

# Écrire pour apprendre dans les disciplines scolaires : un exemple en sciences

*Marine André*  
Université de Liège

*Très souvent, les élèves ont peu conscience des différences langagières entre les disciplines. À la fin de l'école primaire, ils semblent s'être construit des représentations des disciplines fondées sur des aspects matériels tels que la couleur d'un classeur plutôt que sur la nature de l'activité cognitive développée au sein de celles-ci (Reuter, 2007). Pour que les élèves apprennent à identifier et à maîtriser les modes de penser/ les pratiques discursives des disciplines scolaires, il est indispensable que leurs enseignants soient formés à les leur enseigner. Comment attirer leur attention sur les spécificités des discours produits dans les différents champs disciplinaires ? Cet article s'intéresse à l'utilisation d'écrits intermédiaires pour apprendre et développer des connaissances au travers d'un exemple en sciences.*

## 1. La littératie, un concept au service de l'apprentissage

Avant de nous intéresser aux écrits intermédiaires, revenons sur la notion de littératie et son intérêt pour l'enseignement-apprentissage.

### 1.1. Pourquoi parler de littératie ?

D'origine anglosaxonne, le concept de littératie est maintenant au cœur du nouveau référentiel du tronc commun Français-Langues anciennes (FRALA)<sup>11</sup> dans lequel il est défini comme la capacité, la volonté de comprendre, d'utiliser le langage tant oral qu'écrit, d'y réfléchir, afin de pouvoir développer ses connaissances, et de prendre sa place de citoyen dans la société (p. 233). Alors que le savoir lire-écrire est souvent considéré comme une capacité acquise dans les premières années de la scolarité, le concept de littératie permet de concevoir cet apprentissage comme un continuum (Frankel, et al., 2016). En effet, les individus construisent des connaissances et des compétences de lecture-écriture tout au long de leur vie dans des contextes variés, grâce à l'interaction avec leurs pairs et l'ensemble de la société (Hébert & Lépine, 2012). Ensuite, le concept de littératie permet d'envisager le texte de manière plus large. Elle pointe la nécessité d'aborder et d'utiliser la variété des textes, des genres de discours, des pratiques et des supports qui s'offrent aux élèves dans et en dehors de la classe et de s'intéresser à la lecture numérique.

<sup>11</sup> Le référentiel est disponible ici : <http://www.enseignement.be/download.php?do.i>

## 1.2. La littératie, un concept transversal ou propre à chaque discipline ?

Dès les années 1920, dans le monde anglo-saxon, apparaît l'idée que «Every teacher is a reading teacher», c'est-à-dire que chaque enseignant, quelle que soit la discipline enseignée, se doit d'enseigner des compétences en lecture-écriture. S'il est vrai que certaines stratégies/démarches de compréhension de texte telles que le résumé, l'autoquestionnement ou la visualisation sont identiques quelle que soit la discipline, lire comme un biologiste ou lire comme un géographe semblent demander quelques ajustements. L'analyse des démarches cognitives des lecteurs experts a montré que les disciplines, au-delà de leur contenu, diffèrent largement dans leurs buts fondamentaux, leur structuration du discours, leurs objets symboliques, leurs traditions de communication, leurs normes d'évaluation de la qualité et de la précision de l'information (Shanahan & Shanahan, 2017). Il apparaît donc important de prendre en compte les spécificités langagières disciplinaires et le rôle joué par la maîtrise de caractéristiques textuelles spécifiques, de conventions du discours, du vocabulaire technique et de pratiques discursives dans la formulation des connaissances dans un contexte disciplinaire (Moje, 2015; Berkenkotter, et al. 1988, cités par Shanahan & Shanahan, 2018; Pollet, 2012).

Ces deux types de stratégies de compréhension, transversales et spécifiques, se complètent pour développer les compétences en littératie des élèves. Toutefois, ces stratégies doivent certainement s'apprendre au fil de la scolarité (Shanahan, 2017; Faggella-Luby et al. 2012 cité par Brozo et al. 2012), comme le proposent Shanahan & Shanahan (2008).

