



Chapitre de livre

1985

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

---

## La construction sociale du langage écrit chez l'enfant

---

Schneuwly, Bernard

### How to cite

SCHNEUWLY, Bernard. La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In: Vygotsky aujourd'hui. Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (Ed.). Lausanne : Delachaux & Niestlé, 1985. p. 169–201. (Textes de base en psychologie)

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:31283>

textes de base



en psychologie

# Vygotsky aujourd'hui

---

sous la direction de

**B. Schneuwly et J.-P. Bronckart**

J.-P. Bronckart  
V. John-Steiner  
C. P. Panofsky  
J. Piaget  
B. Schneuwly  
L. S. Vygotsky  
J. V. Wertsch

  
delachaux  
et niestlé

ons de l'élément  
plus constante, à  
antes, à son sens  
te prédominance  
lé nous apparaît  
ement, approche  
ne absolue. Ici la  
l'expression par  
l'expression n'est  
371).

## 8. La construction sociale du langage écrit chez l'enfant

Bernard Schneuwly, Université de Genève

### Introduction

Dans son livre « Pensée et langage » (1934/1969), Vygotsky a montré que, d'un point de vue ontogénétique et phylogénétique, le langage est la fusion de deux racines psychologiques indépendantes : la pensée préverbale (la représentation) et le langage préintellectuel (la communication). Dans la continuité de sa pensée, il nous a paru possible de définir les conditions biologiques et surtout sociales nécessaires pour que la fusion se réalise (Schneuwly, Bronckart et al., 1983). Pour être communicable, la représentation doit porter sur des significations générales, socialement élaborées. La communication, c'est-à-dire l'action d'un congénère sur un autre dans le cadre des relations sociales d'un groupe donné, doit dépasser le niveau des actions concrètes dans lesquelles elle est insérée et devenir une action indépendante de celles qui la suscitent. Cela implique notamment qu'elle soit située par rapport au contexte qui la suscite et donc représentée dans celui-ci. Dans ce sens on peut dire que la fusion des deux racines formant le langage se fait sous forme de *représentations communicables et de communication représentée*. Le langage, capacité ou faculté générale de l'espèce, se concrétise dans la langue, système de signes et ensemble de formes de communication propres à un groupe social. Il se réalise dans l'activité langagière des individus.

Dans quelle mesure peut-on de manière analogue concevoir le langage écrit comme la capacité, apparaissant à un certain moment de l'histoire, d'élaborer une langue écrite et d'avoir une activité langagière écrite ? Comment se construit le langage écrit ? Quels sont ses

présupposés sociaux ? Quels sont les outils servant à le construire ? Telles sont les questions que suggère une approche vygotskienne en ce domaine. Je vais essayer d'y apporter quelques réponses en interprétant et en élargissant le cadre théorique vygotskien et en me basant sur divers travaux de recherche permettant de concrétiser les concepts théoriques.

Il est bien entendu impossible de faire ici un exposé approfondi de la théorie de Vygotsky (cf. Leont'ev et Luria 1956 ; Rivière 1984 ; Wertsch 1985 pour des introductions). Je mettrai simplement en évidence, sous forme de thèses, quatre aspects centraux qui me serviront de points de départ pour aborder d'un point de vue psychologique le développement du langage écrit.

### **La théorie de Vygotsky**

1. Toutes les réflexions de Vygotsky tournent autour du problème de ce qu'il appelle les « *fonctions psychiques supérieures* », à savoir des systèmes psychiques hautement intégrés, comprenant plusieurs composants et qui se développent à partir de fonctions naturelles ou culturelles déjà existantes. Il énumère notamment la mémoire logique, l'attention volontaire et la pensée verbale. Les questions qu'il se pose à leur égard sont entre autres les suivantes : quelle est la structure d'un nouveau système, d'une nouvelle fonction ? Comment se développe-t-elle ? Quelles sont les phases de son développement ? Quels sont les moyens nécessaires à l'apparition de nouveaux systèmes ? Plus généralement, il s'intéresse au problème de la structure de la conscience qui se transforme par l'apparition de nouveaux systèmes au cours du développement historique d'une société et du développement ontogénétique de l'enfant. Vygotsky développe les positions suivantes en réponse aux questions posées.

Pour expliquer le développement de systèmes cognitifs complexes, il est nécessaire de les voir d'abord comme le *résultat du développement historique de la*

ls servant à le  
e suggère une  
e vais essayer  
prêtant et en  
en et en me  
permettant de

ici un exposé  
F. Leont'ev et  
pour des intro-  
vidence, sous  
qui me servi-  
d'un point de  
langage écrit.

urnent autour  
ctions psychi-  
es psychiques  
s composants  
ons naturelles  
e notamment  
e et la pensée  
ur égard sont  
structure d'un  
n ? Comment  
es de son déve-  
aires à l'appar-  
néralement, il  
la conscience  
ouveaux systè-  
e d'une société  
de l'enfant.  
tes en réponse

systèmes cogni-  
voir d'abord  
storique de la

société et par conséquent d'analyser leur évolution dans le contexte de l'éducation et de l'enseignement. Chaque société possède en effet une série de pratiques, de techniques et d'instruments qui permettent à chacun de ses membres de développer les systèmes psychiques élaborés collectivement : formes de pensée, formation de concepts, systèmes de mémorisation, etc. Le développement de l'enfant ne peut dès lors être abordé comme un processus autonome intérieur se déroulant entre deux pôles, le sujet et l'environnement, avec accent sur le premier pour les théories de type piagétien, sur le deuxième pour les théories behavioristes. Vygotsky pense au contraire que le rapport du sujet à l'environnement est médiatisé par le groupe social auquel le sujet appartient. Il en découle qu'il est nécessaire d'avoir une théorie des pratiques sociales médiatisant ce rapport et une théorie de l'activité qui soit articulable à ces pratiques. C'est là le premier axe que nous allons développer pour poser les jalons d'une approche véritablement interactive du langage écrit.

2. La genèse et la structure des systèmes psychiques correspondent parfaitement à leur caractère social et historique. Deux aspects sont centraux à cet égard : — l'origine interpsychique des fonctions supérieures ; — le contrôle du comportement par des systèmes de signes sociaux.

La genèse des systèmes cognitifs complexes suit toujours la même direction : elle va *de l'extérieur vers l'intérieur* ; du contrôle matériel par des signes extérieurs vers un contrôle intérieur automatisé. Plus précisément : pour chaque individu, la possibilité d'agir sur l'autre et celle de l'autre d'agir sur lui sont le modèle et l'origine de la transformation de sa propre activité. Dans ce sens, le développement va donc aussi *de l'interpsychique vers l'intrapsychique*.

Le développement du langage intérieur en est la meilleure illustration. Outil de communication, d'action sur l'autre, le langage extérieur et social devient de plus en plus aussi un outil pour agir sur soi-même, pour mieux

contrôler ses propres processus de résolution de problème, pour mieux structurer une situation problématique. Cette spécialisation du langage dans un nouveau domaine l'affecte profondément du point de vue de sa structure sémantique, syntaxique et phonétique : condensation extrême, agglutination des significations, syntaxe purement prédicative en sont quelques-unes des caractéristiques principales. Le langage intérieur prend la forme qui correspond à sa fonction. Par cette transformation, nécessaire pour le passage de l'extérieur à l'intérieur et de l'interpsychique à l'intrapsychique, il devient le langage intérieur, la pensée verbale.

Le deuxième axe de travail est ainsi tracé : déterminer et décrire les multiples situations qui sont à l'origine de la fonction complexe « langage écrit ». Il s'agit autant de la *préhistoire* de l'écrit, c'est-à-dire des situations que rencontre l'enfant avant d'écrire au sens propre du terme, que de son histoire, c'est-à-dire les diverses situations (institutionnalisées ou non) parcourues par un individu et qui contribuent à la construction de la nouvelle capacité.

