

L'activité réflexive d'élèves du secondaire analysée sous l'angle de ses manifestations langagières à l'oral

**Érick Falardeau, Denis Simard, Marion Sauvaire et
Julie-Christine Gagné**

Cet article présente une analyse des pratiques de deux enseignantes de français pour voir comment se manifeste, à l'oral, la réflexivité de leurs élèves. Une question générale est à l'origine de cette étude: quelles manifestations langagières de l'activité réflexive observe-t-on dans des pratiques d'enseignement qui ne sollicitent pas intentionnellement la réflexivité? Notre contribution présente les outils théoriques et méthodologiques que nous avons conçus pour décrire et analyser les manifestations de l'activité réflexive des élèves à l'oral, à travers des conduites discursives qui nécessitent un travail de reformulation, d'explication, de comparaison, d'argumentation et de création de la part des élèves.

Introduction

Cet article présente une analyse des pratiques de deux enseignantes pour voir comment se manifeste, à l'oral, la réflexivité de leurs élèves. Deux questions sont à l'origine de cet intérêt pour l'activité réflexive et ses manifestations langagières à l'oral en classe de français: 1) Observe-t-on de l'oral réflexif dans des pratiques d'enseignement qui ne sollicitent pas intentionnellement la réflexivité? 2) Quelles manifestations langagières de l'activité réflexive observe-t-on dans ces pratiques d'enseignement?

Notre contribution présente les outils théoriques et méthodologiques que nous avons conçus pour décrire et analyser les manifestations de l'activité réflexive des élèves à l'oral, à travers des conduites discursives qui nécessitent un travail de reformulation, d'explication, de comparaison, d'objection, d'argumentation et de création de la part des élèves. Nous montrerons plus spécifiquement que la réflexivité se manifeste de manière variée en classe, et ce, sans que l'enseignant ne la sollicite intentionnellement à travers des genres de discours à caractère réflexif.

Cadre d'analyse: l'activité réflexive et ses manifestations langagières à l'oral

Pour décrire et analyser les manifestations langagières à l'oral de l'activité réflexive des élèves, les travaux de Chabanne et Bucheton (2002) sont importants dans la mesure où ils portent précisément sur l'activité réflexive des élèves dans la classe, en particulier sur leurs pratiques langagières, écrites ou orales. Ils rompent aussi avec l'idée selon laquelle les pratiques langagières traduisent des pensées préalables; selon eux et d'autres chercheurs à leur suite, le langage a une fonction heuristique qui permet de penser, d'apprendre et de se construire à travers la parole et l'écriture. Pour Chabanne et Bucheton, non seulement les pratiques langagières contribuent-elles à construire des connaissances, mais elles permettent aussi de mieux comprendre les textes, les idées, les émotions, et sont indissociables de la construction identitaire et affective des élèves.

Entendue de manière générale, la réflexivité se définit d'abord comme prise de distance par rapport à l'expérience immédiate et comme prise de conscience. La distance à l'égard du vécu est alors «un moyen d'entrer dans la réflexion sur les choses et sur les autres» (Chabanne & Bucheton, 2002, p. 5). Cette mise à distance des objets, des autres ou de soi entraîne la construction d'un nouveau rapport à ces objets, aux autres ou à soi, soit une prise de conscience qu'une autre conception du monde est possible, que les objets et les êtres possèdent des qualités qui nous sont souvent cachées par l'habitude. Concrètement, en classe de français, cette mise à distance s'opère autant sur la langue, sur les textes – leur compréhension et leur interprétation –, sur les pratiques langagières – lire, écrire, parler, écouter – que sur son propre discours, à l'aide du discours de l'autre. Par exemple, le travail en classe sur un texte littéraire, à travers des échanges entre pairs qui facilitent la mise à distance des interprétations et leur remise en cause (De Croix, 2011; Lebrun, 2004), peut permettre aux élèves de prendre conscience qu'ils peuvent approfondir leur lecture, ou que d'autres interprétations peuvent être construites. En d'autres termes, cet effort de mise à distance permet au lecteur de se décentrer de sa propre expérience du texte.

