



HAL
open science

Apprentissage et développement dans la conduite d'argumentation écrite chez des lycéens : une approche dialogique

Bruno Fondeville, Yves Prêteur

► **To cite this version:**

Bruno Fondeville, Yves Prêteur. Apprentissage et développement dans la conduite d'argumentation écrite chez des lycéens : une approche dialogique. *Pratiques Psychologiques*, 2003, 1, pp.77-87. hal-03251645

HAL Id: hal-03251645

<https://univ-tlse2.hal.science/hal-03251645>

Submitted on 7 Jun 2021

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.

**Apprentissage et développement dans la conduite
d'argumentation écrite chez des lycéens :
une approche dialogique**

Bruno Fondeville

ATER, UFR de Psychologie

Université Toulouse 2 le Mirail

Laboratoire de Psychologie «Personnalisation et Changements Sociaux»

5, allée A. Machado

31058 Toulouse Cedex 9

fondevil@univ-tlse2.fr

Yves Prêteur

Professeur de Psychologie

Université Toulouse 2 le Mirail

Laboratoire de Psychologie «Personnalisation et Changements Sociaux»

5, allée A. Machado

31058 Toulouse Cedex 9

ypreteur@univ-tlse2.fr

Apprentissage et développement dans la conduite d'argumentation écrite chez des lycéens : une approche dialogique

RESUME

L'objet de cette contribution est d'éclairer les rapports qui se tissent entre apprentissage et développement à partir des premiers résultats d'une étude qualitative en cours sur la conduite de production d'un texte argumentatif scolaire. Dans la perspective des travaux de Bakhtine, nous soutenons que la prise en considération de la consistance dialogique d'une conduite de ce type permet d'expliquer certains aspects de son développement. L'objectif précis de l'étude est alors de mettre en évidence certains des processus mobilisés dans ce développement. Pour cela, le dispositif méthodologique s'appuie sur une situation d'entretien visant à instaurer un espace réflexif entre le sujet et son texte. Il s'agit, par cette voie, d'accéder à des dimensions de la conduite en général peu visibles dans ses produits finaux. Les premiers éléments d'analyse, à partir des 15 entretiens recueillis, permettent de dégager l'existence de trois processus : la contextualisation du contenu thématique de la composition écrite, l'affiliation et la différenciation vis-à-vis des énoncés d'autrui et la convocation de dialogues imaginaires.

Mots-clés : activités langagières ; apprentissage ; approche dialogique ; développement ; genres socio-discursifs

Learning and development through argumentation in written composition produced by adolescents : a dialogical approach.

ABSTRACT

The objective of this study is to clarify the relationship between learning and development by applying qualitative analyses to logical construction and argumentation in adolescent high school written compositions. In line with Bakhtine's (date) theory, we argue that examining dialogical consistence in written composition can reveal important aspects of its development. The specific goal of this study is to clarify processes mobilized in this development. Individual interviews were realized with fifteen high-school students. The aim of the interview was elicit and sustain reflection about text composition and logical argumentation. Analyses of this discourse and its link to the written production reveals processes not visible in the analyses of written production alone. Preliminary analyses of 15 interviews reveals three processes : contextualization of thematic content of the written production, affiliation, and differentiation from others' statements and arguments, and elaboration of imaginary dialogue.

Key words : language activity, learning, dialogical analyses, development and socio-discursive classification.

1. INTRODUCTION

Une production langagière n'est jamais le simple résultat de la conduite d'un sujet individuel : elle est au contraire une construction sociale renvoyant à des pratiques discursives qui s'inscrivent dans des mondes socio-historiques précis (Bronckart, 1996). Ainsi, elle est habitée par une multiplicité d'autres énoncés que le sujet tente de mettre en dialogue et d'organiser pour produire son propre langage et exprimer sa propre pensée, comme l'a bien montré Bakhtine (1977, 1984). En ce sens, nous postulons qu'un texte individuel se produit toujours au contact des significations d'autres textes se rapportant au contenu thématique du discours développé par le sujet. L'approche dialogique d'une conduite langagière consiste alors à identifier les processus par lesquels le sujet met en dialogue et organise une pluralité de voix autres que la sienne pour élaborer sa propre position d'auteur.

C'est sur la base de ce postulat que nous tenterons, dans cette contribution, de montrer comment il est possible d'accéder à la consistance dialogique d'une conduite langagière afin d'expliquer certains aspects de son développement. Pour cela, nous nous appuierons sur les premiers résultats d'une étude en cours sur le développement de la conduite d'argumentation écrite chez des lycéens (Fondeville, 2002).

Nous organiserons notre propos en trois temps. Nous présenterons d'abord le cadre théorique de l'étude : en référence aux travaux de Bakhtine (1977, 1984), nous exposerons les notions de genre du discours et de position d'auteur et nous insisterons sur l'originalité de la conception dialogique des productions langagières soutenue par le sémiologue. Nous argumenterons et décrirons ensuite le dispositif méthodologique mis en place. Ceci nous conduira, dans un troisième temps, à présenter les premières pistes d'analyse qui se dégagent de l'étude.

