

# L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ?

Jean-Paul Bernié

---

*La comparaison entre différentes didactiques disciplinaires peut gagner à observer le rôle du langage dans la construction des connaissances. L'apprentissage et ses processus internes dépendent essentiellement de la construction d'un espace socio-discursif de partage des significations. Cette construction semble facilitée, et les risques de malentendus et de différenciation limités, lorsque les élèves peuvent intérioriser, dans des situations appropriées, des rôles sociaux transposant ceux qui structurent les communautés porteuses des pratiques de référence. Une didactique comparée est ainsi renvoyée à la nécessité de bâtir une histoire épistémologique et sociale des disciplines, de leurs objets et de leur transposition.*

---

**Mots-clés** : contexte, jeu de langage, genre, communauté discursive, fictionalisation, posture, transposition des pratiques sociales, espace discursif.

Nous allons tenter de montrer l'intérêt, pour la recherche en didactique, notamment comparée, d'une notion qui se dégage progressivement de toute une série de travaux menés à Bordeaux (1) sur l'enseignement/apprentissage de la langue « maternelle », la notion de « communauté discursive », appelée à caractériser les fonctions et fonctionnements du cadre scolaire en prenant en compte ses relations avec diverses pratiques sociales externes. La motivation de ce propos réside dans quelques hypothèses raisonnables qu'il est possible de proposer, relatives aux « lignes de fuite » communes entre nos recherches et les recherches en didactique comparée :

a) Notre approche des processus et systèmes didactiques s'inscrit en rupture avec la tradition qui a fait de la didactique du français une « théorie d'objet », et en convergence avec sa transformation en « théorie d'action ». Se distinguant du modèle croisant linguistique textuelle et psycholinguistique d'inspiration cognitiviste, elle s'efforce d'analyser la construction des savoirs à travers la relation entre mise en activité de l'élève et pratiques enseignantes. Son objet est donc l'étude de l'aspect dynamique des processus – qui fonde en partie le projet de didactique comparée ;

b) Nées de l'analyse de pratiques de français interdisciplinaire, les recherches faisant appel à

cette notion doivent sans cesse s'intéresser à la confrontation des discours de plusieurs didactiques. La conception du langage et de son rôle dans les apprentissages n'est pas la même en français, en mathématiques, en sciences de la vie et de la terre, en histoire-géographie, etc. Ainsi se construit la prise de conscience de similitudes et de différences, d'ailleurs susceptibles de se déplacer ;

c) Analyser les situations d'enseignement/apprentissage du français dans le cadre fourni par la notion de communauté discursive, revient à considérer un fait social (l'institution de l'enfant comme élève) dans ses relations avec les processus historiques et sociaux ayant vu le développement des pratiques qui sont à l'origine des savoirs. Il y a là, selon nous, une voie de traitement des phénomènes didactiques comme « faits sociaux globaux », de construction d'une dimension anthropologique.

## **INTRODUCTION : QUE PEUT-ON APPELER « COMMUNAUTÉ DISCURSIVE » ?**

Notre perspective didactique, inspirée des travaux de Léontiev et Vygotski, est fondée sur la nécessité pour l'élève d'intérioriser des savoirs et outils élaborés hors de lui, dans l'histoire, et déposés dans la culture. Il y a alors nécessité à se doter d'un cadre permettant de cerner, de transposer à des fins diverses qui seront exposées *infra*, les conditions sociales d'élaboration des savoirs et d'émergence des œuvres.

La notion de « communauté discursive » nous semble permettre de construire un tel cadre.

La première définition que l'on pourrait en donner serait la suivante : une communauté constituée sur la base d'une pratique sociale quelconque (production de biens matériels ou de connaissances scientifiques, etc.) est une communauté discursive. À la différence de réductionnismes sociologisants de l'activité humaine, scientifique en particulier, la matérialité de ses pratiques est un critère déterminant. Son activité suppose, d'abord, l'usage partagé d'un certain nombre d'outils, puisqu'elle est au premier chef un lieu de stabilisation d'une manière d'agir : un scribe qui a trouvé une forme de ponctuation pour clarifier le sens d'un texte, fait remarquer M. Brossard

(1999), ne peut espérer la voir faire partie du système d'écriture que s'il la fait partager par la communauté des scribes. Mais elle suppose aussi une intrication profonde et constante des technologies matérielles, des sociabilités et des technologies discursives, une intrication productive. Un fait est bien le résultat de la transformation d'une donnée empirique et comme le dit Putnam (1984 : 154), « sans les valeurs cognitives (...), nous n'aurions ni monde, ni faits ». La notion de communauté discursive désigne le cadre où l'élaboration, la circulation de ces valeurs, de cet *ethos*, est ce qui donne sens aux pratiques matérielles qui en sont le fondement et aux genres discursifs qui leur donnent leur substance.

En effet, dans un groupe constitué sur cette base, les pratiques se développent au sein d'un régime de civilités à travers lesquelles sont évaluées les contributions individuelles à l'activité collective (Bronckart, 1997). La « communauté discursive » d'un linguiste par exemple, est d'un certain point de vue son lectorat-type. Il n'est pas possible de séparer la construction de connaissances scientifiques des réseaux de sociabilités au sein desquels la démarche de preuve et ses conditions matérielles, ses instruments, sont définis, légitimés, mis en circulation – ce qui fait que ces contributions, les outils et/ou connaissances qu'elles produisent sont « *traversées jusque dans leur cœur par des intentions et activités communicatives qui circulent dans le champ où ces connaissances sont produites* » (Brossard, 1999). D'où l'intérêt de travaux en histoire sociale des sciences comme ceux de C. Licoppe (1996) : d'un point de vue sémiotique, l'agencement du signifié à l'intérieur de genres discursifs comme le compte rendu d'expérience constitue une sorte de contrat (*Op. cit.*, p. 16) :

« *L'auteur propose un phénomène jamais vu auparavant et construit selon des procédures définies à un public réel ou fictif (le lecteur-type), soigneusement choisi pour la valeur de la caution qu'il prête à la construction des faits, en vertu des intérêts que la mise en scène littéraire lui confère. Le public de l'épreuve expérimentale sera donc construit dans le texte lui-même en fonction du régime de preuve choisi* ».

