

NOTES DE LECTURE

- Martine Jaubert, Maryse Rebière et Jean-Paul Bernié (Éd.), *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. Actes du colloque pluridisciplinaire international. Bordeaux, avril 2003*. IUFM d'Aquitaine et université Victor Segalen Bordeaux 2. Cédérom : CIRFEM c/o Laboratoire DAEST Université Bordeaux 2, 3 ter, place de la Victoire, F-33076 BORDEAUX cedex.

Il ne saurait être question de rendre compte ici de manière exhaustive d'un colloque dont les actes, publiés dans un cédérom, réunissent 101 contributions. Je voudrais seulement donner aux lecteurs de notre revue une idée des enjeux et de la problématique du colloque, de la diversité et de la richesse des contributions, souhaitant ainsi qu'ils se plongent dans les actes d'une manifestation tout à fait importante pour les linguistes, les didacticiens, les formateurs de toutes disciplines.

Dans son introduction, Michel Brossard constate d'abord que le succès du colloque indique que « la problématique proposée correspondait aux préoccupations de beaucoup ». Puis ils insiste sur quelques uns des risques que l'entreprise encourt. En fait, tous se ramènent à celui de la confusion entre « construction des connaissances » et « langage ». « Si les connaissances se construisent dans un milieu langagier, elles ne se réduisent pas à du langagier. Les connaissances sont, en effet, des opérations de pensée à l'œuvre dans des formes sémiotiques » et le but de l'enseignant, c'est que l'élève réeffectue ces opérations de pensée. Par ailleurs, « aucune connaissance ne jaillira de l'entrechoc des opinions », dans la mesure où ces connaissances sont « historiquement constituées ». Enfin, en se cantonnant aux interactions langagières, « ne risque-t-on pas d'oublier le travail, par l'élève, de reprise et d'élaboration intérieure des connaissances en cours d'appropriation, c'est-à-dire ce qui, en relation avec les apprentissages, relève du développement ? »

Dans leur conférence inaugurale, Martine Jaubert, Maryse Rebière et Jean-Paul Bernié indiquent les enjeux et décrivent la problématique du colloque.

Il s'agit d'abord de dresser un « état des lieux : quels sont les différents usages faits du langage dans les situations d'apprentissage propres aux disciplines d'enseignement ? » Ils notent que la discipline « français » voit ses « territoires traditionnels » chahutés et que la participation des disciplines « récemment impliquées dans le débat (...) en dérangera probablement d'autres. »

Il s'agit aussi d'adopter un point de vue « pluridisciplinaire et comparatiste, fort éloigné des coûteuses illusions transdisciplinaires qui avaient affecté le pôle du français "bien commun" quelques années auparavant, écrasant les spécificités langagières des disciplines sous des modèles formels désincarnés. »

« Il y a urgence à redéfinir (...) l'épistémologie des disciplines » de ce point de vue. « Une "discipline" n'est pas une "matière", mais un fonctionnement socio-historique caractérisé par un ou plusieurs genres de l'activité, sémiotisés

et socialisés par des genres discursifs, qui leur donnent leur substance (et qui fonctionnent comme des "intercalaires sociaux" permettant au sujet de se mettre au diapason de la situation. »

« L'école, lieu social d'enseignement et d'apprentissage, (...) exige des élèves qu'ils s'inscrivent dans de nouveaux réseaux de sens, de nouvelles pratiques, étrangères aux pratiques quotidiennes. (...) Les élèves doivent adopter les manières de penser-parler-agir qui se révèlent efficaces dans les différentes disciplines et qui entretiennent des liens avec les pratiques sociales de référence. »

Dans cet espace de tension, le langage peut-il être un outil ? Seulement s'il est conçu comme un « artefact » au sens socio-constructiviste. « Le langage vu comme outil est donné à travers des usages qui réfèrent à des activités contextuellement situées. (...) Ces usages, au travers de l'activité disciplinaire, doivent être objectivés, mis à distance, travaillés par le croisement avec d'autres usages, comme les genres du travail de l'école. »

À partir de cette problématique, les ateliers du colloque ont été organisés selon quatre axes :

1. Pratiques langagières, savoirs disciplinaires, identité des disciplines
2. Pratiques langagières, contrat didactique, construction du sujet scolaire
3. Pratiques langagières pour apprendre et se construire dans différentes disciplines
4. Pratiques langagières, pratiques réflexives

Dans chacun des axes, des intervenants issus de nombreuses disciplines ont échangé et des symposiums ont proposé un « éclairage pluriel et plus systématique ». Nous emprunterons à quelques uns de ceux-ci.

