

# Introduction

La présente publication s'inscrit dans la suite de deux journées d'étude organisées, en 1997 et en 1999, par la DFLM et une équipe de recherche constituée à l'IUFM de Montpellier sous la direction de Dominique Bucheton. L'objectif premier de ces journées était de faire un état des lieux, dans la communauté des didacticiens du Français, des recherches orientées vers *l'activité réelle des élèves dans la classe*, observée au travers de leurs *pratiques langagières<sup>1</sup> écrites et orales*.

## *Un cadre théorique commun*

J. Crinon synthétise le postulat commun à toutes les contributions qui justifie notre titre : « les activités langagières, orales et écrites, ne constituent pas une simple transcription d'idées préexistantes mais contribuent à la construction des connaissances et à l'activation des représentations mentales. Le langage, conçu comme 'artefact culturel' et 'instrument médiateur' de la pensée, est indissociablement le lieu de l'interaction sociale et de l'élaboration cognitive ». Nous insisterions aussi, pour notre part, sur la construction identitaire et affective (« pour se construire »).

Les contributions partagent donc un ensemble de références communes : les « classiques » : Bakhtine (1979), Bronckart (1985), *Wygotski aujourd'hui* (1985), Bruner (1983, 1996), Clot (1999), François (1984, 1998), Goody (1986), Leontiev (1984), Ricœur (1983), Wygotski (1997)... ; et d'autres

---

<sup>1</sup> « Il s'agit de penser le langage non seulement en tant qu'activité toujours simultanément cognitive, sociale, subjective et bien sûr linguistique [...] mais aussi en tant que production hétérogène dans laquelle se trouvent obligatoirement présentées les dimensions culturelles, sociales, langagières, tout à la fois singulières (propres au sujet qui les produit) et partagées (propres au groupe qui les reconnaît et en a élaboré les formes) et de ce fait normées » (Bautier 1997 : 11-25).

plus récentes mais qui dessinent désormais un champ de recherches actives : Bautier (1995), Bautier & Bucheton (1995) et (1996), Bautier & Rochex (1998), Boutet (1994), Bronckart (1996), Brossard & Fijalkow (1998), Bucheton (1998, 2000), Charlot, Bautier & Rochex (1997), Delamotte (2000), Rochex (1995)...

Dans ce cadre théorique général, le langage n'est pas réduit à des fonctions de mémorisation ou de communication, mais on insiste sur ses fonctions *heuristiques*. Ce sont les interactions langagières dans des contextes chaque fois spécifiques qui permettent aux sujets d'élaborer progressivement les formes sémiotiques de leurs représentations, au cours de processus complexes de reprise-transformation-assimilation. S'il faut parler ou écrire pour apprendre, c'est que *savoir*, en particulier à l'école, c'est *savoir écrire et parler le savoir* ; que le savoir ne peut s'isoler ni des formes sémiotiques qui l'expriment, ni des contextes où ces formes sémiotiques sont produites — et en particulier, des contextes d'enseignement, comme le font observer Jaubert & Rebière (renvoyant à Bernié dans Brossard & Fijalkow 1998).

## *Les enjeux pour la DFLM et les échanges inter-didactiques*

L'enjeu, dans le cadre de la DFLM (didactique de la langue maternelle) est de prolonger le travail fait jusqu'à présent sur deux des sommets du triangle didactique : les objets de savoir, d'une part, et les pratiques des enseignants, d'autre part, en travaillant du côté de l'élève. Pour mieux passer de la *didactique fiction* à la *didactique réelle*.

Cette préoccupation pour le lien étroit entre l'activité au sens cognitif et affectif, et les conduites langagières concrètes, impose à la DFLM de jouer un rôle pivot dans les débats inter-didactiques. Car la question de l'écrit et de l'oral réflexifs concerne tous les didacticiens qui s'intéressent à la médiation du langage dans le processus même d'acquisition, aussi bien que tous les théoriciens de la formation. C'est pourquoi lors de Journées de Perpignan étaient présents des spécialistes de la formation, des didacticiens des mathématiques, de la physique, de la philosophie...

– Introduction –

Dans ce débat interdidactique, les didacticiens du Français devront peser pour que soient utilisées des théories du langage moins simplificatrices. Par exemple, il leur revient d'avertir que les problèmes que rencontrent les élèves avec le langage ne sont pas seulement des problèmes « techniques », relevant d'une mauvaise « maîtrise de la langue » ou des « types de discours », mais qu'on gagne à se demander se demander : *que se passe-t-il réellement quand les élèves sont invités à parler et à écrire pour apprendre ?* Est-ce seulement d'ailleurs pour *apprendre*, ou cela implique t-il aussi d'autres dimensions, voire d'autres conditions : il faut avant d'apprendre *s'engager* à penser, voire à penser avec d'autres, à co-opérer, à co-laborer, et cela autrement que du simple point de vue superficiel de la pédagogie des groupes (voir Vanhulle avec des adultes et Le Cunff avec des enfants de deux ans). Que se passe-t-il exactement quand un élève travaille avec le langage ? Que fait-il ou ne fait-il pas qui fait par exemple que placé dans la même tâche, tel élève apprend et tel autre n'apprend rien ?

***La réflexivité : une notion à définir et à discuter***

Le terme de *réflexif* n'est pas sans poser problème. Nous l'utilisons, lors du lancement des Journées d'étude, comme une désignation provisoire et discutable. Les contributions rassemblées ici permettent d'en préciser mieux les contours.

**Vers une conception qualitative de la réflexivité**

Le langage est *naturellement, intrinsèquement* réflexif, dès lors qu'on pose que toute activité langagière *réfléchit* l'activité motrice, cognitive, affective... Peut-on pour autant dire que l'expression « oral et écrit réflexifs » est triviale ? Non, si on considère que cette réflexivité a une qualité **inéga**le selon les situations, et, de manière nette en situation scolaire, selon les tâches. Bien sûr, les élèves écrivent et parlent à l'école... Mais d'abord ces temps d'oral et d'écriture sont-ils si nombreux ? Et quand ils ont lieu, que font *effectivement* les élèves ?