Tel est, au départ, le sens que nous avons donné à la notion de « fictionalisation » (Bernié, 1998, p. 171-180), étendu ensuite au « faire comme si » caractéristique des situations d'enseignement/apprentissage. Il s'agit d'une opération de recons-

truction par le sujet des paramètres de l'interaction sociale (énonciateur, but destinataire et lieu social : Cf. Bronckart *et al.*, 1985), mais elle n'est pas « purement » cognitive, puisqu'en réception, c'est la mise en scène de situations communicatives par l'enseignant qui conditionne la valeur attribuée au paramètre « lieu social », et qu'en production, la mise en œuvre par le sujet de genres donnés, porteurs d'une « dramaturgie discursive » comme le dit Bakhtine, contribue aussi à construire le contexte. Cette acception de la « fictionalisation » permet d'esquisser une dimension du contexte intermédiaire entre les deux que distingue Rogoff (1990) : entre le contexte étroit, celui de l'interaction sociale, et le contexte large, celui des représentations déposées dans la culture.

Dans quel cadre circonscrire de telles communautés ? Née de besoins didactiques, la notion n'est pas pour nous un instrument de découpage strict de la société. Un même individu appartient fréquemment à plusieurs communautés discursives, et l'observation sociologique, de ce point de vue, pourrait accréditer la thèse de B. Lahire (1998) : vu l'hétérogénéité des expériences socialisatrices, éventuellement contradictoires, que traversent les individus, il convient de s'interroger sur la manière dont une pluralité de manières d'agir-parler-penser s'incorpore dans chacun. Et la question, on le verra, n'est pas étrangère à la didactique lorsqu'elle s'intéresse aux « postures » qui différencient les systèmes de réaction des élèves face aux tâches scolaires. Somme toute, il s'agit d'assumer l'assise sociale fluctuante de la notion. J.-P. Bronckart *et al.* (1985 : 33) se réfèrent à la définition de la notion « d'institution » par A. Berrendonner (1981), pour proposer de définir le paramètre « lieu social » de son modèle du contexte communicatif comme une « zone de coopération dans laquelle se déroule une activité humaine spécifique à laquelle s'articule l'activité langagière », tout en notant l'extension fuyante des référents possibles, englobant toutes sortes d'appareils idéologiques ou zones d'exercice des « pratiques quotidiennes », avec des critères de définition renvoyant pour les uns à des données sociologiques, pour les autres à des pratiques discursives. Quoi qu'il en soit, nous souscrivons au constat de Berrendonner (*op. cit.* : 228) : le concept est pertinent d'un point de vue pragmatique ; une institution s'identifie à ses productions discursives, de fonction à la fois prescriptive et évaluative. Et l'on comprend donc le crédit que nous

accordons aux propositions du « second » Wittgenstein concernant des outils comme ceux de « jeux de langage » et de « formes de vie ». Les pratiques discursives sont des « formes de vie » parce qu'elles sont des espaces « d'inter-incompréhension » où se détermine le champ de pertinence des conflits nés de l'évaluation des pratiques sociales. C'est l'une des raisons essentielles de la différence entre nos « communautés discursives » et les « formations discursives » de Foucault (1969 : 44-55). Et c'est aussi la raison pour laquelle le cadre retenu pour l'analyse des pratiques discursives s'inspire notablement de la conception Bakhtinienne des genres discursifs (1984 : 269-393), « ciment » des jeux d'action propres aux multiples « sphères d'échange », ils donnent sa substance à ce qui y est dicible, et sont ainsi la matrice de contenus potentiels, engendrés par l'intériorisation et l'autonomisation par les sujets des représentations contextuelles. La langue étant donnée à travers des énoncés caractérisés avant tout par un genre, les productions langagières jouent ainsi un rôle de médiation, renforcé par une autre propriété des genres : un style, pris ici dans un sens moniste et non dualiste ou ornemental, forme de la relation locuteur-allocutaire, dessinant des contrats de communication.

## **OPÉRATIONNALITÉ DE LA NOTION DANS UN SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LANGUE « MATERNELLE »**

### **Ce qui se joue dans l'entrée des élèves dans la culture écrite**

Une certaine tradition psychologique voit l'origine des difficultés de certains élèves dans le caractère « décontextualisé » des significations qui sont manipulées à l'école. Même si les événements abordés font partie de l'expérience extrascolaire des élèves, le fait que le contexte où ils sont abordés soit une situation d'apprentissage les perturbe – et cela, même si le contexte d'origine est rappelé par le discours du maître.

Le langage de l'école, et notamment l'écrit, jouerait un grand rôle dans ces difficultés : il présente toujours des significations décontextualisées car créées par des moyens linguistiques spécifiques, opposés à la communication quotidienne, fortement contextualisée, entraînant une compré-

hension prenant davantage appui sur la situation que sur les formes linguistiques. Le langage de la catégorisation, le métalangage grammatical, en seraient les manifestations les plus évidentes. L'un des problèmes posés à l'élève par l'entrée dans la culture écrite est qu'il tend à ne pas distinguer ce qui est dit de ce qui est signifié, autrement dit, à rester à une interprétation des énoncés qui lui sont proposés, conditionné par des pratiques communicatives immédiates (sans médiation assumée). On a suggéré d'interpréter ainsi la fameuse réponse : « Il y a plus de canards que d'animaux ». Comprendre que l'on demande la comparaison entre une sous-collection et une collection englobante suppose une attention linguistique à l'énoncé (donc un accès à des significations décontextualisées) parce que dans la communication courante, on ne compare que des collections de même niveau. L'entrée dans l'écrit serait au total illustrative des problèmes posés par l'entrée dans la culture scolaire globale. Et il est exact que l'élève est vite mis, à travers des jugements sur la cohérence de ses écrits par exemple, face à une évidence : à la réception de son texte, le destinataire ne pourra prendre appui sur aucune information appartenant à la situation d'énonciation. Le contexte communicatif de référence spontané est donc restreint.