Cette prise de distance et de conscience se réalise à travers le langage compris comme «un instrument médiateur de la pensée» (Chabanne & Bucheton, 2002, p. 1). Ainsi, certaines pratiques orales «peuvent permettre aux élèves de construire ou d'ébaucher un point de vue nouveau, de nouveaux réseaux conceptuels et un nouveau contrôle de leur activité scolaire» (Jaubert & Rebière, 2002, p. 168). En essayant de nommer un objet ou un concept, de le décrire, d'en expliquer les rouages, etc., un élève doit forcément remettre en question la compréhension qu'il en a; le langage nourrit alors la construction d'une compréhension différente de l'objet étudié. C'est donc la médiation par le langage qui permet cette mise à distance des connaissances et de l'activité cognitive.

En classe, la réflexivité à l'oral naît de la création d'un espace discursif intersubjectif, dans lequel la parole de chacun sert d'étalement, dans la mesure où les

élèves s'appuient sur la parole de l'enseignant, sur celle de leurs pairs, sur leur propre parole – en la reformulant par exemple – ou sur les mots d'un texte lu ou relu pour construire leur pensée et leurs connaissances. Par exemple, dans un travail de compréhension de textes littéraires, Chemla et Dreyfuss (2002) montrent que ces prises de parole construites collectivement dans l'interaction «témoignent de [la] compréhension [des élèves] et de leur recherche de sens du récit entendu» (p. 114). «[C]es oraux [...] sont *réflexifs* dans la mesure où ils permettent réellement de *penser ensemble*, l'un avec l'autre, l'un contre l'autre, l'un grâce à l'autre.» (Chabanne & Bucheton, 2002, p. 7)

Pour décrire ces moments de médiation langagière, plusieurs chercheurs se réfèrent à la notion d'*oral réflexif*. Celui-ci «renvoie à différents types d'interactions verbales dont l'enjeu est non seulement l'appropriation, par les élèves, de savoirs repérables, mais aussi de pratiques, entre autres langagières» (Jaubert & Rebière, 2002, p. 179), qui manifestent une mise à distance des savoirs à travers le langage. À partir de quel moment les échanges deviennent-ils réflexifs dans la classe? Quand le discours oral contribue à construire la pensée, soit quand l'élève utilise le langage pour construire le savoir, en reformulant, en s'objectant, en tentant d'expliquer, en argumentant, etc. Ces moments sont caractérisés par une intensification des échanges dans la classe, un plus grand engagement des élèves: «[D]ans la linéarité des interactions, il y a des moments où le rythme des échanges s'accélère, où les paroles sont prononcées en même temps par plusieurs enfants, ceux aussi où un enfant va avec insistance revenir sur sa propre parole pour la faire entendre aux autres, la préciser et la compléter.» (Chemla & Dreyfuss, 2002, p. 104) Cette intensification des échanges témoigne d'une implication plus grande des élèves, d'une activité réflexive souvent plus importante. Comme l'écrivent Chabanne et Bucheton (2002), «[l]a réflexivité a une qualité inégale selon les situations, et, de manière nette en situation scolaire, selon les tâches, [...] il apparaît ainsi que certaines pratiques langagières scolaires sont *plus* réflexives que d'autres, qu'elles sont le lieu d'apprentissages *plus* intenses, *plus* durables, *plus* complexes, qu'elles sont le lieu de transformations du sujet *plus* notables» (p. 4).