Il apparaît ainsi que certaines pratiques langagières scolaires sont *plus* réflexives que d'autres, qu'elles sont le lieu d'apprentissages *plus* intenses, *plus* durables, *plus* complexes, qu'elles sont le lieu de transformation du sujet *plus* notables. Le Cunff constate que l'école fournit à des enfants de 2-3 ans des « temps intéressants pour le *vivre ensemble*, les échanges qui obligent à se faire comprendre et à négocier le sens des situations contruites à plusieurs », mais que ces moments ne sont pas tous « suffisants pour les apprentissages ». Froment & Carcassonne comparent des interactions dont la qualité est inégale, sur le plan tant de l'implication que des effets induits. A l'école on peut bavarder, on peut discuter... mais tout oral n'est pas pour autant un temps d'apprentissage. A l'école, on peut écrire : mais tout écrit n'est pas une occasion de *se mettre en activité*, certaines consignes reviennent à copier ou s'exercer tellement mécaniquement qu'on peut se demander quelle part y prend l'apprenant... Nous prenons donc ici « réflexif » comme un raccourci de sa forme comparative : les écrits et oraux « réflexifs » sont les écrits et oraux « plus réflexifs que d'autres », les écrits et oraux « particulièrement réflexifs », en particulier dans un cadre scolaire.

Ces dénivellations dans le degré de réflexivité sont marquées linguistiquement par des « dénivellations dans l'échange », selon Le Cunff, Pagoni, ou Chemla & Dreyfus qui observent « des moments où le rythme des échanges s'accélère, où les paroles sont prononcées en même temps par plusieurs enfants, ceux aussi où un enfant va avec insistance revenir sur sa propre parole pour la faire entendre aux autres, la préciser et la compléter ». Il y a donc place pour un travail de repérage, d'où une **préoccupation méthodologique** pour les chercheurs (*peut-on* évaluer la qualité de la réflexivité ? voir Bucheton & Chabanne, Vanhulle, Chemla & Dreyfus) et aussi une **perspective pratique** pour la formation : évaluer la réflexivité du travail langagier c'est pouvoir opérer des choix plus productifs que d'autres en matière pédagogique et didactique (Vanhulle, Crinon, Jaubert & Rebière, Chabanne).

On peut en effet s'interroger autant sur les *conditions d'optimisation* de la réflexivité que sur les *obstacles* qui lui sont opposés :

– Introduction –

- D'un côté, quelles sont les conditions propices à l'activité réflexive ? Comment organiser les pratiques langagières scolaires dans le sens d'une plus grande réflexivité ?
- D'un autre côté, comment identifier et interpréter les différences entre les élèves autrement qu'en termes négatifs ? Comment se fait-il que certains élèves sous-utilisent l'oral et de l'écrit réflexif et, engagés apparemment dans les mêmes tâches, n'entrent pas de la même façon dans l'activité ? Ces obstacles sont-ils localisés dans les objets (connaissances et habiletés), dans les démarches ou dans les postures (manières de se représenter et d'investir les tâches) ?

### La réflexivité comme distance à l'expérience

La réflexivité se définit d'abord dans la *prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate que permet le langage* ; cette propriété naturelle de la sémiologie est ce que l'école va chercher à amplifier et à généraliser : se détacher de son vécu, décoller le langage de soi et de son monde, mettre à distance ce qui est dit et ce qui est vécu, laisser place dans son discours au discours de l'autre. Le Cunff, Cellier & Demougin montrent que les tous premiers pas dans la parole *scolaire* visent une distance à l'égard du vécu, même minimale, qui est le moyen d'entrer dans une réflexion sur les choses et les autres – à l'occasion, pour commencer, de situations très ordinaires.

Cette mise à distance n'est pas immédiate, elle est socialement et historiquement construite, et inégalement réalisée : un des élèves observés par Bucheton et Chabanne commence à peine à ébaucher, au bout de *six* réécritures successives, la re-saisie de son propre dire, et par ce dire de sa propre vision du monde.

D'autres contributions y insistent : Crinon étudie comment la pratique régulière du journal des apprentissages est d'abord une mise à distance d'avec l'immédiat du vécu scolaire, qui en permet la décantation. Avec un dispositif très proche dans son principe, celui du *portfolio*, Vanhulle explique que le premier effet obtenu est « la mise à distance de l'objet », à

commencer par l'expérience brute du métier – ce fameux « terrain » où tous les stagiaires souhaitent s'immerger exclusivement.

### La dimension méta- de la réflexivité

La réflexivité implique une dimension *épi-* et *métalinguistique*. Tout en parlant, en écrivant, je suis dans une attitude permanente de contrôle de ce que je dis-écrit, qui peut être plus ou moins intentionnelle. C'est pourquoi parler-écrire, c'est nécessairement entrer dans des normes et des contraintes linguistiques, discursives, culturelles... afin de prendre part au *jeu langagier*.

Dans les séquences que les auteurs présentent, un travail de *structuration* s'effectue implicitement, comme si l'enjeu des échanges imposait à tous un effort de normalisation des oraux et des écrits. Chemla & Dreyfus observent ainsi que « nombreux sont les indices de décentration qui traduisent une attitude métalangagière et métadiscursive de la part des enfants : explicitation d'un terme ou d'un énoncé, autocorrection, reformulation par ajout, autocorrection, ajustements divers... ». Même remarque chez Crinon et Bucheton & Chabanne, qui montrent que la longueur et l'organisation des textes s'améliorent nettement au fil des réécritures, sans intervention didactique directe. Autour des écrits s'organise un travail d'ajustement métalinguistique important, dans les phases de relecture et de négociation entre pairs (Cellier & Demougin).