Dans leur pyramide du développement des compétences en littératie (figure 1), la base représente les compétences et stratégies de base, hautement généralisables, qui sont impliquées dans les tâches de lecture comme le décodage ou encore la reconnaissance de mots fréquents. Elles doivent être maîtrisées dans les premières années de l'enseignement primaire. À la fin du primaire, les élèves doivent être capables de mobiliser des compétences plus complexes, qui ne s'appliquent pas à toutes les situations de lecture mais qui ne sont pas non plus liées à des spécificités disciplinaires (littératie intermédiaire) comme les stratégies de compréhension transversales ou la signification de mots communs. Dans l'enseignement secondaire apparaissent des compétences moins généralisable car elles correspondent au versant de plus en plus disciplinaire

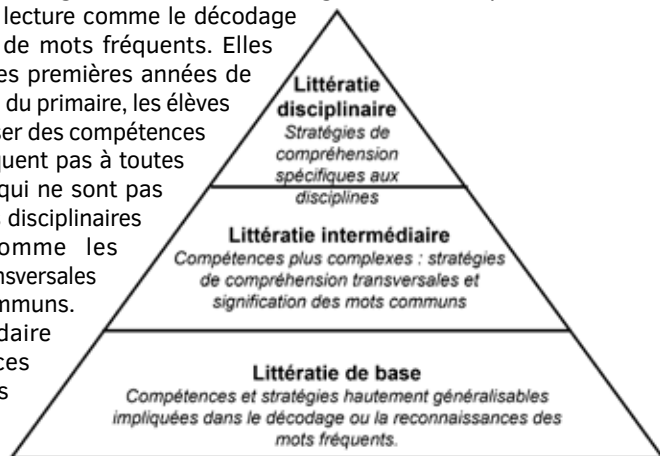


Figure 1 - Pyramide du développement des compétences de littératie (Shanahan & Shanahan, 2008)

et technique des tâches de lecture proposées aux élèves; ce sont les stratégies de compréhension spécifiques.

Cette littératie propre à chaque discipline met donc en avant l'importance des différences dans la manière dont ces disciplines scientifiques créent, diffusent et évaluent le savoir produit (Shanahan & Shanahan, 2017; Draper & Seibert, 2010). C'est précisément la conscience de ces différences qui fait défaut à la plupart de nos élèves. La littératie "disciplinaire" constitue donc un levier pour permettre aux élèves de comprendre les différences entre les disciplines.

Dans ce cadre, la classe doit être conçue comme un espace d'élaboration et de structuration des savoirs à l'image des communautés scientifiques disciplinaires (Bernié, 2002, Jaubert & Rebière, 2012). L'objectif est que les élèves comprennent et s'approprient les pratiques langagières impliquées dans la construction des savoirs disciplinaires (Jaubert & Rebière, 2012; Shanahan & Shanahan, 2018) et développent une conscience disciplinaire (Reuter, 2007) en secondarisant leurs pratiques langagières. Il s'agit de dépasser le point de vue singulier, anecdotique, affectif d'un individu pour parler en tant que sujet capable de mobiliser des connaissances partagées, et de ce fait inscrit dans un groupe social, capable de développer des énoncés qui dépassent l'histoire singulière et présentent une forme de généralisation (Jaubert & Rebière, 2012, p 3).

En effet, l'activité langagière est un moyen pour les élèves de se construire des représentations et des objets de discours qui seront différents en fonction de la discipline. Par exemple, en littérature, les élèves doivent se construire un monde fictif plausible ancré dans l'expérience personnelle alors qu'en sciences, l'élève devra se construire un monde théorique se basant sur des modèles validés (Jaubert, et al., 2010 ; Shanahan & Shanahan, 2018).