En réalité, cette manière de voir est peu satisfaisante. D'abord, elle semble négliger le fait qu'à chaque étape, l'élève a déjà des connaissances sur les significations mobilisées par l'apprentissage (on pense bien sûr aux savoirs de l'enfant sur l'écrit antérieurs à l'apprentissage formel de la lecture, savoirs mis en lumière par Emilia Ferreiro et Ana Teberosky (1979). Ensuite, on peut se demander si elle ne serait pas sous-tendue par une conception étroitement piagétienne des stades et de l'accès à l'abstraction. En disant que l'élève n'est pas soumis à une pure « décontextualisation », mais à un mouvement dialectique de « décontextualisation/recontextualisation » (Brossard, 1991), nous entendons à la fois :

– qu'un élève n'est pas une machine à mobiliser des procédures (d'où notre perplexité face aux références au « jeu » ou au « joueur » et aux définitions du « milieu » proposées dans certains textes de didactique des mathématiques) mais un sujet qui risque son identité à faire sens des différentes expériences culturelles auxquelles il est confronté (Jaubert & Bernié, 1999), comme le dit en substance Bruner ;

– que la rupture avec les modes communicatifs et les significations des contextes ordinaires ne signifie pas la négation de tout contexte, défini comme « espace social à l'intérieur duquel les discours signifient ». La notion de communauté discursive permet au contraire d'appréhender que ces significations « décontextualisées » sont en fait doublement contextualisées : d'une part, dans le contexte des communautés d'origine de ces significations ; d'autre part, dans celui de l'école, qui en assure la transposition (Bernié, 2001b) ;

– que les différences observables entre divers genres discursifs scolaires et leurs réalisations sociales externes (on pense au résumé de texte, au compte rendu ou à la synthèse de documents, Bernié, 1994, 1996, 2001) ne sont pas de l'ordre de la relation entre un prototype scolaire « pur » et des réalisations dégradées ; qu'elles ne sont pas non plus de l'ordre du clivage entre le socialement attesté, donc authentique, donc vivant d'un côté, et le socialement défini, donc artificiel, donc définitivement opaque de l'autre : les genres discursifs scolaires sont, sur un continuum, des variantes propres à une communauté discursive spécifique, à une communauté d'instruction : ils sont des genres du « travail de l'école » au même titre que leurs variantes externes sont les genres du travail d'une autre communauté discursive, et la didactique doit pouvoir rendre compte de leur inscription historique et sociale respective, et non pas nier les réalisations extérieures ou « naturaliser » les réalisations scolaires.

Pour le dire autrement, l'appropriation de l'écrit exige bien la construction d'une attitude et de capacités à la fois métadiscursives (contrôle de la dimension communicative) et métalinguistiques (traitement adéquat du code) : en termes Bakhtiniens (1984) subsumant les deux dimensions, une « secondarisation » des genres discursifs spontanés ou « primaires », liés immédiatement à l'action. Ce sera l'exemple d'une conversation entre élèves sur l'argent de poche devenant article pour le journal de l'établissement scolaire : le problème est à la fois la transcription d'un oral décousu en texte cohérent et cohésif, ET l'inscription du propos dans une situation d'énonciation au but et aux destinataires considérablement modifiés : des adultes seront lecteurs, la discussion devient une argumentation, la position d'énonciateur doit s'homogénéiser, les discours divers tenus sur le sujet doivent s'orchestrer... au point qu'il devient inefficace de parler de cohérence et de cohésion en termes de pures techniques linguistiques – dont il

ne s'agit pas de nier l'utilité, mais d'inscrire l'acquisition dans un processus social impliquant plus globalement l'élève : son institution comme sujet dans un ensemble social caractérisé par des modes d'agir-penser-parler différents, dans une communauté élargie, et de ce fait, sensiblement différente.

Cette institution, les capacités qui à la fois la permettent et la signifient, impliquent bien (Schneuwly, 1988) une réorganisation du système langagier, donc une transformation des capacités cognitives, entraînées par la dimension sociale de la situation. Mais il faudrait écarter l'idée que c'est l'entrée dans l'écrit pris en lui-même, en tant que technique de communication « à distance » (quelle distance, d'ailleurs ?), qui peut provoquer cette mutation. C'est en revanche l'écrit en tant que processus d'institution du sujet dans des sociabilités élargies qui est clairement à l'œuvre. Ajoutons, pour la dimension anthropologique, que la théorie du « grand partage » entre cultures d'écrit et d'oralité nous semble dangereuse en paraissant signifier que ce serait l'écrit qui aurait tout fait par vertu intrinsèque, alors qu'il a agi profondément sur les modes de pensée et sur la stratification sociale parce que des conditions économiques et politiques et des pratiques sociales exigeaient le recours à un nouveau mode communicatif.

Apprendre à l'école exige l'inscription de l'élève dans de nouveaux réseaux de sens, propres à l'école ET en relation avec des communautés sociales. Lorsqu'il s'agira, par exemple, de faire évoluer les représentations qu'ont les élèves de tel phénomène biologique de manière à permettre la construction de connaissances scientifiques stabilisées (cf. Sutton, 1995), ce sera l'appropriation de manières de penser-agir-parler propres à la communauté scientifique, et qui articuleront l'écriture sur bien d'autres activités, qui seront à l'œuvre. L'on peut parler d'entrée dans une communauté discursive nouvelle et non de la simple gestion d'une série de conflits socio-cognitifs, dans la mesure où deux conditions sont réunies :

- les savoirs présentés sont resitués par rapport à leurs conditions historiques et sociales d'élaboration (Brossard, 1998) ;
- le processus d'acquisition prend en compte la rupture sociale et non étroitement cognitive provoquée par le changement de contexte.

La double dimension de la notion de « communauté discursive » résulte de la nécessité de

construire de front ces deux propriétés : principe normatif, bien sûr, puisqu'il s'agit de chercher hors de toute normalisation comment peut atteindre son objectif une situation d'apprentissage. Ses dysfonctionnements peuvent être décrits en termes de communauté discursive car tout malentendu repose sur une co-construction, une « interincompréhension » (2). Aspect inévitable ? Probablement. Cela n'empêche pas que, d'un point de vue prospectif, l'école soit à construire dans la tension entre sa fonction, ses fonctionnements et ceux des communautés d'origine des savoirs en jeu. Dans cet ordre d'idées, l'appropriation de l'écrit n'est qu'un domaine où cette nécessité est plus directement visible que dans d'autres.

