



HAL
open science

La réflexivité sur les pratiques langagières : d'où vient-elle et qu'en ferons-nous ?

Violaine Bigot, Marité Vasseur

► To cite this version:

Violaine Bigot, Marité Vasseur. La réflexivité sur les pratiques langagières : d'où vient-elle et qu'en ferons-nous ?. Christel Troncy, Jean-François de Pietro, Livia Goletto, Martine Kervran Didactique du plurilinguisme, *Approches plurielles des langues et des cultures Autour de Michel Candelier*, Presses Universitaires de Rennes, pp.281-289, 2014, 978-2-7535-2913-7. hal-01333838

HAL Id: hal-01333838

<https://hal.science/hal-01333838>

Submitted on 21 Jun 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Références de l'article :

Bigot, V. et Vasseur M-T : « La réflexivité sur les pratiques langagières : d'où vient-elle et qu'en ferons-nous ? » dans Troncy ed, *Didactique du plurilinguisme, Approches plurielles des langues et des cultures.*, Presses Universitaires de Rennes, 2014, 281-289.

- Nom : BIGOT
- Prénom : Violaine
- Institution de rattachement : Université Paris 3, Diltec.
- Adresse postale : 55 Rue Richard Duvernay 49100 Angers
- Numéro de téléphone : 02 41 86 96 70
- E-mail (si changement)
- Statut : Maître de conférences

Nom : Vasseur
 Prénom : Marité
 Institution : Université du Mans, Cren
 Statut : Professeure émérite.

« La réflexivité sur les pratiques langagières : d'où vient-elle et qu'en ferons-nous ? »

Dans la spirale de la réflexivité :

La logique de la « progression en spirale » est souvent convoquée dans les réflexions sur les progressions et programmations en didactique des langues. Elle consiste à reprendre (dans des situations de communication et/ou dans des activités métalinguistiques) un même point de langue à différents moments du parcours d'apprentissage en langue des élèves, de manière à en approfondir par étapes la compréhension et la maîtrise.

Michel Candelier espérait en 1986, que l'évolution de la didactique des langues obéissait à cette même logique spiralaire. Plutôt que de regarder comme un jeu de yoyo l'alternance presque régulière entre les méthodologies préconisant une approche implicite de la langue, orientée vers l'usage, la communication (et aujourd'hui l'action) et les méthodologies invitant à expliciter/faire expliciter les règles qui sous-tendent le fonctionnement de la langue, il proposait de voir comment, chaque retour (tantôt vers une méthodologie implicite tantôt vers une méthodologie explicite) s'accompagne d'une avancée. Son intérêt se portait tout particulièrement sur l'évolution des approches explicites, comme l'indique le

titre de son article que nous plagions : « «La « réflexion sur la langue ». D'où vient-elle et qu'en ferons-nous ? »

Les deux déplacements conceptuels de notre titre : *réflexion* ⇔ *réflexivité* et *langue* ⇔ *pratiques langagières* veulent contribuer à mettre en lumière cette dynamique de progression spiralaire qu'a connu, nous semble-t-il, le champ de l'éveil au langage, aux langues et à leur diversité, depuis une vingtaine d'année. Nous nous demanderons donc dans quelle mesure le fait de faire passer les élèves (et les enseignants) d'une logique de « réflexion sur la langue » à une logique de « réflexivité sur les pratiques langagières » peut être considéré, du point de vue de la démarche didactique et de l'objet de travail, comme un passage au « cran au dessus » qui caractérise, selon les termes utilisés par M.C. les mouvements de progression spiralaire.

Du pessimisme au scepticisme épistémologique

L'intérêt didactique des activités de réflexion sur la langue est peu remis en cause, mais également aussi assez peu discuté, depuis les années quatre-vingt. Les débats, que recensaient Michel Candelier en 1986, concernant la manière de conduire ces activités de réflexion, sont moins au cœur des discussions didactiques mais semblent plus enterrés que dépassés.