Dans la classe de français, l'activité réflexive des élèves se manifeste dans leurs pratiques langagières, orales ou écrites. Ce qui nous intéresse tout particulièrement dans cette étude, ce sont les manifestations langagières de l'activité réflexive des élèves à l'oral. Ces manifestations peuvent faire l'objet d'une analyse de type qualitatif au sens d'une analyse descriptive qui s'appuie sur des données issues de discours captés en classe. Nous avons ainsi tenté de définir, à partir des données que nous avons recueillies et d'autres travaux en didactique du français, des conduites discursives qui manifestent une certaine forme de réflexivité, mais que nous n'avons pas classées par ordre de complexité ou d'intensité; certaines conduites discursives (par exemple argumenter) manifestent néanmoins des formes plus élaborées de réflexivité que d'autres (par exemple répéter). Par «conduite discursive», il faut entendre la façon dont un scripteur ou un locuteur

«conduit» son discours, de manière à atteindre un objectif communicationnel donné: «Expliquer, relater, récapituler sont des conduites discursives en ce sens qu'elles impliquent la prise en compte des conditions de production et de réception et de formes d'organisation tout à la fois.» (Grandaty, 2002, en ligne)

Certaines pratiques d'enseignement sont largement dominées par le discours de l'enseignant et permettent peu d'observer des manifestations langagières de l'activité réflexive des élèves, ce qui ne veut pas dire que les élèves n'exercent pas leur réflexivité; en d'autres mots, *même si nous posons que la réflexivité se manifeste dans et par le langage, on ne peut pas conclure qu'un élève qui ne verbalise pas ne déploie pas d'activité réflexive. Cela dit, nous distinguons deux formes d'activités langagières qui nécessitent un travail cognitif mais qu'on ne peut pas qualifier de réflexives, parce qu'elles n'amènent pas les élèves à mettre le savoir ou le discours des autres à distance à l'aide du langage. Ce sont des formes d'activités langagières à l'oral qui se limitent à transmettre ou à vérifier le savoir (Jaubert, 2005):*

- celles où l'élève répond à une question par une connaissance déclarative. L'élève traite la question de l'enseignant et sélectionne la connaissance qui lui permettra de répondre de façon satisfaisante;
- celles qui consistent pour l'élève à repérer une information dans un texte et à fournir une réponse juste. Il doit donc s'appropriier les notions enseignées pour les appliquer dans le texte (ou la phrase) à analyser: accorder un participe passé, trouver le personnage principal, nommer le genre du texte, etc.

Plus on progresse dans la complexité des manifestations langagières de l'activité réflexive, plus on entre dans l'oral réflexif, plus la parole passe du maître à l'élève, plus l'élève occupe l'espace de parole. L'oral réflexif se manifeste surtout lors d'échanges intersubjectifs qui stimulent les pratiques langagières favorisant une prise de distance et une prise de conscience par l'élève des contenus construits en classe. Dans notre corpus de données, nous considérons donc comme de l'oral réflexif les conduites discursives dans lesquelles

- l'élève reformule la parole de l'autre ou la sienne, propose des modifications parce qu'il hésite, se reprend, tente de clarifier un propos, synthétise. On observe les reformulations à travers la recherche du mot juste, de synonymes, la substitution, la glose, la répétition. Cette dernière relève de la réflexivité dans la mesure où l'élève met à distance le discours de l'autre pour sélectionner les mots ou les idées qu'il répète. La répétition révèle une prise de conscience de la pertinence d'un contenu, par exemple, lorsqu'un élève valide le propos d'un pair en le *répétant* (Jaubert, 2005);
- l'élève construit une analogie, pour transposer un objet de savoir dans un nouveau contexte. «Il s'agit donc de trouver un objet dans le monde quotidien qui posséderait les propriétés de l'objet scientifique [ou de référence] et permettrait d'établir des liens entre les deux univers.» (Jaubert et Rebière, 2002, p. 177) L'élève met alors l'objet de savoir à distance pour le transférer dans un univers connu;

