue) qui inscrit le texte dans le monde du merveilleux. Nous nous intéresserons plus particulièrement à l'ancrage dans la communauté littéraire scolaire, et à la mise en œuvre de jeux « d'écrivain·e » qui supposent là encore une mise à distance de la langue courante pour privilégier des usages langagiers « littéraires », acceptables par la discipline scolaire et susceptibles de continuer à évoluer.

Ancrage dans le monde des contes merveilleux (cf. textes en annexe)

En dehors des formules d'ouverture et de clôture évaluées dans l'entrée générique de la grille, l'analyse de l'ancrage prend en compte ici la gestion des différents éléments de merveilleux sélectionnés dans une liste de mots inducteurs proposée aux élèves.

Est évalué 0 un texte dans lequel les éléments sélectionnés ne relèvent ni du conte, ni du merveilleux, malgré la liste proposée. Lorsque certains éléments relatifs au merveilleux sont listés, plaqués, constituant un « bric à brac » (cf. texte d'un élève qui accumule en quelques phrases « lieu mystique », « ogre », « anneau d'invisibilité », sans justification ni mise en lien), le texte est évalué 1. Si un élément du merveilleux est convoqué sans exploitation ultérieure dans l'histoire, le texte est évalué 2 ; et 3 lorsqu'il a une conséquence sur la narration. Ainsi l'épisode de la boule de cristal tourne court en VE évaluée 2. En VD, évaluée 3, l'élève le remplace par l'épisode du lutin qui, en donnant au prince le secret pour devenir plus fort, justifie ainsi sa nouvelle invincibilité.

Constitution d'un faisceau d'éléments pertinents pour la narration

L'objet de discours est constitué d'éléments qui lui sont « normalement » attachés (Grize, 1996, p. 84), ainsi pour le conte merveilleux, il s'agit de sa structure, des personnages, lieux, obstacles et merveilleux... L'actualisation de ces éléments rend compte des choix du narrateur et de leur traitement. Lorsqu'ils sont simplement cités et repris de la liste proposée, on attribue 0 ou au contraire 2 lorsqu'ils font l'objet d'un épaissement : reprise-modification, expansion, description, analogie, triplification des épreuves comme dans le conte canonique. Les ébauches d'épaissement, les reprises-modifications inabouties sont évaluées 1.

Ainsi dans VE, si on observe le système des personnages, il manque l'adjuvant marqueur du merveilleux. Par ailleurs, les qualifications des personnages sont minimales. On relève quelques expansions pour présenter le diable (« très vieux », « qui voulait épouser une princesse » ; « beaucoup trop confiant »), le prince (« jeune », « qui était devenu plus fort ») ainsi que la princesse, pourtant en quête de mari, et seulement qualifiée de « triste » lorsque le prince échoue, ce qui leur confère peu d'épaisseur. Quant au roi et au dragon, ils sont simplement désignés. Enfin, on observe une triplification des épreuves, caractéristique des contes mais réduite à l'événementiel (1).

Dans VD, le système des personnages est complet. « Le petit lutin » joue le rôle d'adjuvant en rendant possible la victoire sur le dragon, puisque le prince devient « invincible ». La triplification des épreuves est conservée et travaillée (2).

Dénivellation à orientation « littéraire »

Les dénivellations signalent des changements de point de vue et de monde et consistent à construire une signification nouvelle en reprenant l'énoncé précédent d'un point de vue englobant, spécifiant ou évaluatif.

L'absence de dénivellation est notée 0, une ébauche ou unique présence (1), plusieurs (2). Ainsi, en VE, nous n'observons aucune dénivellation (0). En revanche, dans VD on en observe plusieurs, internes au texte ou par comparaison avec VE.

Les dénivellations internes :

- la reprise de « il croisit un petit lutin et lui dit comment devenir très fort » par « Grâce au conseil de ce dernier » assure la cohésion du texte et signale un parti pris positif (« grâce ») qui conforte le lutin dans son rôle d'adjuvant.
- la reformulation de « duel » en « défi » signale une provocation, l'assurance de celui qui défie (ici le diable) de sa supériorité et de sa certitude de gagner, renvoyant une image du prince comme incapable de triompher. Cette reformulation crée un horizon d'attente et du suspense.
- la reprise nominale de « diable » par « la terreur des ténèbres » signale l'ancrage en littérature et l'humour de l'élève qui souligne le paradoxe entre invincibilité présumée et réalité (« marcha sur un piège »).