2. CADRE THEORIQUE

2.1. Les notions de genre du discours et de notion d'auteur

A la manière de Meyerson (1948) envisageant la formation des œuvres à l'intérieur d'une série particulière, Bakhtine (1977) nous invite à situer la formation des énoncés à partir des sphères d'utilisation du langage en vigueur dans un domaine d'expérience donné. En effet,

selon cet auteur, la production des énoncés obéit toujours à des conventions et des normes, des genres du discours, qui fixent les usages du langage dans une situation précise. En prolongeant davantage la comparaison avec Meyerson : ces genres ne sont pas identifiables à des règles neutres, immuables, vidées de tout contenu culturel. Ils regorgent au contraire des significations associées à chacun des domaines de l'expérience humaine.

Dans cette perspective, les genres du discours délimitent les contraintes et les possibles des productions langagières de chaque individu dans un domaine d'expérience donné. En effet, loin de se présenter comme le résultat d'une conduite isolée, laquelle devrait s'ajuster, dans un second temps, à des normes sociales prescrites, la production de l'énoncé individuel s'opère à l'intérieur d'un ensemble de conditions socio-historiques liées aux normes culturelles qui, sous la forme d'énoncés stabilisés, spécifient chaque sphère d'utilisation du langage. Et ce sont précisément ces énoncés stabilisés qui définissent les genres socio-discursifs d'un discours : ils constituent une organisation prototypique des mots d'autrui qui fixent les usages du langage en situation et ainsi, rendent possible l'échange entre les individus.

Ainsi, un aspect original de la conceptualisation des genres chez Bakhtine réside sans aucun doute dans la consistance dialogique qu'elle confère à la production des énoncés. Cette dimension dialogique résulte du fait que tout énoncé s'adresse à un destinataire : il est dirigé vers les autres indique Bakhtine (1984), «ceux pour qui ma pensée devient» (op. cit., 303). Et c'est de cette adresse que dépend l'organisation de l'énoncé, son style et son contenu.

Plus largement, l'énoncé est toujours le produit d'un positionnement singulier par rapport à d'autres énoncés : «Nous ne pouvons pas déterminer notre position sans la rapporter à d'autres positions» (Bakhtine, 1984, 299). L'énoncé est «rempli des échos et des rappels d'autres énoncés» (op. cit., 298), «il est le lieu où se croisent, se rencontrent et se séparent des points de vue différents, des visions du monde, des tendances» (op. cit., 301). La production d'un énoncé consiste de ce fait à circuler dans l'intertexte des énoncés déjà existants, à se déplacer vers le point de vue que les autres expriment sur l'objet du discours pour y rechercher sa propre position d'auteur.

La reconnaissance de cette consistance dialogique des productions langagières revêt une grande importance pour saisir l'espace socio-discursif plus ou moins large dans lequel se réalise les énoncés des individus. En effet, le discours des autres offre des possibilités langagières qui ne se présentent pas spontanément à la conscience individuelle (François, 1998 ; Bronckart, 1996). L'espace mental dans lequel se déploient la pensée et le langage

constitue par-là un espace ouvert vers les pensées des autres. Et c'est précisément par cette ouverture que la pensée individuelle s'exprime et se développe : «comprendre, c'est mettre en rapport aux autres textes et penser dans un contexte nouveau» (op. cit., 384).

Ainsi, en définissant l'énoncé comme l'unité de l'échange verbal, Bakhtine nous invite à observer les productions langagières par la médiation des genres et des dialogues que ces derniers permettent d'instaurer. Ces productions sont le résultat d'un positionnement d'auteur dont la singularité du propos, voire son inventivité, procède de la configuration personnelle, du style élaboré dans l'univers social des mots d'autrui.

2.2. Les conduites d'écriture

De telles orientations théoriques ne sont pas sans conséquences sur la façon d'approcher les conduites d'écriture. En effet, si on suit Bakhtine, on comprend que l'étude des productions langagières ne peut pas procéder comme si elle avait à faire aux produits d'une activité strictement individuelle et cognitive. Elle doit au contraire déboucher sur un cadre d'analyse sensible aux indices de présence des opérations par lesquelles le sujet convoque les mots d'autrui, les met en dialogue et les organise pour élaborer sa propre position d'auteur. Tout le problème consiste alors à expliquer non seulement les difficultés rencontrées par le sujet au cours de ces opérations, mais aussi à comprendre comment se développe, par la voie de cette conduite langagière, un espace socio-discursif plus ou moins large pour produire du langage et de la pensée.

Les travaux contemporains qui s'inscrivent dans une conception dialogique des conduites d'écriture, privilégient souvent l'étude des textes pour analyser les difficultés rencontrées par les élèves lors de la réalisation d'une production écrite scolaire (Lahire, 1993 ; Brossard et al., 1996 ; Bautier et Rochex, 1998). Pourtant, cette méthodologie se heurte à des limites non négligeables. En effet, si l'analyse des textes permet de prendre la mesure de leur plus ou moins grande efficacité, si elle permet aussi d'entrevoir certaines des difficultés sur lesquelles achoppent les sujets écrivant, elle reste trop partielle pour se saisir d'aspects de l'activité liés à la conduite de production écrite. En effet, ces textes, du fait même de leur caractère achevé, disent peu de choses, ou du moins pas assez explicitement, sur une pluralité de dimensions psycho-sociales agissant dans la conduite mais ne s'exprimant pas directement dans les traces finales. Par exemple, l'analyse des textes ne permet pas d'accéder aux