Nous voulons revenir ici sur la question de la nature des connaissances que peuvent construire les apprenants dans ces activités et du rôle que peut/doit jouer l'enseignant dans leur construction. Besse notamment recommande de ne pas aller au-delà de ce que les élèves, à partir de leurs représentations métalinguistiques initiales (ou préalables), sont capables d'expliquer. Ce choix didactique, s'appuie notamment sur le fait que toute connaissance est hypothétique et provisoire et que celles des enseignants, qui ont développé des représentations plus élaborées sur le fonctionnement de la langue, le sont tout autant que celles des apprenants.

MC regrette ce qu'il qualifie de « pessimisme épistémologique » et, avec l'optimisme qu'on lui connaît, il propose de ne pas renoncer à faire avancer les apprenants sur des chemins explicatifs qu'ils n'avaient pas trouvés par eux-même. Pour appuyer le bienfondé de sa position, il avance deux types de contre-arguments : 1. Il est possible et souhaitable de faire prendre conscience aux apprenants du caractère provisoire, variable et évolutif de toute explication sur le fonctionnement de la langue que peut construire le linguiste, l'enseignant ou l'apprenant.. 2. Le caractère provisoire des connaissances ne doit pas faire renoncer à les transmettre, sinon c'est tout l'édifice de l'enseignement des

disciplines qui étudient le monde « réel » (Sciences physique, de la vie et de la terre...) et s'appuient sur des démarches hypothético-déductives qui s'écroule¹..) Si la démarche d'éveil au langage et à la diversité langagière a tout intérêt à intégrer les propositions de MC ci-dessus (une éducation à un certain scepticisme épistémologique), il nous semble que la vision de la langue que révèlent les comparaisons avec des disciplines scientifiques situées hors du champ des sciences humaines et sociales mérite discussion. Le « réel » de la langue est-il vraiment comparable au « réel » qu'étudient les sciences qui entendent expliquer le monde physique et la nature ? Dans le cadre de certains développements de l'éveil au langage et à la diversité langagière, qui ont intégré des conceptions « émergentistes » des langues, une approche différente de la langue s'est imposée, permettant de faire avancer le débat sur le rôle de l'enseignant dans le travail de réflexion que conduisent les élèves, dans une dynamique spiralaire.

L'étude des pratiques langagières ou la réincorporation du langage

Certes, toute démarche de réflexion métalinguistique a pour fonction et effet la « désincorporation » du langage (cf. Lahire 2008 : 50-51), mais on peut se demander si, à force de « désincorporation », linguistes et didacticiens et plus largement, tous les locuteurs longuement scolarisés, ne finissent pas par croire que la langue aurait, comme la terre ou le monde physique, une existence « autonome¹ » incarnée par la grammaire, la fameuse « structure » de la langue que les règles permettraient d'expliquer, de circonscrire.

Ainsi la perspective de la réflexion sur la langue que développe MC dans l'article de 1986, est très linguistico-centrée et l'on pourrait même dire « grammatico-centrée ». On ne peut reprocher à quiconque de cerner un objet précis (ici la langue), surtout dans le cadre d'une réflexion didactique où le découpage des savoirs et des savoir-faire (ici les pratiques langagières) est un passage obligé pour leur transmission. Mais un effet de déformation métonymique nous guette nous incitant à prendre la partie pour le tout, à moins que ce ne soit une illusion d'optique qui présente les modèles linguistiques et notamment les grammaires, qui ne sont que des images de la langue construite par les linguistes, comme la réalité de la langue, et des pratiques langagières. Or, la langue est un objet-outil social qui n'existe pas en dehors des usages que l'être humain en fait² (cf Richard & Lockhardt 1994, Van Lier 1996, 1998) etc. Mondada, en 1995, résumait ainsi le débat : « En effet, l'opposition entre langue et parole inscrit les régularités dans la première, rendant difficile la reconnaissance de pertinences organisationnelles localement ou contingemment produites par la seconde. Il s'agit au contraire de se pencher sur les pratiques

¹ « l'enseignant de physique (...) sait très bien que l'on découvrira demain une nouvelle particule » rappelle M.C

² Il convient d'ailleurs de noter la référence, dans l'article de 1986

langagières des locuteurs comme matériau premier d'une réflexion visant une langue qui ne soit ni une entité abstraite et idéale, ni une construction réifiée du linguiste. (...) La langue, en effet, existe d'abord dans et par les pratiques langagières des locuteurs; elle est profondément imbriquée en elles et ne peut donc être définie indépendamment d'elles.» Bien sûr, c'est un programme pour les linguistes que formulait ici Mondada mais il ne peut rester sans effet sur l'activité de réflexion métalangagière que l'on veut développer à l'école.