3. La structure des systèmes cognitifs complexes correspond parfaitement à leur genèse sociale. Il s'agit en effet, selon Vygotsky, d'activités médiatisées par des systèmes de signes sociaux, et notamment par le langage. L'idée fondamentale peut être explicitée par analogie avec l'utilisation d'outils dans le travail. L'action de l'homme sur la nature, le travail, n'est jamais immédiate, mais *médiatisée* par des objets spécifiques, socialement élaborés, fruits des expériences des générations précédentes et par lesquels, entre autres, se transmettent et s'élargissent les expériences possibles. Les outils se trouvent *entre* la nature et l'homme qui agit ; ils déterminent son comportement, le guident, affinent et différencient sa perception de la nature. Les activités médiatisées par les outils sont donc formées socialement. Elles ont une origine sociale. L'activité ne se déroule pas entre deux pôles, homme et nature, mais entre trois : homme - outils - nature.

ution de pro-  
on probléma-  
s un nouveau  
t de vue de sa  
nétique : con-  
significations,  
iques-unes des  
ntérieur prend  
ar cette trans-  
e l'extérieur à  
apsychique, il  
verbale.

acé : détermi-  
i sont à l'ori-  
crit ». Il s'agit  
dire des situa-  
e au sens pro-  
dire les diver-  
parcourues par  
struction de la

complexes cor-  
le. Il s'agit en  
tisées par des  
ent par le lan-  
icité par ana-  
vail. L'action  
jamais immé-  
ifiques, socia-  
es générations  
, se transmet-  
bles. Les outils  
e qui agit ; ils  
ent, affinent et  
. Les activités  
es socialement.  
ne se déroule  
ais entre trois :

La même structure se retrouve — telle est l'idée fondamentale de Vygotsky — au niveau du fonctionnement psychique de l'homme. Ce ne sont évidemment pas des outils servant à agir sur la nature extérieure qui assument le rôle de médiateur, mais des signes, stimuli artificiels créés par l'homme pour contrôler l'activité — son activité propre ou celle des autres. Diverses formes de signes peuvent assumer une telle fonction : signes mnémotechniques ou œuvres d'art ; schémas, diagrammes ou dessins. Le langage est sans doute le moyen de contrôle le plus puissant de l'activité.

L'intervention de signes transforme radicalement l'activité et fait apparaître de nouvelles fonctions psychiques et de nouvelles formes d'activité. Prenons un exemple que Vygotsky a analysé expérimentalement : la formation des concepts. Cette capacité se développe à partir de l'activité de classification. Les mots et leurs significations, c'est-à-dire des signes sociaux extérieurs, interviennent dans ce processus en le soutenant et le modifiant. Les enfants deviennent de plus en plus capables de les utiliser pour contrôler leur activité de classification. Le mot fonctionne finalement comme moyen de contrôle volontaire de l'attention, de l'abstraction, de l'analyse des particularités des objets, de synthèse et de symbolisation. A l'aide de médiateurs, les mots et leurs significations, plusieurs fonctions primitives (classification, analyse, symbolisation, synthèse) sont intégrées en une nouvelle fonction complexe : la formation des concepts.

A essayer d'adapter cette conceptualisation au développement de l'activité langagière, on en arrive rapidement à la conclusion que celle-ci présuppose l'application d'un système de signes (celui du contrôle de l'activité) sur un autre système de signes (celui de l'activité propre). Comment est-ce possible ? La nature autoréflexive du langage permet de résoudre le problème. Notre troisième axe de recherche consistera à traquer

diverses unités linguistiques utilisées dans un sens plus ou moins autoréflexif comme indices de types de planification et de contrôle de l'activité langagière.

4. Les interdépendances complexes entre pratiques sociales, origines interpsychiques des fonctions psychiques et systèmes médiateurs ont comme conséquence que le rapport entre développement et apprentissage (ou enseignement) ne peut être conceptualisé ni comme dépendance de l'apprentissage par rapport au développement (position piagétienne) ni comme dépendance du développement par rapport à l'apprentissage (position behavioriste). L'apprentissage est déterminé par le développement dans le sens où il ne peut avoir lieu que dans la *zone proximale de développement* — zone définie par ce qu'une personne n'est pas encore capable de faire seule, mais qu'elle peut réaliser grâce à des aides extérieures (adultes, enseignants, autres enfants). — Et l'apprentissage détermine le développement en imposant à celui-ci les formes et les contenus par l'intervention des pratiques et moyens sociaux prévus à cet effet.

Le quatrième axe de recherche — que je ne vais pas développer ici — consiste à utiliser la notion de zone proximale de développement comme concept analytique nécessaire pour une approche des pratiques d'apprentissage et d'enseignement : pour les décrire, pour montrer leurs limites et pour proposer leurs transformations.

On peut résumer comme suit l'explication vygotkskyenne de la formation de nouvelles fonctions psychiques au cours de l'histoire humaine : de nouveaux systèmes de signes et de nouvelles formes de rapports interpsychiques sont les bases de constructions de nouvelles fonctions psychiques. Le développement du langage écrit est une merveilleuse illustration des rapports complexes entre histoire, moyens et formes d'interaction sociaux et développement psychique. Je vais essayer de le démontrer en développant trois des quatre axes de recherche qui se dégagent de la théorie

vygotskyenne : théorie d'une activité langagière articulée à des pratiques sociales ; origines sociales du langage écrit ; unités linguistiques portant sur l'activité langagière.

### Contexte et activité langagière

Nous avons défini plus haut l'activité langagière comme la réalisation concrète du langage résultant, au niveau phylogénétique ou ontogénétique, de la fusion de la représentation et de la communication. L'activité langagière constitue le véritable objet de la psychologie du langage : elle oriente le sujet dans le monde social et matériel en déterminant des espaces de représentation pertinents et en matérialisant ces représentations en textes efficaces dans des situations de communication. En définissant ainsi l'activité langagière, nous tenons compte du premier axe de recherche dégagé en partant des conceptions de Vygotsky : conceptualiser l'activité en l'articulant aux pratiques sociales. On pourrait appeler l'approche ainsi esquissée « interactionisme social ». Cette manière de poser le problème nous amène à définir plusieurs niveaux d'opérations constituant l'activité langagière (voir Bronckart et al. 1985) :

1. Le niveau de *contrôle*, celui de la *contextualisation*, contient deux types d'opérations : les premières définissent l'interaction sociale, premier espace de représentation que l'activité langagière délimite dans la réalité sociale. Il contient trois paramètres : le lieu social et le but de l'interaction ainsi que le rapport entretenu par le couple énonciateur-destinataire. Les autres opérations créent trois points de repères issus de l'acte matériel de production : rapport matériel entre locuteur et interlocuteur(s), moment et lieu de l'énonciation. Il s'agit là du deuxième espace de représentation rendu pertinent par l'activité langagière.

2. Le niveau de *gestion* de la production langagière est aussi constitué de deux types d'opérations : il s'agit d'une part des opérations d'ancrage du texte, à savoir

le choix du rapport qu'entretient le processus de production avec les points de repères créés au premier niveau (processus impliqué ou autonome par rapport à la situation matérielle ; type de repérage temporel). Plusieurs modes d'ancrage sont envisageables. Ils forment le cadre à l'intérieur duquel le processus de production se déroule. Il y a d'autre part les opérations de planification du texte. La planification peut être monogérée ou polygérée et peut suivre des modèles langagiers plus ou moins clairement établis.

3. Le niveau de *textualisation* comprend diverses opérations qui s'effectuent en fonction des contraintes définies aux autres niveaux et qui se traduisent plus ou moins directement en unités linguistiques du texte. On peut notamment distinguer : des opérations de cohésion textuelle élaborant un parcours de thèmes, construisant les relais des arguments, précisant les repérages temporels ; des opérations d'établissement de connexions avec notamment la mise en évidence de la superstructure d'un texte ; et enfin des opérations de modalisation.

4. Le niveau de *référentialisation* est formé des opérations qui élaborent les microstructures propositionnelles (comparables aux lexis de Culioli) à partir de notions et de relations. Celles-ci forment le troisième espace de représentation et contiennent notamment des indications sur l'agentivité, l'aspectualité, etc. C'est sur les microstructures propositionnelles qu'agissent les opérations des autres niveaux, notamment celles de textualisation, en laissant des traces dans les diverses unités linguistiques (principalement les déterminations du nom et du verbe, les organisateurs textuels, les modalités, la ponctuation, les anaphores).

Du point de vue méthodologie, la conception interactionniste de l'activité langagière que nous venons d'esquisser implique une approche différentielle : les variations de contexte et d'ancrage donnent lieu à des processus de production différents et résultent en textes dotés de caractéristiques particulières. Pour mettre

en évidence les contrastes observés entre textes produits dans des situations différentes, nous avons construit une *typologie de textes* (Bain et al. 1985 ; Bronckart et al. 1985) qui est la base de nos analyses de l'activité langagière.

Cela nous amène directement à la question qui nous préoccupe plus particulièrement : celle de la spécificité du langage écrit. Peut-on parler d'un langage écrit (ou d'une langue écrite) comme étant par principe différent du langage oral ?

### Qu'est-ce qu'« écrire » ?

La question que je vient de poser a abondamment été commentée ces derniers temps (voir notamment Tannen 1982 et 1984). En suivant notre définition du langage (page 00), on pourrait appeler « langage écrit » la capacité d'élaborer et d'utiliser une langue écrite.