Ainsi, l'approche de la littératie dans les disciplines fait émerger l'importance de travailler la dimension réflexive du langage, c'est-à-dire sa capacité à mettre à distance l'expérience vécue mais aussi son contenu. Mais comment développer la dimension réflexive du langage dans les disciplines scolaires ?

## **2. Les écrits intermédiaires: un outil pour enseigner la littératie disciplinaire et aider les élèves à décontextualiser les apprentissages**

Pour comprendre sa propre activité cognitive, l'élève a besoin que l'école lui fournisse des occasions de mettre en mots sa pensée, seul ou avec ses pairs. Ce qui revient à aider les élèves à écrire et parler pour apprendre et progresser. En effet, l'écrit aide l'élève à prendre de la distance par rapport à ce qu'il produit (réponse, démarche) en en faisant une analyse critique (Goody, 1979).

Pour ce faire, Chabanne et Bucheton (2002, 2011) proposent de travailler avec les écrits intermédiaires. Aussi nommés "écrits de travail", "écrits transitoires" ou "écrits réflexifs", les écrits intermédiaires sont des écrits produits en cours d'apprentissage et qui revêtent une fonction épistémique, c'est-à-dire qu'ils jouent un rôle dans l'appropriation, la co-construction et la structuration des connaissances et des habiletés disciplinaires (Chartrand, Blaser & Gagnon, 2006). Leur utilisation permet aux élèves de construire conjointement des connaissances disciplinaires et des compétences langagières disciplinaires (Jaubert, 2018, Jaubert & Rebière, 2012; Jaubert, 2016; Reuter, 2007).

Lorsque l'on fait produire des écrits intermédiaires aux élèves, on s'intéresse avant tout au processus d'écriture plutôt qu'au produit fini puisque l'écrit est avant tout une activité de pensée. En effet, le passage par le langage écrit ou oral met la pensée en mouvement. Dans cette perspective, l'individu écrit pour penser et pas seulement pour transmettre des idées préexistantes (Vygotsky, 1985), contrairement à ce que s'imaginent beaucoup d'élèves. Il ne suffit donc pas de laisser jaillir la pensée sur le papier; un écrit intermédiaire est le témoignage d'une pensée qui est en train de se construire. Il est alors aisé de comprendre que cette production, cet écrit intermédiaire n'est pas un brouillon. Les écrits intermédiaires sont considérés comme des archives qui portent la trace d'un savoir en construction et ces traces peuvent être utilisées ultérieurement dans le processus d'apprentissage. Ces espaces de travail sur la pensée que sont les écrits intermédiaires permettent aux élèves à la fois de construire le savoir scientifique et de faire des pauses qui facilitent la nécessaire distanciation des activités habituelles de la classe (Schneeberger & Vérin; Plé, et al., 2009).

Si cet écrit est appelé intermédiaire, c'est pour mettre en avant son caractère médiateur. En effet, ces écrits sont l'intermédiaire entre deux états d'un écrit à mettre en forme ou entre deux états de pensée. Ces réécritures successives affectent en profondeur les productions, au niveau de leur organisation, de leur planification, de la langue mise en œuvre ainsi que des significations (Jaubert, 2018, p.6). Les écrits intermédiaires sont des objets à échanger. Ils sont l'intermédiaire entre deux individus, entre deux discours, entre l'individu et lui-même, entre l'individu et les autres (Chabanne & Bucheton, 2002). En effet, les écrits intermédiaires vont faire l'objet d'interactions scolaires, ils vont être lus, explicités et questionnés par les pairs. Ces échanges avec les autres élèves et avec l'enseignant vont aider l'auteur à prendre en compte d'autres points de vue, d'autres compréhensions (Orange, 2009). Ces échanges vont l'aider à étayer son point de vue, à développer son propos ou encore à préciser son lexique en utilisant un vocabulaire précis. Bien entendu, les échanges ne s'opèrent pas que sur le plan oral. Les lectures effectuées par les élèves, en lien avec les connaissances et les compétences ciblées dans une séquence d'apprentissage, vont également permettre un épaississement de leurs écrits. Ces