La question posée à la didactique reste celle des limites d'un tel travail métalinguistique et des conditions de son passage aux *automatismes épilinguistiques individuels*. Mais tous les auteurs insistent sur le fait que les apprentissages linguistiques ne sont pas des *conditions préalables* mais des *effets induits* de l'implication des élèves dans le travail langagier. Comment expliquer alors, comme le disent Caillier, Le Cunff et Chemla & Dreyfus, que les élèves progressent dans le langage oral simplement parce qu'ils se risquent à entrer dans le dialogue, le rôle de l'enseignant(e) étant prioritairement non d'enseigner les formes (ce qu'il/elle fait par ses

(re)formulations), mais de protéger les toutes premières prises de parole de la concurrence des meilleurs parleurs ?

### La réflexivité comme construction de l'espace intersubjectif

Au-delà de ces normes, se dessine plus profondément l'intrication des formes langagières et des pratiques sociales, dont rend compte le concept bakhtinien de *genre* ; Jaubert & Rebière développent en ce sens la notion de *contexte*, dans lequel les genres sont définis et utilisés, qui va bien au-delà de la notion de *type de texte* ou de *discours* ; Cellier & Demougin étudient ainsi les usages de la liste, inséparablement liés aux pratiques où elle est réinventée. Caillier montre comment, au-delà et même en-deçà du langagier, les interactions orales édifient *du social*.

Ce qui marque l'ensemble des contributions, c'est ce déplacement qui s'opère du domaine du linguistique au domaine de la *relation*. Avant toute chose, pour que l'élaboration des connaissances puisse avoir lieu, il faut créer un espace intersubjectif commun, il faut que les actions se coordonnent (celle du maître avec les élèves, celles des élèves entre eux), il faut que se routinise le cadre même de l'interaction, son *contexte* (Jaubert & Rebière, Bernié 1995). Une grande partie du temps de travail est donc consacrée à la négociation de l'espace discursif-cognitif commun, et à sa routinisation qui va rendre possible les avancées (Froment & Carcassonne, Caillier, Chemla & Dreyfus, Vanhulle, Le Cunff).

Plusieurs contributions font appel à des concepts proches : Le Cunff reprend à son compte la notion de *format*, empruntée à Bruner 1983 ; Froment & Carcassonne celle d'*entour* et d'*atmosphère*, empruntées à François 1998 ; Jaubert & Rebière celle de *contexte* repris de Bakhtine et de Vygotski ; ce cadre social qui est à construire dès le début de l'interaction, non sans tâtonnements.

Si chacun de ces concepts renvoie au cadre théorique qui lui est propre et n'est pas l'équivalent de l'autre, on voit qu'ils cherchent tous à circonvenir une propriété commune aux pratiques langagières scolaires observées : ces oraux et ces écrits sont *réflexifs* dans la mesure où ils permettent réellement

de *penser ensemble*, l'un avec l'autre, l'un contre l'autre, l'un grâce à l'autre. Le langage de chacun *réfléchit* d'abord celui de l'autre. Or on sait l'importance, pour le socio-cognitivism inspiré de Vygotski, du mouvement d'intériorisation par les individus des fonctions psychiques initialement collectives : « du social à l'individuel » (Vygotski 1934<sup>2</sup>). Dans les contributions rassemblées ici, la construction de la pensée est avant tout une *co-construction* : penser, apprendre, se construire, se fait dans l'interaction de bout en bout.

### La réflexivité comme travail avec/contre les discours disponibles

Ainsi, la construction d'un espace *cognitif* commun est d'abord construction d'un espace *discursif* commun, car « les structures verbales assimilées par l'enfant deviennent les structures fondamentales de sa pensée » (Vygotski 1934 : 187). Les oraux et les écrits que nous observons sont réflexifs parce qu'ils réfléchissent les discours des autres : ils les reprennent pour les transformer. Ici ce que Bakhtine (1977) appelle *hétéroglossie*<sup>3</sup> ce tissage des discours de l'autre, source des apprentissages cognitivo-langagiers. Elle se réduit parfois à la pure *répétition* – mais il y a à distinguer le psittacisme scolaire, et l'emploi des mots des autres comme *médiateur cognitif*, première forme d'appropriation, rarement pure de toute *transformation* (François 1984).

Les contributions montrent que les sources de ces discours sont diverses :

- On pense d'abord au *discours de l'enseignant*, qui reste en particulier la source des formes normées et des solutions linguistiques aux

---

2 « Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (Vygotsky 1933 dans Bronckart 1985 : 111).

<sup>3</sup> Todorov a diffusé le terme *polyphonie*, mais dans une définition parfois infidèle à Bakhtine lui-même (Bernié 1998). On trouve dans *Esthétique et théorie du roman* (1978) : *plurilinguisme* et *plurivocalité* (p. 89, 112, 119...), *polylinguisme* (p. 136), *dialogisme* (p. 172).

– Introduction –

tentatives inabouties de formulation ; ce que montre Le Cunff abondamment, puisqu'elle observe des enfants de 2-3 ans ; mais qu'on peut voir aussi chez Chemla & Dreyfus, avec des élèves de cycle 6-8 ans, et tout autant chez Vanhulle pour de jeunes adultes aux prises avec les discours savants : ils apprennent, sur un temps long (trois années) *utiliser* et à *assimiler* les discours théoriques.

- Mais nos auteurs montrent aussi quel rôle joue dans cette médiation instrumentale et sémiotique les discours des *pairs*. Reprenant les méthodes d'analyse de l'oral de François, Chemla & Dreyfus montrent l'importance de la collaboration entre élèves pour construire expression par expression un énoncé *et* son contenu, pour permettre enfin à un élève de réarticuler toutes les contributions dans un énoncé synthétique complet. Caillier suit à la trace la circulation d'une expression dans le discours d'une élève puis d'une classe. Cellier et Demougin décrivent la progressive réinvention par un groupe d'enfants du *tableau à double entrée* comme forme de remémoration et de création.