Cette première définition ne pose apparemment pas de problème. Mais l'apparence est trompeuse. En effet, la définition suggère une limite clairement établie entre langage oral d'un côté et langage écrit de l'autre et laisse supposer qu'il y a, au niveau psychologique, un système de fonctionnement oral et un autre écrit (avec bien sûr des aspects en commun). A y regarder de plus près, la situation n'est pas aussi simple. Deux ordres d'idées sont confondus par une dichotomisation inconsidérée des deux types de langage : il y a d'une part le fait que l'utilisation de la langue orale par sa matérialité même n'est possible qu'en co-présence (au sens large du terme ; et le problème se complique beaucoup dès lors que les moyens techniques permettent l'enregistrement de la parole) des interlocuteurs, tandis que celle de la langue écrite ne présuppose pas de rapport direct entre interlocuteurs ; de là découlent d'autre part des usages de la langue orale et de la langue écrite dans des situations en général différentes et par conséquent des particula-

rités liées à ces usages. On peut dire aussi que ce sont les problèmes apparus dans des situations sociales inédites qui ont exigé et rendu possible le développement du langage écrit et des langues écrites. La situation de production langagière prime donc par rapport au fait second de la matérialité orale ou écrite. Il y a d'ailleurs — comme on le sait aujourd'hui — différentes « langues orales » et « langues écrites » à l'intérieur d'un idiome considéré comme unité (en général une langue nationale). Cela dit, il est quand même légitime d'utiliser un raccourci et de parler de langage écrit ; de nombreuses situations dans lesquelles le langage écrit est utilisé présentent en effet des caractéristiques communes et le langage écrit est la voie d'accès privilégiée à ces situations qui exigent un certain nombre d'opérations langagières particulières.

Essayons de déterminer plus précisément ces particularités.

Selon Vygotsky (1969) les motifs d'utilisation du langage écrit ne sont pas du tout les mêmes que ceux du langage parlé. Au début de l'apprentissage, ils sont relativement peu développés. L'écriture n'est pas encore vraiment un besoin ou au moins une technique dont la nécessité est comprise par l'élève. Le problème est donc de montrer ce que permet le langage écrit. La difficulté particulière réside cependant surtout dans le fait que le dialogue, la situation du langage parlé, crée à chaque instant le motif d'une nouvelle prise de parole. Demande et réponse, affirmation et objection, manque de compréhension et explication s'appellent réciproquement et font avancer par leur logique de fonctionnement la situation d'énonciation. « Le langage parlé est réglé par le déroulement de la situation dynamique. » (p. 226). Dans la situation du langage écrit par contre, il faut avoir une attitude « indépendante, volontaire, libre par rapport à la situation » (ibid). « Les faits langagiers deviennent conscients en tant que tels, ce qui fait que l'attention est plus facilement concentrée sur eux. » (p. 337).

i que ce sont  
s sociales iné-  
veloppement  
a situation de  
pport au fait  
y a d'ailleurs  
érentes « lan-  
intérieur d'un  
al une langue  
gitime d'utili-  
crit ; de nom-  
e écrit est uti-  
es communes  
vilégiée à ces  
d'opérations

cisément ces

sation du lan-  
que ceux du  
e, ils sont rela-  
st pas encore  
nique dont la  
lème est donc  
La difficulté  
s le fait que le  
crée à chaque  
ole. Demande  
nque de com-  
proquement et  
ionnement la  
é est réglé par  
e. » (p. 226).  
ontre, il faut  
aire, libre par  
its langagiers  
e qui fait que  
ée sur eux. »

Il serait intéressant de connaître les hypothèses précises que Vygotsky développe à partir de cette prise de position. Malheureusement il faut se contenter d'allusions : au niveau phonétique, dit-il, il faut rendre consciente la structure des mots et la reproduire de façon volontaire par les graphèmes. L'intégration des mots au niveau syntaxique n'est pas automatisée d'emblée. Le travail sur les significations est complexe du fait de la nécessité d'explicitation. L'hypothèse fondamentale est claire : le langage écrit, comme le langage intérieur, est une fonction particulière du langage qui se développe par différenciation à partir du langage parlé. A un certain niveau, il devient une fonction indépendante, autonome, avec une structure et un fonctionnement propre caractérisés notamment par les aspects volontaires et conscients. Vygotsky le dit d'ailleurs explicitement : « Le langage écrit est une fonction langagière particulière qui de par sa structure et sa fonction ne diffère pas moins du langage parlé que le langage intérieur diffère du langage extérieur » (1969, p 329).

Essayons d'approfondir ces quelques indications et de définir plus concrètement les particularités du langage écrit.

La situation de production du texte écrit ne permet pas un fonctionnement pas à pas de la production langagière tel que cela est la règle dans la situation dialogique. Celle-ci permet en effet une gestion et un contrôle extérieur de la production langagière. On pourrait dire qu'il y a, pour chaque intervention du locuteur ou même pour chaque énoncé, une boucle de contrôle passant par la situation de production ; celle-ci permet de vérifier les effets de l'énoncé, d'ajuster la représentation des buts, des destinataires et des autres paramètres et de redémarrer ou de continuer en cas de besoin. La textualité découle de la suite des énoncés rapportés les uns aux autres grâce à un contrôle extérieur continu par la structure et le déroulement de la situation de production.

La production d'un texte écrit n'est pas contrôlée par la situation de production immédiate, mais par la représentation abstraite d'une situation avec un but général et un destinataire fictif ou du moins partiellement simulé, construit. Cette différence de contrôle implique une vision globale et anticipatrice du texte dans son ensemble. La production d'énoncés ne change pas les données de la situation ; tout est stable et réglé par le plan découlant du but général et de l'interaction entre plan et réalisation. Ici apparaît le caractère volontaire de l'activité langagière dont parle Vygotsky, c'est-à-dire le fait que le motif d'agir langagièrement ne découle pas de la dynamique de la situation, mais de l'effort constant de l'énonciateur.

Les particularités de la production d'un texte écrit découlent dès lors du fait qu'elle est gérée non pas par une procédure pas-à-pas, réglée par les effets en retour de la situation sur laquelle on agit, mais par une représentation globale de la situation et du contenu à transmettre. Elle implique la possibilité d'*anticiper* un texte dans son ensemble et une capacité de se *distancier* par rapport au texte et à sa réalisation partielle au cours de la production. Il est probable que certaines opérations reposent sur un travail conscient d'analyse du texte — soit qu'elles ne soient pas (encore) automatisées soit qu'elles résultent d'une relecture ou re-présentation du texte. On retrouverait ainsi une autre caractéristique importante de l'activité de production de textes écrits mentionnée par Vygotsky : son caractère conscient.

Les quelques particularités que nous venons de décrire — il y en a bien sûr d'autres et celles qui sont mentionnées ne sont pas exclusivement liées au langage écrit — mettent en évidence la nécessité d'un fonctionnement psychologique spécifique. On pourrait dire en simplifiant que le scripteur doit quasiment adopter un rapport « méta-textuel » à son texte, prendre celui-ci comme objet, le commenter, le structurer, le manipuler, le cla-

contrôlée par  
s par la repré-  
n but général  
partiellement  
rôle implique  
texte dans son  
change pas les  
et réglé par le  
eraction entre  
ere volontaire  
y, c'est-à-dire  
ne découle pas  
l'effort cons-

rifier. Nous verrons que certaines unités linguistiques sont des traces plus ou moins évidentes de telles opérations.

### **Comment apprendre à écrire ? Les origines interpsychiques**

un texte écrit  
e non pas par  
fets en retour  
par une repré-  
ntenu à trans-  
ciper un texte  
distancier par  
le au cours de  
es opérations  
se du texte —  
omatisées soit  
ésentation du  
aractéristique  
e textes écrits  
e conscient.

Quels sont les moyens pour apprendre à planifier un texte, à le développer en fonction de la situation donnée, à l'adapter au destinataire ? Globalement, on peut dire que le problème de l'apprentissage de la langue écrite est celui d'avoir un meilleur contrôle sur sa propre activité langagière. Selon Vygotsky, deux facteurs sont nécessaires pour y parvenir : premièrement des situations sociales qui modélisent l'intervention sur l'activité langagière ; deuxièmement des signes ou sous-systèmes de signes (des signes sur des signes en quelque sorte puisqu'il s'agit d'activités langagières) qui sont les moyens de cette intervention. J'aborderai ce deuxième aspect au prochain paragraphe. Je me concentre pour l'instant sur le problème des origines sociales du langage écrit en essayant de développer le deuxième axe de recherche défini en partant du cadre vygotkien.

ons de décrire  
ont mention-  
ngage écrit —  
ctionnement  
ire en simpli-  
er un rapport  
lui-ci comme  
ipuler, le cla-

De par sa nature même, le langage est autoréflexif, ce qui signifie que l'activité langagière peut porter sur elle-même. C'est la contrepartie nécessaire de l'ambiguïté continuelle du langage qui, dans toute situation, est négociation de sens. La différence entre langage oral et langage écrit ne réside pas tellement dans le contrôle de l'activité langagière sur elle-même que dans la forme et la direction prépondérante de ce contrôle. Dans le langage oral, l'activité langagière porte de façon privilégiée sur celle de l'autre ; le langage oral comporte donc en général un contrôle intérieur *et* (surtout) extérieur. La particularité du langage écrit est, nous l'avons vu, de supposer un contrôle du scripteur lui-même sur sa propre activité, et c'est le problème de ce passage qui est un des points centraux de l'apprentissage de l'écrit.

