



HAL
open science

Du réemploi à l'appropriation du vocabulaire au fil des réécritures, le développement de la compétence lexicale

Jean-Charles Chabanne

► **To cite this version:**

Jean-Charles Chabanne. Du réemploi à l'appropriation du vocabulaire au fil des réécritures, le développement de la compétence lexicale. Marc Collès et al. Didactique des langues romanes: le développement de compétences chez l'apprenant, De Boeck, pp.575-582, 2001. hal-00921927

HAL Id: hal-00921927

<https://hal.science/hal-00921927v1>

Submitted on 10 Feb 2015

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.

Du réemploi à l'appropriation du vocabulaire au fil des réécritures, le développement de la compétence lexicale

Jean-Charles Chabanne

Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Montpellier

Notre équipe de recherche est constituée d'enseignants "de terrain" qui travaillent avec des enseignants-chercheurs pour former des professeurs pour les niveaux primaire et secondaire de l'enseignement français. L'objet de travail précis que s'est donné cette équipe est l'étude des usages de l'écrit pour penser-apprendre-se construire.

Quels types de compétences développer, et selon quels facteurs ?

Nous faisons nôtre cette première question en la reformulant ainsi : *Comment se développe la capacité à produire un écrit personnel qui rende compte d'une appropriation véritable de savoirs ?* Il faut en effet mesurer **la demande paradoxale de l'enseignement** : apprendre c'est dire avec ses *propres* mots ce que le maître et le manuel disent si bien. Le réglage de cette *appropriation* est délicat : trop proche du modèle, l'élève n'est qu'un perroquet ; trop loin, il ne maîtrise pas les savoirs. Cette **tension** est celle-là même qui traverse l'éducation : progresser, pour l'élève, c'est à la fois s'assimiler à des modèles sociaux et construire une manière de penser et d'agir singulière.

Ce processus est long et malaisé. Mais peut-il en être autrement ? En particulier pour les élèves les plus en difficulté, les premiers pas dans le développement des compétences prennent nécessairement des formes brouillonnantes. Savons-nous laisser le temps de ce développement ?

Nous postulons que la réponse se trouve du côté de la capacité à faire évoluer, **au cours de réécritures successives**, son propre

discours, pour le préciser, l'enrichir, l'organiser ; cette **activité langagière** serait ce qui assure l'intériorisation-incorporation des savoirs scolaires.

Nous cherchons ainsi à répondre à la deuxième question posée : *Comment s'opèrent les processus de mobilisation et d'intégration des savoirs ?* Pour nous, cette question appelle un **travail de description rigoureuse des conduites d'écriture et de réécriture**, telles qu'on peut les observer dans les classes (et non telles qu'on voudrait qu'elles s'effectuent). Dans ce travail d'ensemble, je traiterai pour ma part d'un aspect particulier : Comment s'opèrent les processus de mobilisation et d'intégration des éléments du lexique qui manifesteraient la "maîtrise" de connaissances, la capacité à les manipuler, à les reformuler, à les gloser, à les développer, à les utiliser pour raisonner, comparer, inventer, etc. — bref, penser et savoir ? Il faut bien préciser que, pour nous, cette compétence ne se réduit pas à une compétence linguistique : il ne s'agit pas d'apprendre formellement du vocabulaire, mais bien **d'apprendre à penser-crée-agir avec ce vocabulaire, considéré non comme un réservoir de formes linguistiques, mais comme un réservoir d'outils dynamiques d'inscription dans un espace culturel et/ou conceptuel collectif.**

Nous faisons nôtre ce principe : le langage, et en particulier le langage écrit, ne constitue pas simplement un moyen d'enregistrement et de communication de la pensée. C'est un outil mental dont la mise en œuvre dans des interactions permet ces transformations du sujet qu'on appelle "apprentissages" : pour le dire de manière frappante, c'est parce qu'il est amené à écrire, à lire pour écrire, à parler autour de ses

écrits, que le sujet est amené à penser, à apprendre et aussi — indissociablement — à “ grandir ”, c’est-à-dire à **assumer une position de sujet autonome, un point de vue** (Voir l’autre contribution de l’équipe par BUCHETON et SEWERYN).