### **La construction de la classe comme communauté discursive, un outil pour assumer à la fois le rôle du langage et la dynamique des situations d'apprentissage**

Ces réflexions sur les voies de l'appropriation d'outils culturels et psychologiques impliquent le besoin pour l'élève d'un « positionnement » dans un champ d'activité humaine donné qui est aussi un « lieu » d'énonciation où sont définies les conditions d'exercice de la fonction énonciative. Une perspective descriptive suppose des cadres d'interprétation, au moins pour constituer ses « faits » : nous pensons qu'il faut abandonner l'image des apprentissages scolaires comme confrontation solitaire entre un enfant et un objet de connaissance. Or, tout enfant devient écolier en construisant un ensemble de représentations relatives à l'univers scolaire et ses conduites sont interprétables en bonne part comme réponse à des contextes sociaux : c'est en fonction de la signification qu'il leur attribue qu'il s'organise cognitivement à l'intérieur de la tâche et mobilise telle ou telle procédure. Nous inspirant des travaux de Rogoff (1990), nous avons élargi la conception strictement linguistique du contexte propre à Vygotski (Wertsch, 1985), en y englobant l'ensemble des indices appartenant à l'univers social et reconnus comme pertinents par les enfants pour la construction d'une représentation des tâches. Une hypothèse admise est qu'il existe un lien entre le degré de centration sur la tâche, la plus ou moins grande dépendance par rapport au contexte, et le statut scolaire des élèves. L'élève insécurisé tenterait plus que d'autres de s'appuyer sur les indices contextuels : il serait donc particu-

lièrement sensible à tous les écarts entre l'interprétation qu'il se fait du contexte en fonction de ses représentations antérieures, et les processus didactiques qui lui communiquent indirectement une autre signification. En effet, dans les situations scolaires, qui sont toujours communicatives, chaque participant, à travers ce qu'il y apporte, engage une image de lui-même. Toute attitude de renoncement face aux difficultés des situations revient à renoncer à la construction d'un univers commun. Il en résulte que la construction d'un espace de développement proche suppose la reconstruction d'un tissu communicatif.

En nous inspirant de diverses recherches (Wertsch, 1979 ; Brossard, 1989), nous dirons que la construction de l'univers social des tâches scolaires passe par celle de situations permettant la « mise en interaction mutuelle » (Bakhtine) des contextes en présence, permettant à l'apprenant de reprendre à son compte les rôles discursifs des divers participants à l'interaction (et donc les savoirs et savoir-faire : nous ne dissociions pas les structures cognitives du langage, qu'une telle dissociation instrumentalise (3), d'entrer progressivement dans les « jeux de langage » de ses partenaires et d'en intégrer l'implicite. C'est le cas des enfants observés par Wertsch, qui acquièrent des connaissances en devenant capables de s'adresser à eux-mêmes les questions et les réponses, et assimilent moins des formes langagières que des formes sociales de comportement scolaire. C'est en quoi d'ailleurs la reconstruction ou « fictionalisation » du contexte se distingue d'une opération purement cognitive : elle repose sur la médiation constante de genres discursifs, comme nous l'avons déjà indiqué.

Cette nécessaire construction à l'école de nouveaux rôles sociaux, à articuler avec de nouveaux savoir-faire, informés par une référence en actes aux pratiques sociales et langagières des communautés de référence, constitue le fondement de la notion de communauté discursive, vue comme moyen de traiter les ruptures provoquées mais non traitées par la didactique « classique » du français.

Cette perspective a pris corps dans l'analyse (Jaubert, 2000 et 2001) d'une longue série de séances de biologie au CM2, où, à travers une « tresse » continue d'activités orales et écrites, individuelles en groupe, avec production d'écrits variés et étude de documents scientifiques, des élèves construisent un début de point de vue

scientifique sur une notion des plus délicates (les échanges intra-utérins, qui ne sont pas de l'ordre de l'alimentation directe mais passent par des surfaces d'échange), par entrée progressive dans des pratiques comme la controverse, donc dans des rôles sociaux et langagiers propres à la communauté scientifique – transposée à l'école, dont les contrats deviennent de ce fait plus intelligibles.

Rendre compte concrètement de cette co-construction de savoirs scientifiques-scolaires ET d'une manière d'agir-penser-parler scientifique, susceptible de garantir la cohérence et la profondeur de l'assimilation très progressive des notions, est une gageure vu les limites de cet article (4) : la construction de la classe de sciences comme communauté discursive scientifique-scolaire exige des cadres pulvérisant les notions de « leçon » ou de « séquence », ainsi qu'un appui sur le travail langagier fourni dans les autres disciplines, dans une logique qui déplace les représentations usuelles de l'identité disciplinaire (Bernié, à paraître) (5). Des expériences, trop rares encore, montrent qu'elle implique en fait toute la durée du cursus scolaire (6). Toute micro-séquence isolée risque de donner du processus une vision excessivement réductrice, et, par exemple, de laisser croire qu'il n'y aurait là qu'un habillage nouveau de la notion de « conflit socio-cognitif », alors que le traitement des ruptures culturelles et identitaires entre contexte « quotidien » et contexte scolaire est incompatible avec les découpages didactiques classiques.

C'est pourquoi les trop brefs et trop pauvres aperçus qui suivent s'attacheront au « creuset » de la transformation : les problèmes de cohérence des écrits scientifiques des élèves ne trouvent pas leur origine dans la difficulté à maîtriser des modèles textuels mais dans l'hétérogénéité des discours et points de vue auxquels ils sont confrontés dans la classe. Celle-ci, envisagée comme une communauté discursive en voie de constitution, est caractérisée par toutes sortes de phénomènes d'hétéroglossie (expression Bakhtinienne désignant la modulation de perspectives sociales différentes). Leur orchestration progressive, indissociable de la répétition et de la longueur des situations de débat oral et sensible à la progression de la cohérence des écrits, signifie la construction d'un positionnement énonciatif particulier, amenant l'élève à se constituer en sujet « scientifique scolaire » tout en « secondarisant » ses pratiques langagières – à s'instituer acteur

dans une communauté transposée à l'école en s'appropriant ses pratiques à la fois technologiques et langagières, en changeant de contexte social, en déplaçant son point de vue à travers une recontextualisation et une reconfiguration de ses pratiques initiales, y compris langagières, à l'aide des genres discursifs reconnus dans la communauté de référence.

Le module de biologie au CM2 portait sur les échanges intra-utérins. Il a rebondi plusieurs mois à l'initiative des élèves. Il est possible de découper trois phases dans cette durée (7) :

– l'une où se travaille l'entrée des élèves dans une position d'énonciateur scientifique, et dont l'objectif est d'amener les élèves à prendre des distances par rapport à leurs fonctionnements quotidiens pour s'interroger comme pourraient le faire des chercheurs ;

– dans la suivante, l'objectif est d'amener chaque élève à contribuer à la production d'énoncés collectifs stabilisés, matérialisant une entente sur ce qu'il est possible de penser du problème de la vie fœtale : des positions « vraies en tout savoir » pour la communauté des allocutaires, comme le dit J.-B. Grize, des propositions « détachées » du raisonnement en langage non formel ;

– enfin, il s'agit d'établir des « poches de cohérence » : d'amener chaque élève à la formulation individuelle (surtout écrite) d'un point de vue organisé, tenant compte des acquis, et du fait qu'aucune vue d'ensemble correspondant aux critères de scientificité des adultes ne peut être obtenue au CM2 sur la question des échanges intra-utérins.