Les origines interpsychiques du langage écrit se trouvent bien entendu dans de nombreuses pratiques quotidiennes des élèves qui, comme le montrent notamment les recherches de Hickmann (1985), se développent de façon importante au cours de la scolarité. Ces pratiques doivent toutefois être intégrées dans des activités plus systématiques et plus liées à l'écriture pour aboutir au « décrochage » de l'écrit. Trois moments me semblent particulièrement importants pour garantir ce passage :

- a) la préhistoire du langage écrit ;
- b) le travail de différenciation des situations de production écrite par rapport à celles de l'oral ;
- c) les situations d'apprentissage de production de textes écrits.

a) La préhistoire de l'écriture est le seul des trois domaines que Vygotsky a pu explorer (1978 b ; voir aussi Luria 1983). Il montre que différents facteurs se conjuguent pour donner naissance au langage écrit. Le geste est « le premier signe visuel qui contient l'écriture future de l'enfant comme le gland le futur chêne. Les gestes... sont de l'écriture dans l'air » (p. 281). Les jeux d'imitation ensuite permettent de découvrir que les objets peuvent acquérir une signification différente de leur signification propre. Le dessin pictographique pour sa part devient idéographique par l'intervention de plus en plus importante du langage oral. Finalement, la première forme d'« écrit », l'acte matériel d'écrire utilisé comme moyen mnémotechnique, dénote d'abord directement l'objet. L'« écrit » est utilisé comme symbole de premier ordre, pour ensuite se transformer en symbole de second ordre : des signes écrits de symboles parlés. Luria a montré que « ce n'est pas la compréhension qui génère l'acte (d'écrire), mais bien plus l'acte qui donne naissance à la compréhension... Avant que l'enfant ait compris le sens et le mécanisme de l'écriture, il a déjà fait de nombreuses tentatives pour élaborer des méthodes primitives ; elles constituent pour lui la préhistoire du langage. » (p. 276).

écrit se trou-  
vantes qu'o-  
ut notamment  
développent de  
Ces pratiques  
activités plus  
ur aboutir au  
me semblent  
r ce passage :

ations de pro-  
oral ;  
uction de tex-

seul des trois  
1978 b ; voir  
ts facteurs se  
gage écrit. Le  
ient l'écriture  
ur chène. Les  
281). Les jeux  
ouvrir que les  
différente de  
raphique pour  
ention de plus  
ement, la pre-  
l'écriture utilisé  
d'abord direc-  
me symbole  
ansformer en  
its de symbo-  
et pas la com-  
mais bien plus  
nsion... Avant  
isme de l'écrit-  
ives pour éla-  
nstituent pour

L'importance cruciale de cette préhistoire a été récem-  
ment mise en évidence par d'autres méthodes. Dans une  
étude des causes des différences dans les capacités d'écrit-  
ture, Kroll (1983) a montré que le facteur décisif n'était  
pas tant le développement langagier ou le feedback  
parental que le rapport des parents à l'écrit et donc la  
connaissance que l'enfant a de l'écrit avant d'écrire lui-  
même. Il va sans dire que ce facteur est lié à l'apparte-  
nance de classe.

b) Écrire un texte présuppose en général la simula-  
tion d'une situation (Ong parle de « fictionalize »,  
1982) : celle du destinataire et des effets probables de  
la forme et du contenu du texte sur lui. Elle nécessite  
une bonne connaissance des contraintes situationnelles  
de l'écrit qui sont assez différentes de celles de l'oral.  
Comment se fait le passage de l'un à l'autre ?

Il semblerait que certaines pratiques éducatives con-  
tribuent plus ou moins implicitement à construire chez  
les enfants la capacité de comprendre ou de se rendre  
compte des différences situationnelles. Par des métho-  
des ethnographiques, Michaels et Collins (1984) ont mis  
en évidence l'existence de telles situations dans les éco-  
les américaines. Ce sont des activités langagières parti-  
culières appelées « sharing time » ou « show and talk »  
qui se déroulent quotidiennement et durant lesquelles  
les enfants sont encouragés à donner une description  
d'un objet ou le récit d'un événement passé. A travers  
ses questions et ses commentaires, l'enseignant essaye  
d'aider les enfants à centrer leur discours sur un thème  
et à le structurer, à tenir compte du savoir de l'audi-  
toire, à nommer précisément les objets, à situer tempo-  
rellement et spatialement les événements, à motiver et  
annoncer des changements de thèmes, bref à construire  
un texte décontextualisé sur un thème spécifique. La  
situation est intermédiaire entre le discours oral et le dis-  
cours écrit : elle se déroule face à face, avec l'utilisa-  
tion possible de l'intonation et des feedback immédiats,  
mais en présence d'un auditoire relativement formelle,

avec peu de possibilités d'utiliser des gestes et donc la nécessité de produire un discours qui ne peut s'ancrer directement dans la situation. Le schéma sous-jacent qui guide les interventions de l'enseignant est littéraire, orienté par des modèles classiques de narration et de description.

De telles situations, et probablement d'autres analogues, sont importantes pour comprendre les contraintes situationnelles de l'écrit et pour passer d'un contrôle extérieur de l'activité langagière à un contrôle intériorisé. Le modèle littéraire sous-jacent pose cependant d'importants problèmes à de nombreux enfants. Dans l'étude mentionnée, par exemple, il semblerait que les enfants noirs ont des modèles de récits différents qui rendent les interventions de l'enseignant aléatoires et difficilement compréhensibles pour l'élève.

Il est possible que les contraintes situationnelles apparaissent mieux dans des situations dans lesquelles l'efficacité communicative d'une activité langagière est plus directement contrôlable ou peut au moins être discutée selon des critères relativement objectifs. Elsasser et John-Steiner (1977) ont essayé d'opérationnaliser une approche de ce type en se basant sur la conception vygotskienne du langage intérieur. Apprendre à écrire, disent-elles en citant Vygotsky, est apprendre à passer du « maximally compact inner speech through which experiences are stored to the maximally detailed written speech requiring what might be called deliberate semantics — deliberate structuring of the web of meaning. » (p. 358) Cet apprentissage se fait à travers des interactions structurées de telle manière qu'un langage de plus en plus décontextualisé est nécessaire pour résoudre un problème (décrire une image en mot-clé de telle manière qu'elle peut être identifiée ; notes d'achat pour soi-même ou pour un autre ; description d'une figure géométrique à dessiner, avec ou sans contact visuel). La discussion des textes produits dans de telles situations permet de mieux mettre en évidence les contraintes situationnelles de production.

stes et donc la  
peut s'ancrer  
sous-jacent qui  
est littéraire,  
narration et de

'autres analo-  
e les contrain-  
d'un contrôle  
ntôle intério-  
se cependant  
enfants. Dans  
plerait que les  
différents qui  
éatoires et dif-

onnelles appa-  
squelles l'effi-  
agière est plus  
s être discutée  
s. Elsasser et  
onnaliser une  
la conception  
endre à écrire,  
endre à passer  
through which  
detailed writ-  
led deliberate  
e web of mea-  
t à travers des  
qu'un langage  
ire pour résou-  
not-clé de telle  
s d'achat pour  
n d'une figure  
act visuel). La  
elles situations  
ntraintes situa-

Il s'agit donc d'une approche qui essaye de montrer les particularités de fonctionnement des textes écrits en permettant de saisir les contraintes imposées par la situation pour être efficace au niveau communicatif. Cela est possible pour des textes avec un but et des destinataires clairement définis. Il est intéressant de constater que ce sont justement des types de texte largement négligés dans les situations d'apprentissage de production de textes à l'école.

c) Dans nos sociétés, c'est l'école qui propose des situations systématiques d'apprentissage de la production de textes écrits (voir Scribner et Cole 1981 pour une transmission de l'écrit sans école dans une société africaine, les Vai). Il est important d'analyser les pratiques d'enseignement pour voir quel type de langage écrit est promu, pour comprendre quel est le rapport que l'école construit entre élèves et langue écrite et pour pouvoir éventuellement intervenir de façon efficace dans la transformation de ces pratiques.