Les *écrits lus* sont aussi des sources qui alimentent l'hétéroglossie, montrant une continuité oral-écrit dans le cas de la lecture commentée (Chemla & Dreyfus), des citations et notes de lecture (Vanhulle), des fragments stéréotypiques dans les narrations (Bucheton et Chabanne). Et ceci, paradoxalement, même si la dénivellation entre le niveau de compétence des élèves et la difficulté du texte est nette (Chemla & Dreyfus).

Enfin, et ce n'est pas le moins significatif, la première source de discours à reprendre est... le *discours du sujet lui-même*, ce qui est une caractéristique marquée dans les dispositifs où les élèves sont amenés à rebrasser, plusieurs fois, leur propre matériel langagier : c'est très net dans les journaux décrits par Crinon, dans les portfolios de Vanhulle, dans les écrits successifs du cahier de « philosophe » de Caillier, dans les réécritures étudiées par Chabanne & Bucheton. A l'écrit, les *textes intermédiaires* sont en cela des sources pour le sujet qui peut grâce à eux déposer puis ressaisir sa propre parole, s'appuyer sur elle pour la retravailler. Mais à l'oral, en

particulier parce que les paroles des uns et des autres circulent, elles sont elles aussi inscrites dans le grand brouillon du discours partagé et renvoyées à leurs auteurs.

**La reformulation comme mécanisme central de la réflexivité**

« Réfléchir » la parole des autres, c'est donc d'abord la *reformuler*. La réflexivité se développe par la capacité à *repandre-transformer* (François 1993) *des formes discursives* dans un chantier continu. Ce dont témoignent les contributions qui classent les traces d'intervention : à l'écrit, les listes esquissées, complétées, mises en tableaux de Cellier & Demougin ; les ratures et réécritures de Crinon ; les écrits successifs de Vanhulle ; les différentes mises en scène de la même fiction de Bucheton & Chabanne... A l'oral : hésitations, reprises, substitutions et gloses... étudiées par Chemla & Dreyfus, Caillier, Cellier & Demougin, Pagoni. Il y a une *réflexivité concrète, manipulatoire*, qui est la marque d'un vrai engagement dans le dire.

C'est sans doute une propriété caractéristique des écrits que nous avons appelé *intermédiaires* (Bucheton & Chabanne 2000) : leur **flexibilité**. Alors que les démarches classiques de production d'écrit sont conçues comme la révision systématique d'un premier jet (Bucheton & Chabanne), les démarches didactiques que présentent les contributions qui analysent des corpus écrits favorisent la production de *plusieurs premiers jets successifs*, si on peut dire, à partir de consignes différentes. Autrement dit, ces écrits *intermédiaires* sont surtout caractérisés par leur hétérogénéité générique, comme par exemple dans les portfolios de Vanhulle où les étudiants collectent aussi des écrits variés, sans se limiter à des formes d'écrit de travail normalisées (fiche de lecture, synthèse, exposé, dissertation, etc.). Voir aussi sur ce plan Bucheton & Chabanne, Caillier, Crinon, Pagoni. Voir les remarques de Cellier & Demougin sur la liste : variété des solutions choisies par les groupes, même quand ils ont échangé entre eux ; variété des listes successivement produites.

Mais une telle observation sur la *flexibilité* peut être faite avec les oraux réflexifs. Loin de devoir se plier d'emblée à des règles d'organisation ou de

conformation, les élèves *les plus mal à l'aise* se voient encouragés à toutes les tentatives, même balbutiantes ou déviantes, avec la bienveillance de l'enseignant. Ce que Chemla & Dreyfus appellent « l'ouvert », « la diversité des façons de signifier ». Ce qui permet à des élèves très jeunes (Le Cunff) ou en difficulté (Caillier, Cellier & Demougin) de prendre la parole malgré tout, et d'avancer.

### **La réflexivité comme intensification de la dynamique cognitive dans les interactions**

Dans l'histoire de la discipline Français, les approches de l'écrit et de l'oral ont eu tendance à se focaliser sur les *formes langagières* en laissant de côté les *enjeux cognitifs et symboliques* des objets de savoir, comme le rappellent Jaubert & Rebière ou Bucheton & Chabanne. Ceux-ci relevaient plus de l'attention des autres didactiques (linguistique, mathématiques, histoire, biologie, etc.). Nombreuses sont les contributions qui entendent donner un sens effectif au terme de *cognitivo-langagier*, en réinsérant dans leur problématique la question des « contenus ».

La démarche initiée par Chemla & Dreyfus était centrée sur le développement des compétences orales seules, mais elles ont été amenées à constater, au cours de l'expérimentation, que les avancées sur ce plan étaient indissociables de ce qui était à dire du côté du symbolique : ça parle parce que ça pense, et non l'inverse. Bucheton & Chabanne observent que la construction de la position énonciative et l'incorporation des normes est dépendante de la charge symbolique des fictions élaborées. Le Cunff montre comment, par quelques aménagements simples de situations ordinaires comme la collation, la maitresse peut susciter des échanges qui vont au-delà d'un oral de *socialisation* pour devenir un oral de *conceptualisation* : questionnement, comparaison d'expériences, premières verbalisations complexes. Crinon observe : « c'est dans les moments collectifs d'interactions qu'on voit le plus clairement les élèves cumuler les savoirs en les reliant les uns aux autres et structurant les champs disciplinaires » : le support du journal des apprentissages, tout comme le portfolio de Vanhulle, est tout entier tourné vers le travail de la pensée.