L’identification des *facteurs* dont *dépendent ces processus* pourrait permettre de répondre à la question 3, qui concerne la possibilité d’appliquer ces résultats à la pratique professionnelle : *Par quels dispositifs de formation activer le développement des compétences ?* Tout simplement : que faire avec des élèves “ qui n’ont pas de vocabulaire ”, qui ne le comprennent pas, ne savent pas le réutiliser ou le font mal ? Nous chercherons à donner quelques hypothèses sur le rôle que jouent les dispositifs didactiques et pédagogiques dans les développements observés, et en particulier à étudier les formes de diversification des tâches au cours de séquences faisant alterner des tâches d’écriture et de réécriture différentes, des tâches de lectures croisées, des moments d’apport par la lecture ou la leçon.

Comment s’opèrent les processus de mobilisation et d’intégration des savoirs ?

Le choix d’observer le développement des *réseaux lexico-sémantiques* est justifié par un postulat : le développement des savoirs est indissociable du développement des formes sémiotiques et des contextes d’action dans lesquels ils sont élaborés et utilisés (VYGOTSKY 1934). VERGNAUD (1995) propose un modèle du *concept* qui intègre, outre “ l’ensemble des situations qui lui donnent du sens ” et “ l’ensemble des invariants opératoires, concepts-en-acte et théorèmes-en-acte, qui interviennent dans les schèmes de traitement de ces situations ”, “ l’ensemble des représentations langagières et symboliques qui permettent de représenter le concept, ses propriétés, les situations auxquelles il s’applique, et les procédures qui se nourrissent de lui ”. Un

triplet donc, associant les formats de l’action, les schèmes cognitifs et moteurs, et enfin les formes langagières.

Ceci s’illustre quand on observe des situations de travail en classe : ce qui caractérise les moments les plus riches, c’est la circulation entre l’enseignant, les textes ressources et les élèves, de termes, d’expressions, voire de fragments discursifs entiers (par exemple, une définition) qui sont repris littéralement, associés à des exemples, reformulés, synthétisés, glosés, développés, utilisés pour résoudre des problèmes cognitifs (explication, comparaison, catégorisation…), puis repris, à nouveau reformulés, etc. dans un mouvement incessant qui est indissociablement un travail sur le langage, sur les objets et sur la pensée des participants.

Le développement de la compétence comme émergence d’une singularité

L’étude dans les énoncés échangés — à l’oral comme à l’écrit — non pas du vocabulaire sous forme de nomenclature, mais sous forme de **réseaux** (système de relations, d’une part, dynamisme d’autre part, car ces réseaux sont en permanence réorganisés), nous semble un accès intéressant à la manière dont les apprenants manipulent puis intègrent **les univers conceptuels qui font l’objet de la négociation didactique**, lesquels sont aussi indissociablement des formes discursives.

Dans une séquence de biologie (7-8 ans), les élèves ont été amenés à établir des relations entre des observations-manipulations, des lectures de documents, des débats, et enfin des écrits de travail où ils sont invités à écrire ce qu’ils savent :

Extraits de cahiers de travail (Classe de CE2 d’Alain Dunas, école B. Pascal, Perpignan, avril 1999) :

Fadwa : “ J’ai appris que les savants classaient cinq groupes d’animaux : les reptiles, les amphibiens, les mammifères, les poissons, les oiseaux. Les reptiles sont des animaux qui ont les écailles soudées, les amphibiens sont des

animaux qui pondent des œufs et ils n'ont pas de poil et ils sont nus, les mammifères, ils ont des pattes, les petits naissent vivants et ils ont des poils, les poissons ont des écailles libres et les oiseaux ont des plumes "

Fadwa manifeste son degré de maîtrise des objets d'apprentissage en les nommant, et en réglant à sa manière la répartition entre le vocabulaire apporté (caractéristique du domaine de référence) et son vocabulaire propre. Le maître autorise certaines "traductions", mais pas d'autres ; il permet des reformulations métaphoriques ou illustratives, mais pas toutes. Il exige un certain degré d'articulation des notions entre elles, un certain degré de formulation : telle explication sera jugée recevable pour un niveau donné, par un élève donné, pour un objet donné ; dans d'autres circonstances, elle sera refusée, on demandera qu'elle soit reprise, que les termes utilisés soient revus, etc.

