

Le français aujourd'hui, n° 113, «Interactions : dialoguer, communiquer», mars 1996

Jean-Louis Dufays

Citer ce document / Cite this document :

Dufays Jean-Louis. *Le français aujourd'hui*, n° 113, «Interactions : dialoguer, communiquer», mars 1996. In: La Lettre de la DFLM, n°19, 1996/2. pp. 36-37;

https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1996_num_19_2_1239_t1_0036_0000_1

Fichier pdf généré le 15/03/2019

LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI, n° 113, « Interactions : dialoguer, communiquer », mars 1996

Association française des enseignants de français, rue des Martyrs, 19, F-75009 Paris (70 FF)

Et si le concept d'interaction devenait un moyen de fédérer l'ensemble des pratiques didactiques du FLM ? Cette hypothèse séduisante est explorée tout au long de ce numéro du *Français aujourd'hui*, qui apparaît à bien des égards comme le manifeste d'un nouveau paradigme.

Comme le souligne en ouverture Dominique Bucheton, coordonnatrice du numéro, s'intéresser aux interactions ne revient pas seulement à prendre davantage en compte la parole de l'élève, cela conduit aussi à reconnaître la prééminence du processus sur le produit achevé, du problème sur l'exercice d'entraînement. Plus le maître conçoit son rôle comme celui d'un étayer et d'un stimulateur d'activités qui invite ses élèves à assumer des tâches comme la reformulation, la synthèse ou les mises en relation, plus les apprentissages acquièrent un supplément de sens et un ancrage cognitif durable.

Certes, le concept d'interaction est loin d'avoir une signification univoque. Aussi sait-on gré à Frédéric François de faire le point, même si c'est de manière quelque peu sinieuse et à l'aide de jugements parfois tranchés, sur les rapports complexes qui existent entre l'interaction et les notions non moins nébuleuses de communication et de dialogisme. Il faut aussi saluer l'enquête rigoureuse menée par Marie-Françoise Chanfrault-Duchet dans les instructions officielles, dans des manuels et auprès d'une vingtaine d'enseignants, sur les discours relatifs non pas aux interactions (très peu souvent évoquées comme telles), mais à la communication en classe de français. Il en ressort l'impression que le concept est généralement abordé de manière réductrice : surtout ancrée dans l'étude de la langue, la communication reste peu exploitée dans le rapport à la littérature et est souvent amputée de sa dimension pragmatique. Pour donner à cette dimension la place qu'elle mérite dans le rapport aux textes comme dans l'étude de la langue, ne serait-il pas intéressant de réactiver la rhétorique, qui est liée à l'identité même de la discipline ?

La réflexion que mènent Dominique Bucheton et Elisabeth Bautier sur les différentes fonctions assignables au concept d'interaction revêt toute son importance dans la perspective d'une didactisation efficace de ce concept : partant du postulat qu'il convient d'intégrer la construction identitaire des individus et la construction des savoirs, les auteurs proposent de redéfinir la lecture, l'écriture et l'exercice de la parole comme des interactions de même nature, où il s'agit à chaque fois de négocier le sens de l'activité demandée en même temps que celui des savoirs travaillés. Ainsi redéployé, le champ des activités du cours de français devient davantage appréhendable dans le cadre des catégories de Vygotsky, à commencer par celle de « zone de développement proximal » qui appelle, par définition, une didactique de type interactionnel.

Cette position paraît particulièrement s'imposer s'agissant des échanges verbaux au sein de la classe. Partant de l'idée que le maître peut, par l'écoute des interactions et leur régulation, aider des élèves à prendre progressivement en charge une partie du travail de conceptualisation et de reformulation des apprentissages, Elisabeth Nonnon invite ainsi les enseignants à se donner des outils pour écouter et décrire la diversité des interactions orales, c'est-à-dire des activités dialogales possibles entre les différents acteurs de la classe. À titre d'exemple, Marie-Claude Rosat donne une belle démonstration de la manière dont un enseignant peut étayer les prises de parole de jeunes enfants qui tentent de relater un conte de fées. Joëlle Keraven propose, quant à elle, d'intéressantes distinctions entre les différentes formes d'étayages possibles avec des collégiens en difficulté. Christian Houdart relate enfin une expérience qui montre combien le dialogue entre l'enfant et un rééducateur permet de lever des représentations faisant obstacle à l'apprentissage de la lecture.