- l'élève propose une interprétation d'un texte littéraire, en dégagant des significations, sans qu'il y ait nécessairement d'explication ou d'argumentation. L'élève construit alors consciemment des liens entre des personnages, entre des représentations du monde, sans justifier sa pensée. Il verbalise néanmoins une mise à distance du texte discuté, dans la mesure où il propose une lecture interprétative qui construit une cohérence entre certains éléments du texte;
- l'élève explique un phénomène textuel ou langagier, en cherchant à dégager des relations de causes et de conséquences entre différents phénomènes, sans défendre une thèse, sans chercher à convaincre;
- l'élève construit un discours argumentatif qui cherche à convaincre son interlocuteur à l'aide d'arguments. L'élève entre alors en dialogue avec l'autre pour l'amener à adhérer à sa propre position;
- l'élève déploie un effort soutenu de création et d'invention qui consiste à produire un nouveau discours, écrit ou oral, à partir d'un discours premier, le texte source – en rédigeant un pastiche par exemple. Cet effort, selon nous, témoigne d'une appropriation singulière d'un texte source, d'autant que l'analyse de celui-ci est réinvestie dans la production d'un discours second. Ce genre de discours créatif recèle donc toujours en partie un commentaire sur le texte source, un métatexte, une analyse (Tauveron, 2005).

Des précisions méthodologiques

Les enseignantes filmées n'ont jamais été invitées à développer la réflexivité de leurs élèves à travers des activités pédagogiques précises. Les leçons ne reposent donc pas sur une ingénierie didactique visant explicitement le développement de la réflexivité des élèves. Elles ont été captées dans le cadre d'une autre recherche sur le rapport à la culture (Falardeau & Simard, 2011a), mais en raison de l'intérêt des données, nous avons décidé de réexaminer ces dernières pour comprendre de quelle façon se manifeste la réflexivité à l'oral en classe. Pour les fins de cet article, nous nous sommes concentrés sur le cas de deux enseignantes de français qui ont abordé lors de nos observations une diversité d'objets – textes littéraires (lecture et écriture), syntaxe, histoire de la langue, lexique, etc. – afin de voir comment se manifeste la réflexivité en contexte écologique, sans supervision didactique de la part d'un chercheur.

Pour analyser la masse considérable de données audios et vidéos obtenues en filmant ces enseignantes, nous avons emprunté à l'équipe du GRAFE de l'Université de Genève – dirigée par J. Dolz et B. Schneuwly – la méthode du synopsis¹ qui facilite le découpage de longues séquences de leçons en séquences narrativisées et hiérarchisées en fonction des activités et des objets d'apprentissage en jeu. Le recours au synopsis nous a aidés à catégoriser des séquences d'enseignement complètes et complexes, dont nous ne retenons pour cette contribution que quelques extraits, qui illustrent des manifestations langagières à l'oral de

l'activité réflexive des élèves. Sans le recours au synopsis et à l'organisation fine des données qu'il permet, nous n'aurions pas pu circonscrire aussi précisément ces manifestations langagières. La production du synopsis nous a ainsi permis de décrire de façon globale des séquences d'enseignement, puis d'isoler et de classer les épisodes où se manifeste en classe la réflexivité des élèves, à travers leurs pratiques langagières orales.

Ceci dit, une remarque s'impose, qui concerne une limite méthodologique de notre étude. Notre méthode de recueil de données – micro cravate sur l'enseignante et micro sur la caméra située à l'arrière de la classe – nous prive de données importantes, notamment les interactions langagières des élèves entre eux, lorsqu'ils travaillaient en sous groupes dans la classe. Nous n'avons ainsi pas accès aux manifestations verbales de l'activité réflexive des élèves lorsqu'ils construisent en équipe de quatre un pastiche du *Petit prince*. Nous analyserons néanmoins les produits de ce travail de création, à travers les écrits que les élèves lisent devant la classe de manière théâtralisée.

Une dernière remarque: nous nous limiterons dans cet article à l'analyse de six conduites discursives qui caractérisent l'oral réflexif, en cela qu'elles permettent aux élèves de développer leur réflexivité et de mettre à distance les objets de savoir et les pratiques langagières. Ce sont donc les manifestations langagières de la réflexivité que nous analyserons, en lien avec différents contenus: lexique, lecture, écriture... Les situations et les tâches ne sont quant à elles pas analysées.