### **La réflexivité comme construction identitaire**

Enfin, la réflexivité telle que nous l'entendons implique la construction du sujet par la conquête d'un **point de vue singulier**. Ce que *renvoie* le discours au sujet, c'est d'abord sa propre existence, sa propre place dans l'échange. Parler, et plus encore écrire, c'est projeter une image de soi. C'est donc *prendre le risque* de se constituer en personne, d'où la prise de danger que constitue toute prise de parole (la *face* évoquée par Caillier) ; mais c'est aussi faire exister, entre moi et les autres, une *différence* qui me construit. Non pas de manière figée, mais de manière dynamique, puisque sans cesse renégociée : « on réélabore en permanence l'unité psychologique des sphères affectives, intellectuelles, volitives » (Deleau 1999).

Crinon montre bien le co-développement du (méta)cognitif et de l'identitaire : écrire sur ses apprentissages permet tout autant la « confiance née de la possibilité de pouvoir développer son propre point de vue sur ce qui se passe et se joue, de savoir sa parole écoutée, respectée et prise en compte par les autres » que la « prise de conscience du profit personnel qu'il y a à comprendre comment l'autre apprend ». Au cours des moments d'interlecture et de discussion, « l'intérêt de chacun pour le travail des autres devient de plus en plus manifeste » : intérêt pour ce que l'autre *sait faire*, intérêt aussi, indissociablement, pour ce qu'il *est*. Vanhulle montre le lien entre l'activité réflexive et l'état émotionnel dans l'acte d'écrire, l'un moteur de l'autre. Froment & Carcassonne citent François : « ce sont des sentiments ou des affects qui sont à la base de notre lien au monde, l'intérêt est une métaphore décorporisée du corps qui se déplace pour aller chercher » (1995 : 199).

La contribution de Pagoni est originale dans la mesure où elle rend compte de démarches où l'objet d'apprentissage est l'identité elle-même, mais où l'on ne sépare pas l'approche cognitive du *concept* d'identité (historique et juridique) de l'*expérience subjective* de l'identité, seul le travail symbolique de l'écriture sur soi peut réfléchir. Le sujet est d'abord un producteur de discours et de signes (comportements, vêtements, habitudes, milieu de vie, véhicule, meubles...) : si écrire/parler c'est se

– Introduction –

construire, il y a un enjeu fort pour le professeur de français dans le cas d'élèves en difficulté.

**La réflexivité comme construction du sens de la tâche et du rapport à l'école**

L'identité que construisent les pratiques langagières scolaires n'est pas celle du « sujet privé », car elle est indissociable des contextes et de leurs enjeux. Il s'agit bien d'une *identité scolaire*, ce que rappellent Bucheton & Chabanne ainsi que Jaubert & Rebière : d'une identité *dans des contextes scolaires*. Le Cunff pose le problème intéressant de la *genèse* de cette identité scolaire et du rapport scolaire au langage dans les tout premiers moments de la scolarité : à partir de quel moment et à quelles conditions un enfant devient-il un élève, et quels obstacles rencontre-t-il dans ce processus ? A l'autre bout du curriculum, Vanhulle cherche dans les portfolios les marques de la construction d'une identité professionnelle d'adulte.

Le problème de l'éducation comme celui de la formation, c'est que cette identité n'est pas aussi facilement saisissable que des connaissances. « Se construire » ne s'évalue pas aussi simplement que « la maîtrise de la langue », alors qu'il en est la condition première. On peut se demander si, dans toutes les contributions, une des interrogations sous-jacentes (Chemla & Dreyfus) ou directement formulées (Le Cunff, Crinon, Bucheton & Chabanne) n'est pas qu'il importe de comprendre le mieux possible comment la réflexivité construit de manière extrêmement lente et problématique le sens de la tâche et le rapport à l'école. Crinon : « on oblige les élèves à organiser par le discours leur expérience scolaire » : quel paradoxe, si celle-ci échappe toujours, en quelque manière, aux efforts pour faire la « clarté cognitive » ?

***Quels principes pour le travail didactique ?***

A travers les contributions se dessine un ensemble de **principes didactiques** qui caractérisent les démarches d'enseignement observées,

lesquelles cherchent toutes, par des démarches différentes, à intensifier la réflexivité de l'oral ou de l'écrit dans la classe.

La question est d'une importance primordiale pour tous ceux qui sont des formateurs. Savoir organiser et conduire un enseignement par *étayage* est au cœur de la compétence professionnelle. Cela suppose en particulier que le maître sache interpréter efficacement les comportements pour réguler son action, savoir quand et comment intervenir, et quelles aides conviendront mieux à tel ou tel dans tel ou tel moment. C'est dire l'importance des recherches sur les pratiques langagières réflexives dans cette perspective.

**Le degré de difficulté des tâches**

Ce qui caractérise l'ensemble des séquences observées, c'est le **degré de difficulté élevé** des tâches de verbalisation ou d'écriture proposées : que ce soit la verbalisation précise et documentée du geste professionnel, demandée par Vanhulle à des jeunes adultes, ou à l'autre bout, la verbalisation inchoative du questionnement ou de la catégorisation, demandée par Le Cunff à des enfants de deux ans. On attend beaucoup des élèves ou des étudiants.

Ce degré de difficulté tient pour une part à la **complexité des objets** soumis au travail des élèves : Chemla & Dreyfus observent des élèves de 7-8 ans aux prises avec un récit chargé d'*implicite* ; si l'objet est complexe, il est aussi stimulant : que ce soit sur le plan cognitif (problème à résoudre, machine à construire, réalisation à mener à bien, etc.) ou sur le plan symbolique (les élèves s'intéressent aux passages difficiles, aux termes rares). Cellier & Demougin observent des élèves qui doivent mémoriser un *récit long* pour une restitution sans récitation ; Bucheton et Chabanne, des élèves de 7-8 ans qui écrivent sous différentes formes un *récit d'initiation* ; Caillier propose aux élèves de 9-10 ans un problème proprement *philosophique* ; Pagoni rend compte d'un travail sur l'identité subjective et institutionnelle ; Jaubert & Rebière d'une approche de la notion d'*osmose* ; etc.