Mais peut-on vraiment enseigner des pratiques de communication aux enfants ? Régine Delamotte-Legrand souligne un triple danger : celui de naturaliser de telles pratiques, celui de les normaliser, et celui de les homogénéiser, et elle plaide in fine pour une attitude prudente : si les pratiques communicatives sont difficiles à didactiser, cela ne doit pas empêcher d'essayer d'en faire malgré tout des objets d'enseignement. On regrettera seulement que cette analyse tende à réduire un peu vite l'enseignement

du français à sa seule fonction de communication.

S'agissant de la lecture, la perspective interactionnelle peut être reliée aux recherches de Bakhtine sur le caractère dialogique de la lecture. C'est ce que développe finement Jean-Yves Rochex, qui souligne également combien les interactions lectorales sont à construire à la fois par rapport à la langue, par rapport à la culture et par rapport à la société. Permettre à l'élève de se construire une identité signifie qu'il faut l'aider à dialoguer avec les différentes institutions qui donnent du sens à la vie en société, et veiller à ne pas l'enfermer dans un rôle prédéterminé qui se révélerait à terme des plus aliénants. Une différence de points de vue apparaît ici entre les tenants de cette conception large, sociale des interactions (J.-Y. Rochex) et ceux qui semblent privilégier surtout les interactions et la « culture » internes au groupe-classe (notamment R. Delamotte-Legrand). Sans vouloir trancher de manière simpliste ce débat qui paraît fondamental, on constatera que la première position s'avère a priori plus puissante dans la mesure où elle intègre davantage d'éléments de la situation didactique.

Enfin, deux récits d'expérience bien mis en perspective mettent en valeur les effets féconds d'une forme courante de pédagogie interactive : le travail de groupes, que l'on voit s'exercer sur des problèmes de langue (Marianne Hardy, Françoise Platone et Christiane Royon), puis sur des textes « qui résistent » aux élèves du lycée (Bertrand Daunay, Sébastien Marguet et Catherine Sauvage).

Insistons sur la cohérence du paradigme ici mis en place et sur l'étendue de son pouvoir explicatif. Si plusieurs propositions sont présentées de manière programmatique et restent sans doute à affiner, on ne saurait assez recommander la lecture de ce numéro à ceux qui désirent penser ensemble les dimensions culturelles, méthodologiques, psycho-affectives et sociales de l'enseignement du français, en se situant dans une perspective qui n'a pas peur de se présenter comme éthique, soucieuse de la totalité de l'humain.

Signalons encore, en marge du dossier sur les interactions, l'intéressant compte rendu par Jean Verrier de trois thèses récentes relevant de la didactique du fran

NOTES DE LECTURE

çais (*Distance, complexité, plaisir. Réflexion sur une didactique de la lecture littéraire* par Annie Rouxel, *Les anthologies en France : vers la définition d'un objet littéraire* par Emmanuel Fraisse, et *La naissance de «l'histoire littéraire» française : les représentations, au XVIe et au XVIIe siècles, de l'histoire des lettres de langue française*, par Emmanuelle Mortgat), la chronique de littérature de jeunesse que Pierre Bruno consacre aux liens pouvant être établis entre les films d'action et la lecture littéraire, et l'hommage de Serge Martin, dans sa chronique de poésie, au poète angevin Antoine Émaz.

Jean-Louis DUFAYS

Ces textes appliquent les recommandations orthographiques du Conseil supérieur de la langue française.

PRATIQUES DE L'ÉCRIT

Nicole BILOUS, Paul LEON, Dominique de PESLOUAN

IUFM de Nice (89, av. Georges V - F06046 Nice cedex 1), 1995, 301 p.

Cet ouvrage regroupe trois études centrées sur les pratiques de l'écrit à trois niveaux de la scolarité.

La première étude, signée par Dominique de Peslouan, se situe à la Maternelle et étudie l'influence d'ateliers d'« écrits imaginaires » (i.e. non « fonctionnels ») sur le développement socio-affectif d'enfants de 2 à 6 ans. L'accès au « pouvoir lire » est conçu comme accès à la fonction symbolique de l'écrit, comme aide aux difficultés d'adaptation à l'école, comme prévention possible de ces difficultés.

