

## Une démarche de psychologie des discours; quelques aspects introductifs

J.-P. BRONCKART

*«Peu à peu la psychologie prendra pratiquement la charge de notre science, parce qu'elle s'apercevra que la langue n'est pas seulement une de ses branches, mais l'ABC de sa propre activité.»*

F. de Saussure, CLG (II): 38.3315

Cette déclaration est certes de la responsabilité de Saussure, mais sa mise en exergue de la présentation, dans une revue de linguistique, d'un recueil de travaux se réclamant de la psychologie des discours, pourrait paraître relever de la provocation, voire d'un impérialisme fort inconvenant. Nous n'avons, bien évidemment, aucune intention de cet ordre. Le discours (et/ou le texte) constitue en effet aujourd'hui une unité d'analyse parfaitement légitime pour divers courants de linguistique, de psychologie, de didactique et de quelques autres disciplines encore. Et nous admettons en conséquence qu'il peut constituer un objet commun, ou encore un objet idéal pour des approches pluri- ou multi-disciplinaires. Si nous avons réexhumé cet énoncé mal connu, c'est surtout pour signaler que l'orientation qui sous-tend les travaux que nous allons introduire est celle d'une psychologie qui, comme le souhaitait Saussure, a pris la mesure du rôle décisif que joue l'activité langagière et sémiotique dans la construction, l'organisation et le contrôle du fonctionnement psychologique (il s'agit, plus précisément, de la psychologie *interactionniste sociale* inspirée de Vygotsky). Et une telle orientation conduit alors, tout naturellement, à aborder l'ensemble du mécanisme de la production discursive dans le cadre d'une conceptualisation unifiée, relevant de la psychologie.

Les travaux réalisés dans la perspective interactionniste peuvent être regroupés en trois catégories principales. Tout d'abord des études des caractéristiques structurales et fonctionnelles de textes produits par des locuteurs chevronnés. Ensuite, des travaux à caractère "acquisitionnel", centrés sur les conditions et les étapes de

l'appropriation, par l'enfant, des diverses capacités psycho-langagières que requiert toute production discursive maîtrisée. Enfin, des travaux réalisés en situation de classe, qui consistent à concevoir des démarches nouvelles d'enseignement de l'expression textuelle et à évaluer les effets de cet enseignement sur le niveau de maîtrise des élèves.

La contribution de Plazaola Giger & al., *Les procédés de prise en charge énonciative dans trois genres de textes expositifs*, relève du premier type de travaux, et elle est plus spécifiquement articulée au cadre théorique qui a d'abord été esquissé dans *Le fonctionnement des discours* (1985), qui a fait ensuite l'objet de divers réaménagements, et dont les ingrédients majeurs sont actuellement les suivants.

Tout texte empirique constitue la trace matérielle d'une *action langagière*, c'est-à-dire d'une organisation séquentielle de conduites à la fois "située" dans un contexte socio-historique et "ascriptible" à une personne singulière ou agent. Et une première question de recherche a trait aux représentations des contextes d'action (et des "contenus" à verbaliser) qui sont disponibles chez les agents-producteurs. Tout agent producteur est par ailleurs exposé aux multiples *genres de textes* historiquement élaborés par la communauté verbale, genres de textes qui se caractérisent par la combinaison et l'intégration de ces formes d'organisations linguistiques, en nombre restreint, que constituent les *types de discours* (au sens ou nous les avons définis dans *Le fonctionnement des discours*) et les *types de séquentialités*. (cf. Adam, 1992) Et la deuxième problématique est alors celle des différents processus de décision par lesquels un agent, dans les conditions d'action qui sont les siennes, adopte un modèle de genre et une composition spécifique de types de discours et de types de séquentialités. L'organisation interne du genre de texte adopté par l'agent requiert enfin la mise en oeuvre d'un ensemble de mécanismes de *textualisation* (opérations de planification, de connexion, de cohésion, de prise en charge énonciative, etc.), ainsi que le choix d'unités linguistiques susceptibles de traduire une variante (ou une valeur) particulière de ces opérations générales, dans le cadre du genre de texte adopté. Une troisième problématique de recherche a trait alors aux conditions de fonctionnement et de "réalisation linguistique" de ces divers mécanismes de textualisation.