– Introduction –

Il tient aussi à la **complexité des tâches cognitivo-langagières** proposées : là, on fait pratiquer à des élèves de 6-8 ans une lecture *interprétative* et pas seulement *compréhensive* (Chemla & Dreyfus) ; ici, on fait réinventer par des élèves de 7 ans de la prise de notes pour identifier constantes et variations dans une structure narrative (Cellier & Demougin) ; là c'est un travail récapitulatif, synthétique et évaluatif sur les activités scolaires (Crinon) ; etc.

Le postulat implicitement posé par les contributions, c'est que la difficulté n'est pas seulement à voir comme un *obstacle*, mais aussi comme un *stimulant*. C'est la réponse donnée à l'objection rapportée par Crinon : « la tâche assignée aux élèves ne dépasse-t-elle pas leurs capacités ? ». « On peut faire l'hypothèse que de nombreux élèves (et pas nécessairement les meilleurs) souffrent du fait que les contenus enseignés manquent d'enjeux, susceptibles de les rendre 'intéressants' à leurs yeux, justifiant qu'ils s'y attellent sérieusement » (Astolfi 1992 : 45).

### Les aides et l'étayage du maître

Car la difficulté des tâches ne devient stimulante que pour autant que les élèves trouvent différentes aides dans le contexte de travail.

#### *Les modes variés de la co-opération*

On a vu plus haut l'importance des modalités du travail collectif. Les contributions présentent des séquences qui alternent des modes de regroupements. Toutes les configurations ont leur utilité, comme l'évoque Vanhulle : de la séance plénière au travail d'écriture ou de réécriture individuelle. Le Cunff montre que les élèves apprennent à parler dans des groupes de plus en plus grands.

Une des variables intéressantes, évoquée par Le Cunff et Chemla & Dreyfus, Caillier, Vanhulle, est le rôle confié aux leaders : il faut à la fois les utiliser comme des éléments dynamiques, tout en contrôlant leur temps de parole. Leur rôle dans les échanges est ainsi proche de celui de la maîtresse, qui doit se garder d'intervenir excessivement.

Quoi qu'il en soit, la prééminence est reconnue à l'interaction avec les pairs : ce qui revient dans plusieurs contributions (Caillier, Cellier & Demougin, Crinon, etc.), c'est la place laissée dans les séquences aux échanges entre les élèves, comme si l'appropriation des discours scolaires gagnait à passer par le travail collectif de reformulation et de négociation qui s'effectue alors « dans la langue des élèves », par leurs propres moyens langagiers.

#### *La question du temps*

Une première variable essentielle dans tous les dispositifs évoqués, est celle du **temps**. Le principe général est de *laisser assez de temps aux élèves d'entrer dans les tâches* et de se mettre en activité. Or, ce temps est variable selon les individus, et il semble que le maître ait peu de prise sur lui :

- Ce temps peut être un très court *délai*, mais décisif, comme celui que la maîtresse accorde aux petits parleurs en suspendant les interventions des leaders (Vanhulle, Chemla & Dreyfus, Pagoni, Froment & Carcassonne) ;
- C'est parfois un *rythme spiralaire plus que cyclique*, qui permet par exemple qu'on reprenne à distance la *même* tâche, au lieu de passer aussitôt à autre chose, qu'on *revienne* sur la tâche (Chemla & Dreyfus, Bucheton et Chabanne), qu'on prenne le temps de la routiniser : Crinon décrit une « activité ambiguë et complexe, qui exige de l'enseignant de la patience et qui ne porte ses fruits que dans le cadre d'une pratique régulière ».
- C'est parfois une *durée rendue perceptible*, ce que permet justement l'existence des *écrits intermédiaires*, étalés sur une période suffisamment longue. Ils sont une mémoire du chemin parcouru, une preuve des déplacements et des progrès : l'élève perçoit simultanément la difficulté de la tâche et ses propres avancées. C'est le principe du journal (Crinon), du cahier d'écriture quotidien (Caillier, Bucheton et Chabanne), du portfolio (Vanhulle), du



– Introduction –

journal de travail (Crinon : « une tâche complexe d'écriture, inscrite dans un temps long »).

*Diversité et flexibilité des consignes*

Comme nous l'avons vu plus haut, la caractéristique des écrits et oraux réflexifs est leur grande flexibilité. Le souci d'amener les élèves à entrer dans les *genres scolaires* est secondaire dans un premier temps. D'où une grande tolérance à l'égard des premières productions, accompagnée d'une grande attention à ce qu'elles *cherchent à dire*, pour une relance positive bien décrite par Le Cunff ou Chemla & Dreyfus (questions ouvertes, invitation à développer, à donner des raisons, etc.). Crinon pense qu'il faut écarter une solution de facilité qui consisterait à fournir d'emblée des « moules d'écriture » ; Cellier & Demougin observent comment les élèves, sans intervention de la maîtresse, retrouvent des solutions de prise de notes en liste puis de disposition tabulaire, après avoir expérimenté le dessin ou le résumé narratif.

*L'entrelacement oral-écrit*

Une des caractéristiques des séquences décrites est que le cloisonnement oral/écrit y est clairement mis en question. L'articulation des *registres sémiotiques* (dont Duval 1995 postule qu'elle est une condition de la construction de représentations opératoires) y est illustrée par l'entrelacement de temps de lecture ou de production d'écrits divers, individuels ou collectifs, accompagnés ou suivis de lectures croisées, d'échanges, qui parfois amènent à des annotations et des rectifications, donc un retour à l'écrit, etc. Par exemple, Vanhulle observe la circulation permanente entre les temps d'appropriation individuelle par l'écriture et l'élaboration collective des idées dans les temps d'oral ; d'où la planification de « divers formats de travail en groupes et en séances plénières » : cours, exposés, échanges, ateliers où l'on reçoit ou l'on coopère plus ouvertement. Il n'y a donc pas exclusivité des formes de travail, mais complémentarité et entrelacement entre divers dispositifs.