Une étude empirique de l'histoire de l'enseignement de la composition en Suisse romande (Schneuwly, 1984) a permis de mettre en évidence trois phases clairement distinctes : En 1832 apparaît en Suisse romande le premier texte qui pose la nécessité de l'enseignement de la composition pour l'école primaire et qui se termine en disant : « l'unique but dans lequel j'ai mis la main à la plume pour rédiger cet opuscule, c'est d'être utile aux enfants de notre heureux et beau Canton, en leur épargnant pour l'avenir les peines que coûte actuellement à beaucoup de gens la gestion de leurs affaires » (Mignot 1832, p. 211). La nécessité est donc d'ordre pratique : pour pouvoir régler ses affaires de « seing privé » (affaires non enregistrées devant notaire), pour écrire des lettres, contrats, baux, demandes, etc., il est nécessaire d'apprendre à composer de petits textes.

Avec l'introduction de l'école obligatoire autour des années 1870, la visée utilitaire tend à disparaître. Seules les lettres écrites à l'école témoignent encore de ce

souci premier. Une méthodologie très rigoureuse d'enseignement de la composition, basée sur plusieurs piliers fait son apparition : a) un canon rigide et relativement limité de genres scolaires : description - portrait - narration ; b) la composition de textes en partant de l'observation minutieuse de la nature ou en développant un canevas très explicite ; c) un travail sur la phrase analysée en suivant une démarche grammaticale de complexité croissante ; d) l'imitation des auteurs (encore relativement peu développée au niveau de l'école obligatoire). Il est probable que le but visé par un tel enseignement n'était pas en premier lieu la capacité de produire de façon autonome un texte de réflexion ou d'argumentation, ou même une narration, mais probablement la reconnaissance d'une norme d'écrire d'une part et certaines capacités de composition essentiellement reproductrice de l'autre.

Autour des années 30, un important courant de réforme de l'enseignement du français se fait jour, notamment sous l'impulsion de la psychologie du développement, de la psychanalyse, etc. et plus profondément encore lié aux changements sociaux de ces années (crise, restructuration économique). La visée générale de ce mouvement peut être résumée par le mot d'ordre : « mettre l'enfant au centre de l'enseignement ». Une rupture avec les méthodes traditionnelles d'enseignement de la composition est amorcée. Le point de départ pour la production de textes écrits est dorénavant l'enfant avec ses expériences, ses souvenirs, ses sentiments. La production d'un texte original, beau, et si possible bien écrit est l'idéal à atteindre. Cette rupture n'est cependant pas totale : le rôle des modèles de référence (les auteurs reconnus, la littérature) est accentué. Et les genres scolaires produits restent limités : pour l'essentiel la description et la narration, genres littéraires par excellence. L'observateur de cette période a le sentiment d'assister à un mouvement paradoxal : simultanément libération de l'expression et imposition d'une norme abstraite plus contraignante. Bally, défenseur de

s rigoureuse  
sur plusieurs  
rigide et rela-  
scription - por-  
textes en par-  
re ou en déve-  
travail sur la  
grammaticale  
n des auteurs  
eau de l'école  
isé par un tel  
la capacité de  
réflexion ou  
, mais proba-  
d'écrire d'une  
on essentielle-

t courant de  
se fait jour,  
logie du déve-  
lus profondé-  
de ces années  
visée générale  
mot d'ordre :  
ement ». Une  
es d'enseigne-  
point de départ  
t dorénavant  
irs, ses senti-  
al, beau, et si  
Cette rupture  
odèles de réf-  
) est accentué.  
limités : pour  
genres littérai-  
e période a le  
adoxal : simul-  
position d'une  
, défenseur de

la réforme, y est d'ailleurs sensible : « Et de fait, M. Jourdain est aussi embarrassé dans le beau langage qu'il est engoncé dans ses habits de cour. » On assiste donc, à cette période, à la fois au développement de certaines capacités de mise en texte autonome et à la limitation de cette capacité par le régulateur puissant qu'est la norme ; l'appropriation de la langue écrite ne peut être que partielle.

A l'heure actuelle enfin, on assiste à un mouvement qui tend à desserrer l'étau rigide dans lequel l'élève apprend à écrire : le poids du littéraire tend à diminuer et de nombreux genres textuels font leur entrée à l'école. L'écrit n'apparaît plus seulement comme moyen de représenter quelque chose (objets, événements ou sentiments), mais comme outil pour agir dans la réalité, comme moyen de réflexion, comme objet de jeu. Le narratif et le discursif (les deux types fondamentaux de fonctionnement langagier) sont mis en valeur. Cet élargissement peut être accompagné d'un travail sur la langue qui ne se limite pas à la seule phrase comme objet d'étude, mais qui prend en considération le fonctionnement des textes. Il se trouve d'ailleurs — et cette considération est un argument de poids en faveur de l'élargissement de l'éventail des genres textuels abordés à l'école — que des textes visant un effet communicatif direct sur un interlocuteur (convaincre, expliquer, informer) se prêtent beaucoup mieux à la discussion et à la réflexion en classe et permettent une meilleure prise de conscience de l'acte d'écriture.

### Contrôle de l'activité langagière

La plupart des situations de production dans lesquelles on utilise l'écriture supposent des capacités de planification et de distanciation relativement développées ainsi que des capacités de réflexion consciente sur la langue et le langage. En effet, de nombreux aspects des textes écrits, notamment les rapports texte-contexte, énonciateur-texte, texte-destinataire, mais aussi la struc-

ture du texte, la relation entre les parties du texte et même entre éléments du texte peuvent ou doivent faire l'objet d'une représentation précise, souvent consciente.

Autrement dit : tout ou partie de ces aspects doivent pouvoir être contrôlés par le sujet scripteur. Autrement dit encore : le sujet doit avoir un contrôle développé sur sa propre activité de production langagière. Quels sont les moyens à sa disposition pour construire et effectuer ce contrôle ? C'est le troisième axe de recherche défini dans le cadre de la théorie vygotskyenne.

Les situations sociales que nous avons décrites plus haut et qui contrôlent d'une certaine manière le comportement langagier des élèves sont bien entendu toujours langagières et dans ce sens le langage est médiateur de l'activité langagière. On peut cependant faire l'hypothèse que certains signes et systèmes des signes qui peuvent jouer ce rôle de contrôle préfigurent en quelque sorte dans la langue même un fonctionnement langagier à plusieurs niveaux. Prouver une telle hypothèse est très difficile. Ce qu'on peut démontrer est que :

a) certaines unités linguistiques, propres à l'écrit, présupposent des capacités d'anticipation et de planification relativement élevées et donc un contrôle élaboré des mécanismes de production ; b) ces unités se développent ou apparaissent à des niveaux spécifiques de développement du langage écrit. Le chaînon manquant, celui de la médiation directe de l'activité par de tels sous-systèmes langagiers ne peut être mis en évidence à l'état actuel de la recherche. Des expériences didactiques pourront peut-être nous donner des renseignements plus précis à ce propos.

Je vais donner dans ce qui suit quelques exemples d'unités linguistiques pouvant assumer une fonction de structuration du texte, d'intervention dans le texte, d'orientation de l'attention du destinataire, de distanciation par rapport au texte, etc.

### **Analyse de quelques unités linguistiques constituant la trace d'opérations textuelles complexes**

Pour explorer d'un point de vue développemental la capacité d'appliquer des opérations textuelles complexes et notamment d'intervenir en tant qu'énonciateur dans le texte, j'ai fait produire des textes écrits dans la situation suivante : expliquer pour un livre le jeu de cache-cache, connu de tous les sujets, et dont les principales phases sont écrites au tableau noir. 30 élèves des classes de 4<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> suisses, âgés approximativement de 10, 12 et 14 ans (1), et 30 adultes ont produit des textes en suivant cette consigne.

Mes hypothèses étaient les suivantes : Le caractère explicatif du texte se manifeste par une prise en charge particulière du contenu du jeu par l'énonciateur. Ceci se manifeste à plusieurs niveaux : structure du texte, interventions directes de l'énonciateur dans le texte, types de relation établie entre les différents éléments du texte, etc. La prise en charge du point de vue explicatif suppose une capacité de planification du texte relativement développée et la possibilité de distanciation par rapport à celui-ci. Ces capacités existent dans une moindre mesure chez les élèves plus jeunes qui dès lors utilisent moins les possibilités de la langue de se réfléchir sur elle-même.

#### **a) De la disparition du MAIS comme organisateur du texte**

Dans les textes analysés, deux types d'utilisation du MAIS peuvent être distingués : d'une part les MAIS qui apparaissent à des points stratégiques du texte (p. ex. changement d'acteurs : « Le chercheur trouve, court et dit un, deux, trois et le nom. Mais les autres peuvent se délivrer... » ; extrait de texte d'un élève de 6<sup>e</sup>), d'autre part ceux utilisés localement pour limiter les attentes créées chez le lecteur par certains mots ou

expressions (« extérieur, mais aussi intérieur ; il prospecte, mais reste proche du but » ; extraits de textes d'adultes).