Les opérations impliquées par chaque phase correspondent donc à une phase provisoire dans la construction en système de connaissances scientifiques ET de manières d'agir-penser-parler en scientifiques. Elles ont été suscitées par la confrontation à divers documents scientifiques (textes ou schémas), déterminant critères et normes de l'activité discursive des élèves. La prise en compte de ces documents est dûment établie comme constituant de l'attitude scientifique.

Dans la première phase, cinq heures sont consacrées à l'élaboration, dans des situations de débat, de questions collectives appelées à fonctionner comme la base de référence sur laquelle construire les positions scientifiques ; des questions que les élèves se posent individuellement sur

le problème sont triées, sélectionnées, regroupées, classées. Les formulations sont resserrées, recentrées ; les questions hors champ sont éliminées ; les propositions qui se recoupent sont condensées en une seule ; la plupart des énoncés initiaux sont décontextualisés et recontextualisés. La circulation des idées constitue ainsi un contexte de conceptualisation (Bernié, 2001a) : classer l'apport d'oxygène dans la respiration, c'est adopter un point de vue fonctionnel et non plus descriptif.

Dans la seconde phase, l'un des moments essentiels est la production négociée d'une liste d'hypothèses, élaborée par le groupe-classe et dictée par le ou la secrétaire du jour. « Chaque hypothèse, écrivent M. Jaubert et M. Rebière dans le rapport cité, est discutée, reformulée (...), des choix argumentés sont faits au cours d'une séance longue et pointilleuse. Les discussions que génère la seule production du titre de ces hypothèses permet de comprendre ce qui se joue dans ces séances d'écriture collective » ... donc appuyée sur de l'oral (8).

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

126. Béa. je mets quoi comme titre.

127. M. alors Béatrice vous demande ce qu'elle va mettre comme titre en haut de sa page.

128. Cél. comment il vit.

129. M. alors Célia propose comment il vit.

130. X. l'échange dans le sang.

131. M. l'échange dans le sang.

132. X. les hypothèses.

133. M. les hypothèses sur la vie du bébé.

134. X. non des hypothèses.

135. M. des hypothèses sur.

136. X. l'échange.

137. X. non ce sont des questions sur l'échange

138. M. les questions où sont-elles, où sont-elles ces questions.

139. X. là.

140. M. elles sont au tableau, alors on est arrivé avec ces questions, et ici donc nous allons rechercher les – alors est-ce que ce sont des réponses, est-ce que ce sont des hypothèses.

141. XXX. des hypothèses/ des hypothèses/ des réponses.

142. M. alors on attend vos explications, alors Teddy, tu dis des réponses.

143. Ted. des réponses.  
 144. M. des réponses pas très sûres.  
 145. XXX. des hypothèses.  
 146. M. donc tu appelles ça des hypothèses.  
 147. Val. oui et comme il va y avoir plusieurs réponses différentes, et il va falloir en choisir une ce sont des hypothèses, parce qu'y en a peut-être qui sont fausses.

On notera la fusion de trois débats : le choix du titre, la nature de l'écrit à produire et celle de l'adoption d'un certain point de vue sur ce que l'on dit ou croit. Quelques instants plus tard, après que le maître ait poursuivi son questionnement sur la signification de « hypothèses », un autre débat s'engage sur le mot « bébé ». Ce débat a déjà été entamé à plusieurs reprises, les distinctions bébé / embryon / fœtus ont été fixées, mais il ressort et ce n'est pas un hasard :

163. M. bon alors tu ne sais toujours pas le titre alors hypothèses sur.  
 164. X. le sang les échanges.  
 165. M. les échanges.  
 166. X. de la mère et du bébé.  
 167. M. entre la mère et le bébé.  
 168. X. non l'embryon.  
 169. M. entre l'embryon.  
 170. X. ou le fœtus.  
 171. M. ou le fœtus tu complètes Romain. Qui propose un titre définitif ? Là, Charlène, Sulian on t'écoute.  
 172. Sul. [dictant à la maîtresse] les échanges hypothèses sur les échanges entre la mère et le bébé.  
 173. X. mais non.  
 174. M. alors toi tu dirais au lieu de dire le bébé tu dirais l'embryon Audrey.  
 175. Aud. [dictant] hypothèses de euh d'échanges de sang de l'embryon et du bébé.  
 176. M. hypothèses des échanges du sang de l'embryon au bébé.  
 177. Alx. pour savoir si c'est un embryon ou un bébé il faudrait répondre à quand se font-ils.  
 178. M. faudrait répondre à quand se font-ils.  
 179. Béa. embryon ou fœtus.  
 180. M. Béatrice propose embryon ou fœtus est-ce que ça vous convient.  
 181. Alx. ça peut être les deux à la fois.  
 182. M. est-ce que ça peut être les deux.  
 183. X. en même temps c'est pas possible.  
 184. M. ça peut être les deux en même temps mais est-ce que au même moment ça peut être les deux en même temps.

185. XXX. non.

186. M. on verra effectivement suivant la période où ça se passe si on peut préciser. Célia, Célia tu proposes donc un titre on t'écoute.

187. Cél. [dictant] hypothèses sur les échanges de l'embryon au fœtus et de la mère.

188. XXX. c'est pas possible de la mère.

189. M. alors est-ce qu'on peut mettre [écrivant au tableau] de l'embryon, entre parenthèses, ou du fœtus, fermez la parenthèse ?

L'ancrage du thème dans les préoccupations et les affects des élèves, la prégnance des discours familiaux, entravent donc la stabilisation de la mise à distance et rendent plus difficile l'adoption d'un mode de parler scientifique. Face à cela, le souci de construire une communauté discursive entraîne chez le maître une attitude spécifique : elle accepte la Nième résurgence de la question comme s'il s'agissait d'un aspect de l'acculturation qui ne peut être réglé par le renvoi à la définition, mais exigerait que les élèves s'approprient le débat, se sentent responsables des discours produits parce que le temps et la place de se tromper, de discuter, de revenir à des positions antérieures ou erronées fait partie des règles du jeu. Lorsque le maître propose une solution à un problème d'écriture, il s'agit simplement de verbaliser une réorganisation conceptuelle presque achevée dans les échanges antérieurs : les élèves vont s'emparer immédiatement de cette formulation qu'ils vont pratiquement tous utiliser systématiquement par la suite.