Cet entre-tissage oral écrit est présent dans les séquences analysées par Caillier, Vanhulle, Pagoni, Froment, Crinon et Cellier & Demougin : écrit servant d'appui à l'oral comme la liste, notes relues devant les autres, écrits consécutifs à une discussion, etc.

C'est sans doute une caractéristique générale des écrits et oraux réflexifs que cet entrelacement, qui manifeste clairement le rôle d'outil socio-cognitif alors assigné majoritairement aux pratiques langagières. C'est une forme d'expertise dans le domaine de ces « techniques heuristiques » que de pouvoir alterner écoute ou lecture, prise de notes en direct ou en différé, échanges sur ces notes (listes, schémas, ébauches...), développement partiel, reprise des écrits, etc. Il n'est pas certain que les pratiques langagières scolaires ordinaires la développent explicitement, si on en juge par l'image dévalorisée qui est donné aux brouillons, par exemple (Alcorta 1995).

*Choix d'objets de travail fortement chargés sur le plan affectif et identitaire*

Toutes les variables précédemment citées concernent les entours de l'activité, et non son noyau central, que nous situons dans les contenus conceptuels ou symboliques mis en jeu dans les situations de travail. Nous avons déjà rappelé que les objets, thèmes, problèmes que les élèves ont à manipuler ne sont jamais ni neutres, ni simples prétextes. Dans l'ensemble des contributions, ils sont fortement chargés sur le plan axiologique et affectif. Dans Bucheton et Chabanne, les élèves ont à travailler sur l'histoire d'une exclusion ; dans Caillier, sur la différence entre humain et animal, dans Chemla & Dreyfus, sur un récit d'initiation sur le thème du rachat du crime de parricide ; chez Pagoni, c'est l'identité personnelle tout autant que légale qui est en jeu, comme chez Vanhulle l'identité professionnelle et subjective. Crinon fait demander aux élèves « qu'avez-vous fait ? qu'avez-vous appris ? »...

C'est rappeler que l'implication symbolique des élèves est une condition initiale, tant il est vrai que l'activité cognitive n'est pas isolable de ses entours affectifs : « toute idée contient sous une forme remaniée le rapport

– Introduction –

affectif de l'homme avec la réalité qu'elle représente » (Vygotski 1934/97 : 61).

*L'étayage par le maître ; une conduite complexe, un savoir faire très professionnel*

Nous terminerons sur le rôle de l'enseignant dans les situations décrites. Bien qu'on se situe résolument dans des démarches où l'activité de l'élève est considérée comme le catalyseur des apprentissages, l'enseignant n'est pourtant pas réduit au rôle d'organisateur de dispositifs, d'observateur distant, ou de régulateur *a minima*. Sa place dans les interactions est décisive ; elle relève d'un ajustement délicat, qui consiste à régler avec tact la forme de ses interventions : ce qu'on appelle un *étayage* depuis Bruner : « l'intervention d'un tuteur (...) la plupart du temps (...) comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à 'prendre en main' ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme. » (1983 : 263). Une fois admis par tous qu'*enseigner, c'est étayer*, c'est-à-dire non pas diriger les apprentissages ou organiser des transferts de savoirs, mais créer les conditions, le désir, de les co-construire, il reste à voir comment s'effectue ce qui est un accompagnement différencié du développement.

*La régulation dynamique de l'échange*

Une des premières formes d'étayage souligné dans toutes les contributions est ce qu'on pourrait appeler une **écoute et une régulation positives**. Le contrat didactique explicite clairement que les écrits et les oraux attendus sont *intermédiaires*, au sens qui est le nôtre d'*essais naturellement brouillonnants*. Le statut du cahier des apprentissages ou du portfolio est ainsi à la marge des écrits scolaires, sans en être exclus, dans un espace de tolérance. C'est à ce titre que les élèves les plus inhibés vient leurs premiers pas protégés :

l'enseignant laisse le temps de parler, soutient les premiers essais, tolère les digressions initiales (Bucheton & Chabanne, Le Cunff, Cellier & Demougin, Chemla & Dreyfus).

Le principe didactique qui sous-tend cette attitude n'a rien de laxiste : on considère que la partie la plus délicate du travail enseignant est d'*engager* les élèves dans les tâches, de les *accrocher* au projet d'apprentissage (Caillier, Crinon). Il ne s'agit pas d'une simple *dévolution* réduite au cognitif, mais bien d'une appropriation subjective, d'un engagement. Le maître sait qu'une fois *accroché*, l'élève a moins besoin de sa présence ; une fois lancée, l'activité se nourrit d'elle-même et en particulier de ses réussites (cf. « c'est moi qui l'a fait », Le Cunff). Ce que montrent bien les « bons » élèves qui sont d'abord des élèves qui ont fait l'expérience de la réussite, et dont l'image d'eux-mêmes est positive. L'important est donc de réussir ce tout premier temps de l'accompagnement pour compter ensuite sur plus d'autonomie pour lâcher la bride.

*La « médiation instrumentale », le texte comme intermédiaire*

Nous avons déjà vu que le travail d'assimilation des solutions sémiotiques passait par la mise en circulation et la manipulation de formes. L'enseignant en est bien sûr la première source et le garant de telles formes. On le voit très bien dans les corpus de Chemla & Dreyfus ou de Le Cunff, où une grande part de ses interventions consiste en apports, en reformulations correctives ou en prise de relais. Mais on le retrouve tout autant dans les apports dont Vanhulle fait une liste ouverte : entre cours, documents à lire et annotations, le portfolio s'enrichit des *leçons* du formateur, mais articulées au travail d'assimilation de l'étudiant. Dans la lecture-feuilleton présentée par Chemla & Dreyfus, les apports peuvent se limiter à un retour au texte qu'on lit en lieu et place d'une glose : on re-expérimente le texte. On remplace une explication par un retour au texte, qui n'est jamais un retour au même.