Des différences intéressantes apparaissent entre les groupes (tableau 1), en ce qui concerne la fréquence des MAIS dans ces deux catégories.

|                     | 4 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> | 8 <sup>e</sup> | AD |
|---------------------|----------------|----------------|----------------|----|
| Changement d'acteur | 8              | 17             | 11             | 5  |
| Utilisation locale  | 0              | 0              | 5              | 10 |
| Total               | 8              | 17             | 16             | 15 |

**Tableau 1 :** Nombre de MAIS en fonction des groupes et de deux catégories de fonction

On constate tout d'abord que les MAIS sont moins utilisés en 4<sup>e</sup> que dans les autres groupes. Lorsqu'ils sont utilisés en 4<sup>e</sup>, en 6<sup>e</sup> et encore en 8<sup>e</sup>, les MAIS servent essentiellement à introduire un nouvel acteur dans le déroulement du texte. En ce sens, ils assument le rôle important de « charnière ». Cela commence à changer en 8<sup>e</sup> et surtout chez les Adultes qui utilisent le MAIS beaucoup plus localement (dans les textes considérés).

La question qui se pose alors est de savoir comment les Adultes effectuent les changements de perspective textuelle. Une analyse de contenu permet de définir les endroits du texte dans lesquels il y a changement. On peut observer les faits suivants : contrairement aux autres groupes où la plupart des changements soit ne sont pas marqués soit sont marqués seulement par MAIS, les Adultes utilisent une grande variété de procédures : question rhétorique, exclamation (attention !), paragraphe avec numérotation éventuelle, thématization (« le rôle des autres est... »), organisateurs textuels (toutefois, par contre, de même), etc. Les moyens peuvent être cumulés (Alinéa : « Mais attention, voilà l'astuce : les autres... »).

rieur ; il pros-  
raits de textes

ssent entre les  
fréquence des

| 8 <sup>e</sup> | AD |
|----------------|----|
| 11             | 5  |
| 5              | 10 |
| 16             | 15 |

t de deux catégories

IS sont moins  
Lorsqu'ils sont  
MAIS servent  
acteur dans le  
sumement le rôle  
ence à changer  
isent le MAIS  
es considérés).  
voir comment  
de perspective  
t de définir les  
angement. On  
airement aux  
ements soit ne  
seulement par  
ariété de pro-  
n (attention !),  
thématisation  
s textuels (tou-  
oyens peuvent  
voilà l'astuce :

Ces analyses permettent d'entrevoir le rôle important que semble jouer le MAIS dans la construction d'un texte. Il signale, pour l'énonciateur et le destinataire, un changement de perspective dans le texte, changement qui, à un niveau plus élevé de maîtrise, peut être marqué par d'autres moyens, voire par plusieurs moyens à la fois.

Il n'est pas possible d'interpréter ces résultats de façon isolée. Une série d'autres données sur les organisateurs textuels (voir Schnewly 1984) me permettent toutefois de les considérer comme des traces de planification textuelle de niveaux différents : la relative rareté des MAIS en 4<sup>e</sup> est le résultat d'une planification pas à pas, utilisant l'acte d'écriture d'un énoncé comme base de départ pour le prochain ; l'utilisation des MAIS par les élèves de 6<sup>e</sup> (et par certains élèves de 8<sup>e</sup>) pour changer de perspective est un effet d'une planification en « unités de pensée », ensemble d'actions fortement cohérentes au niveau de la superstructure ; l'utilisation d'autres moyens plus explicites par les adultes s'explique par le fait que la superstructure est prise en charge du point de vue de l'explication (qui est le but du texte en question) et donc structurée d'un point de vue global. Le texte ne dit plus seulement comment on joue, mais le dit pour un autre, dans un certain but. Le dire est transformé, structuré par la situation de production.

### b) Montrer dans le texte

Tout texte avance et se développe par la reprise continue d'éléments précédents. Il est la résolution continue de la contradiction entre progression et cohésion, rupture et continuation. Deux procédures, parmi de nombreuses autres, assurent cette tâche : la procédure anaphorique permet de maintenir le focus, une fois celui-ci établi dans le texte ; la procédure déictique, réalisée en français par les pronoms et adjectifs démonstratifs, dirige l'attention du lecteur (pour parler de l'écrit) sur des éléments spécifiques de l'espace linguis-

tique commun (le texte). Cette deuxième procédure semble résulter d'une attitude textuelle spécifique, nécessaire dans certaines situations de communication : quand il s'agit d'expliquer quelque chose, d'argumenter à propos d'un fait, etc. L'analyse des formes démonstratives peut donc être révélatrice, elle aussi, du type de prise en charge de la trame textuelle, du point de vue adopté pour exprimer le contenu.

Pour l'analyse des textes « Explication de jeu de cache-cache », j'ai compté comme forme démonstrative toute unité linguistique de type « ce » ou « celui » et leurs dérivés qui se rapportent à une partie précédente du texte.

On peut distinguer deux classes d'unités différentes parmi l'ensemble des formes relevées :

- les adjectifs et pronoms démonstratifs se rapportant à un nom ;
- les pronoms démonstratifs seuls se référant à une unité autre qu'un nom dans le texte qui précède (phrase, paragraphe). Le tableau 2 donne les résultats du relevé de ces formes.

|                                                          | 4 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> | 8 <sup>e</sup> | AD |
|----------------------------------------------------------|----------------|----------------|----------------|----|
| Pronoms et adjectifs démonstratifs                       | 1              | 6              | 13             | 25 |
| Formes démonstratives se référant à phrase ou paragraphe | 0              | 3              | 11             | 11 |
| Total                                                    | 1              | 9              | 24             | 36 |

**Tableau 2 :** Nombre de formes démonstratives en fonction de 2 catégories

Les adjectifs démonstratifs — les pronoms du type « celui-ci » sont relativement rares — accompagnent en général un nom désignant une personne (« ce joueur », « cette personne »). Les démonstratifs se rapportant à des unités autres qu'un nom apparaissent toujours seuls dans les textes analysés. Il y a d'une part des formes du type « cela, cela, c' » qui se rapportent à des contenus qui viennent d'être énoncés et qui sont ainsi com-

procédure sem-  
 plicité, néces-  
 sation :  
 se, d'argumen-  
 se des formes  
 e, elle aussi, du  
 uelle, du point  
 u.

tion de jeu de  
 ne démonstra-  
 » ou « celui »  
 partie précédente

ités différentes

atifs se rappor-

e référant à une  
 précède (phrase,  
 ultats du relevé

|  | 8 <sup>e</sup> | AD |
|--|----------------|----|
|  | 13             | 25 |
|  | 11             | 11 |
|  | 24             | 36 |

tion de 2 catégories

onomes du type  
 accompagnent en  
 (« ce joueur »,  
 se rapportant à  
 t toujours seuls  
 art des formes  
 ant à des conte-  
 sont ainsi com-

mentés dans le texte. Il s'agit d'autre part d'expressions relativement rares du type « ci-dessus » dont l'utilisation présuppose une vision spatialisée du texte.

La possibilité de montrer dans le texte — relativement importante dans le contexte d'une explication — n'est pas vraiment utilisée par des élèves de 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>. Cela pour deux raisons probablement interdépendantes (d'autres résultats soutiennent une telle interprétation) : a) la prise en charge d'un point de vue explicatif du contenu du texte est beaucoup moins développée chez les élèves plus jeunes et donc la nécessité de montrer précisément les éléments du texte est moins grande ; b) la possibilité de montrer dans le texte n'est pas encore réellement acquise ; cela se comprend, lorsqu'on analyse l'opération complexe qu'elle présuppose : utiliser un démonstratif implique toujours de revenir en arrière, de prendre le texte ou le bout de texte qu'on vient d'écrire comme objet d'une opération déictique. Les formes démonstratives semblent être ainsi la trace d'opérations complexes sur un co-texte linguistiquement créé, opérations qui sont probablement la résultante de la définition du but de l'activité langagière : celui d'expliquer.

### c) Quelques signes de ponctuation

La possibilité d'intervenir dans son propre texte apparaît plus clairement encore dans l'utilisation de certains signes de ponctuation. Je ne donnerai que deux exemples particulièrement significatifs.

Les *guillemets* sont bien sûr utilisés pour introduire le discours direct (qui, soit dit en passant, est aussi un texte sur un texte ; voir Hickmann 1985 à ce propos). Nous nous intéresserons cependant à l'utilisation des guillemets lorsqu'ils servent manifestement une autre fonction. 11 textes de 8<sup>e</sup> (38 occurrences) et 19 adultes (84 occurrences) contiennent de tels signes contre 1 seul en 6<sup>e</sup> et aucun en 4<sup>e</sup>.