Le modèle théorique, celui d'une construction symbolique et relationnelle de l'enfant, est issu de la psychologie clinique et de la pédopsychiatrie d'inspiration psychanalytique (voir notamment les travaux de R. Diatkine).

La constitution du « pouvoir lire » est considérée comme source de pouvoir sur soi et sur l'environnement. Quatre hypothèses sont en jeu. Les histoires lues ou racontées à l'enfant peuvent favoriser : le pouvoir de séparation du milieu maternel vers le milieu scolaire (et la fonction de représentation : élaborer l'absence et en jouer), le pouvoir

de distanciation des peurs et des angoisses, le pouvoir de la trace (l'inscription de soi-même, des autres et des événements dans une trame signifiante), le pouvoir de communication (liée à l'expression et contrôle de l'imaginaire).

La méthodologie est clinique : étude de cas dans un milieu « ordinaire », dans le cadre d'une recherche-action qui a concerné 22 classes dans 9 circonscriptions des Alpes Maritimes. Les grilles d'observation des comportements ont été construites autour de deux axes (inhibition/instabilité) et de trois facteurs d'adaptation scolaire (socialisation, activités et apprentissage/affectivité).

Ces ateliers ont donc donné la primauté à la langue de l'imaginaire au travers des mythes, contes et légendes, lus, racontés, manipulés, réécrits...

Les effets évalués semblent intéressants au travers des critères manipulés. On constate en effet une meilleure adaptation des enfants initialement en difficulté.

Il s'agit ici d'une étude rare et précieuse car centrée sur l'écrit à la maternelle, sur les effets d'ateliers d'écrits quant à l'adaptation scolaire et au développement de soi, *au travers d'un effort d'objectivation méthodologique* peu fréquent en ce domaine.

La seconde étude, de Paul Léon, porte sur l'élémentaire. Il s'agit d'un atelier de lecture-écriture explorant la « matérialité » de l'écriture en référence à la « textique » de Jean Ricardou et aux concepts de « représentation » et d'« hyperreprésentation ». En fait, l'auteur développe surtout des analyses — au demeurant précises et intéressantes — de la lettre (calligraphie, typographie...) et de l'espace de la page. On peut se demander ce que le cadre théorique apporte de spécifique à des analyses déjà bien connues — voire souvent pratiquées au travers des jeux et ateliers d'écriture. Quant à la démarche didactique (il était question d'une action menée à Bormes-les-Mimosas), elle est — malgré quelques travaux d'élèves en annexe — *absolument absente* de cette contribution (« Nous épargnons au lecteur la 'fiche pédagogique' qui, tout naturellement, accompagnait chacun des documents lorsque nous les avons recueillis », p. 199).

La troisième étude est due à Nicole Bilous. Elle concerne le collège (deux collèges : dans l'un, une quinzaine d'élèves de quatrième volontaires, dans l'autre tous les élèves de cinquième) et porte sur un atelier de pratique artistique visant à lutter contre les blocages du système (en référence aux types de changements analysés par Watzlawick). Il s'agit d'une recherche-action sur des ateliers de lecture-écriture co-animés avec des écrivains. L'accent est porté sur le *projet* (et ses relations avec l'écriture) et sur l'*implication* (et non sur la transmission) de la part des intervenants. Si le déroulement concret des activités est parfois difficile à reconstituer car disséminé au travers des commentaires, cette contribution s'avère en revanche passionnante pour sa réflexion sur les ateliers, l'écriture en projet/le projet en écriture, les critères d'évaluation (pédagogiques, didactiques, esthétiques ; collectifs/individuels ; selon les acteurs ; en rapport avec l'efficacité pratique...), les relations projet-objectifs d'enseignement, etc. Diverses annexes la complètent utilement : textes d'élèves, questionnaires élèves et parents.

Yves REUTER

ENJEUX

N° 39-40

décembre 1996 - mars 1997

Pour enseigner l'oral

Cedocef - FuNDP

61, rue de Bruxelles - B 5000 Namur

PRATIQUES

N° 92

décembre 1996

Séquences didactiques

CRESEF

8, rue du Patural - F 57000 Metz

LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI

N° 116

décembre 1996

Styles

AFEF

19, rue des Martyrs - F 75009 Paris