Ce passage nécessaire de « langue » à « pratiques langagières », permet de rejeter l'illusion que les activités métalinguistiques portent sur un objet clairement identifié, circonscrit et indépendant des pratiques et usages sociaux qui peuvent en être faits dans des situations particulières. Appeler *pratiques langagières* plutôt que *langue*, l'objet que l'on analyse avec les élèves, c'est donc une manière de *réincorporer* la langue et de redonner du sens aux activités d'analyse et de distanciation dans lesquelles on engage les élèves.

De la « réflexion » sur la langue à la réflexion sur les pratiques

Dans son article de 1986 M. C. définit les conditions pour développer en classe une véritable réflexion sur la langue. Les activités de « réflexion » y sont distinguées des activités de « réflexion » où l'enseignant, sous couvert d'un dialogue didactique qui crée l'illusion d'un travail d'analyse réalisé par l'élève, produit en fait un exposé magistral de la règle qu'il a préalablement sélectionnée comme objectif du jour. M.C. invite donc à la mise en place de dispositifs où l'apprenant est vraiment invité et guidé dans une réflexion sur la langue, qui lui permette, à partir de ses représentations métalinguistiques antérieures de construire de nouvelles connaissances.

Une partie des démarches d'éveil aux langues a ainsi choisi, à travers des activités qui ne sont pas sans lien avec des démarches de « résolution de problème »³, de concevoir et promouvoir l'éveil à la diversité langagière à travers des fiches outils d'activités. Les recueils de cycle 2 et 3 *Les langues du monde au quotidien* permettent ainsi à l'enseignant de se lancer en toute confiance dans des démarches qui incitent à entrer vraiment dans une logique de « réflexion » et non de « réflexion ». Ces démarches sont souvent centrées sur la comparaison des systèmes de langues⁴ mais elles s'ouvrent parfois aussi plus largement sur des questions de pratiques et de répertoires langagiers pluriels⁵.

³ Les caractéristiques de cette démarche, qui « présente des caractéristiques communes avec la démarche scientifique » sont rappelées par Elisabeth Ober, Claudine Garcia-Debanc, Éliane Sanz-Lecina dans un article de 2004 qui s'interroge sur les liens entre observation réfléchie de la langue et comparaison de langues. Ces caractéristiques sont les suivantes : « Formulation d'un problème, relevé et classement de faits pertinents, formulation de régularités effectives » (p.81)

⁴ Module sur les onomatopées et cris d'animaux dans différentes langues ou sur les systèmes d'écriture.

⁵ On pense notamment au module 1 qui ouvre l'ouvrage du cycle 2 ou au module « I live in New York but je suis né en Haïti », conçu dans le cadre du projet Evlang coordonné par Michel Candelier et publié dans Kervran ed. *Les langues du monde au quotidien, cycle 3*, Scéren (2006). Pour une réflexion sur une exploitation de ce module dans une perspective qui relève bien d'une « réflexivité sur les pratiques langagières », voir Patricia Lambert, ici même.

Les activités s'appuient sur des corpus de mots, de comptines, de récits, exploités à l'aide de questionnaires pour lesquels on peut fournir à l'enseignant des « solutions ». Elles permettent de façon sûre, et donc sécurisante pour l'enseignant, de clarifier avec les élèves un certain nombre de notions (différence entre forme sonore et forme écrite, histoire des langues...) et de concepts (famille de langue, bilingue, trilingue...). Ces fiches pouvaient être systématiquement mises en relation avec les objectifs des programmes de 2002 avec lesquels elles s'efforcent de converger. Avec un contenu tout à fait original, ces démarches entrent dans la « forme scolaire » de par le format des activités qu'elles proposent et leurs liens explicites et précis avec les instructions officielles.