Les dénivellations entre VE et VD :

- la reprise nominale de « diable trop confiant » de VE, en « terreur des ténèbres » dans VD met en évidence la prise de distance par rapport aux usages linguistiques ordinaires et l'inscription de l'élève dans une communauté « d'écrivain·e·s » à la mesure de l'école.
- les expansions « de la garde royale » pour « chevalier » et de « palais royal » pour « roi » témoignent de ce même souci.

Ces nombreuses dénivellations ont conduit à attribuer 2 à la VD.

Hétéroglossie

Pour évaluer les textes scientifiques, nous avons convoqué l'opposition monde ordinaire *vs* monde scientifique. Il est possible d'évaluer les contes produits par les élèves sous le même angle, objets, actions et langue relevant du monde ordinaire *vs* littéraire. Cependant les contes contemporains, comme *Les contes de la rue Broca* de Gripari, peuvent mettre en scène le monde quotidien. De ce fait, nous privilégions l'évaluation des usages langagiers et leur inscription dans un monde décalé des pratiques orales ordinaires. Un ancrage dominant et stable dans le monde quotidien est évalué 0, dans un monde « littéraire » et stable 2, et la juxtaposition de voix issues de ces deux mondes 1.

La VE étudiée s'inscrit majoritairement dans le monde quotidien comme en attestent certaines expressions « vite fait bien fait », « minimum dix flèches », le choix de la première épreuve « passer un mur » et de sa verbalisation triviale, des répétitions inutiles mais usuelles et utiles à l'oral « le prince perd. [...] Il va voir le roi et lui dit qu'il a perdu ». Le texte est essentiellement au présent et témoigne ainsi d'une articulation de la narration à la situation énonciative caractéristique de l'oral. L'utilisation aléatoire du passé simple et du présent ne rend pas

compte, contrairement aux récits experts, de la saillance d'un événement. Au contraire, cette alternance crée une rupture entre le monde disjoint du conte et le monde conjoint du fait divers (« il va voir le roi et lui demanda » ; « il va au château et proposa » ; « il épouse la princesse et eurent beaucoup d'enfants »), introduisant de l'hétéroglossie, ce qui nous conduit à attribuer 1 à ce texte.

La VD présente une relative stabilité énonciative avec des usages « littéraires » du langage, même si les usages ordinaires et littéraires entrent parfois en concurrence attestant du travail de mise à distance. Tout le texte est écrit dans les temps du récit (passé simple/imparfait/plus que parfait), attestant d'une inscription dans le registre littéraire, même si dans le passage rajouté (« [le héros] alla s'entraîner. Sur le chemin il croisit un petit lutin et lui dit : comment devenir très fort. Grâce aux conseils de se dernier...») on observe encore la progression d'une pensée qui chemine pas à pas dans le registre quotidien. En effet, la première information (s'entraîner) est inutile dans l'économie du texte. Nous avons ainsi attribué 2 à ce texte.

Gestion de l'hétéroglossie

Au cours du module sur le conte, la classe a lu des contes canoniques et étudié des usages langagiers qui caractérisent le monde merveilleux et différent des usages ordinaires du langage. Le travail d'appropriation de ces usages singuliers suppose leur identification et la mise à distance de leur spécificité. Le travail d'écriture du conte consiste pour les élèves à mettre en synergie les usages langagiers littéraires avec leurs usages quotidiens, à privilégier les premiers pour mettre à distance les seconds.

Les textes dont les usages langagiers s'ancrent dans le monde ordinaire sont évalués 0, alors que ceux qui présentent une juxtaposition des usages langagiers, sans tentative d'orchestration sont évalués 1. Les textes qui mettent en scène une gestion visible des différents usages sont évalués 2 et 3 les textes ancrés visiblement dans le monde « littéraire » et dans lesquels les opérations d'orchestration sont lissées.

Ainsi, dans VE, l'utilisation aléatoire du passé simple et du présent juxtaposés dans un même énoncé témoigne d'un discours hétéroglossique non orchestré : nous lui attribuons 1. En ce qui concerne la VD, relativement cohérente sous l'angle énonciatif, elle ne porte que peu de traces de gestion de l'hétéroglossie et manifeste une recherche d'usages littéraires. Le récit est rédigé intégralement au passé simple, les alternances aléatoires présent/passé simple ayant disparu. Nous lui attribuons 3.