contenus de pensée ayant fait l'objet d'hésitations et ayant amené le sujet à des bifurcations, parfois à des renoncements. De la même manière, cette analyse ne permet pas d'atteindre les sentiments de frustration et d'incomplétude qui résultent de la production même d'un texte achevé, sentiments se produisant lorsque le sujet ressent une déception au regard des décalages entre le résultat final auquel il est parvenu et ce qu'il voulait ou pensait pouvoir exprimer. Enfin, et plus près de ce qui nous occupe, si l'analyse des textes permet d'observer certaines caractéristiques dialogiques d'une production langagière écrite, elle ne permet pas d'étudier finement les processus impliqués dans l'organisation d'une pluralité de voix pour développer une position d'auteur. C'est sans doute pour cet ensemble de raisons que certaines recherches plus récentes ont complété l'étude des textes par des dispositifs d'entretien centrés sur les pratiques d'écriture des élèves, ceci afin de décrire plus précisément la nature des difficultés rencontrées par ces derniers (Bautier & Rochex, 2001 ; Rayou, 2002).

Dans cette perspective, nous avons cherché à mettre en place un dispositif méthodologique visant à instaurer un espace réflexif entre le sujet et ses propres productions écrites afin d'accéder à certaines dimensions psychosociales de la conduite susceptibles de nous renseigner sur ses zones de tension et sur la nature des difficultés rencontrées par le sujet. Cette situation est inspirée de la méthode d'auto-confrontation développée par Clot (1999).

3. METHODOLOGIE

Nous voudrions donc présenter une méthodologie susceptible d'apporter un éclairage complémentaire à l'étude des textes : il s'agit d'une situation d'entretien d'auto-confrontation au cours de laquelle le sujet écrivant est invité à commenter sa propre manière de produire un texte argumentatif scolaire.

3.1. La population

L'enquête s'est déroulée sur une année scolaire, dans un lycée du centre ville de Toulouse, en collaboration avec une professeure de français ayant à charge une classe de première littéraire et une classe de seconde. Dans le cadre de cette enquête, que nous ne pouvons pas détailler ici dans sa globalité (cf. Fondeville, 2002), nous avons sollicité des lycéens sur la base du volontariat afin de mener nos entretiens à l'intérieur du lycée, dans des salles mises à

notre disposition par le proviseur. Précisons que les parents des lycéens concernés par notre enquête ont été informés de notre présence dans la classe de leur enfant et du protocole mis en œuvre par la voie d'un courrier que nous leur avons adressé dès le début de notre enquête.

Le recueil des données à partir de la situation d'entretien centrée sur les conduites de composition écrite a concerné 15 lycéens âgés de 15 à 17 ans. Plus précisément, la population est constituée de 10 filles et de 5 garçons. 9 sujets sont scolarisés en classe de seconde, les 6 autres en classe de première littéraire.

3.2. La situation d'entretien

Nous l'avons indiqué, le dispositif repose sur une situation d'entretien au cours de laquelle nous confrontons le sujet à sa propre conduite de composition écrite. Il s'agit plus précisément de considérer la consistance de cette conduite à partir du rapport que le sujet entretient à ces deux présupposés que sont les genres socio-discursifs circulant sur le contenu thématique et le modèle scolaire du genre tel qu'il est présenté par l'enseignant et surtout, tel que se le représente le sujet écrivant. Dans le cadre de cet article, nous centrerons notre réflexion sur le rapport du sujet écrivant aux genres socio-discursifs.

La réussite de ces entretiens nécessite de maintenir un cadre de description linéaire correspondant aux différentes étapes de la réalisation de la conduite. Cette balise linéaire joue de fait une fonction importante dans la description de la conduite : son explicitation au sujet interviewé permet en effet à celui-ci de constituer un fil conducteur à sa description et, plus largement, de clarifier l'objet de l'échange. Cela signifie que l'entretien débute par une invitation à décrire cette conduite depuis la prise de connaissance du sujet proposé par l'enseignant jusqu'à la rédaction finale du texte.

Nous avons demandé à chacun des sujets rencontrés de se rendre à notre rendez-vous avec une composition écrite de leur choix et réalisée dans une période récente, ceci afin que la description de la conduite reste le plus possible centrée sur l'expérience réelle des sujets (comment je m'y prends ?) et non pas sur la prescription formelle de l'exercice (comment faut-il s'y prendre ?).

Ainsi, bien que l'entretien ne vise pas à obtenir une description spécifique à une production particulière, le texte amené sert de point de départ. Par la suite, et afin de favoriser l'instauration d'un espace réflexif entre le sujet et sa conduite, nous jouons, dans notre

questionnement, sur une alternance entre une description renvoyant à la conduite se référant au texte que le sujet a amené avec lui et une description plus générale renvoyant à l'expérience que le sujet possède des compositions écrites. Plus précisément, lorsque la description porte sur un problème rencontré au cours de la réalisation du texte servant de point de repère, nous demandons au sujet si la difficulté qu'il évoque est spécifique à ce travail là ou s'il lui est déjà arrivé de rencontrer ce genre de difficulté en d'autres occasions. A l'inverse, si le problème est décrit par le sujet en des termes génériques, nous lui demandons s'il l'a rencontré lors de la réalisation du texte amené. Par le jeu de cette alternance qui invite le sujet à une série de déplacements sur des points de vue distincts (particuliers ou génériques) pour évoquer son expérience, nous cherchons à créer les conditions d'une description visant à faire émerger les zones de tension animant la conduite de composition écrite.