La recherche de Plazaola Giger & al. est clairement articulée à cette dernière problématique. Prenant appui sur l'analyse d'un corpus de

textes relevant de trois genres expositifs ("Encyclopédies", "Manuels" et "Articles de quotidiens"), les auteures procèdent d'abord à un ré-examen théorique du statut de certaines des opérations relatives à la prise en charge énonciative (expression des voix du *locuteur*, du *locuteur second* et de l'*énonciateur*), qui débouche sur une proposition de re-catégorisation. Elles analysent ensuite les différentes formes de "réalisation linguistique" de ces opérations, telles qu'elles apparaissent dans le corpus. Elles montrent enfin que la fréquence de mobilisation des sous-opérations de prise en charge énonciative varie clairement en fonction des conditions d'appropriété sociale de chacun des trois genres analysés.

Les contributions de de Weck & al., de Hicks, et de Schneuwly & Rosat s'inscrivent dans la deuxième catégorie de travaux, et elles présentent donc les caractéristiques générales des recherches acquisitionnelles. On observera néanmoins que l'épistémologie interactionniste qui sous-tend ces trois études implique une récusation de la distinction communément posée entre apprentissage "naturel" (au sens de "hors contraintes sociales") et apprentissage "formel" ou "scolaire". Qu'il se déroule en famille, dans les contacts avec les pairs, ou encore à l'école, tout apprentissage de la langue est soumis à un ensemble précis et spécifique de contraintes sociales; il n'existe donc pas de situations d'acquisition plus "naturelles" que d'autres, que les chercheurs seraient censés privilégier. Les trois études présentées dans ce numéro se déroulent donc aussi bien dans des situations scolaires que dans des situations "expérimentales", et un de leurs objectifs est précisément de mesurer le rôle que jouent les variations de contexte social dans le développement des capacités discursives.

Dans *Effets du changement d'interlocuteur sur l'organisation de dialogues*, de Weck & al. analysent la manière dont des enfants de 5 ans construisent des dialogues injonctifs et des dialogues de jeu symbolique, d'une part dans le cadre d'une interaction avec un autre enfant, d'autre part dans le cadre d'une interaction avec un adulte. Outre qu'ils fournissent une description fine des caractéristiques structurales des deux formes de dialogues construits par les enfants, les résultats mettent en évidence le caractère décisif des interventions d'*étayage* de l'adulte. Pour le dialogue injonctif, l'étayage permet notamment le passage d'une planification non linéaire à une planification linéaire; pour le dialogue de jeu symbolique, il permet

notamment l'élaboration d'une trame narrative plus complexe, explicitant le scénario du jeu.

Dans une perspective assez proche, Hicks démontre, dans son article *The Social Origins of Essayist Writing*, que certaines conditions d'enseignement sont susceptibles de favoriser le développement de capacités de production de proto-discours théoriques chez des enfants du premier degré de l'école primaire. L'auteure souligne notamment le rôle des aspects motivationnels, en ce qui concerne le contenu thématique, et elle met en évidence l'effet positif de la mise en place de véritables situations d'interaction, d'échange et de confrontation. Cette étude appuie une thèse plus générale, contestant la place prééminente, voire exclusive, des genres narratifs dans les démarches d'enseignement destinées aux jeunes enfants.

De facture plus classique, la recherche présentée par Schneuwly & Rosat dans *"Ma chambre" ou Comment linéariser l'espace*, compare les caractéristiques de descriptions (écrites) d'un espace familier ("*ma chambre*") par des enfants de 8, 10, 12 et 14 ans. Particulièrement centrée sur les opérations de planification et sur les conditions d'emploi des organisateurs spatiaux, l'analyse des auteurs fait apparaître une très claire progression. Alors qu'à 8 ans la plupart des textes se présentent comme de simples listes d'objets, de 10 à 12 ans se mettent en place des procédés locaux de structuration de l'information spatiale, mobilisant des sous-ensembles précis d'organisateur; à 14 ans enfin, les textes commencent à être organisés sous la forme d'une véritable *superstructure*: le cadre énonciatif de la description est explicité, et les informations spatiales font l'objet d'une structuration à caractère global.