Mise en réseau (0/1)

Les deux versions témoignent d'une acculturation au conte (système des personnages, objets, lieux, épreuves...). Nous leur attribuons 1 point à chacune.

Typographie (0/1)

Aucun des deux textes ne propose de mise en page spécifique, de segmentation en paragraphe, de jeux calligraphiques.

Conclusion intermédiaire

Comme en sciences, la schématisation terminale rend compte du positionnement énonciatif construit et du mouvement relativement abouti de mise en œuvre d'une langue décalée vers les usages littéraires qui témoignent de la secondarisation du discours.

Pour ce qui concerne les deux textes étudiés, VE obtient un total de 5/13 alors que VD obtient 12/13. On observe un positionnement énonciatif plus stabilisé dans le monde scolaire de la littérature en VD qu'en VE.

Cette analyse de la position énonciative est à mettre en relation avec l'évaluation positive de l'entrée générique « conte merveilleux » spécifique des savoirs de la discipline français. Cette partie de la grille, dont ne rend pas compte cette contribution, note sur 20 la structure du conte, les actants, le cadre spatio-temporel, le point de vue narratif, le titre et le merveilleux. La VD analysée obtient 20/20 alors que la VE n'obtient que 16/20. La convergence des résultats atteste, selon nous, d'un progrès tant dans la construction des savoirs que des usages langagiers pertinents pour la discipline en ce qui concerne le conte merveilleux.

Sur l'ensemble de la recherche ANR, on constate que le travail de réécriture semble moindre en écriture du conte qu'en écriture d'une explication en SVT. En effet, tant sur le plan énonciatif que sur le plan générique, les élèves sont acculturé-e-s au conte par la société et par l'école depuis l'école maternelle. Ce n'est pas le cas pour les objets de savoir et les positions énonciatives scientifiques.

Conclusion

La recherche ANR, à l'origine de cette contribution, a pour but d'évaluer les compétences rédactionnelles des élèves entrant en collège (11 ans) dans deux disciplines, sans pour autant avoir pour finalité d'identifier des invariants et des spécificités, question qui pourra relever d'une recherche ultérieure, une fois tous les résultats obtenus et traités. Notre travail dans cette recherche s'est donné pour but d'affiner les critères d'évaluation pour éviter que celle-ci ne se polarise de manière exclusive sur les savoirs ou sur la langue. En effet, les usages scolaires considérant le langage comme transparent, soit ne s'intéressent qu'aux contenus, indépendamment des formes langagières mises en œuvre, soit ne s'intéressent qu'à la forme, indépendamment des contenus. Or cette dichotomie est préjudiciable aux apprentissages et affecte plus particulièrement les élèves les plus éloigné-e-s de la culture scolaire et de ses usages langagiers. Pour « tenir ensemble » les savoirs et le langage, nous focalisons sur les positionnements énonciatifs pertinents qui permettent de construire les objets de chaque discipline et plus particulièrement ici, les sciences et le français. L'étude de cas semble montrer que si les catégories et les outils mobilisés sont issus des sciences du langage et qu'en ce sens ils ont une portée générique, ils ne sont opérationnels cependant qu'actualisés dans les deux disciplines considérées, leurs savoirs, leurs pratiques, leurs usages. Ils n'ont de pertinence pour les didacticien-ne-s que dans le cadre de la connaissance disciplinaire. En effet, ces analyses donnent à voir une utilisation du langage disciplinaire, ce que l'élève en comprend et en fait. Elles nous permettent d'identifier le positionnement énonciatif qui se construit dans les textes, les points de vue qui les organisent et la communauté discursive dans laquelle se projette l'élève. Ce faisant, elles permettent d'objectiver le travail du langage et les déplacements énonciatifs opérés ainsi que les errements et instabilités qui constituent le noyau de la difficulté scolaire.