Le discours de Fadwa ("bonne élève") est conforme au modèle magistral : reste à savoir si elle copie, si elle récite ou si elle fait vraiment une synthèse... La comparaison de ce qu'elle écrit avec les documents utilisés dans la séquence fait apparaître des fragments repris, en particulier le matériel lexical : amphibien, reptile, etc. écailles soudées/libres, etc. Ce qui est sa part à elle, c'est une redistribution de ces éléments dans une énumération inédite (la syntaxe, donc) ; mais aussi, une manière de définir/illustrer cette énumération par des formules qui sont à elles ("ils n'ont pas de poil et ils sont nus ; les petits naissent vivants").

D'une part, de multiples formes de médiation...

Le développement du discours propre ne relève pas d'un développement "de l'intérieur". Si l'apprenant devient capable de penser/apprendre, c'est en reprenant les mots des autres, en construisant avec eux un discours qui est d'abord dans l'entre-deux, qui est le fait du collectif. Il y a bien sûr les discours savants, ceux des manuels, des documents, et la leçon du maître. Les élèves progressent en assimilant

peu à peu des éléments de discours qui sont d'abord extérieurs, puis cités, puis intégrés, puis modalisés selon divers degrés de dialogisme : d'où l'importance de la multiplication des temps de reformulation dans des formats d'interaction variés.

...D'autre part, l'émergence d'un discours propre, et en particulier d'un vocabulaire propre autour de "germes" sémantiques

L'analyse des écrits produits dans ces séquences longues révèle qu'ils ne se développent pas seulement par accumulation quantitative, mais aussi par la germination et le développement de **noyaux sémantiques élémentaires**. Cela est vrai d'écrits produits comme synthèse d'une séquence d'enseignement scientifique, comme nous l'avons vu pour Fadwa. Mais cela est vrai aussi dans le cas de textes de fiction. Tout semble s'y passer comme si la tâche d'écriture mettait en mouvement un élément central, problème, image prégnante, expérience vécue ou fantasmée... qui semble présent dès les premières étapes, ou qui émerge. Ce processus de germination est parallèle à celui qui se produit pour les écrits "conceptuels", comme si un écrit ne se développait qu'à partir d'un noyau conceptuel que l'écriture délinéarise.

Voici les écrits successifs d'une élève de CE1 (7-8 ans) au cours d'une séquence d'écriture étalée sur deux mois. Au commencement, la lecture d'un album : *Petit Zèbre* (A. Fronsacq, Père Castor-Flammarion) et le projet d'écrire une histoire. Le maître proposera cinq consignes différentes, étalées dans le temps, en alternant avec d'autres lectures et du travail de structuration. Les écrits produits ne sont pas directement corrigés. Ils sont déposés comme autant d'écrits intermédiaires autonomes dans un cahier de travail (DECROIX 1999).

La première consigne est : "Vous allez écrire l'histoire de Petit Zèbre comme s'il était un enfant" et Imane écrit :

cali ses bras sont ridicules parce qu'elle veut être comme les autres.
(12/09/1998)¹

Le personnage de Petit Zèbre subit les moqueries de ses semblables parce qu'il " porte les raies noires à la place des raies blanches " : " il n'est pas comme nous ! — Il est ridicule ! ". Imane esquisse à peine une situation initiale, en transformant un des énoncés-clés de l'album et en retenant le mot *ridicule*, qui est un des nœuds symboliques de l'album — et un *mot difficile*.

2^{ème} consigne : " Ecrivez, inventez la rencontre avec un personnage que vous choisissiez ".