La troisième phase s'articule sur l'écrit collectif en gestation ci-dessus. Passant au long de la discussion d'un stade représenté par « Comment il vit » à « Hypothèses sur les échanges de sang entre la mère et l'embryon / entre parenthèses / ou le fœtus », les élèves vont passer en quelques semaines d'une représentation « écologique » et affective des relations mère-fœtus, compromis dans bien des écrits par une impossibilité à faire fonctionner ensemble les éléments connus (le cordon ombilical n'est pas une tuyauterie, il y a échanges...), telle que l'illustre l'écrit ci-dessous :

« Il se développe au fur et à mesure grâce à sa mère qui en même temps qu'elle se nourrit elle nourrit le bébé qui jour après jour grandit. La maman le nourrit grâce à son cordon ombilical qui est relié à son ventre » (9) ;

à une représentation au fond rationnelle des échanges, reposant sur la représentation d'un cir-



cuit allant du cœur de la mère aux organes du fœtus mis en scène dans un écrit composé, avec une introduction globalisante et une conclusion reprenant en sens le raisonnement :

« Le cœur propulse le sang oxygéné au placenta, là où se font les échanges. Le sang de la mère récupère les déchets et donne au sang de l'embryon ou du fœtus les besoins nutritifs et l'oxygène puis ils passent par les veines ombilicales qui conduisent au cœur et aux organes du fœtus ou embryon. Ces échanges servent à faire vivre et la croissance du fœtus ou embryon ».

Ainsi, comme le montrent dans le rapport cité M. Jaubert et M. Rebière, peut-on penser que l'analyse du rôle du langage dans le cadre de l'hypothèse « communauté discursive » permet de dégager quatre caractéristiques de tels ensembles de situations : entrée dans une communauté (respect des règles de fonctionnement : par exemple les critères de scientificité qui s'élaborent et évoluent) ; dans une communauté discursive parce que réglée et sémiotisée par un ensemble d'activités langagières en relation avec les pratiques matérielles et langagières de la communauté de référence ; dans une communauté discursive scientifique (son objet est d'établir « un ensemble ordonné de questions (...) reconnues pertinentes et de nature à engager une problématisation / résolution de problème » Jaubert-Rebière, *ibid.*) ; enfin dans une communauté discursive scientifique scolaire, « puisque la controverse mise en place n'a pas pour but de produire des savoirs « nouveaux » (et les enfants ne s'y trompent pas) et qu'elle se tient sous le contrôle de l'enseignant ».

On l'a vu, cette construction laisse apparaître des phénomènes de différenciation entre élèves, et elle a aussi été étudiée sous cet angle (Rebière, 2000 et 2001) : l'adoption de rôles sociaux nouveaux est tributaire de « postures » préconstruites : les élèves, dans les situations d'apprentissage, adoptent et tendent à figer une ou plusieurs stratégies d'intervention (point controversé, en rapport avec la thèse de « l'Homme Pluriel »), en rapport avec leur « efficacité » cognitive. Notion d'origine sociologique un peu floue, la « posture » évolue donc vers la conception d'un positionnement énonciatif réfractant le contexte constitué par la situation d'apprentissage. Une analyse linguistique menée sur des bases nouvelles permet la modélisation provisoire de quatre types de postures différenciées en prenant en compte la manière dont les situations scolaires se

distinguent ou non pour l'élève des situations familiales, dont le savoir est considéré comme extérieur ou non au sujet, comme un donné ou un construit, ou enfin dont le langage est vu comme mise en forme d'un « déjà là » ou comme outil de construction de connaissances. Leur transformation s'inscrit dans une temporalité spécifique, dont le rapport avec le découpage en « séquences didactiques » risque de sembler difficile...

D'autres recherches sont actuellement en cours, qui étudient la manière dont les conceptions évoquées ici peuvent contribuer à aider la classe de français à renouer sous des formes nouvelles avec son rôle disciplinaire historique irremplaçable : en transposant jusqu'au Lycée les pratiques de la communauté des grammairiens pour permettre la construction d'un rapport réflexif distancié à la langue, évitant aussi bien la dissolution de cet apprentissage dans les activités communicatives que la restauration d'un enseignement grammatical traditionnel, opaque et aussi peu cohérent sur le plan des contenus que sur celui des activités. Il s'agira aussi de transposer les pratiques des « producteurs-récepteurs » de littérature, et de contribuer à aider les disciplines associées au français dans les tâches interdisciplinaires à assumer et traduire dans les situations scolaires leur propre dimension discursive – transposition de celle des disciplines savantes de référence.

#### **RÉFÉRENCE AUX « COMMUNAUTÉS DISCURSIVES » ET DIDACTIQUE COMPARÉE : QUELLES PERSPECTIVES ? QUELLES DIFFICULTÉS ?**

Divers aspects de la perspective esquissée peuvent permettre d'envisager un apport de la discipline « français », jusque-là peu intégrée, semble-t-il, aux travaux de didactique comparée. Cet apport est à notre avis envisageable sur les points suivants :

a) L'étude de la temporalité : avec la construction de communautés discursives, la voie est ouverte à une réflexion nouvelle sur le temps de l'apprentissage. Il ne s'agit plus du temps des « progressions » ou des « séquences didactiques », mais des réorganisations brusques, parfois imprévisibles, du système cognitivo-langagier – réorganisation dans laquelle les affects jouent un rôle important, comme la lecture de Vygotski par

J.Y. Rochex (1999) le montre, en ouvrant la voie à une reconsidération de l'évolution de la motivation de l'élève dans le temps de l'apprentissage.