Présentation des séquences des deux enseignantes

Julianne

Julianne enseigne dans une école privée de Québec en troisième secondaire – élèves de 15 ans. La séquence filmée dans sa classe portait essentiellement sur une lecture du *Petit prince* d'Antoine de Saint-Exupéry. Julianne mène la lecture du roman à voix haute en partageant la prise en charge de la lecture avec les élèves, s'arrêtant souvent pour discuter des interprétations possibles dans des passages qu'elle juge importants. Elle les amène ainsi à réagir au texte, à faire plusieurs inférences complexes qu'ils n'auraient pu faire de manière autonome si l'on en croit leurs nombreuses remarques à ce sujet au cours des leçons. Au terme de la lecture, Julianne demande aux élèves d'inventer, sous la forme d'un pastiche, une huitième planète sur laquelle le petit prince se serait rendu pour rencontrer un nouveau personnage absurde. Les élèves sont ensuite placés en équipes de quatre et sont invités à sélectionner le meilleur texte, à le réécrire au besoin et à en faire une lecture théâtralisée devant la classe.

Nadine

Nadine enseigne en troisième secondaire dans une école située en milieu semi-rural. La séquence qu'elle animait au moment où elle nous a invités dans sa

classe tournait autour des genres du conte et de la légende. Nadine a aussi abordé différentes notions grammaticales liées aux genres étudiés, dont la subordonnée relative et la modalisation. Dans son enseignement, les connaissances langagières et textuelles – notamment la structure du conte – jouent un rôle important.

Une analyse des manifestations langagières de la réflexivité à l'oral

L'élève reformule

Avant de formuler la consigne pour le travail de création – les élèves devront inventer une planète sur laquelle le Petit prince rencontre un personnage absurde –, Julianne effectue en plénière une synthèse des caractéristiques des planètes que visite le Petit prince. Les échanges l'amènent à discuter de la notion d'absurde pour décrire les personnages rencontrés:

- E: Donc, on dirait que leur vie est absurde. Qu'est-ce que ça veut dire absurde ?
- é: Qui ont pas de travail, qui ont pas de but.
- E: Qui ont pas de but.
- é2: Y savent pas pourquoi y font c'qu'ils font.
- E: Ils savent pas pourquoi ils font ce qu'ils font. En fait, oui Théo.
- é3: Ben, ça a pas de sens.
- E: C'est ça! C'est que ça a pas de sens. Leur vie est absurde. Elle n'a pas de sens. Et, c'est ça qui est particulier et c'est en lien, notamment, avec le fait qu'ils sont seuls. Qu'est-ce qui donne du sens à la vie.
- é4: Quand t'es avec des personnes.
- E: Quand t'es avec des gens. Si tu fais ça, si tu allumes le réverbère pour toi-même...
- é5: Ça sert à rien.
- é6: Ça sert à rien.
- E: Ça sert à rien. (Observation 2, p. 25)

Si cet échange peut avoir l'air redondant et hésitant au premier abord, il constitue une illustration claire du rôle de la reformulation et de la répétition dans l'avancement de la réflexion des élèves. Chaque prise de parole reprend en d'autres termes la notion d'absurde et contribue à sa clarification. La parole est relayée d'un élève à un autre, chacun traduisant la compréhension qu'il a de l'absurde et contribuant à faire avancer la compréhension de ses pairs. La parole est parfois récupérée par l'enseignante qui répète les mots des élèves pour en dégager les lignes fortes. La réflexivité est ici un processus collectif, la notion d'absurde se construisant dans l'intersubjectivité, à travers des substitutions, des hésitations, des reformulations et des répétitions, qui traduisent une forme de prise de conscience que la parole des pairs est pertinente. La reformulation consiste

alors à récupérer la parole de l'autre – à réfléchir la parole de l'autre, dans le sens où on la reproduit à l'identique ou presque à l'identique – pour faire avancer sa propre pensée.