La consigne donnée au sujet est la suivante : *«Ce qui m'intéresse dans la situation que je te propose, c'est de comprendre comment tu t'y prends-toi personnellement pour faire un devoir de ce type en français. Je sais que tous les lycéens ont une expérience bien personnelle de ce genre de travail, une façon de faire qui n'est jamais tout à fait identique. Alors toi, tu vas m'expliquer comment tu t'y prends du début à la fin, c'est à dire dès le moment où tu prends connaissance du sujet et jusqu'à ce que tu aies fini le devoir. Moi, je vais t'aider en te posant des questions au fur et à mesure. Ce qui m'intéresse ce n'est pas de savoir si ta façon de faire est juste ou pas juste. C'est de comprendre comment tu t'y prends-toi personnellement. Pour faciliter les choses, on va partir du devoir que je t'ai demandé d'amener avec toi»*. Nous proposons ensuite au sujet de prendre quelques minutes pour qu'il puisse relire le texte.

Nous débutons l'entretien par cette première question : *«On commence par le début. Tu prends connaissance du sujet. Qu'est-ce qui se passe dans ta tête à ce moment là ?»*. En général, nous enchaînons : *«par quoi tu as commencé ? »*. L'entretien se déroule ainsi par l'évocation des différentes étapes de la réalisation et sur la base de questions-types :

- premières ébauches sur le brouillon (*« Tu as utilisé un brouillon pour ce devoir là ? En général, tu utilises - ou tu n'utilises pas - un brouillon ? Par quoi tu as commencé ? Comment tu t'y prends dans ton brouillon ? Tu fais plutôt des schémas ? Tu écris des mots importants ? Tu écris des phrases ? Tu as rencontré des difficultés ? Lesquelles ? »*)

- premières écritures (« *A partir de quel moment tu as vraiment commencé à rédiger des parties de ton devoir ? Par quoi tu as commencé ? Comment tu t'y es pris ? Tu as rencontré des difficultés ? Lesquelles ?* »)
- rédaction finale (« *A partir de quel moment tu as décidé de rédiger définitivement ton devoir, sur la feuille que tu allais rendre ? Tu as rencontré des difficultés ? Lesquelles ? A ce moment là, tu pensais à ton professeur qui allait lire ton devoir ?* »)

Deux remarques concernant la conduite de ces entretiens. Les questions-types indiquées ci-dessus, si elles renvoient bien à des questionnements systématiques, n'ont pas toujours été formulées en ces termes. C'est pourquoi elles ont une valeur seulement indicative. En effet, selon la dynamique de l'entretien et selon la propre manière dont les sujets commentaient le déroulement de leur production, nous avons davantage insisté sur les étapes qui semblaient poser des problèmes importants au sujet concerné. Notre seconde remarque touche à la dynamique des échanges que nous avons voulu mettre en place. En effet, au regard de nos intentions (favoriser un espace réflexif permettant au sujet de réfléchir sur sa propre conduite de composition écrite au cours du commentaire), nous avons privilégié des questions de relance pour permettre au sujet de développer et d'explicitier ses propos (« *tu peux m'expliquer ce que tu veux dire ?* »), y compris en adoptant parfois une posture naïve dans la formulation de nos questions (« *quand tu dis que tu conclus ton devoir par une ouverture, qu'est-ce que tu veux dire ?* »).

Lorsque nous arrivons au terme de l'échange, nous posons la question suivante : «*Si ce devoir était à refaire, qu'est-ce que tu changerais dans ta façon de faire ? Qu'est-ce que tu ne changerais pas ?* ».

4. TROIS PISTES D'ANALYSE

Les entretiens ont fait l'objet d'un premier niveau d'analyse centré sur le rapport du sujet écrivant, d'une part, aux normes scolaires de l'exercice, et, d'autre part, aux genres socio-discursifs circulant sur le contenu thématique. Dans le cadre de cette contribution, nous nous centrerons sur la question du rapport aux genres socio-discursifs, et plus particulièrement sur les difficultés liées à l'élaboration d'une position d'auteur dans une pluralité de voix et d'énoncés auxquels le sujet écrivant est confronté.

L'ensemble des corpus a été analysé, dans une perspective qualitative, de la manière suivante. Dans un premier temps, nous avons procédé à une catégorisation thématique de chaque entretien en distinguant les trois étapes qui structurent les commentaires du sujet (premières ébauches sur le brouillon, premières écritures, rédaction finale). Puis, dans un second temps, nous avons procédé à de multiples lectures comparatives des entretiens pour identifier les propos nous renseignant sur le rapport du sujet écrivant aux genres socio-discursifs qui entourent le contenu thématique de la production. C'est sur cette base que nous avons cherché, dans un troisième temps, à identifier des indices langagiers sur la nature des difficultés rencontrées par les sujets écrivant pour construire une position d'auteur. L'analyse consiste alors, d'une part, à vérifier si ces difficultés se manifestent bien dans l'ensemble des corpus, et, d'autre part, à formuler des hypothèses interprétatives sur les processus impliqués dans ces difficultés. Nous avons estimé, au stade d'analyse où nous en sommes aujourd'hui, que ces processus méritaient notre attention dès lors qu'ils se manifestaient dans plus de la moitié des 15 commentaires que nous avons recueillis.