Bibliographie

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Bakhtine-Volochinov, (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Les Éditions de Minuit.
- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la socio-linguistique à la sociologie du langage*. L'Harmattan.
- Bernie, 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*, 141, 77-88. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2917>
- Bernie, J.-P., Jaubert, M. et Rebière, M. (2008). Du contexte à la construction du sujet cognitif : l'hypothèse énonciative. Dans M. Brossard et J. Fijalkov (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et didactique* (p. 123-141). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Bernstein, B. (1971/1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Les Éditions de Minuit.
- Boiron, V. et Rebière, M. (2009). Quels albums pour la petite section ? Proposition de critères de choix. Dans E. Canut et A. Leclaire-Hate, (dir.), *L'élève et la lecture d'album. Quelle compréhension du texte et des images ?* (Diptyque, vol. 17, p. 11-26). Presses universitaires de Namur.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux-Niestlé. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37758>
- Bucheton, D. et Chabanne, J.-C. (dir.). (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Presses Universitaires de France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922031>
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2000). Les écrits intermédiaires. *La Lettre de la DFLM*, 26, 23-27. <https://doi.org/10.3406/airdf.2000.1424> ; <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921924>
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Armand Colin.
- François, F. (1988). De la variation et de ses variétés dans différents discours d'enfants. *Repères*, 88, 13-31. <https://doi.org/10.3406/reper.1988.1952>
- François, F. (dir.). (1990). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Delachaux et Niestlé. <http://excerpts.numilog.com/books/9782603007938.pdf>
- Garcia-Debanc, C. (1988). Propositions pour une didactique du texte explicatif. *Aster*, 6, 129-163. <https://doi.org/10.4267/2042/9168>
- Garcia-Debanc, C. et Bras, M. (2016). Vers une cartographie de compétences de cohérence et de cohésion textuelle dans une tâche problème de production écrite réalisée par des élèves de 9 à 12 ans : indicateurs de maîtrise et progressivité. Dans S. Plane, C. Bazerman, F. Rondelli, C. Donahue, A. N. Applebee, C. Boré, P. Carlino, M. M. Larruy, P. Rogers et D. Russell (dir.), *Recherches en écriture : regards pluriels*, actes du colloque Writing Research Across Borders, 2014, *Recherches textuelles* (n°13, p. 39-62). Université de Lorraine. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01987031>
- GFEN (1975). *L'échec scolaire : doué ou non doué ?* Éditions sociales.
- Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle, communications*. Presses universitaires de France.
- Jaubert M., Rebière M. et Bernié J.-P. (2004). L'hypothèse « communauté discursive ». *Les cahiers Théodile* 4, 51-80. Université Charles-de-Gaulle-Lille 3. http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/IMG/pdf/Cahiers_Theodile_04.pdf
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2007). Émergence d'un concept en didactique du français : la secondarisation. Dans A. Rouchier (dir.), *Didactiques, quelles références épistémologiques ?*, Actes sur CD Rom du colloque international de l'AFIRSE 25-27 mai 2005, Bordeaux, France. IUFM d'Aquitaine.

- Jaubert, M. et Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? *Pratiques*, 149-150, 112-128. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1718>
- Jaubert, M. et 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. Dans K. Balslev, B. Lenzen et C. Ronveaux (dir.), *Raisons éducatives*, 23, 153-176. <https://doi.org/10.3917/raised.023.0153>
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon. <https://doi.org/10.4000/books.pul.12549>
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».
- Maingueneau, D. (1984). *Genèse du discours*. Mardaga.
- Maingueneau, D. (1993). *Le contexte de l'œuvre littéraire*. Dunod.
- Mollo, S. (1975). *Les muets parlent aux sourds*. Casterman.
- Plane S. (1994). *Écrire au collège*. Nathan pédagogie.
- Rochex, J.-Y et Crinon, J. (dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.
- Volochinov, N.-V. (1929/1977). *Le marxisme ou la philosophie du langage*. Les Éditions de Minuit.

Mots clés : Écrit ; compétences rédactionnelles ; position énonciative ; communauté discursive disciplinaire scolaire – savoirs ; texte narratif ; texte explicatif ; collègue

Welche Instrumente sind hilfreich, um den Übergang von der Alltagssprache zur Fachsprache zu beschreiben?

Zusammenfassung

In der Schulpraxis wird die Sprache oft als transparent angesehen. Entweder besteht ein vorrangiges Interesse an den Inhalten, unabhängig von den implementierten Sprachformen oder nur die Form steht im Vordergrund, unabhängig von den Inhalten. Diese Dichotomie ist hinderlich für das Lernen und betrifft vor allem diejenigen Schüler/innen, die besonders weit von Schulkultur und Sprache entfernt sind, einschliesslich ihres fachspezifischen Gebrauchs.