b) Le changement de statut du « pédagogique » : la réorientation vers la question de l'activité de l'élève et du rôle des pratiques enseignantes amène au statut d'objet didactique des éléments des processus d'apprentissage qui en étaient exclus : l'action de l'enseignant sur la transformation du contexte, sa manière de conduire la construction de la communauté, les « gestes » par lesquels, par exemple, il modifie d'une étape sur l'autre les règles de fonctionnement de la controverse, et avec cela la manière dont s'infléchit ce que G. Sensevy appelle la « topogénèse », le système des rôles sociaux dont on a vu l'importance. L'analyse et la description des pratiques enseignantes gagnerait, à notre sens, à intégrer à ses objectifs la question : « Quels gestes pour quelle communauté discursive ? ». Tout un pan de recherches empiriques est à développer sur les relations entre le contrat didactique et la représentation que se fait l'enseignant de la communauté discursive, en convergence avec la perspective comparatiste.

c) La dimension descriptive : son développement suit normalement le double mouvement de réintroduction de l'étude des pratiques et des « savoirs de la pratique », comme le titrait en 1998 un numéro de la revue « Recherche Formation » (INRP), en particulier, lorsqu'il s'agit de savoir comment se transforme le rapport au langage de l'élève, comment s'infléchit une posture. Mais il est une autre dimension du problème sur laquelle insister : si toute classe est une communauté discursive dans la mesure où tout fonctionnement suppose un minimum d'entente sur la signification des pratiques, certaines de ces communautés ne fonctionnent pas dans le sens de l'institution du sujet dans un champ de pratiques sociales transposées, et l'on ne construit pas toujours la communauté que l'on croit. L'introduction de l'historicité des savoirs et de la controverse peut paraître contradictoire avec bien des systèmes didactiques. Toute la description de ces phénomènes reste à faire. Rien ne serait plus éloigné des nécessités et des possibilités de l'heure que de tenter une quelconque démarche prescriptive à ce sujet...

d) La transposition didactique des pratiques. L'une des questions posées, dans la nouvelle tranche de recherches en cours, est de savoir ce que l'élève de 3<sup>e</sup> des collèges doit comprendre de

la pratique de l'historien pour pouvoir rédiger le « paragraphe argumenté » du brevet des collèges – l'argumentation n'étant de toute évidence pas ici celle de l'avocat d'assises, et donc pas celle des débats d'idées menés dans la classe de français, qui renvoient en gros à ce modèle rhétorique. En suivant Meyerson (1948/1995), on dira qu'il n'est pas possible de s'approprier une œuvre sans prendre en compte les questions auxquelles elle répond, ni par conséquent les pratiques sociales qui ont entouré son élaboration. La question est alors de comparer pour comprendre ce que l'on transpose : d'utiliser somme toute la comparaison pour expliciter les principes sous-jacents d'empiries diverses, aux fonctions nettement distinctes ; pour ne donner qu'un exemple entre bien d'autres, le statut de la démarche de preuve ne peut pas être le même dans la communauté discursive scientifique et dans la communauté discursive « scientifique-scolaire » : comment décrire cette différenciation-là ?

e) Enfin, il peut paraître délicat de sembler orienter les pratiques d'enseignement/aprentissage vers la juxtaposition de particularismes « communautaristes ». Le projet n'est évidemment pas celui-là, mais cette question ne fait que poser dans des termes nouveaux un problème encore mal résolu : l'école doit construire sur ce plan un point de vue de relative extériorité tout en travaillant à l'institution du sujet scolaire. Définir le point de vue scolaire comme « exotopique » ou « transgrédient » (Volochinov - Bakhtine, 1982) suppose clarifiées les conditions d'une position réflexive du sujet. Les modalités d'acquisition de l'outillage nécessaire pour assimiler des « jeux de langage » (Wittgenstein) ET le regard qui les tient à distance renvoient à la transformation du rapport au langage, qui ne peut être le fait d'une seule didactique disciplinaire et demandera là encore diverses confrontations.

L'usage de la notion de communauté discursive est pour le moment lié à une discipline où le statut du langage est particulier. Considérant l'ensemble des disciplines, il faudra prendre en compte sa double dépendance : de la nature ET du statut des savoirs en jeu. En prenant en compte la matrice disciplinaire du français, il faudra reconnaître que ces savoirs sont très difficiles à distinguer des tâches et des comportements. Les différentes didactiques ne définissent pas de la même manière les contrats sur lesquelles elles fonctionnent, liés à des acquisitions particulières chez certaines, à des

contextes communicatifs plus généraux dans d'autres. Travailler sur la co-construction d'un contexte commun suppose donc la prise en compte de la spécificité des situations d'apprentissage, pierre de touche de toute comparaison. Parler de la relation entre langage et construction des savoirs dans les diverses disciplines suppose un effort d'explicitation sur les notions, postulats

et principes sur lesquels se sont bâties les diverses modélisations en présence. Il faudra sans doute payer d'un prix assez lourd l'exploration épistémologique et historique des diverses matrices disciplinaires dans leur relation aux communautés discursives auxquelles elles se réfèrent.

Jean-Paul Bernié  
IUFM d'Aquitaine – Université de Bordeaux II

## NOTES

- (1) Dans le cadre de l'équipe de Psychologie du Développement et de l'Éducation de l'Université Victor-Segalen – Bordeaux II (EA 256), fondée par Michel Brossard, dont l'apport, y compris pour le présent texte, ne saurait être trop souligné, et de l'équipe de recherche en didactique du français de l'IUFM d'Aquitaine, contractualisée dans le cadre d'un PPF sur la professionnalisation des enseignants. Cette équipe est inscrite dans plusieurs collaborations avec l'INRP, portant sur l'écriture en sciences à l'École, l'écriture dans les différentes disciplines au collège et l'argumentation en sciences.
- (2) D. Maingueneau (1984), notamment ch. 4. L'analyse repose sur le fonctionnement de communautés dévotives au 17<sup>e</sup> siècle.
- (3) Il nous paraît superflu de rappeler ici que, dans notre perspective Vygotskienne, le développement du langage et celui de la pensée sont consubstantiels ; que le langage est vu comme instrument culturel médiateur et excentré, donc comme agent des processus de développement.
- (4) Le corpus comportant la transcription des interactions verbales et la reproduction des divers écrits produits individuellement et collectivement par les élèves au cours de ce module fait 110 pages...
- (5) L'identité disciplinaire dans la représentation du contexte de la tâche – Une situation d'écriture transdisciplinaire, communication au VIII<sup>e</sup> Congrès de l'AIDFLM, Neuchâtel, Septembre 2001.
- (6) Cas notamment des classes de ZEP enregistrées à Perpignan dans la vidéo « Parler, lire, écrire pour apprendre » (CNED) par D. Bucheton et moi-même en 1999 et 2000.
- (7) La formulation de cette présentation doit beaucoup au rapport rédigé par Martine Jaubert et Maryse Rebière (2000) pour la recherche INRP « SCIENSCRIT – L'écriture en sciences ».
- (8) Dans les transcriptions qui suivent, aucun transcodage des aspects paraverbaux n'est indiqué. Non qu'ils ne jouent aucun rôle ! Mais ils ne pouvaient de toute façon être commentés dans le cadre du présent article. M désigne le maître et X des élèves ou groupes que les conditions de l'enregistrement n'ont pas permis d'identifier.
- (9) Cet écrit et le suivant ont été produits par le même élève. Ils ont été séparés par deux autres écrits intermédiaires dont l'analyse aurait permis de mieux comprendre les étapes de l'institution de l'élève comme sujet de la communauté « scientifique scolaire ».

## BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE M. (1984). – **Esthétique de la création verbale**. Paris : Gallimard-NRF (éd. Ikoutsvo, Moscou, 1979).
- BERNIÉ J.-P. (1994). – **Raisonnement pour résumer – Une approche systémique des textes**. Berne : Peter Lang.
- BERNIÉ J.-P. (1996). – **Le compte rendu : du « temps figuré » de l'expérience au « temps refiguré » de l'institution**. Rapport de recherche non publié, Université Victor-Segalen – Bordeaux II, 208 p.
- BERNIÉ J.-P. (1998). – Fondements théoriques d'une didactique interactionniste de la langue maternelle. In M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), **Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotskiennes**. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- BERNIÉ J.-P. (2001). – L'activité de synthèse de documents : une « compétence » ? Quel enjeu ? Quel sens donner alors à la notion de « compétence » ? In L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (éds), **Didactique des langues romanes – Le développement de compétences chez l'apprenant**. Bruxelles : De Boeck ; Duculot.
- BERNIÉ J.-P. (2001a). – Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation. In J.-P. Bernié (dir.), **Apprentissage, Développement et Significations**. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- BERNIÉ J.-P. (2001b). – Problèmes posés par la co-construction d'un contexte commun aux partenaires d'une activité rédactionnelle. In M.-M. de Gaulmyn, R. Bouchard et A. Rabatel (éds), **Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix**. Paris : L'Harmattan.
- BERRENDONNER A. (1981). – **Éléments de pragmatique linguistique**. Paris : Éditions de Minuit.
- BRONCKART J.-P. (1997). – **Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif**. Lausanne ; Paris : Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART J.-P., SCHNEUWLY B., BAIN D., DAVAUD C., PASQUIER A., (1985). – **Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse**. Lausanne ; Paris : Delachaux et Niestlé.

- BROSSARD M. (1989). – Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotkienne. *Enfance*, n° 42, t. 1-2, p. 49-56.
- BROSSARD M. (1991). – Une hypothèse sur le rôle du contexte dans l'apprentissage de l'écrit. *Les Dossiers de l'Éducation*, n° 5, juillet, p. 186-192.
- BROSSARD M. (1998). – Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit. In M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- BROSSARD M. (1999). – Contexte, Apprentissage et sens. In J.-P. Bronckart (dir.), *Actes du Colloque « Les théories de l'action » (Septembre 1998), Université de Genève*.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. (1999). – *Los sistema de escritura en el desarrollo del niño*, Mexico, Siglo XXI.
- FOUCAULT M. (1969). – *L'Archéologie du Savoir*. Paris : Gallimard-NRF.
- JAUBERT, M. (2000). – *Fonctions et fonctionnement du langage dans la construction des savoirs scientifiques – Hétéroglossie et contextes d'apprentissage scolaire*, Thèse de Doctorat, J.-P. Bernié et M. Brossard (dir.), Université Victor Segalen - Bordeaux II.
- JAUBERT M. (2001). – Cohérence textuelle et positionnement énonciatif contextuellement pertinent. In J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage, Développement et Significations*, Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- JAUBERT M., BERNIÉ J.-P. (1999). – The role of contextual parameters in the written language in sciences. In *Ecrire et apprendre à écrire à l'aube du XXIème siècle*, European Writing Conferences, EARLI-SIG WRITING (Poitiers, Juillet 1998), LACO-CNRS.
- JAUBERT M., REBIÈRE M. (2000). – *Le rôle des pratiques langagières dans la construction de savoirs en biologie – Comment permettre aux élèves d'entrer dans une communauté discursive scientifique scolaire*. Rapport de la recherche INRP « SCIENSCRIT – L'écriture en sciences.
- LAHIRE B. (1998). – *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan-Essais et Rechercher.
- LICOPPE C. (1996). – *La formation de la pratique scientifique : le discours de l'expérience en France et en Angleterre (1630-1820)*. Paris : Éditions La Découverte.
- MAINGUENEAU D (1984). – *Genèses du discours*. Bruxelles : Mardaga.
- MEYERSON I. (1948/1995). – *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris : Albin Michel.
- PUTNAM H. (1984). – *Raison, vérité et histoire*. Paris : Éditions de Minuit.
- REBIÈRE M. (2000). – *Langage, posture et cognition : enjeux et obstacles de l'activité langagière dans la classe de Sciences*. Thèse de Doctorat, J.-P. Bernié et M. Brossard (dir.), Université Victor Segalen - Bordeaux II.
- REBIÈRE, M. (2001). – Une notion venue d'ailleurs : la posture. In J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage, Développement et Significations*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- ROCHEX J.-Y. (1999). – Vygotski et Wallon : pour une pensée dialectique des rapports entre pensée et affect. In Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.
- ROGOFF B. (1990). – *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social contexts*. New-York : Oxford University Press.
- SCHNEUWLY, B. (1988). – *Le langage écrit chez l'enfant. La production de textes informatifs et argumentatifs*. Lausanne ; Paris : Delachaux et Niestlé.
- SUTTON C. (1995). – Quelques questions sur l'écriture et la science. *Repères*, n° 12.
- VOLOCHINOV V.-N., et BAKHTINE M. (1982). – *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Éditions de Minuit.
- WERTSCH J.-W. (1979). – From social interaction to higher psychological processes : a clarification and application of Vygotski's theory. *Human Development*, n° 22, tome 1, p. 1-22.
- WERTSCH J.-W. (1985). – *La médiation sémiotique de la vie mentale : L.-S. Vygotski et M.-M. Bakhtine*. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (éds.), *Vygotski aujourd'hui*. Lausanne ; Paris : Delachaux et Niestlé.