brefs temps d'écriture peuvent être insérés à tout moment de l'apprentissage. Dans les pratiques de classe courantes, la trace écrite prend généralement place en fin de séquence d'apprentissage. Parfois, il s'agit d'un travail collectif, à d'autres moments, il arrive qu'elle soit dictée aux élèves ou qu'elle soit rédigée uniquement par le professeur... Or, des temps d'écriture peuvent être insérés à différents moments, y compris en tout début de séquence d'apprentissage. Ainsi, les écrits réflexifs peuvent accompagner toutes sortes de tâches : rappel d'informations, reformulation d'une notion, préparation d'un projet, planification d'un écrit, résolution d'un problème. Par ailleurs, de premières brèves traces écrites sur les connaissances préalables ou représentations relatives aux notions à apprendre fournissent à l'enseignant des informations importantes pour identifier les besoins des élèves. De brefs temps de prises de notes relatives aux tâches scolaires effectuées par les élèves en classe permettent en effet de repérer les éventuels obstacles liés aux notions enseignées ou à l'enchaînement des tâches scolaires. En résumé, l'écriture permet de rendre la pensée visible.

### **2.1. Utiliser les schémas pour travailler les spécificités de l'activité langagière en sciences**

Voici un exemple d'activité ciblant le travail de l'activité langagière en sciences à l'aide d'écrits intermédiaires.

Le travail avec les écrits intermédiaires permet de travailler les pratiques des communautés scientifiques en expérimentant les pratiques langagières de celles-ci. En effet, les scientifiques n'utilisent pas uniquement du langage écrit, ils mobilisent aussi le langage symbolique (Orange, 2009). La séquence de cours suivante se centre sur la schématisation comme moyen de construire des savoirs scolaires mais surtout de développer une position énonciative en utilisant un outil du champ disciplinaire des sciences naturelles. L'objectif est ici de s'approprier les éléments qui font la spécificité de l'activité scientifique : les objets d'étude, les démarches, un lexique (Schneeberger, 2009, p. 273). Dans notre cas, trois éléments sont pertinents : utiliser un vocabulaire précis et technique ; synthétiser des informations à partir d'une série de sources pour élaborer une compréhension cohérente d'un processus et traduire des informations quantitatives ou techniques exprimées en mots sous forme visuelle. Ce sont ces éléments que nous allons observer dans les exemples d'écrits intermédiaires suivants.

La séquence d'apprentissage, dont sont issues les quatre productions d'élèves de deuxième année primaire, porte sur le système digestif. Elle est composée de sept phases illustrées dans le schéma suivant. Les temps de productions d'écrits seront détaillés à sa suite.



1. Phase de questionnement : « À quoi ça sert de manger ? » suivie d'un débat.
2. Construction de la question de recherche : « Comment la nourriture que tu manges te permet de grandir ? »
3. Production d'un schéma de manière individuelle (écrit 1)
4. Confrontation des schémas par groupes de 3 élèves et production d'une affiche de groupe (écrit 2) suivie d'une présentation à la classe.
5. Phase de recherche documentaire
6. Production d'un nouveau schéma en sous-groupe (écrit 3) suivie d'une présentation et d'un débat collectif
7. Production d'un schéma individuel (écrit 4)

Figure 2 - Plan de la séquence d'apprentissage

### Écrit 1 : les représentations



Figure 3 - premier écrit intermédiaire réalisé en individuel

Le premier écrit intermédiaire, produit de manière individuelle, tente de répondre à la question élaborée en groupe classe : Comment la nourriture que tu manges te permet de grandir ? Dans ce premier schéma, l'élève a représenté deux tuyaux distincts partant de la bouche dont il signale que l'un est destiné aux liquides et l'autre aux solides. Tous deux mènent sur « une poche » qui lui est propre. Ces deux tuyaux débouchent sur les voies d'évacuation des déchets qui sont l'urètre et le rectum, représentant ce que l'élève connaît. Il peut voir que son corps rejette du liquide et du solide. Ce schéma met en lumière les représentations et connaissances préalables de l'élève. Ce moment est essentiel car il constitue une mise à disposition des connaissances pour leur mobilisation dans la phase suivante (Plé, et al., 2009).