Les études présentées par Tauveron, Camps et Dolz relèvent de la troisième démarche, que nous qualifions de *didactique des textes* dans la mesure où, à la différence des précédentes, elle se caractérise par une *intervention délibérée* dans les *systèmes didactiques* (dans les pratiques d'enseignement en classe). Cette démarche implique d'abord une connaissance des conditions de fonctionnement actuelles du système didactique concerné: objectifs, programme, méthodologie, conditions concrètes de gestion de classe, niveau de formation des enseignants, etc. Sur cette base, les chercheurs formulent alors des propositions concrètes d'amélioration des procédures d'enseignement, dont ils évaluent l'efficacité au niveau du système didactique lui-même, dans les performances réalisées par les élèves.

Dans *Le personnage, une entrée pour l'écriture du récit à l'école élémentaire*, Tauveron présente les thèses centrales et quelques exemples concrets d'un vaste programme de recherche (Cf, 1995) tendant à re-dimensionner l'enseignement du récit autour du concept de "personnage". Très représentatif des options de la didactique contemporaine, ce programme se déploie en trois phases: - la création (par *transposition didactique* délibérée) d'un appareil conceptuel adapté aux élèves et aux enseignants; - l'identification des principaux problèmes d'écriture que rencontrent les élèves, débouchant sur une liste structurée d'objectifs d'enseignement; - la conception de *séquences didactiques* articulées à ces objectifs et destinées à être testées en situation de classe.

Les contributions de Camps et de Dolz sont plus spécifiquement centrées sur cette phase de conception et d'évaluation de *séquences didactiques*; en l'occurrence de séquences dévolues à l'enseignement de l'argumentation écrite chez des pré-adolescents.

Dans *Production de textes en situation de groupe*, Camps analyse d'abord en détail les caractéristiques requises de ces séquences: entre autres, la nécessaire inscription de la démarche dans une *pédagogie du projet*, suscitant chez l'élève une conscience claire des buts et des critères d'évaluation de l'activité; et encore, la nécessaire alternance, dans la phase de réalisation, de moments d'écriture collective, d'écriture individuelle, de lecture et d'exercices "techniques". L'auteure montre ensuite que l'observation du déroulement de la séquence d'une part donne accès aux processus effectivement mis en oeuvre par les apprenants, et permet d'autre part de mesurer les effets des différentes formes d'interaction entre élèves. En comparant deux variantes d'une même séquence (l'une centrée sur un travail "linguistique", l'autre centrée sur des débats thématiques), elle met enfin en évidence le rôle décisif de ce type de choix sur la qualité des textes produits par les élèves.

Dans *L'apprentissage des capacités argumentatives*, Dolz discute d'abord les raisons, théoriques et méthodologiques, qui d'une part militent en faveur d'un enseignement précoce de l'argumentation écrite, et qui d'autre part militent en faveur d'une systématisation de cet enseignement sous forme de séquences (dont il présente en détail les caractéristiques techniques). Il présente ensuite une recherche comparative de grande envergure, portant sur six classes de 6ème primaire. Une première comparaison porte sur les caractéristiques et les effets spécifiques d'une séquence dévolue à la maîtrise d'un genre

"judiciaire" (plaidoirie ou réquisitoire) et d'une séquence dévolue à la maîtrise d'un genre "délibératif" (rapport destiné à une prise de décision politique). Une seconde comparaison est établie entre les effets de ces séquences et les effets d'un enseignement "traditionnel". La très riche analyse des résultats proposée par l'auteur permet d'abord d'identifier les principales difficultés rencontrées par l'ensemble des élèves lors de la phase initiale d'enseignement; elle montre ensuite comment les *étayages* mis en oeuvre dans les séquences entraînent de réelles améliorations, ayant trait notamment à l'introduction de nouveaux arguments, au marquage de la connexion et à la modulation du point de vue du rédacteur en fonction des caractéristiques de la situation de production et de la position supposée du destinataire.

#### Références

- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan.
- BRONCKART, J.-P. & Al. (1985). *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- TAUVERON, C. (1995). *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.