L'élève construit une analogie

Après que Nadine eût expliqué la différence entre le *que* pronom relatif et le *que* conjonction, une élève évoque une publicité de la chaîne de restaurants McDonald:

é1: Oui mais Madame, c'est comme dans la pub du McDo, «C'est ça que j'aime», c'est ni un nom ni un [inaudible].

E: Quoi? [Rire de la classe]

é1: C'est comme dans la pub du McDo, «C'est ça que j'aime». [Rire de la classe]

é2: Ça c't'un pronom personnel.

é1: [L'élève chante] «Ta ta ta ta ta, C'est ça que j'aime.» C'est ni un nom ni un verbe. [Rire de la classe]

E: «Ça», qu'est-ce que c'est comme classe de mot?

é3: Un pronom

E: Donc l'antécédent, c'est soit un nom soit *un pronom, c'est ça*.

L'élève 1 réfléchit au savoir transmis par son enseignante – la fonction du *que* – et trouve un exemple dans son univers de référence, une publicité de McDonald; comme si le savoir syntaxique abordé en classe lui permettait de jeter un éclairage nouveau sur un phénomène langagier familier, qui n'a rien de scolaire. Cette élève effectue alors une mise à distance du savoir savant pour le transposer dans un univers connu, à l'aide d'une analogie – on pourrait aussi voir cette analogie comme la mise à distance d'un énoncé familier à l'aide d'un savoir scolaire.

Dans un autre exemple, lorsque Julianne discute avec ses élèves de la symbolique de la rose dans *Le petit prince*, elle les questionne sur la portée métaphorique que Saint-Exupéry aurait voulu donner à cette rose, qui ne serait en fait qu'un prétexte pour parler d'autre chose:

E: «Le petit prince devina bien qu'elle n'était pas trop modeste, mais elle était si émouvante!» Ok! Bougez pas! Vous ne tournez pas la page! De quoi il parle ici?

é1: La rose.

E: La rose... Mais c'est un peu comme les baobabs. Pensez-vous vraiment que Saint-Exupéry a perdu toute une page pour nous parler d'une rose?

é2: Non.

E: Certainement pas. De quoi a-t-il voulu nous parler? Si je vous relis: «Elle n'en finissait pas de se préparer à être belle, à l'abri de sa chambre verte. Elle choisissait avec soin ses couleurs. Elle s'habillait lentement...» Oui?

- é3: Moi, j'pourrais... j'penserais que c'est un lien avec les femmes qui se coiffent...
- E: Oui, mais ça a bien du bon sens. Elle se coiffe, elle s'arrange, elle choisit son linge.
- é4: Puis elle chiale qu'elle est pas belle encore.
- E: Puis elle chiale encore qu'elle est pas belle. «Ah non! J'pas belle là!» Toutes les filles font ça, toutes les filles font ça là. Tu dis «Ah! Tu t'es fait couper les cheveux?» «Ah! Mais ç'pas beau!» [...]
- E: Ça, c'est les filles. Ça, c'est les filles.
- é5: Tsé, les filles disent: «Ah, j'suis grosse». Tu t'attends juste à te faire dire comme: «Non, tu l'es pas.» (Observation 2, p. 2-3)

Comme nous l'avons souvent observé dans la classe de Julianne, la discussion dévie de l'interprétation avancée pour s'arrimer à la façon qu'ont les élèves de comprendre le monde et les relations entre les personnes. Ici, les élèves explicitent leurs préjugés à propos de la coquetterie qu'ils prêtent aux filles. Chaque prise de parole des élèves contribue à expliciter l'analogie entre la rose et la femme: ils puisent dans le roman pour justifier leur interprétation et donnent des exemples tirés de leur vie. Si c'est Julianne qui occupe la majeure partie du temps de parole, les élèves s'engagent dans l'échange en explicitant le lien qu'ils voient entre la rose et la femme. Ils ne font pas que verbaliser leur réflexion, ils la développent, l'explicitent en se référant au texte et à leur vie. L'analogie permet ici de mettre à distance une analyse du texte en l'actualisant dans leur univers de référence, ce qui contribue à construire l'interprétation.