## Écrit 2: la mise en commun des représentations



Figure 4 - deuxième écrit intermédiaire réalisé en collectif

Pour produire un nouveau schéma sur lequel tout le monde s'accorde, les élèves ont dû partager et confronter leurs représentations initiales à celles des autres. Ces interactions mènent à un schéma dans lequel les deux tuyaux distincts sont toujours présents mais ils mènent maintenant à une seule poche, étiquetée comme étant l'estomac, dans lequel la nourriture et l'eau arrivent. Ensuite, un seul tuyau relie l'estomac à l'extérieur du corps. Il semble qu'une partie de l'eau soit directement transférée depuis la bouche vers les bras et le reste du corps par des lignes[2] représentant des veines. Première avancée dans le positionnement énonciatif, des éléments du lexique scientifique précisant les éléments représentés sont introduits.

## Écrit 3: la suite de la recherche documentaire

Dans la suite de la séquence, les élèves sont amenés à réaliser une recherche documentaire. Confrontant leurs représentations aux informations présentes dans différentes sources consultées, ils réalisent alors un second schéma de groupe en tentant d'intégrer leurs connaissances antérieures et les sources extérieures qu'ils consultent. Le but est de produire une synthèse permettant de construire une compréhension du système digestif en transformant ces informations en représentations visuelles. Dans ce nouveau schéma, les élèves ont donc introduit des informations supplémentaires. Ils ont entouré la bouche et mentionné, dans une annotation, que dans la bouche, on retrouve des dents qui mâchent et de la salive qui fait fondre les sucres. Des deux tuyaux, il n'en reste qu'un seul qui mène à l'estomac dont les élèves ont indiqué la fonction (ça broie, liquide). A la suite de l'estomac, on retrouve deux tuyaux distincts qui semblent représenter l'intestin grêle et le gros intestin mais nous ne pouvons rien ajouter quant à l'appropriation de ces éléments car les élèves n'ont pas annoté le schéma. On ne peut dire précisément si les deux intestins se suivent ou non mais on remarque qu'un seul des deux tuyaux relie l'intérieur et l'extérieur du corps. Dans ce schéma, les élèves ont intégré, en plus des mots techniques, les fonctions des éléments représentés. Cela fait apparaître leur compréhension de la dimension explicative des sciences, ce qui est l'objectif de ce type d'activité (Orange, 2009).



Figure 5 - troisième écrit intermédiaire réalisé en collectif

#### Écrit 4: la synthèse personnelle des apprentissages



Figure 6 - écrit intermédiaire final réalisé en individuel

Ce schéma a été produit individuellement en fin de séquence d'apprentissage. Il est le reflet de l'appropriation par l'élève des connaissances en jeu dans la séquence et des façons de les exprimer. Cet élève ne nomme aucun des éléments du système digestif en utilisant les termes scientifiques mais il a étiqueté son schéma en pointant des fonctions (dimension explicative). Il a représenté un seul tuyau reliant la bouche, où il indique « ça mâche », à une poche, où il indique « ça broie ». Cet élève illustre un lien entre l'estomac et le "gros intestin grêle". On observe que cet intestin possède deux parties dont on devine qu'une va relier l'intérieur et l'extérieur du corps.

L'analyse de ces productions, texte ou schéma, à différents temps d'une séquence d'apprentissage aide l'enseignant à prendre la mesure du chemin parcouru par les élèves et ainsi mesurer l'écart entre leurs connaissances initiales et finales, montrant ainsi que le langage est l'instrument, le lieu et le témoin de l'activité de transformation et de réorganisation progressive de la position énonciative et des connaissances disciplinaires (Jaubert & Rebière, 2012).