Deux classes de termes sont mis en guillemets : la majorité des guillemets sont utilisés pour le verbe « coller » (c.à.d. jouer le rôle de celui qui doit chercher les autres) et ses dérivés, équivalents ou opposés. Il s'agit d'une famille de mots qui est ainsi mise en évidence. Mentionnons à titre d'exemple : « coller, colleur, collé, chasser, chasseur, délivrer, dénoncer, le trouvé, le caché, cacher, barrer, sauver ». Il s'agit en fait des termes techniques du jeu de cache-cache et il semblerait que bon nombre d'élèves éprouvent le besoin de les marquer comme tels par les guillemets. La fonction technique apparaît aussi dans la mise en guillemets de certains termes qui en soi n'ont rien de technique, mais qui le deviennent dans le contexte : la « maison » pour le point de « collage », ou le « mur », le « point ». Les guillemets rappellent aux lecteurs qu'il ne s'agit pas du mur en général, mais de ce mur particulier dont on parle dans le texte présent. Les guillemets sembleraient donc être utilisés pour mettre en évidence l'usage particulier de certains mots dans le contexte donné.

Autant que de mise en évidence il s'agit probablement de distanciation par rapport aux termes utilisés, notamment quand il s'agit de néologismes du type « colleur » ou « chercheur », souvent mis entre guillemets par les adultes. Cela est plus évident encore pour une autre classe de termes mis en guillemets : des termes « techniques » (!) utilisés seulement dans des contextes argotiques : « zig-zag-zoug », « am-stram-gram », « pelle-foin » pour les jeux de comptage ou alors des mots comme « matheux », en « a marre », « faire tous les coins », phrase « magique ».

Il y a donc deux types de fonctions des guillemets : la mise en évidence et la distanciation. Souvent il s'agit des deux à la fois. Il est pourtant nécessaire de postuler les deux, étant donné que certaines occurrences ne peuvent être expliquées que par un seul des deux facteurs. Il n'y a pas de raison de mettre « cacher » entre guillemets, sinon pour le faire apparaître comme terme tech-

guillemets : la  
 ar le verbe «col-  
 oit chercher les  
 opposés. Il s'agit  
 se en évidence.  
 r, colleur, collé,  
 rrouvé, le caché,  
 des termes tech-  
 blerait que bon  
 de les marquer  
 ction technique  
 de certains ter-  
 ue, mais qui le  
 ison » pour le  
 « point ». Les  
 ne s'agit pas du  
 er dont on parle  
 nbleraient donc  
 sage particulier  
 né.

it probablement  
 utilisés, notam-  
 type « colleur »  
 llements par les  
 pour une autre  
 termes « tech-  
 contextes argo-  
 gram », « pelle-  
 alors des mots  
 « faire tous les

des guillemets :  
 Souvent il s'agit  
 aire de postuler  
 rrences ne peu-  
 deux facteurs.  
 r » entre guille-  
 me terme tech-

nique dans un certain contexte. De même, il n'y a pas de raison de mettre « a marre » entre guillemets sinon pour marquer la distanciation par rapport au terme utilisé qui est ressenti comme douteux du point de vue de la norme.

L'utilisation des guillemets semble être le résultat de deux types de contrôle du texte : la mise en évidence vise plutôt le destinataire auquel on fait comprendre l'usage particulier des termes dans le contexte explicatif actuel. La distanciation, tout en étant aussi un clin d'œil au destinataire, opère plutôt par rapport à une exigence de norme qui pèse lourdement sur toute production écrite.

Pour les *parenthèses*, on trouve approximativement le même pattern d'utilisation en fonction des groupes que pour les guillemets (voir tableau 3) : peu d'occurrences jusqu'en 8<sup>e</sup>, ensuite utilisation de plus en plus fréquente.

|                         | 4 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> | 8 <sup>e</sup> | AD |
|-------------------------|----------------|----------------|----------------|----|
| Textes avec parenthèses | 0              | 3              | 10             | 20 |

Tableau 3 : Nombre de textes contenant des parenthèses (N = 30)

L'analyse qualitative des parenthèses montre tout d'abord qu'elles apparaissent de façon privilégiée à des endroits où les règles du jeu ne fixent pas un déroulement strict, mais où plusieurs possibilités s'offrent au joueur. Le texte entre parenthèses sert alors à mettre en évidence quelques possibilités, ou bien à mentionner explicitement qu'il y a plusieurs possibilités et que ce sont les joueurs qui doivent choisir parmi elles. Il s'agit par exemple du nombre jusqu'auquel il faut compter (« jusqu'à 50 ou 100 »), de l'endroit où l'on compte (« une maison, un arbre, etc. »), du nombre de joueurs qui peuvent participer au jeu (« entre 3 et 10 »). Ces possibilités sont données comme alternatives. Elles

ne définissent pas le jeu de manière essentielle et dans ce sens ne participent pas à la trame principale de l'explication. Elles ne sont donc pas vraiment intégrées dans le texte.

Pour d'autres utilisations, il est plus difficile de donner une description globale. Quelques exemples peuvent servir du point de départ à l'analyse : « joueurs (ou joueuses) ; copains (copines) ; compter à 50-100 (vitesse modérée) ; fermer les yeux (pour ne pas voir les autres) ; point de départ (voir ci-dessous) ; se trouvent en sécurité (le « colleur » ne peut plus les attraper) ; un, deux, trois (pour les sophistiqués on peut aller jusqu'à quatre) ». Il s'agit toujours d'un commentaire ou d'une intervention qui risque de briser l'unité du texte explicatif. Le locuteur essaye donc pour ainsi dire de le maintenir hors du texte.

Mais pourquoi maintenir certaines parties hors du texte ? La plupart des parenthèses analysées présentent une alternative soit au niveau du jeu et de ses règles, soit au niveau de la terminologie que l'on peut adopter. Apparemment il y a, lors de la production du texte, une régulation qui se fait par rapport au contenu principal du texte qui est règle, non-choix, exclusion d'alternative. Il y a une trame principale dessinée, un chemin critique qu'il faut suivre et par rapport auquel d'autres informations sont déterminées comme moins importantes ou comme accessoires. L'idée de la fonction de la parenthèse comme transformation du « message verbal linéaire en message parallèle tout en appliquant une sourdine au deuxième » (Fonagy 1980, p. 110) s'applique tout à fait aux usages trouvés dans les textes analysés.

Les guillemets et les parenthèses mettent en évidence l'existence d'une instance de contrôle qui définit la trame principale du texte, qui trie ce qui fait réellement partie du texte et ce qui est accessoire, ce qui est contenu essentiel et ce qui est commentaire, explication, clarification, alternative, mais aussi ce qui est conforme à la norme et ce qui ne l'est pas.

#### d) Les interventions de l'énonciateur

L'explication du jeu de cache-cache se fait tout d'abord au niveau immédiat de la description du déroulement normal du jeu. Le texte est construit autour des joueurs et de leurs actions. Par rapport à cette trame essentielle du texte, l'énonciateur peut intervenir de différentes manières : en explicitant, en commentant, en annonçant le contenu qui va suivre, en définissant les conditions générales du jeu. Le premier niveau est celui de la représentation du contenu strict du jeu ; l'autre niveau, celui de l'intervention de l'énonciateur, est un élargissement par rapport à cette trame minimale. Il s'impose non pas tellement du point de vue de la représentation du jeu, mais du point de vue du destinataire et/ou des pratiques textuelles qui servent de modèle à l'activité « explication de jeu ».

Le relevé des occurrences d'intervention de l'énonciateur doit se faire en définissant des critères aussi précis que possible qui seraient les indices probables d'une opération d'intervention. J'ai défini les critères suivants :

- parenthèses, astérisques, deux points n'introduisant pas de discours direct et suivis par des expressions non phrastiques ;

- expressions introduites par « c.à.d. » ou « par exemple » ;

- questions rhétoriques et exclamations marquées conventionnellement ;

- introductions marquées par des procédés de mise en page (paragraphes ou autres) et/ou syntaxiques (forme non-phrastique des énoncés).

Le décompte global des unités ainsi relevées en chiffres absolus et par rapport au nombre de propositions donne le résultat suivant (tableau 4) :

|                                                         | 4 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> | 8 <sup>e</sup> | AD  |
|---------------------------------------------------------|----------------|----------------|----------------|-----|
| Nombre d'interventions                                  | 5              | 15             | 44             | 93  |
| % d'interventions par rapport au nombre de propositions | 1.2            | 2,3            | 5,7            | 9.9 |

**Tableau 4 :** Nombre d'interventions de l'énonciateur

On voit se dessiner une tendance régulière à l'augmentation du nombre absolu et relatif d'interventions en fonction des groupes. Pour mieux évaluer et comprendre ces différences, il faut distinguer plusieurs catégories d'interventions :

1. définitions et explications
2. commentaires
3. introduction avec présentation du matériel, nombre de joueurs, etc.
4. annonces du contenu du texte.