Ainsi, les premiers résultats mettent en évidence trois processus impliqués dans l'élaboration d'une position d'auteur à l'intérieur de l'espace socio-discursif dans lequel se déploie la conduite de composition écrite.

4.1. Contextualisation du contenu thématique

Le premier processus concerne la contextualisation du contenu thématique de la composition. En effet, si nous avons déjà souligné l'importance du processus d'immersion du sujet dans l'intertexte des genres socio-discursifs circulant autour du thème proposé dans la production d'un texte efficient (Fondeville, 2002), il convient de préciser que ce processus ne peut s'opérer efficacement qu'à la condition de pouvoir se construire dans un univers de significations balisé par diverses voix et connaissances se rapportant au contenu thématique. C'est ce travail de construction, de balisage, de signalisation, que nous désignons sous le vocable de contextualisation. Ce travail, particulièrement décisif lors de la réalisation des commentaires composés, apparaît souvent dans le vocabulaire des lycéens sous l'expression *«Se familiariser avec le texte»* : *«Je lis mon texte, bon, j'ai toujours un peu de mal au début, après je me familiarise, j'essaie de me mettre dans le contexte, par rapport à l'auteur, à tout ce qu'il y a (tu essaies de te mettre dans le contexte ?) Oui, dans le contexte du texte quoi,*

j'essaie de me mettre un peu à la place de l'auteur, savoir comment il pensait à l'époque à laquelle il était» dit par exemple une lycéenne.

Ce qui nous intéresse ici, c'est de remarquer que cette mise en «*contexte du texte*», pour reprendre l'expression de cette lycéenne, paraît jouer un rôle déterminant dans l'espace socio-discursif plus ou moins large où va se déployer la conduite. Surtout, certains propos tenus par les lycéens nous incitent à penser que cette mise en contexte ne se réduit pas seulement à une activation de connaissances déjà constituées, lesquelles fixeraient d'emblée et de manière définitive les balises culturelles de la conduite. En effet, il semble bien qu'il existe des fluctuations parfois très importantes de cet espace socio-discursif, au cours de la réalisation, selon les indices relevés par le sujet écrivant et le caractère plus ou moins incertain des univers de significations sur lesquels il s'appuie.

Des manifestations de ces fluctuations se retrouvent par exemple dans la production d'une lycéenne de première littéraire ayant réalisé un commentaire composé sur un poème de Senghor dédié à Picasso : *«A la première lecture, j'ai trouvé que c'était un peu compliqué le texte, déjà, je savais pas ce que j'allais faire comme thème pour mon commentaire, et puis après, à force de le relire, ça allait un peu mieux, je l'ai lu un peu tous les jours, et puis ensuite j'ai vu qu'il y avait une dédicace à Pablo Picasso, et j'ai bien aimé parce que j'aimais bien le peintre Picasso, donc déjà ça allait mieux, je me suis un peu familiarisée parce que je voyais des choses qui se rapportaient à Picasso (Quand tu l'as vu, ça t'as donné un autre éclairage sur le texte ?) Comme un dé clic oui, ça m'a donné un autre éclairage oui, ça m'a tout de suite, enfin, j'ai retrouvé des choses qui étaient en rapport avec Picasso et ça m'a plus plu, ça m'a éclairé plus le texte»*.

Nous le voyons, la découverte de la dédicace figurant en petits caractères en bas du texte – et que le professeur n'a pas mentionné lors de la brève présentation du texte – paraît considérablement élargir la compréhension du poème. Outre la valeur affective que paraît revêtir cette découverte, celle-ci permet d'éclairer le poème sous un jour nouveau en resituant sa signification dans sa position à un autre ensemble de significations. Dès lors, on comprend que l'espace socio-discursif dans lequel se déploie la conduite de cette lycéenne se trouve considérablement élargi.

Ainsi, sur la base de cet exemple, on retiendra que ce travail de contextualisation, condition nécessaire au développement d'une conduite dialogique efficiente, apparaît comme une piste d'analyse particulièrement stimulante à explorer. Elle constitue, sur le plan de la recherche, une invitation à mieux comprendre la formation des fluctuations de ce que l'on

pourrait nommer la zone balisée des significations et des repères historiques à l'intérieur de laquelle se définissent les possibilités et les limitations de la conduite.

4.2. Affiliation et différenciation vis-à-vis des énoncés d'autrui

Le second processus qui nous retiendra concerne les difficultés éprouvées par certains lycéens pour se distancier des mots d'autrui afin de pouvoir construire leurs propres énoncés. Car si le processus de contextualisation que nous venons d'évoquer apparaît comme une condition nécessaire à la structuration d'un univers de significations stabilisé sur lequel va pouvoir s'appuyer le sujet écrivain, il n'est pas suffisant pour expliquer le processus de construction d'une position d'auteur. En effet, sans même rentrer dans le détail du travail complexe de mise en scène et d'organisation des voix d'autrui nécessaire à l'élaboration de cette position, relevons combien la plupart des lycéens rencontrés paraissent d'emblée venir buter sur une difficulté : comment parvenir à se déprendre des énoncés d'autrui pour les resituer et les penser dans un contexte nouveau ?