Pour accompagner ce travail langagier et ce processus de transformation, à la fois des savoirs et des discours (Jaubert, 2018, p.7), Chabanne & Bucheton (2002) mettent en avant trois entrées possibles permettant d'évaluer l'activité des élèves : les traces du positionnement énonciatif du sujet; les traces du travail sur les contenus sémantiques et symboliques; les traces de la construction du rapport aux normes. L'objectif est donc de chercher les indices textuels attestant d'une progression au niveau du savoir mais aussi au niveau des pratiques langagières. Autrement dit, la production contient plus d'informations pertinentes, recourt à des explications scientifiques ou des données scientifiques, utilise des formulations et un lexique propres au champ disciplinaire,... (Jaubert, 2018).

Dans cet exemple d'utilisation des écrits intermédiaires, ce sont bien ces aspects que nous avons cherché à qualifier, montrant ainsi les indices qui peuvent être pris pour appréhender l'évolution des élèves. Pour l'enseignant, les écrits intermédiaires correspondent donc à un observatoire des compétences des élèves. Pour les élèves, l'écrit constitue un outil pour apprendre, un outil pour rendre visibles leurs démarches d'apprentissage en y réfléchissant. Il permet aussi de tisser des liens et de se voir évoluer quelle que soit la discipline scolaire (Plé, et al., 2009).



## **2.2. Décontextualiser les apprentissages, une nécessité pour apprendre**

L'entrée des compétences dans le monde de l'école a placé les savoirs au second plan, c'est leur utilisation en situation qui prime. Les savoirs sont donc moins centralement nommés ou de manière ambiguë dans les référentiels (Bautier, et al., 2017). La réintroduction de savoirs dans les nouveaux référentiels en Fédération Wallonie-Bruxelles répond à cette situation qui a pu entraîner, chez les enseignants, un malentendu entre un élève qui comprend grâce à la mobilisation de savoirs ou un élève qui « fait » (Bautier, et al, 2017). Certaines situations mettant l'élève en activité de manière autonome au travers d'interactions peuvent masquer l'objet d'apprentissage aux yeux des élèves les plus éloignés de la culture scolaire (Bernstein, 1975). Elles les empêchent de percevoir les enjeux cognitifs des tâches qu'ils doivent réaliser à l'école. Ces élèves ont donc tendance à rester enfermés dans une logique du « faire », guidés par la recherche de la réussite immédiate (Bautier & Goigoux, 2004, p 90). En effet, certains élèves ont des difficultés à considérer les objets proposés dans les situations scolaires comme des objets d'apprentissage sur lesquels ils peuvent exercer des activités de pensée et un travail spécifique (Bautier & Goigoux, 2004) et ainsi les utiliser dans d'autres situations (de la vie quotidienne). Cette posture dite de secondarisation implique de mettre l'expérience à distance pour généraliser. La décontextualisation, deuxième temps pédagogique important d'une séquence après la contextualisation et avant la recontextualisation, paraît particulièrement pertinente pour aider les élèves à mobiliser cette posture de secondarisation. Si ce moment vise à sortir l'apprentissage de son contexte d'acquisition, ce moment ne prétend pas rendre les connaissances dénuées de tout contexte, mais plutôt faire voir leur mise à distance par rapport au contexte initial d'apprentissage ou à leurs divers contextes d'utilisation (Presseau, 2000, p. 520). Aussi étonnant que cela puisse paraître, cette décontextualisation des apprentissages, en extrayant le commun à travers les différentes situations d'apprentissages vécues par les élèves, permet de contrer la difficulté qu'ils ont à tisser les liens entre les différentes étapes de la séquence d'apprentissage (Joigneaux, 2009 ; Bonnéry, 2007 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Rochex & Crinon, 2011).