Développement de pratiques réflexives : de l'intérêt et des risques qu'il y a à quitter la « forme scolaire ».

Les activités d'éveil au langage et à la diversité des langues peuvent ainsi s'inscrire délibérément voire stratégiquement dans une forme scolaire rassurante. On se tient alors à une observation analyse des pratiques, répertoires langagiers qui s'articule autour de quelques concepts bien définis (monolingue, bilingue, trilingue par exemple) que l'on fait découvrir à travers l'analyse d'une réalité fictionnalisée à dessein (on invente une pseudo biographie langagière d'un personnage fictif) puis éventuellement réinvestir dans l'analyse étroitement guidée de la réalité environnante (répertoires et pratiques langagiers de l'élève ou de son entourage).

Les activités métalangagières, issues du programme « language awareness » que relatait L. Dabène en 1994, pour doter les élèves d'outils conceptuels pour parler des langues relevaient véritablement d'une démarche inductive puisqu'à partir de l'observation par les élèves de pratiques langagières diverses (« façon de communiquer des bébés et des jeunes enfants et également (...) façon dont les adultes s'adressent à eux.) Dabène 1994 : 161), les enseignants leur faisaient construire des outils pour analyser des pratiques langagières (domaine phonétique, grammatical, lexical, pragmatique)

Lorsqu'on engage les élèves, comme l'a fait Patricia Lambert dans sa recherche-action-formation, dans une enquête sur les pratiques langagières des clients d'un marché cosmopolite, on peut être certain, quelle que soit la préparation qu'on aura pu donner aux élèves, que la complexité de la réalité observée brouillera les modèles, obligera à redéfinir des concepts, bref, ne se pliera pas à la simple application d'outils théoriques étudiés par ailleurs.

Jusqu'où peut-on aller dans cette conception de la démarche d'enseignement-apprentissage comme d'un accompagnement de l'élève, par l'enseignant, sur un chemin individuel et collaboratif de construction de connaissances, chemin que l'enseignant n'a pas forcément parcouru lui-même et dont il ne connaît pas non plus forcément le point d'arrivée ?

Les activités qui engagent le groupe d'élèves dans l'observation et l'analyse de la diversité dans les pratiques langagières environnantes constituent des défis qui sont certes difficiles à relever mais elles sont susceptibles de créer des dynamiques d'apprentissage dans lesquelles des élèves plus ou moins rétifs à la forme scolaire, sont susceptibles de trouver de l'intérêt. Les expériences pédagogiques d'enseignants, accompagnés, dans leurs démarches d'éveil au langage et à la diversité langagière, dans le cadre du projet Pluri-L⁶, attestent à la fois de l'enthousiasme, de l'intérêt et des difficultés imprévisibles que peuvent soulever des démarches d'observation de la diversité de pratiques langagières situées et environnantes.

Ainsi, les élèves de cycle 3 qui ont participé, sous la houlette de leur enseignante, au projet précis et motivé de mener l'enquête sur les langues pratiquées dans leur école mancelle pour l'année 2010-2011, ont d'abord apporté des savoirs à la communauté (langues parlées par les élèves de l'école pour l'année 10-11 et nombre de langues parlées). Ils ont aussi construit pour chacun d'entre eux des savoir-faire qui dépassent de loin la technique de construction d'une phrase interrogative en français et qui s'inscrivent dans des démarches de présentation de soi, de ses intentions, d'aide à la compréhension (par ex. répétition et reformulation de questions, écrit sous la dictée d'un autre élève (pour noter les réponses), conception et renseignement de tableaux, toutes compétences très variées participant à une action à la fois collective et individuelle de collecte et diffusion d'informations utiles à la communauté. Une partie des résultats de ce travail d'enquête a ainsi été analysée, classée et présentée à la communauté scolaire sous la forme d'un tableau statistique affichée dans le hall de l'école.

Les connaissances recueillies et traitées par les élèves sont des connaissances partiellement nouvelles (langues des familles de l'école) nécessitant la mise en place de la compétence à dialoguer pour obtenir des informations inconnues concernant leur milieu quotidien qui les concernent personnellement et collectivement. Les moyens employés pour l'enquête, le classement et la conservation des informations recueillies ont contribué au développement des savoirs et savoir-faire langagiers des élèves.