Christian Orange (IUFM des Pays de la Loire) propose de considérer le débat scientifique comme « forme didactique » « pour penser les relations entre langages et apprentissages scientifiques ». Cela n'est possible que si l'on procède à des élucidations, à des choix épistémologiques.

S'appuyant sur les Sciences de la vie et de la terre, il montre que, selon une épistémologie du « concret », de « l'observation », de l'« expérience », « les élèves n'apprennent rien en sciences » dans un tel débat. Selon une épistémologie où l'« on prend au sérieux les conceptions des élèves », le débat vise à faire évoluer ces conceptions, mais « il ne s'y trouve pas d'enjeux spécifiques d'un savoir scientifique ».

Selon une troisième conception, le débat est « au cœur de la construction de savoirs scientifiques précis ». Selon cette épistémologie, « l'activité scientifique a pour finalité le développement d'explications raisonnées de phénomènes, (...) la construction de modèles explicatifs. » Il s'agit donc de problématiser, c'est à dire d'organiser un savoir et un discours en « un réseau de nécessités et de contraintes » mettant en tension « monde du vécu » et « monde des idées explicatives et des modèles ».

Une équipe pluri-disciplinaire INRP, dirigée par Jacques Colomb, a étudié « L'argumentation à travers les disciplines en classe de 5^e ». Les chercheurs proposent des axes d'observation qui « visent à décomposer la question suivante : existe-t-il un objet scolaire qui serait l'argumentation ? ».

Le premier axe est formulé ainsi : « Le statut de l'argumentation : compétence expérientielle, compétence objectivée ou objet d'apprentissage ? » Il apparaît que la compétence expérientielle des élèves (acquise souvent en partie hors de l'école) se manifeste dans toutes les classes, que « la compétence objectivée tend à se développer dans les différentes disciplines, et que le statut d'objet d'apprentissage est réservé explicitement au champ du français. » Le praticien pourrait se focaliser sur le repérage et sur les fonctions du métalangage.

Axe 2 : « Les mouvements argumentatifs : entre généralisation et particularisation ». On constate dans la plupart des cas que l'argumentation généralisante est plus valorisée que la description d'un objet singulier. Les chercheurs questionnent cette dissymétrie et suggèrent de valoriser la variété des mouvements argumentatifs.

L'axe 3 se centre sur « le tressage argumentatif : une argumentation co-construite ou un cheminement individuel ? ». « Les locuteurs sont conduits à réorganiser leur position initiale en intégrant des éléments fournis par les autres ou en les rejetant. Il y a ainsi deux jeux argumentatifs qui se déroulent en même temps : celui du groupe qui avance vers une conclusion et celui de chaque individu qui renforce, fissure ou stabilise sa position initiale. »

L'axe 4 concerne « la construction par la langue d'un objet commun », par les procédés de désignation et de thématization, par ceux de caractérisation, décomposition, inclusion dans une catégorie plus vaste. Les chercheurs insistent sur le fait que « la construction mentale d'un objet est faite d'un tissage de relations. »

En ce qui concerne « les places offertes et les places prise par le jeu argumentatif » (axe 5), les chercheurs distinguent des places sociales, des places régies par les codes de communication scolaires, des places enjeux d'apprentissage et des situations fictionnelles (jeux de rôle). On devrait s'intéresser aux glissements, recouvrements entre ces strates et aux conflits, coopérations, négociations à ce plan.