Cali rencontre une femme de ménage et la femme de ménage lui dit :

" pourquoi es-tu si triste "

et cali dit " mes bras sont ridicules "

- " mais je te trouve très élégante comme ça " (15/09/1998)

Les deux questions sont reprises littéralement du texte, seuls les personnages et l'Objet de la quête sont d'Imane : ici *ridicule* est opposé à *élégante*, comme deux pôles organisateur de cette micro-fiction, comme ils sont organisateurs de la fiction de référence (être intégrée/rejetée).

3^{ème} consigne " Une photo de Doisneau montre deux enfants en train de pleurer : que s'est-il passés, que va-t-il arriver ? "

parce qu'il n'est pas comme les autres et il est malheureux et personne ne joue avec lui. et il n'est pas habillé comme les autres et il s'appelle cali. et la femme de ménage a dit : mais pourquoi es-tu si triste " parce qu'ils m'ont tapé " dit cali.
(24/09/1998)

4^{ème} consigne : " Un jour tu as aidé quelqu'un : raconte ".

quand j'avais aidé zineb j'étais en forme.

je lui avais expliqué qu'on fait comme ça
j'étais comme une fille (05/10/1998)

5^{ème} consigne : " Distribution de trois images : écrire sur le même synopsis que *Petit Zèbre* ".

Il avait des habits déchirés et les autres se moquent. Il savait pas que les autres se moquent de lui.

et la maitresse le lui avait dit : " tu es très élégant comme ça " et l'enfant était fâché.

Ces trois consignes sont peu productives, pour des raisons diverses, mais peut-être aussi parce que Imane cherche d'autres composantes narratives. Le thème de l'élégance demeure.

6^{ème} consigne : " Ecrivez l'histoire entière du petit enfant. Vous devez finir l'histoire ".

C'est une enfant qui s'appelle calia c'était une fille malheureuse parce qu'elle avait les bras à l'envers elle a 7 ans c'était la récréation et les autres enfants disent :

— Elle a les bras à l'envers !

personne ne jouait avec elle. elle était triste et une fille dit :

— pourquoi es-tu triste ? calia dit :

— parce que mes bras sont à l'envers

et la fille dit : je sais ce que tu vas faire tu vas te fâcher ! parce que je te trouve très élégante !

calia dit :

— mais comment ?

et la fille répond : " tu n'as qu'à crier !

et c'était la récréation et on court les enfants se moquent d'elle et calia dit

— je ne suis pas ridicule !

¹¹ Orthographe lexicale reconstituée. Alinéas et ponctuation non modifiés.

elle était originaire de France et tous les enfants jouent avec calia et la fille était magicienne.

et calia dit :

— merci !

et les enfants disent

— qui a fabriqué tes bras ?

et calia dit :

c'est une longue histoire !

je vous la raconte l'histoire

je me suis coupé les bras et un monsieur m'avait aidé. Il m'avait construit les bras. Il m'avait mis les bras à l'envers. qui a des questions ?

— mais comment il s'appelle le monsieur ? et calia dit :

— il s'appelle tom !

maintenant on va jouer.

— oui. dit le garçon.

Dans cette dernière version, dont la longueur et la complexité surprennent, Imane montre des qualités de narratrice. On pourrait analyser les enrichissements (les actants, les thèmes évoqués, les formes énonciatives, les procédés argumentatifs...) mais on retiendra que le noyau initial organise toujours la fiction : les bras “à l'envers”, le ridicule, l'élégance affirmée par un Adjuvant mais repris par le personnage comme dans l'album, qui se termine aussi par une scène de réconciliation. Imane s'appuie sur la narration de référence, mais s'en écarte pour élaborer une fiction où le plus beau rôle est joué par celle qui s'impose dans le dialogue (“qui a des questions ?”) comme dans l'action (“et maintenant on va jouer”)...