L'objet du travail ici présenté est donc bien, au centre, la notion problématique de **texte intermédiaire** : *intermédiaire* peut être pris dans de

– Introduction –

nombreux sens : intermédiaire entre deux états d'un écrit à mettre en forme, entre deux états de pensée, entre les membres d'un groupe de travail, entre des écrits et des oraux, etc. On gardera deux sèmes essentiels : le caractère *médiat*, être une *médiation* entre deux sujets, entre deux discours, entre le sujet et lui-même ; être *transitoire* et lié à des situations précises de travail.

*Le travail de la consigne : importance de la variation*

Une troisième et dernière remarque : les diverses contributions mettent en valeur la manière dont l'enseignant joue avec la consigne pour définir des tâches qu'il réajuste en permanence finement aux situations. Dans la contribution de Pagoni, l'enseignante fait *retravailler-réécrire* les élèves, mais pas avec la même consigne, en proposant de passer du texte au tableau chronologique. L'enseignant observé par Bucheton & Chabanne donne successivement six tâches d'écriture *différentes mais convergentes* qui permettent à l'élève de brasser, par des entrées croisées, le même matériau.

**Conclusion**

La postulation d'une relation très forte de co-développement entre langage et pensée pose un problème méthodologique que les contributions traitent de manière convergente. Il s'agit pour tous de capter les **mouvements discursifs** tels qu'ils peuvent être enregistrés et transcrits, non pour une description externe ou formelle, mais pour donner accès aux *mouvements cognitifs, identitaires, affectifs* qui définissent l'apprentissage ou le développement. En général, les observations portent sur des **reformulations**, suivies sur une période significativement longue, où les mêmes problèmes ou thématiques sont retravaillées en continu.

Ainsi s'interroger sur les écrits et les oraux dits *réflexifs* ou *intermédiaires* conduit à mettre sous la lumière les traces **labiles et inaperçues** de l'activité dans les séquences de classe. Il s'agit bien, pour le chercheur immédiatement, mais à terme pour l'enseignant, de se doter d'outils

d'observation qui portent non sur les formes des discours, mais sur la dynamique discursive, ses accomplissements et ses impasses.

**Bibliographie**

- ALCORTA M. (1998) : « Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit. Le brouillon : un outil pour écrire », dans M. Brossard & J. Fijalkow (1998), 123-151.
- ASTOLFI J.-P. (1992) : *L'école pour apprendre*. Paris : E.S.F.
- BAKHTINE M. (1979) : *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BAUTIER É. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER É. & BUCHETON D. (1995) : « L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? » dans *Le Français Aujourd'hui* 111, septembre, 26-35.
- BAUTIER É. & BUCHETON D. (1996) : « Interactions : co-construction du sujet et des savoirs », dans *Le Français aujourd'hui* 113 « Interactions dialoguer communiquer », mars.
- BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1998) : *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : Armand Colin.
- BOUTET J. (1994) : *Construire le sens*. Berne : Peter Lang.
- BRONCKART J.-P. & SCHNEUWLY B. (dir.) (1985) : *Wygotski aujourd'hui*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART J.-P. (dir.), BAIN D., SCHNEUWLY B., DAVAUD C. & P (1985) : *Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART J.-P. (1996) : *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- BROSSARD M. et FIJALKOW J. (1998) : *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkienne*. Talence : Presses Universitaires de Bordeaux.
- BRUNER J. (1983) : *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : P.U.F.
- BRUNER J. (1996) : *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- BUCHETON D. (dir.) (1998) : *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionne*, Versailles : CRDP.

– Introduction –

BUCHETON D. (2000) : *Écriture et subjectivité*, Mémoire pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Montpellier III, Université Paul Valéry.

CHABANNE J.-C. & BUCHETON D. (2000) : « Les écrits 'intermédiaires' », dans *La Lettre de l'Association DFLM* 26, 2000-1, p. 23-27.

CHARLOT B. (1997) : *Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

CHARLOT B., BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1992) : *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

CLOT Y. (dir.) (1999) : *Avec Vygotski*. Paris : La dispute.

DELAMOTTE R., GIPPET F., JORRO A., PENLOUP M.C. (2000) : *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : P.U.F.

DELEAU Michel (1999) : Vygotski, Wallon et les débats actuels sur la théorie de la pensée, dans *Avec Vygotski*, dir. Y. Clot, 101-117.

DUCANCEL G. & ASTOLFI J.-P., éd. (1995) : *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques*. Repère, 12.

DUVAL R. (1995) : *Sémiosis et pensée humaine : Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Berne : Peter Lang.

FRANÇOIS F., HUDELOT C. & SABEAU-JOUANNET E. (1984) : *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris : P.U.F.

FRANÇOIS F. (1993) : *Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris : Nathan.

FRANÇOIS F. (1998) : *Le discours et ses entours*. Paris : L'Harmattan.

GOODY J. (1986) : *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit. [Première édition française 1979].

LEONTIEV A. (1975/1984) : *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.

OLSON D. R. (1998) : *L'univers de l'écrit*. Paris : Retz.

RICŒUR P. (1983) : *Temps et récit*. Paris : Le Seuil.

ROCHEX J.-Y. (1995) : *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : P.U.F.

SCHNEUWLY B. & BRONCKART, J.P. (1985) : *Wygotski aujourd'hui*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

WYGOTSKI L. (1997) : *Pensée et langage*, trad. F.Sève. Paris : La Dispute, 1ère éd. 1985, Messidor/Editions Sociales.