Ce type d'aventure pédagogique, s'accompagne inévitablement de nombreuses surprises difficilement anticipables par l'enseignant et ce pour au moins trois raisons. D'une part, les savoirs sur le langage et sur les langues, mobilisés et/ou visés, ne sont que partiellement connus des enseignants et même de la communauté scientifique (voir par exemple l'épineuse question de la dénomination des langues que citent les élèves interrogés par leurs camarades). L'enseignant doit donc s'interroger, éventuellement avec les élèves, sur l'instabilité de ces savoirs, sur les sources mobilisables pour les stabiliser (consultation de dictionnaire, de sites internet qui peuvent conduire à la

⁶ Le projet Pluri-L est un projet de recherche financé par la région Pays de Loire. Site : pluri-l.org

conclusion que plusieurs dénominations et/ou orthographes existent lorsqu'il s'agit de nommer une langue). D'autre part, les savoir-faire langagiers mis en œuvre et développés par les élèves dans l'activité d'enquête ne sont pas toujours identifiables clairement ni forcément reconnus par la forme scolaire⁷ (mise en relation avec les programmes parfois délicate, découpage et ordonnancement des savoirs et savoir-faire visés difficile). Enfin, le fait même de travailler sur un projet qui implique un décloisonnement des classes, un travail en groupes relativement autonomes, sur une thématique inhabituelle, ouvre des espaces de parole dans les échanges de classe qui sortent de la planification prévue par l'enseignant et ne peuvent pour autant être balayés d'un revers de main (évocation par les élèves de la guerre entre les langues, alors que l'enseignante essaie de construire avec eux une méthode d'exploitation des données). Tous ces impondérables dans les activités pédagogiques stimulent la réflexivité de l'enseignant sur ses pratiques (pédagogiques et interactionnelles) puisqu'il ne peut toujours compter sur la planification de ses séances pour gérer sa classe et qu'il ne sait pas toujours à l'avance ce qui va s'apprendre dans le développement du projet en cours. On peut espérer rejoindre ainsi la logique de réflexivité en miroir (un enseignant réflexif pour former des apprenants réflexifs) que proposaient Grandcolas et Vasseur (1997)

La réflexivité sur les pratiques langagières : qu'en ferons-nous ?

Dans son article de 2006, *compétence plurilingue et pluriculturelle : quelles didactiques ?* MC revient sur un article de 1996 où il développait l'idée que, pour que l'école fasse vraiment des progrès en faveur du pluralisme, elle devait se poser la question de l'efficacité de l'enseignement des langues non seulement sur les individus apprenants mais sur les sociétés. L'approche globale de l'individu (dont les compétences plurilingues et pluriculturelles sont vues de manière holistique) est mise en parallèle avec une approche globale de la société dont on cherche à articuler, mettre en lien, en interrelation, les différents membres, les différents groupes pour maintenir la cohésion sociale.

Précisons tout d'abord que dans l'article de 2006, l'inclusion potentielle, dans les démarches d'éveil à la diversité des langues, de toutes « les variétés » (et non seulement de toutes les langues) « sans exclusive d'aucun ordre ». (...) est fortement rappelée par Michel Candelier. Dès lors, si ce que l'on vise, par le développement de cet éveil au plurilinguisme, c'est la cohésion sociale, on doit s'intéresser à ce qui la menace sur le plan des langues : en particulier la relation formes de langue – rapports de pouvoir.

L'école a entre autres missions de développer la maîtrise d'une norme linguistique dite académique, dont les contours ne sont pas nets mais dont la

⁷ Nous faisons ici référence à « la forme scolaire », telle que Joigneaux, s'appuyant sur les travaux de Vincent 1980, la présente dans son article du *Dictionnaire de l'éducation*, 2008

capacité à user joue un rôle déterminant dans l'avenir scolaire et professionnel des élèves. La mission de réduction des inégalités que poursuit l'école implique, on le sait bien depuis Bourdieu, qu'elle n'apprenne pas seulement à l'élève, dont les variétés familiales sont éloignées de cette norme académique, à reconnaître cette norme valorisée mais à en user de manière appropriée. Une solution rapide, pour justifier l'imposition de cette norme académique, est de la présenter comme intrinsèquement plus « belle » ou plus efficace pour formuler les idées, ce qui est en conflit évident avec le discours sur « l'égalité de toutes [les] variétés linguistiques »⁸ que promeuvent les activités d'éveil au plurilinguisme.