Ainsi, lorsque nous demandons à une lycéenne de seconde par quoi elle a commencé son travail (une argumentation écrite portant sur l'actualité d'un texte de Barthes démontrant, dans les années cinquante, la fonction aliénante du jouet), elle nous répond d'emblée : *«En fait déjà, j'ai réfléchi si j'étais ou si je réfutais. (...) J'ai vu que tout le monde, enfin, la plupart ils voulaient étayer parce que quand même, un texte comme ça c'est un peu vrai, un peu proche de la vérité quand même. Donc ça aurait été plus simple de l'étayer. Il y en a beaucoup qui l'ont fait. Mais aussi, d'un point de vue technique, ça aurait posé un petit problème parce qu'en l'étayant, on aurait forcément repris ce qu'il disait (...) (Tu dis à la fois que le texte, c'est plus facile à priori de l'étayer, d'étayer la thèse, mais en même temps, étayer la thèse, ça pose un autre problème, c'est de trouver des arguments au-delà du texte ?) Oui, parce que bon, je pense que la plupart étaient à peu près d'accord avec ce qu'il dit, même ma mère qui a lu le texte, c'est facile d'être d'accord avec lui parce que quand on y réfléchit, c'est un peu ça. Mais je trouve que le danger, c'est qu'on est d'accord avec lui donc on prend exactement ce qu'il dit, donc en fait il faut, il faut un truc assez poussé en fait. Et par contre, réfuter, c'était plus dur parce que comme ce qu'il dit c'est à peu près vrai, il fallait trouver des arguments marquants».*

Retenons l'impasse dans laquelle semble la conduire le choix entre les deux alternatives qui se présentent à elle : étayer la thèse de Barthes, c'est faire preuve d'un certain manque

d'originalité vis-à-vis des camarades ayant majoritairement choisi cette option explique-t-elle. Mais, c'est aussi et surtout se retrouver devant un "*petit problème technique*" : comment parvenir à développer ses propres arguments sans reprendre ceux de l'auteur ? La réfuter, c'est sans doute éviter ce biais, mais c'est dans le même temps se confronter à une autre difficulté : comment trouver des arguments «*marquants*» pour réfuter une thèse jugée «*à peu près vraie*» ? Quelle que soit l'alternative, c'est au bout du compte le même problème qui se pose à cette lycéenne : il s'agit de prendre ses distances avec les arguments de Barthes, autrement dit de s'en affranchir pour créer un espace d'argumentation novateur et personnel.

Voici ce qu'en dit une autre lycéenne en référence à la même argumentation : «*sur le moment, quand j'ai lu, j'avais pas du tout la même vision que Barthes, je m'étais jamais rendue compte que ça pouvait être aussi profond une réflexion sur le jouet, et c'est vrai que j'étais assez d'accord avec lui, mais chez moi je savais plus trop si je réfutais, si j'étais, j'avais pas d'avis bien départagés, donc il fallait que je fasse quelque chose, et donc j'ai décidé d'étayer, voilà, moi j'avais pas d'idées spéciales, j'étais quand même plus pour Barthes que contre (...) sur le moment je me suis dit, "il faut que t'en choisisses un", et j'ai choisi d'étayer (...) moi j'ai eu du mal à trouver d'autres arguments, sachant que, au départ j'étais pas vraiment pour ou vraiment contre, donc arriver à trouver des choses précises pour étayer ou réfuter ça a pas été facile, donc j'ai repris surtout ses arguments à lui en voulant les approfondir mais bon, j'y suis pas arrivée, j'ai pas réussi, elle a même marqué Madame R. [désigne le commentaire de l'enseignant], "étayer une thèse, c'est trouver d'autres arguments", ce que j'ai pas réussi à faire, voilà*».

Toujours à partir de la même argumentation, une autre lycéenne de seconde dit : «*La plus grosse difficulté que j'ai eue sur ce texte, c'était que, je me suis demandée, qu'est-ce que je pouvais dire d'autre qu'il avait déjà dit ? , C'était pas un texte sur lequel on pouvait pas réfléchir, je trouvais qu'il avait déjà tout dit, il avait donné tous les exemples, tous les arguments, donc à part essayer de reformuler, rechercher d'autres exemples plus nouveaux, y avait rien d'autre à faire (...) ce qui m'a surtout gêné en fait, c'est le fait de trouver des exemples parce que j'avais beau chercher, j'avais beau me rapporter à des choses que je connaissais, par exemple des jouets que j'avais eu moi, des choses comme ça, j'essayais mais c'était toujours les mêmes choses qui revenaient, donc j'avais l'impression de pas avancer, j'arrivais pas à voir au-delà de ce que je connaissais*».