Un tel exemple pourrait illustrer *comment s'opèrent les processus de mobilisation et d'intégration des connaissances lexicales* : les unités qui s'intègrent significativement aux moyens langagiers du scripteur sont peu nombreux, mais jouent un rôle cardinal dans le réseau lexico-sémantique : ils en constituent les noeuds importants, autant de points d'accrochage entre les ressources disponibles et les ressources en cours d'acquisition.

Par quels dispositifs de formation activer le développement des compétences ?

Peut-on, pour conclure, répondre à la question posée par les organisateurs de ce colloque sur *les facteurs qui conditionnent le développement des compétences* ? Dans les exemples étudiés, quel serait le rôle des *dispositifs* sur le développement de ces compétences lexicales chez de très jeunes scripteurs ? Si par *dispositifs* on désigne les caractéristiques pédagogiques et didactiques des séquences d'apprentissage observées, on peut en effet proposer à titre exploratoire un certain nombre de réponses.

Dans les séquences observées, les écrits ne sont pas définis comme des écrits destinés à la communication au sens classique, ni à la mise en forme d'un savoir élaboré en amont : il s'agit bien d'**écrits de travail** identifiés par les élèves comme tels :

— La plupart des séquences observées se caractérisent par **le nombre des tâches d'écriture proposées**. Contrairement à ce qui est la pratique habituelle, ces écrits sont demandés très tôt, et à plusieurs reprises dans la séquence. Ces écrits ne sont pas systématiquement corrigés, mais ils sont *utilisés* et *conservés* dans un cahier *ad hoc*.

— Ces tâches d'écriture "intermédiaires" sont caractérisées par leur **variété** : en particulier, les consignes sont très diversifiées et permettent de manipuler selon diverses perspectives le même matériel notionnel. Chaque tâche est définie par certaines exigences précises, liées au **travail intellectuel demandé** : l'écrit est présenté comme un outil de travail. Il ne s'agit donc pas de tâches de mise en forme des écrits, qui ont lieu ailleurs.

— Le **temps** est une variable importante, et ce qui caractérise ces séquences c'est aussi que les réécritures ne se suivent pas de trop près, qu'elles s'étalent dans le temps ; les séances de travail se répartissent sur plusieurs semaines. Ce temps laissé à la maturation semble favoriser les reformulations, car le travail se fait non à partir des formes de surface des écrits produits (ce qui advient quand on demande des réécritures immédiates) mais à partir du noyau fictionnel ou conceptuel qui joue le rôle d'une "structure sémantique profonde" que les tâches d'écriture viennent réactiver à intervalles.

— Les écrits produits sont régulièrement lus entre pairs, soit directement sur les cahiers, soit à haute voix dans des mises en commun. Ils sont commentés, servent de support à des débats oraux, de même qu'ils s'articulent avec des moments d'enseignement par le maître, des lectures, des temps de manipulation et d'expérimentation. Ces **interactions** prennent concrètement la forme d'**échanges de solutions discursives** : un discours fait écho, prolonge, imite un autre, ou encore le complète, le détaille, le synthétise, mais aussi le réfute, s'y oppose...

— Ces écrits sont pour la plupart des **écrits individuels**. Souvent, pour obtenir rapidement des textes plus fournis, pour "aider" les élèves, les écrits de travail qu'ils produisent sont collectifs, sauf au moment des évaluations. L'écriture individuelle est conçue avant tout comme une **mise en activité** qui sollicite un individu, lequel y est autorisé par une réception toujours positive. Ces phases individuelles ne

sont pas exclusives : il y a aussi du travail à deux, en groupes, en classe entière. Mais il s'agit la plupart du temps de retravailler des écrits déjà élaborés plutôt que de les créer.

— Il n'y a pas de "leçons de vocabulaire". Ce sont les élèves eux-mêmes qui opèrent le prélèvement des unités lexicales dont ils ressentent le besoin, à un moment donné. La plupart des termes dont nous avons souligné le rôle nodal sont apportés par des discours de référence : documents lus ou écoutés. Cela n'exclut pas une intervention de l'enseignant qui le plus souvent liste les mots qui font l'objet d'une discussion, régule le travail d'explicitation, de définition, de recherches d'exemples.