L'élève interprète

Au moment d'entamer la réflexion collective sur les caractéristiques des planètes visitées par le Petit prince, Julianne amène les élèves à nommer ce qui se répète d'une planète à l'autre. Les premières réponses sont plus descriptives: é1 «Elle sont petites.» é2 «C'est toutes des grandes personnes.» Mais dans l'échange entre l'enseignante et les élèves se glissent des interprétations qui traduisent un niveau assez élevé de réflexivité, de construction de significations, même si Julianne n'invite pas les élèves à justifier leurs hypothèses: é3 «Y s'pensent tous super importants. Y pensent tous que c'est super important qu'est-ce qu'ils font.» é4 «Ben y'ont jamais rien connu d'autre de c'que, de c'qu'y ont droit de vivre.» Dans ces deux cas, Julianne est surprise par les réponses des élèves et doit réfléchir avant d'approuver: son débit ralentit, elle prend des pauses. Les élèves ont avancé des interprétations auxquelles elle n'avait pas pensé. Même s'ils n'argumentent pas ou ne justifient pas leurs réponses, les élèves montrent, par la complexité de leurs interprétations, qu'ils ont effectué des liens complexes dans le roman pour dégager des régularités entre les planètes, donner un sens philosophique à ce qui pourrait paraître anecdotique dans l'histoire – Saint-Exupéry ne critique pas ses personnages, il raconte leur histoire.

Dans un autre extrait, au terme de l'échange au cours duquel Julianne et ses élèves discutent du parallèle entre la rose et les jeunes adolescentes coquettes, un élève avance cette interprétation: «C'est plein de sarcasme.» Cet élève témoigne à travers ce commentaire de son activité réflexive: en plus de verbaliser sa pensée, il énonce une interprétation, sans toutefois apporter de preuves, d'arguments pour convaincre. Ces quatre mots en disent néanmoins beaucoup, ils montrent que l'élève perçoit une intention sarcastique de l'auteur envers le personnage de la rose. Ce que cet élève verbalise en somme, c'est le résultat de son analyse, pas sa démarche, mais on peut penser qu'un élève de 15 ans qui livre un tel constat a d'abord mis à distance le texte en se demandant à quoi Saint-Exupéry voulait bien en venir à travers ce portrait de la rose.

L'élève explique

Au début de la lecture du roman, Julianne réfléchit avec ses élèves aux motifs qui ont poussé le narrateur à abandonner son rêve de devenir peintre:

E: *Qu'est-ce qui est arrivé avec son rêve? Il rêvait d'être peintre, qu'est-ce qui est arrivé?*

é1: Il s'est fait découragé.

é2: Vu que y a pas eu de succès avec ses dessins, il a dit ben...

é3: Il a abandonné.

é2: Ouais, il a *abandonné*. (Observation 1, p.16)

Dans sa question, Julianne n'indique ni la cause ni la conséquence. C'est l'élève 2 qui avance une explication, en utilisant la conjonction «vu que»; si cette dernière est erronée d'un point de vue normatif, elle est néanmoins un marqueur clair de causalité, qui remplace un «parce que». L'élève 2 énonce d'abord la cause, mais n'arrive pas à formuler la conséquence; la répétition des paroles de l'élève 3 aide l'élève 2 à faire avancer sa réflexion et à compléter sa réponse – la relation cause-conséquence. L'élève 2 montre alors qu'il a réussi à construire – avec l'aide de son camarade – une réflexion qui dépasse les mots du texte pour construire une relation de causalité implicite.