Nous le voyons bien dans ces deux exemples, les difficultés rapportées par ces deux lycéennes tiennent à un paradoxe. Car en même temps que le texte de référence (celui de

Barthes) propulse le contenu thématique (la problématique de la fonction aliénante du jouet) dans un monde socio-discursif nouveau, enrichissant par-là les univers de références de ces deux lycéennes sur le problème posé («*Je m'étais jamais rendue compte que ça pouvait être aussi profond une réflexion sur le jouet*»), l'exercice argumentatif les place devant une exigence : tenir compte des arguments figurant dans le texte pour élaborer son propre point de vue. Formulé autrement, le texte de référence, en même temps qu'il introduit le sujet écrivant dans un espace socio-discursif chargé de nouvelles possibilités de penser le problème, suscite une difficulté : comment s'y prendre pour élaborer une position d'auteur argumentée qui, tout à la fois, s'affilie à ce nouvel espace socio-discursif et se différencie des énoncés qui y circulent ?

Dans le premier exemple, cette difficulté ne semble pas avoir été résolue, la lycéenne concernée reconnaissant elle-même (en s'appuyant sur les remarques de l'enseignant) ne pas être parvenue à se défaire du texte pour trouver de nouveaux arguments ou approfondir ceux de l'auteur. Dans le second exemple, le même problème s'exprime en des termes qui marquent un sentiment d'impuissance, tant vis-à-vis des arguments de Barthes qu'envers sa propre difficulté à convoquer des exemples qui dépassent son propre champ de connaissances.

4.3. Convocation de dialogues imaginaires

La troisième et dernière piste d'analyse qui nous retiendra pourrait s'envisager comme une sorte de réponse à de telles difficultés. Elle touche à un processus de décentration agissant par la convocation de dialogues imaginaires par lesquels les sujets écrivant tentent d'instaurer un espace dialogique entre eux-mêmes et autrui pour initier de nouveaux arguments et peut-être même évaluer leur pertinence.

En voici trois exemples : «*J'écris comme si par exemple le professeur qui a mon devoir... j'imagine que c'est tout à fait paradoxal mais... lisait le devoir à la radio spécialement pour les gens qui sont contre les jeux vidéos, pour que justement, je pose vraiment les arguments contre, que je leur montre qu'ils ont tort*» (un lycéen de seconde) ; «*J'essaie de me mettre dans la peau de quelqu'un qui penserait, donc en occurrence pour les jouets, dans la peau de la majorité des gens qui pensent que les jouets sont bénéfiques pour leurs enfants*» (un lycéen de seconde) ; «*Quand je suis bloquée, je fais comme si j'étais en face de ma mère, je m'imagine la discussion qu'on pourrait avoir sur le thème, ce qu'elle en penserait et ce que je lui répondrais, ça m'aide à trouver des idées*» (une lycéenne de première).

Ainsi, tout se passe comme si face à la difficulté d'élaborer une position d'auteur ou d'évaluer la valeur de ses propres arguments, il était nécessaire d'introduire des protagonistes pour exercer un contrôle sur sa propre production. Bien sûr, nous mesurons bien qu'un tel processus mérite des analyses beaucoup plus précises que celles que nous livrons ici. Mais si nous mentionnons l'existence de ce processus de convocation de dialogues imaginaires, c'est parce qu'il nous semble constituer une dimension décisive de la conduite de composition écrite quasiment invisible dans les textes produits. Une analyse plus poussée permettrait sans doute d'identifier la diversité des fonctions de ce processus (élargir l'espace socio-discursif dans lequel se déploie la conduite, créer des issues au sentiment d'impuissance évoqué plus haut, initier de nouveaux arguments, contrôler leur recevabilité, etc.) et plus généralement, son rôle indirect dans le caractère plus ou moins efficient de la conduite.

5. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

En quoi les trois pistes d'analyse que nous venons de mentionner – contextualisation du contenu thématique ; affiliation et différenciation vis-à-vis des énoncés d'autrui ; convocation de dialogues imaginaires – peuvent-elles contribuer à éclairer les rapports qui se tissent entre une situation d'apprentissage (l'argumentation écrite) et le développement d'une conduite d'écriture scolaire ?

Les processus identifiés dans cette étude semblent montrer que le caractère dialogique d'une conduite de ce type n'est pas sans produire de zones de tension pour celui ou celle qui tente d'élaborer un point de vue construit sur une thématique donnée. Car le problème rencontré par les sujets interviewés consiste bien, d'après ce que nous avons pu observer, à élaborer des arguments individuels à partir d'arguments circulant déjà dans l'espace socio-discursif où se déploie la conduite. Ajoutons que cet espace socio-discursif n'est sans doute pas un espace immuable qui se présenterait au sujet de manière fixiste et définitive avant d'amorcer le travail d'écriture. Il convient, selon nous, de le regarder comme un espace fluctuant selon les univers de significations que le sujet va progressivement convoquer pour marquer des balises de son écriture et de sa pensée. Par-là se trouveraient définies les conditions de développement d'un espace socio-discursif offrant de plus ou moins grandes possibilités au sujet écrivant d'entrer dans un rapport dialogique avec d'autres voix que la sienne pour se positionner par rapport à elles, et ainsi, élaborer ses propres arguments sur la problématique proposée par l'enseignant. Pour autant, les premiers résultats que nous avons

exposés montrent que ce travail de positionnement dans l'univers des mots d'autrui, s'il est à la source du travail de production d'une pensée construite et organisée telle qu'elle est attendue au lycée (Bautier & Rochex, 1998), n'est pas sans poser des difficultés aux sujets écrivant. En effet, comment parvenir, tout à la fois, à s'affilier à ces univers de significations et à s'en affranchir pour construire ses propres arguments ? Comment, pour le dire autrement, faire en sorte que ces dialogues permettent à la pensée du sujet écrivant de se développer plutôt que de se confondre dans les mots d'autrui ?