— Enfin, on ne saurait passer sous silence l'importance du **choix des contenus et du degré de difficulté des questions posées**. C'est là où le niveau d'exigence ne cède pas sous prétexte des difficultés d'expression des élèves. Les problèmes abordés, les documents présentés conservent une consistance scientifique et méthodologique. L'ambition des notions abordées reste entière (BAUTIER & MANESSE 1997).

Comment évaluer les compétences et leur développement ?

Pour dégager des principes d'action dans des situations de formation, il faut évaluer : évaluer le *développement* impose de pouvoir évaluer des objets que l'institution éducative ne prenait jusque là pas en considération, à savoir les écrits produits dans les phases de recherche et de tâtonnement. Quel statut leur donner ? Comment doit intervenir l'enseignant sur ces écrits ? Comment les faire évoluer ? On aboutit donc, par le biais de la question de l'évaluation, à des questions très directement posées par les enseignants.

La question est actuellement objet de recherche. Pour le moment on retiendra un principe : l'évaluation du développement ne peut se faire de manière sommative et indifférenciée. Elle impose que le regard porté sur le brouillonement soit aussi

exigeant qu'ouvert aux réalités du parcours singulier de chaque apprenant. Ceci impose un regard critique : nous avons vu plus haut qu'une "bonne élève" comme Fadwa se conforme au modèle magistral : reste à savoir si elle copie, si elle récite ou si elle fait vraiment une synthèse... Dans la même classe, il y a Mejda :

Mejda : " J'ai appris que il y a des animaux que quand ils font des bébés que quand il sort du ventre de leur de mère ils naissent vivants et d'autres dans des œufs. Comme le cheval, leur petit naît vivant et la poule elle doit pondre "

Mejda est maladroite et confuse. Mais que fait-elle ? Elle énumère ce qu'elle a appris avec les mots *qui sont les siens (bébés pour petit)* et avec les *images mentales qui sont les siennes* (elle double l'expression générique par deux exemples archétypaux). Elle a construit un système à deux catégories au lieu de cinq, le lexique savant manque. Mejda pourrait sans doute imiter Fadwa en répétant la liste apprise ; mais ce serait redite, et non savoir. La reprise-transformation observée est laborieuse, mais peut-elle être "dirigée" par le maître ?.

Une élève de 7 ans, invitée à dire ce qu'elle comprend de l'évolution historique, écrit dans le cahier de travail : " Le four micro-ondes => on fabriquait avec des pierres et c'est pour ça qu'on mettait le pain et en dessous il y a du feu ".

Discours incohérent ? Oui, sans doute, au regard des normes scolaires. Mais surtout discours "intermédiaire" entre le discours singulier et le discours apporté, qui révèle les mécanismes d'accrochage de l'un à l'autre : "on fabriquait [les fours d'autrefois] avec des pierres" : fragment apporté par la leçon et les documents ; "et c'est pour ça [...] en dessous il y a du feu" : pour interpréter cette notion, Fadwa fait un lien avec ce qu'elle a vu sur le pain, objet dont elle sait qu'il est cuit au four. La notion se rattache au savoir singulier, à des fragments d'expérience qui vont étayer la conceptualisation.

Bibliographie

BAUTIER É. et MANESSE D. (coord.), 1997 : *Français aujourd'hui 120*, "Classes difficiles : le pari du savoir".

BERNIÉ J-P., 1998 : dans *Apprendre à l'école, perspectives piagétienne et vygotkiennes*, Talence : P.U. Bordeaux.

DECRON A., 1999 : "Construire son point de vue sur le monde grâce au langage", Suppl¹. *Français aujourd'hui* 124.

VERGNAUD G., 1995 : "Au fond de l'apprentissage, la conceptualisation" ; *Actes de la VIIIe école d'été de didactique des mathématiques*, dans *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, BARBIER (dir.), PUF, 1996.

VYGOTSKY L.S., 1934 : *Pensée et langage*, Paris : La Dispute, 1997 rééd.