La décontextualisation consiste aussi à revenir sur son activité pour identifier les démarches cognitives mises en œuvre, en évaluer l'efficacité et constater des changements dans ces conceptions (Crahay, 2006). Cette étape de la séquence d'enseignement aide ainsi les élèves à tisser le lien entre l'expérience réelle, les activités de classe et les objectifs d'apprentissage au travers d'une posture réflexive permettant de construire des compétences cognitives et langagières requises pour l'apprentissage scolaire (Beckers, 2011).

Si le langage participe au travail de construction du savoir, il permet aussi aux élèves la réflexivité, l'identification et la mise en mots des liens qui existent entre différentes

situations didactiques. Les temps d'écriture que sont les écrits intermédiaires peuvent être considérés comme des pauses qui facilitent la nécessaire distanciation des activités habituelles.

### **Distinguer métacognition et secondarisation**

La **métacognition** est la démarche permettant de prendre conscience de ses processus de construction et d'utilisation des connaissances. Elle englobe également la représentation qu'un individu a des connaissances qu'il possède (Frenkel, 2014). À l'école, les élèves sont invités à verbaliser les démarches qu'ils mettent en œuvre dans une situation donnée.

La **secondarisation** est la capacité d'un individu à réfléchir sur les situations vécues et leurs objets pour en dégager l'objet de savoir. Cette mise à distance de l'expérience permet alors de généraliser et de transférer l'apprentissage à d'autres situations (Bautier & Goigoux, 2004; Clauzard, 2021). À l'école, les élèves sont invités à verbaliser ce qu'ils ont fait, les difficultés qu'ils ont rencontrées, les stratégies pour réussir, à quoi cela va leur servir...

## **3. Conclusion**

Souvent tenue pour acquise dans les premières années de l'enseignement primaire, la langue est considérée par les enseignants comme un prérequis sur lequel s'appuyer. Cependant, elle se révèle souvent être une difficulté pour les élèves tout au long de leur parcours scolaire car ils peinent à s'approprier un usage scolaire de la langue (Le Ferrec, 2012). Dans chaque discipline scolaire, la langue est à la fois objet d'enseignement- apprentissage et langue d'enseignement (Verdelhan-Bourgade, 2002). Cette langue d'enseignement ou langue de scolarisation est un véritable enjeu pour l'école d'aujourd'hui. Si, en Belgique, elle implique la maîtrise du français en tant que langue de communication quotidienne, elle exige aussi de maîtriser toutes les spécificités de cette langue dans ses utilisations disciplinaires spécifiques. Ouvrir le monde de l'école à la notion de littérature permet ainsi de rencontrer ces besoins mis au jour il y a une vingtaine d'années avec la notion de langue de scolarisation et sa préoccupation pour la relation entre les apprentissages disciplinaires et les compétences langagières qu'ils impliquent. En effet, contrairement à ce qu'on a longtemps pensé, les compétences langagières acquises dans la langue maternelle ne se transfèreraient pas automatiquement dans les autres disciplines scolaires, dont le rôle se limiterait à transmettre des contenus disciplinaires (Le Ferrec, 2012). S'il est important de prendre la langue en compte dans toutes les disciplines scolaires même avec des élèves natifs, c'est parce qu'elle est le vecteur des apprentissages à réaliser. Enfin, cette notion de langue de scolarisation pointe la nécessité de travailler une attitude réflexive face à la langue à l'école pour en faire un objet d'apprentissage.