Des investigations plus poussées et croisées (entretien d'auto-confrontation et étude des textes) devraient pouvoir nous conduire à proposer une conceptualisation davantage formalisée du développement des conduites de composition écrite. Elles pourraient ainsi nous aider à apporter des éléments de réponse plus précis aux questions soulevées par les premiers résultats de cette étude.

Pour ce faire, il nous semble important d'étayer le dispositif méthodologique que nous avons mis en place afin de mieux mettre à jour les processus impliqués dans la formation des dynamiques de développement et d'étiollement des conduites de composition écrite. Depuis une période relativement récente, toute une tradition de la psychologie française inspirée des travaux de Vygotski (1934-1997) et de Bakhtine (1977, 1984) apporte un renouveau méthodologique considérable dans l'analyse psychologique de l'activité au travail (Clot, 1999 ; Clot et Faïta, 2000). Les méthodologies mises en œuvre par ces chercheurs (auto-confrontations croisées, jeu du sosie, etc.) reposent en effet sur un présupposé théorique important : «activité réalisée et activité réelle ne se recoupent pas» indique Clot (1999, 119). «Le réel de l'activité c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir -les échecs-, ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense ou qu'on rêve de faire pouvoir faire ailleurs» (*ibid.*). Ces méthodologies, leurs implications théoriques et épistémologiques, mériteraient d'être réfléchies par les psychologues du développement, en tenant compte, bien sûr, des spécificités des conduites d'écriture en milieu scolaire. Elles devraient contribuer ainsi à une meilleure compréhension des rapports complexes, et encore trop méconnus, qui se tissent entre apprentissage et développement.

Mais l'approfondissement de cette étude devrait également passer par un élargissement de l'investigation sur des corpus plus importants afin d'observer de possibles fluctuations dans le développement de ces conduites selon les résultats scolaires des lycéens et leur appartenance à des milieux socio-éducatifs contrastés. En effet, des études ont souligné combien l'écriture, en milieu scolaire, sollicitait un rapport réflexif et dialogique au langage. Elles ont également

montré combien les élèves en difficultés scolaires ne parvenaient pas ou peu à s'inscrire dans un rapport dialogique aux textes, et développaient, le plus souvent, des phénomènes d'imitation ou de restitution. En particulier, Lévine (1996), a souligné combien certains jeunes élèves de cours préparatoire peuvent instaurer très tôt des rapports d'adhésion à l'écrit, maîtrisant de l'intérieur les règles subtiles du jeu langagier et circulant dans l'organisation interne de l'ordre symbolique. Par contraste, Bautier et Rochex (1998 ; 2002) ont montré que certains lycéens ne parviennent pas à s'inscrire dans ce type de rapport à l'écrit.

Comment dès lors l'école, par les activités pédagogiques qu'elle propose, les stratégies discursives et les modes d'appropriation du langage qu'elle suscite chez les élèves écrivant, va-t-elle pouvoir permettre à chacun de s'inscrire dans un rapport au langage écrit qui devienne un "rapport de dialogue vivant avec des interlocuteurs" ? (Lévine, 1996). Dans cette posture, le rapport au sens (du texte) implique la mise en œuvre de systèmes complexes d'interrogation de l'autre et de soi et l'écriture s'exerce à la fois comme un processus intégrateur et formateur, conjuguant les enjeux épistémiques et identitaires des situations d'écriture scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Editions de Minuit.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bautier, E. & Rochex J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des «nouveaux lycéens». Démocratisation ou massification ?* Paris: Armand Colin.
- Bautier, E. & Rochex J.-Y. (2001). *Rapports aux savoirs et travail d'écriture en philosophie et sciences économiques et sociales*. In B. Charlot (Ed.), *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Paris : Anthropos, pp. 133-154.
- Brossard, M. & al. (1996). *Rôle du contexte dans les écrits scolaires. Recherche sur les productions écrites d'élèves d'un lycée professionnel*. In C. Barré de Miniac (Ed.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 71-84.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler. Revue Internationale de psychopathologie et de psychodynamique du travail*, 4, 7-42.
- Fondeville, B. (2002). *Le rôle de l'expérience scolaire dans la personnalisation de l'adolescent. Etude des fonctions psychologiques des instruments culturels et de la subjectivation dans le développement*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime. Université Toulouse 2 le Mirail.
- François, F. (1998). *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*. Paris: L'Harmattan.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lévine, J. (1996). *La problématique des 40% du milieu de la classe*. In *Les entretiens Nathan. L'école : diversité et cohérence*. Paris : Nathan.
- Meyerson, I. (1948). *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris: Albin Michel, 1995.
- Rayou, P. (2002). *La « dissert de philo ». Sociologie d'une épreuve scolaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Vygotski, L. S. (1934). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute, (3^e éd. 1997).