L'axe 6, enfin, est consacré au « statut du sujet argumentateur et (à) son engagement dans l'argumentation ». Ce statut dépend à la fois des rapports de l'élève avec l'école, le sujet traité, ses partenaires..., mais il dépend aussi de la fonctionnalité ou de la fictionnalité de la situation construite. L'enjeu argumentatif n'est pas toujours clairement perçu et il peut évoluer au cours des échanges. Il est intéressant de relever les indices de « la prise en charge énonciative des assertions, des questions, des jugements, etc. », mais aussi à « la référence à l'expérience sociale, affective, intellectuelle personnelle du sujet. »

L'introduction du symposium « Lectures croisées et construction de méta-savoirs en sciences et en littérature » est due à Jean-Louis Dufays (Université de Louvain). L'ambition était d'aller au-delà de « la manière dont chaque discipline organise ses objets dans des formes discursives particulières » et « d'analyser la place du langage au sein d'expériences interdisciplinaires ». Les intervenants ont choisi de se focaliser sur la « relation interdidactique particulière entre discours scientifiques et genres littéraires, en particulier le récit de fiction ».

Évoquant un certain nombre d'oppositions : discours de la science / discours de l'écriture, objectivité / subjectivité, énoncé / énonciation..., Jean-Louis Dufays note qu'« elles mériteraient un plus ample examen fondé davantage sur l'analyse de leurs exploitations et de leurs effets dans les classes. » L'approche interdidactique suscite aussi une réflexion sur les « communautés discursives » à l'origine des savoirs renvoyant aux disciplines. Il faudrait étudier, « surtout, comment l'élève se les représente (...) aux différentes étapes de sa scolarité et en fonction de son propre ancrage évolutif dans différentes communautés. »

Jean-Louis Dufays souligne que les textes du symposium ouvrent la réflexion sur « les enjeux et les conditions du décloisonnement entre les disciplines ». Il appelle de ses vœux que ce décloisonnement suscite chez les élèves « le goût et la capacité de problématiser les usages du langage et les images du monde ».

C'est, pour une part, dans ce sens que va Dominique Bucheton (IUFM de Montpellier) dans la conférence de cloture qu'elle a prononcée en tant que « grand témoin ». En effet, constatant que les « contextes épistémologiques » des disciplines et « les sources du savoir des élèves » sont éminemment diverses, elle souligne qu'il faut « les mettre au travail, les confronter, les réorganiser, créer à partir de là des dynamiques cognitives. » Elle plaide pour « une conception hétéronome du langage pour penser la complémentarité, la diversité, mais aussi les conflits d'usage des systèmes sémiotiques dans la classe. »

Le concept de « régime langagier » lui semble un de ceux qui permettraient de rendre compte des « jeux multiples » selon lesquels la « puissante machine langagière » tourne dans et entre les disciplines. Régime de régulation de l'action, régime de vérité en Histoire, régime du possible / impossible / nécessaire en Biologie, etc. Elle note d'ailleurs qu'« on devrait pouvoir inventorier un peu plus, dans la discipline Français notamment, la diversité de ces modes de dire » qui modifient « les genres, les modes énonciatifs, les modalisations, les univers discursifs... »

Dominique Bucheton énonce, pour finir, un certain nombre de « concepts émergents », « au statut timide et relativement peu affirmé par leurs auteurs ». Parmi ceux-ci, certains me paraissent complémentaires du concept de « régime ». Par exemple : « tressage / tissage des discours », « glissement, circulation, fracture, péripétie », « bascule / déplacement ». En effet, si l'on s'accorde pour viser à ce que les élèves s'instituent comme sujets langagiers dans les disciplines et entre les disciplines, on peut avancer qu'il leur faut identifier et adopter les régimes langagiers pertinents dans telle discipline, dans telle situa-

tion de classe dans la discipline, mais aussi « jouer » entre les régimes, à l'intérieur de chacun d'eux et à l'intérieur des situations.

Il y a là, selon moi, une direction de travail majeure à la fois pour les chercheurs et pour les formateurs, dans les différentes disciplines, mais aussi au plan interdidactique. Plusieurs interventions au cours du colloque ont tracé des pistes, qu'il faudrait explorer méthodiquement.

Il me semble qu'une des conditions pour avancer dans cette direction est que la didactique du Français s'empare de cette problématique. Dans son propre « territoire » d'abord – il y a à faire. Ensuite, en croisant son regard avec celui des autres didactiques, au plan du langage dans tous les champs disciplinaires à l'école. La condition symétrique est que les didactiques des disciplines s'interrogent sur le rôle du langage dans la construction des connaissances disciplinaires. Le colloque de Bordeaux a manifesté qu'elles avaient commencé de le faire et déjà enregistré des avancées importantes à ce plan.

Gilbert Ducancel