## Bibliographie

- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, E., Bonnéry, S., Clément, P. (2017). L'introduction en France des compétences dans la scolarité unique.? Enjeux politiques, enjeux de savoir,?enjeux pédagogiques et didactiques. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16, 73-93.
- Beckers, J. (2005). Est-il possible de faire de la pédagogie par compétences une alliée de l'équité à l'école ? *Cahiers de service de pédagogie expérimentale*, 21-22, 41-63.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive »: un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris, France: Éditions de Minuit.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire: Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris, France: La Dispute.
- Brozo, W., Moorman, G., Meyer, C. & Stewart, T. (2013). Content area reading and disciplinary literacy: A case for the radical center. *Journal of adolescent & adult literacy*, 56, 353-357.
- Chabanne, J-C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Chabanne, J-C. (2011). Les écrits « intermédiaires »: Au-delà du brouillon. *Recherches*, 55, 7-20.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Frankel, K., Becker, B., Rowe, M. & Pearson, D. (2016). From « What is reading ? » to What is literacy ? *Journal of education*, 196, 7-17. doi:10.1177/002205741619600303
- Frenkel, S. ( 2014). Composantes métacognitives; définition et outils d'évaluation. *Enfance*, 4, 427-457.
- Goody, J. (1979). *La Raison graphique: La domestication de la pensée sauvage*. Paris, France: Editions de Minuit
- Guyot, L., & Afgoustidis, D. (2006). L'apprentissage du français de scolarisation: principes et repères. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 36, 23-29.
- Hébert, M. & Lépine, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie. *Lettrure*, 2, 88-98.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires: une question pour la didactique du français ? *Pratiques*, 149-150, 112-128.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs: l'hypothèse énonciative. Forumlecture, 2012-3. Revue en ligne. Retrived from: [https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012\\_3\\_Jaubert\\_Rebiere\\_Bernier.pdf](https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf)
- Jaubert, M. (2016). « Quelles pratiques enseignantes pour soutenir l'apprentissage continu de la lecture dans les disciplines scolaires ? ». Communication présentée dans le cadre de la Conférence de Consensus « Lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? », organisée par le CNESCO et l'Institut français d'Éducation, Lyon, mars 2016.

Jaubert, M. (2018). Peut-on travailler l'écriture dans toutes les disciplines scolaires ? Communication présentée dans le cadre de la Conférence de Consensus « Écrire et rédiger : comment accompagner les élèves dans leurs apprentissages ? », organisée par le CNESCO et l'Institut français d'Éducation, Lyon, mars 2018.

Jaubert, M., Rebière, M. & Pujo, J. (2010). Communautés discursives et disciplinaires scolaires et formats d'interactions. Colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes », Université de Lyon- ICAR-CNRS – INRP, 24-26, Lyon, France.

Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès la maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 17-28.

Le Ferrec, L. (2012). Le français de scolarisation au carrefour des Didactiques du français et des disciplines. *Le français aujourd'hui*, 176, 37-47. Retrieved from: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-37.htm>

Morais, J. (2018) Literacy and democracy. *Language, Cognition and Neuroscience*, 33, 351-372. doi: 10.1080/23273798.2017.1305116

Pollet, M.-C. (2012). *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.

Presseau, A. (2000). Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 26, 515-544. doi:<https://doi.org/10.7202/000289ar>

Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire : présentation d'un concept. *Éducation et didactique*, 2, 57-71. doi: 10.40/educationdidactique.175

Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.

Schneeberger, P. (2009). Le langage comme moyen de s'inscrire dans une communauté scientifique. In Schneeberger, P. & Vérin, A. (Eds), *Développer des pratiques d'oral et d'écrits en sciences : quels enjeux pour les apprentissages scolaires ?* Paris, France : Institut national de recherche pédagogique, ENS Editions

Shanahan, C. & Shanahan, T. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in language disorders*, 32, 7-18.

Shanahan, C. & Shanahan, T. (2018). Disciplinary Literacy. In D. Lapp & D. Fischer (Eds.), *Handbook of research on teaching the english language arts* (pp 281-308). New-York, NY: Routledge.

Shanahan, C. (2015). Disciplinary literacy strategies in Content area classes. ILA E-ssentials: International Literacy Association. doi:10.1598/e-ssentials.8069

Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78, 40-59.

Shanahan, T. & Shanahan, C. (2017, june). *Teaching Disciplinary Literacy*. CCSSO/SCAS Presentation on Disciplinary Literacy. Retrieved from: [www.shanahanonliteracy.com](http://www.shanahanonliteracy.com)

Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris, France : Éditions Sociales-Messidor.