Unsere Arbeit untersucht die Relationen zwischen Sprache und Begriffen im Rahmen historischer und kultureller Theorien und versucht, die Beiträge von Vygotski (1934/ 1985) und Bakhtine (1984) zu beschreiben. In diesem Beitrag werden Instrumente vorgestellt und erprobt, die wir eingesetzt haben, um die Arbeit der Sprache und die fachliche Positionierung zu analysieren. Zu diesem Zweck analysieren wir schriftliche Beiträge von Schüler/innen (11 Jahre alt), in den Naturwissenschaften und in der Literatur, die im Kontext der Forschung zu Schreibfähigkeiten erhoben wurden. Wir betrachten insbesondere eine Fallstudie eines Schülers (von 744) mit einer Rate von 4 Texten pro Schüler. Diese Werkzeuge erweitern Kenntnisse über Schreibfähigkeiten und ihre Entwicklung während des Lernens.

Schlagworte : Schreiben; Schreiben Fähigkeiten;; Schule Diskurs; Wissen; narrativer Text; erklärender Text; Mittelschule

Quali strumenti per studiare come il linguaggio quotidiano si trasforma in linguaggio scolastico disciplinare?

Riassunto

Nelle pratiche scolastiche si considera spesso la lingua come trasparente, focalizzandosi esclusivamente sui contenuti, indipendentemente dalle forme linguistiche utilizzate, o esclusivamente sulle forme, indipendentemente dal contenuto che esse veicolano. Questa dicotomia è tuttavia dannosa per l'apprendimento e ha un effetto negativo soprattutto sugli studenti e sulle studentesse più distanti dalla cultura scolastica e dalle sue pratiche linguistiche, chiaramente disciplinari. Al fine di rendere evidente l'effettivo lavoro degli allievi e delle allieve in termini di trasformazione concettuale e del discorso, ci concentriamo sulle mosse enunciative nel processo di riscrittura e sulla loro rilevanza per le discipline. I nostri lavori esplorano i legami tra linguaggio e concetti nel quadro della teoria storico-culturale e integrano, tra gli altri, i contributi di Vygotski (1934/ 1985) e Bakhtine (1984). Questo contributo mira a introdurre e testare alcuni degli strumenti che utilizziamo per analizzare la pratica linguistica e il posizionamento enunciativo disciplinare a partire da scritti raccolti nel corso

di una ricerca sulle competenze di scrittura con alunni-e della sesta classe (11 anni) in due discipline, scienze e francese. Per mettere alla prova la pertinenza dei nostri strumenti privilegiamo uno studio di caso su un allievo (tra i 744 coinvolti nella ricerca) con riferimento a quattro testi per allievo-a.

Questi strumenti permettono di ampliare la nozione di competenza di scrittura integrandovi il posizionamento enunciativo e la sua evoluzione nel corso dell'apprendimento.

Parole chiave: Scrittura; capacità di scrittura; posizionamento enunciativo; comunità discorsiva scolastica disciplinare- saperi testo narrativo; testo esplicativo; scuola media

Which tools to study how daily language turns into a specific school subject ?

Summary

School practices often consider language to be transparent. Either they are only interested in the content, regardless of the language forms implemented, or they are only interested in the form, regardless of the content. But this dichotomy is detrimental to learning and particularly affects students who are furthest from the school culture and its language uses, including disciplinary uses. In order to reflect on actual student work with regard to the transformation of concepts and discourse, we focus on enunciative processes during rewriting and their relevance for disciplines. Our work explores the links between language and concepts in the frame of historical and cultural theory, and articulates the contributions of Vygotski (1934/1985) and Bakhtine (1984). In this article we introduce and test some of the tools we use to analyse the work of language and disciplinary enunciative position. To do so, we analyse writings of pupils (11 years old), in sciences and literature, collected in the frame of a research on writing skills. We are specifically looking at a case study of one student (out of 744 in the research) at a rate of four texts per student. These tools extend the notion of writing skills to enunciative position and its evolution during learning.

Keywords: Writing; writing skills; enunciative position; school discursive community in a matter; knowledge; narrative text; explanatory text; middle school

Martine Jaubert, professeure émérite, chercheuse en didactique du français au Lab-E3D, Université de Bordeaux. Elle étudie les liens entre langage et construction de savoirs.