La distribution des occurrences dans ces catégories est résumée dans le tableau 5.

|              | 4 <sup>e</sup> |       | 6 <sup>e</sup> |       | 8 <sup>e</sup> |      | AD |       |
|--------------|----------------|-------|----------------|-------|----------------|------|----|-------|
|              | N              | %     | N              | %     | N              | %    | N  | %     |
| Définition   | 4              | 80.0  | 13             | 86.7  | 25             | 56.8 | 47 | 50.5  |
| Commentaire  | 0              | 0.0   | 1              | 6.7   | 10             | 22.7 | 15 | 16.1  |
| Introduction | 0              | 0.0   | 0              | 0.0   | 3              | 6.8  | 12 | 12.9  |
| Annonces     | 1              | 20.0  | 1              | 6.7   | 6              | 13.6 | 13 | 14.0  |
| ?            | 0              | 0.0   | 0              | 0.0   | 0              | 0.0  | 6  | 6.5   |
| Total        | 5              | 100.0 | 15             | 100.1 | 44             | 99.9 | 93 | 100.0 |

**Tableau 5 :** Formes d'intervention de l'énonciateur dans les textes informatifs : nombre et distribution en fonction de 5 catégories.

Il en ressort que les occurrences en 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> sont presque exclusivement du type explications/définitions. Il s'agit en général d'expressions introduites par « c.à.d. » ou « par exemple » ou de quelques mises entre parenthèses. Cette classe reste la plus importante chez tous les groupes de sujets. Une introduction définissant les conditions générales du jeu n'apparaît que chez les AD.

| 8 <sup>e</sup> | AD  |
|----------------|-----|
| 44             | 93  |
| 5.7            | 9.9 |

lière à l'aug-  
interventions  
aluer et com-  
plusieurs caté-

du matériel,

es catégories

| AD   |    |       |
|------|----|-------|
| %    | N  | %     |
| 56.8 | 47 | 50.5  |
| 22.7 | 15 | 16.1  |
| 6.8  | 12 | 12.9  |
| 13.6 | 13 | 14.0  |
| 0.0  | 6  | 6.5   |
| 99.9 | 93 | 100.0 |

es textes informa-

6<sup>e</sup> sont pres-  
éfinitions. Il  
par « c.à.d. »  
entre paren-  
te chez tous  
éfinissant les  
chez les AD.

Des commentaires sous diverses formes : « (atten-  
tion !), (plus on est, plus on rit), (selon la patience du  
compteur il est préférable que ces personnes ne soient  
pas trop nombreuses), etc. », sont faits par des sujets  
de 8<sup>e</sup> et AD. Les annonces du contenu du texte finale-  
ment se trouvent en 8<sup>e</sup>, quoiqu'en nombre restreint, et  
chez les AD. Il s'agit d'expressions du type « comme  
indiqué ci-dessus, comme décrit précédemment, voici une  
proposition de jeu qui mettra en évidence votre imagi-  
nation, voilà l'astuce », etc.

Les quatre catégories analysées recouvrent des opé-  
rations assez variées. La première n'est pas textuelle au  
sens strict du terme. Il serait plus correct de l'appeler  
« méta »-phrastique en ce sens qu'il s'agit d'une expli-  
citation ou d'une définition par rapport à un terme, à  
une expression, à un énoncé à un certain endroit du  
texte. L'opération d'explicitation ou de définition se fait  
localement, sans tenir compte du texte dans son ense-  
mble ou d'autres parties du texte. Du point de vue con-  
tenu aussi, on reste dans la linéarité du texte.

Les commentaires quant à eux se situent clairement  
hors de la trame principale linéaire ; ils l'interrompent  
— ce qui est d'ailleurs souvent signalé par la mise entre  
parenthèses. L'opération en tant que telle n'a pas besoin  
de tenir compte de la structure globale du texte ; elle  
peut intervenir n'importe où selon la volonté du  
énonciateur.

La troisième catégorie est en fait un élargissement du  
texte par une définition des conditions générales en guise  
d'introduction. L'utilisation de ce procédé qui apparaît  
à peu près chez un tiers des sujets de AD, est nettement  
inspiré du modèle de texte « explication de jeu » qui  
prévoit au début ou plutôt hors texte, l'énumération des  
conditions minimales requises pour jouer un jeu (voir  
aussi la recette de cuisine). La définition générale des  
conditions de jeu est en ce sens révélatrice de l'attitude  
du locuteur par rapport à la situation d'énonciation et  
au texte. Très généralement cette attitude pourrait être  
décrite comme « abstraction maximale par rapport à

la situation d'énonciation ». Elle apparaît notamment dans le fait que l'exposition du matériel se fait sous forme de mots-clés ou de phrases à l'infinitif, donc d'énoncés marqués de façon minimale du point de vue énonciatif.

Enfin, la quatrième catégorie implique une prise en considération très explicite de la structure textuelle. Il s'agit véritablement d'opérations sur le texte, prenant comme objet le texte déjà écrit ou à écrire ou l'activité à réaliser.

Même si les interventions de l'énonciateur sont en général relativement peu fréquentes, leur apparition est révélatrice de l'attitude de l'énonciateur par rapport à son texte. Cela est particulièrement vrai pour les catégories 2, 3 et 4 qui impliquent toutes, sous une forme ou une autre, une distanciation importante par rapport au texte ou la situation d'énonciation. La distribution des occurrences en fonction de ces catégories confirme nettement les observations faites sur les autres marques analysées. Ce sont les preuves tangibles du fait que l'énonciateur adopte par rapport à son texte un rapport « objectif », un rapport dans lequel son propre texte apparaît comme objet sur lequel il intervient et non pas seulement comme simple produit d'une activité dans laquelle il est engagé. L'activité langagière en tant que telle change du point de vue de sa structure et de son fonctionnement.

## Conclusions

Ces quelques exemples d'emploi d'unités linguistiques avaient essentiellement pour but de montrer l'importance qu'il y a à prendre son propre texte comme objet d'intervention, comme objet à structurer, comme objet à expliciter. La nature auto-réflexive du langage fait de celui-ci l'outil par excellence pour ce type d'opérations. Apprendre le langage écrit, et notamment apprendre à écrire des types de texte informatifs et argumentatifs,

paraît notamment  
ériel se fait sous  
l'infinif, donc  
e du point de vue

que une prise en  
cture textuelle. Il  
le texte, prenant  
crire ou l'activité

nciateur sont en  
eur apparition est  
ur par rapport à  
rai pour les caté-  
sous une forme  
tante par rapport  
. La distribution  
égories confirme  
s autres marques  
bles du fait que  
texte un rapport  
son propre texte  
ervient et non pas  
ne activité dans  
gière en tant que  
structure et de son

unités linguistiques  
montrer l'impor-  
te comme objet  
er, comme objet  
du langage fait de  
ype d'opérations.  
nent apprendre à  
et argumentatifs,

implique aussi apprendre à prendre sa propre activité langagière et son produit comme objet ; cela signifie contrôler d'une manière ou d'une autre son activité langagière. L'appropriation des unités linguistiques analysées (et de nombreuses autres) a comme conséquence et présupposition une transformation radicale de l'activité langagière écrite. C'est dans ce sens qu'on peut affirmer que les possibilités auto-réflexives du langage sont des médiateurs puissants du comportement langagier pour l'acquisition de l'écrit.

Une approche vygotskienne du développement du langage se doit, en résumé, de poser des questions et d'intervenir à trois niveaux au moins (nous avons essayé de le démontrer et de l'illustrer) : au niveau de l'analyse des pratiques sociales de l'écrit et de la définition de l'activité langagière, au niveau de ses origines interpsychiques (préhistoire de l'écrit, situations de communication par écrit, rapport au langage) et au niveau des médiations sémiotiques des activités langagières permettant le contrôle et la transformation de ces dernières. Le chaînon manquant est bien sûr celui de la *zone proximale de développement*, quatrième axe de recherche défini plus haut. Il est relativement facile de définir théoriquement sa place dans le cadre présenté : la nécessité et la possibilité pour l'enfant de prendre distance par rapport à son activité propre grâce à l'assistance d'adultes et à la collaboration avec d'autres enfants élargissant ses potentialités à un niveau donné dans un sens donné. Le problème pratique qui se pose est celui de la définition de la zone et des formes d'assistance à choisir en fonction du niveau et des buts à atteindre à travers l'enseignement. Il s'agit là de problèmes didactiques que je ne pourrai malheureusement pas aborder dans le cadre de cette contribution.

#### Notes

1. C'est à dessein que j'indique les classes plutôt que les âges ; en effet, le développement du langage écrit dépend par excellence de l'institution scolaire et non pas d'un mystérieux développement biologique mesuré en terme d'années de vie.