L'un des nouveaux⁹ chantiers qui s'ouvre pour les démarches d'éveil au langage et à la diversité des langues est donc de proposer des moyens de doter les élèves d'une capacité à envisager les questions de variation en termes d'adéquation à des situations et des intentions pragmatiques. Les élèves doivent être capables de se demander en quoi et pourquoi, tel choix de langue ou de variété de langue contribue à définir le cadre participatif et donc à sélectionner/exclure certains interlocuteurs. Ils doivent être capables de prendre de la distance par rapport aux jeux de connivence, de construction d'image dans lesquels ils se montrent parfois experts et parfois naïfs.

Peut-on imaginer de construire des séquences, outils pédagogiques, adaptés à la forme scolaire, qui développeraient de telles compétences ? ou ne peut-on travailler ce type de compétences que dans un hic et nunc de l'échange dans lesquels l'enseignant serait à la fois attentif, prêt à et capable d'aider les élèves à prendre de la distance pour construire une expertise dans le choix de ce que L. Dabène appelle la « norme situationnelle » ? Tout se jouerait alors dans un travail de réflexivité en miroir (enseignant/élève) dans lequel la formation des enseignants jouerait un rôle premier et prioritaire.

References bibliographiques

Austin J. L., *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil, collection Essais, 1970.

Billiez J. & Lambert P. « Autour de 'savoirs' sur les langues dans une classe de seconde professionnelle ». In Candelier M., Ioannitou G., Omer D. & Vasseur M.T. (dir.), *Conscience du plurilinguisme : pratiques, représentations et interventions*, Presses Universitaires de Rennes, 2008.

Dabène L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Collection F, 1994.

⁸ Kervran eds. *Les langues du monde au quotidien*, Cycle 3, p14.

⁹ Comme le rappellent Lambert et Trimaille (à paraître), la volonté d'introduire, dans les projets d'éveil aux langues, des « contenus relevant de l'hétérogénéité et de la variabilité » est présente depuis les travaux fondateurs de Hawkins de 1984.

Dompmartin-Normand C. « Un outil sociodidactique écologique pour la classe de langue : les auto-biographies langagières », dans Lambert, Millet, Rispaïl et Trimaille dir. *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, 2007.

Lahire B., *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, PUR, 2008, p. 50-51.

Lambert P., *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel. Une approche sociolinguistique ethnographique*, Thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble-3, J. Billiez dir., 2005.

Lambert P. et Trimaille C. : « La variation stylistique : un contenu à intégrer dans la formation des enseignants » à paraître 2012.

Mondada L., Introduction, *Cahiers de l'Institut de Linguistique et des Sciences du Langage*, n° 7, 1995.

Elisabeth Ober, Claudine Garcia-Debanç, Éliane Sanz-Lecina « Travailler l'observation réfléchie de la langue à travers la comparaison entre langues. Sur quels objets d'étude ? à quelles conditions ? ». *Repères*, n° 29. Lyon : INRP., 2004, p. 81-100.

Pekarek S., « L'évaluation des compétences: mythes du langage et défis pour la recherche », in Hommages à Cecilia Oesch-Serra, *Cahiers de l'ILSL* n° 23, 2007.

Schön D. A., *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1987.

Van Lier L., *Interaction in the language curriculum : Awareness, Autonomy and Authenticity*, London, Longman, 1996.

Van Lier, The relationship between consciousness, interaction and language learning, In *Language Awareness* n° 2 & 3, 1988.

Vasseur, M-T et Grandcolas, B., Regards croisés, rôles, représentations et réflexion dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère : le français dans l'enseignement britannique. In M. Matthey (coord), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP Editeur, 1997, p.218-224.