Université de Bordeaux, Lab-E3D, 3ter Place de la Victoire, F-33076 Bordeaux cedex.

E-Mail: martine.jaubert@u-bordeaux.fr

Maryse Rebière, Maitresse de Conférences honoraire en didactique du français au Lab-E3D, Université de Bordeaux. Elle étudie les liens entre langage et construction de savoirs.

Université de Bordeaux, Lab-E3D, 3ter Place de la Victoire, F-33076 Bordeaux cedex.

E-Mail: maryse.rebiere@gmail.com

Annexes

Textes non toilettés de l'élève tiré au sort :

SVT texte initial (VE)	SVT texte terminal (VD)
Les feuilles tombent et elles se dégradent.	Pourquoi les feuilles morte qui sont par terre ne sont plus là ? Chaque Année en Automne certains Arbre perdent leurs feuilles, qui tombent par terre. Les feuilles tombent puis, elles se dégradent à cause du temps (le soleil, la pluie, le vent....) après, elles sont fragilisées. En même temps des petites bêtes de la terre vont les manger (vers de terre, fourmi....) ou nous les humains allons marcher dessus. C'est pour cela que les feuilles ne sont plus là.
VE Français	VD français
Il était une fois dans un manoir hanté un très vieux diable qui voulait épouser une princesse d'un village voisin. La princesse était triste elle voulait se marier. Un jour un jeune prince vient au village. Son père lui avait confié la mission de tuer le dragon qui s'éparer leurs villages. Il va donc voir le roi et lui demanda. Le roi accepta. La princesse avait tout entendue, elle va donc suivre le prince. Le prince après un duel acharné avec le dragon, le prince perd, la princesse est triste pour lui. Il va voir le roi et lui dit qu'il a perdu. Après lui avoir dis il allat s'entraîner il croisat un petit lutin et lui dis comment bien s'entraîner. Il devint très fort Le diable rit parce qu'il saver qu'il allé perdre (le diable a une boule de cristal, il peut voir ce qui c'était passe.) Le diable va au château et proposa au prince un duel pour savoir qui épousera la princesse, le prince accepta. Le duel était un parcours. La cours commença le première obstacle était de passer un mur le prince prend de l'avance le deuxième obstacle était un duel à l'épée contre un chevalier. Le diable rattrape son retard, il gagne le duel à l'épée vite fait bien fait. Le troisième obstacle était de traverser un couloir piègé. Le diable beaucoup trop confiant marche sur un piège et minimun dix flèches lui on transpercé le corp donc le prince finit la course et gagne se duel. Mais le dragon qu'il avait attaqué, se rebelle contre lui et décide de tuer le prince. Le prince qui était devenu plus fort arrive à tuer le dragon. Et épouse la princesse et eurent beaucoup d'enfants	Le prince Il était une fois dans un manoir hanté un très vieux diable, qui voulait épouser la princesse du village voisin. Celle-ci était très triste car elle voulait se marier. Un jour un jeune prince vint au village. Son père lui avait confié la mission du tuer le dragon qui séparés leurs villages. Il alla donc au palais royal et supplia le roi. Il accepta. La princesse avait tout entendu. Elle suivit le prince. Ce dernier, après un duel acharné avec le dragon, perdu. La princesse était triste pour lui. Il alla voir le roi et lui dit qu'il avait échoué. Celui-ci alla s'entraîner. Sur le chemin, il croisit un petit lutin et, lui dit : comment devenir très fort. Grâce au conseil de se dernier, il devint invincible. Le diable vint au château et proposa un duel au prince, pour savoir qui épouserait la princesse. Il accepta. Le défi était un parcours à traverser. La course commença. Le premier obstacle était d'escalader un mur. Le prince prit de l'avance. Le deuxième obstacle était un duel à l'épée face à un chevalier de la garde royal. Le diable rattrapa son retard. Il gagna le duel à l'épée très facilement. Le troisième obstacle était de traverser un couloir piègé. La terreur des ténèbres marcha sur un un piège et dix flèches lui transpercèrent le corps. Le prince finit la course et gagna le duel. Mais le dragon qu'il attaqué, se rebella contre lui. Le prince qui était devenu plus fort arriva à tuer le dragon. Il épousa la princesse eurent beaucoup d'enfants et furent heureux pour toujours. FIN