Dans une autre leçon, après la lecture du passage où le Petit prince rencontre une fleur dans le désert, Julianne demande aux élèves pourquoi la fleur lui répond qu'il n'existe que six ou sept hommes.

E: *Pourquoi elle pense ça?*

é1: Parce qu'elle les a vus!

é2: Parce qu'elle les a vus.

E: *Levez la main, levez la main! Théo?*

é3: Parce qu'elle croit juste ce qu'elle voit.

E: *Elle croit juste ce qu'elle voit! Hein, dans sa vie là, elle en a vu, effectivement, six ou sept. Est-ce qu'elle s'est dit: « Ah, ah, ah! J'veis dire n'importe quoi au petit prince, ah! ah! »? Non! Elle pensait vraiment qu'il y avait six ou sept hommes sur Terre puisqu'elle en a vu seulement six ou sept.*

- é4: Elle est perdue dans le désert, elle peut pas en voir beaucoup là!
 E: Alors, quel message ici pensez-vous que Saint-Exupéry essaie de nous...
 é5: Il faut pas penser ce qu'on voit. (Observation 3, p. 10)

Les élèves 1 et 2 formulent bien une cause – «parce qu'elle les a vus» –, mais si la fleur pense qu'il n'existe que six ou sept hommes, ce n'est pas uniquement parce qu'elle les a vus. La réflexion peut être approfondie. C'est pour ça que plusieurs élèves veulent parler et que Julianne doit leur demander de lever la main. En fait, selon Théo (é3), c'est parce que la fleur ne croit que ce qu'elle voit. Théo manifeste dans son explication un travail de réflexion plus poussée que les élèves 1 et 2, parce qu'aucun mot du texte ne propose cette interprétation. L'explication de Théo traduit alors un travail de mise à distance des mots du texte, pour construire une relation de causalité originale.

L'élève argumente

L'argumentation cherche à convaincre, à montrer le bien-fondé d'une thèse ou d'une interprétation d'un texte pour rallier son interlocuteur. Le travail sur *Le petit prince* dans la classe de Julianne présente plusieurs épisodes d'argumentation au cours desquels les élèves cherchent à convaincre leur enseignante de la pertinence de leur position – dans la classe de Julianne, comme dans celle de Nadine par ailleurs, les élèves échangent très peu entre eux au cours des plénières; leurs interventions s'adressent toujours à l'enseignante, qui constitue le relais obligé de la parole.

Au terme du travail sur *Le petit prince*, Julianne demande à ses élèves de préparer un examen oral au cours duquel ils devront lui expliquer si ce roman s'adresse aux enfants ou aux adultes. Il s'agit alors pour eux de choisir une thèse et de la défendre à l'aide de preuves tirées du texte. Une élève parvient à construire une argumentation convaincante en montrant qu'elle s'est fort bien approprié les interprétations discutées en classe:

Quand on le lit plus profondément, on se rend compte qu'il y a souvent des doubles sens puis des morales puis il y a quand même des phrases assez philosophiques dans le livre. [...] Il y a un double sens, c'est la rose quand elle se réveille, c'est comme un peu si il parlait d'une femme, parce qu'il utilise des mots comme si il décrivait un humain, il dit qu'elle est comme décoiffée, une fleur c'est pas décoiffée d'habitude. La rose, elle parle puis c'est un peu plus comme une femme que comme une rose. [...] Aussi, il y a les roses, quand il va sur la terre puis il voit qu'il y a 5 000 roses puis qu'il se rend compte à la fin, au début y pense que les roses sont toutes identiques puis il pense que sa rose est pas vraiment unique, mais avec le renard, il s'rend compte que sa rose est comme vraiment unique parce que c'est comme une amie, il l'a apprivoisée. Pis la morale dans le fond c'est comme: ça sert à rien d'avoir plein d'amis comme d'en avoir 10 000 si t'es connais pas vraiment personnellement puis si t'es a pas apprivoisés. (Observation 4, p. 9)

La thèse de cette élève est que *Le petit prince* est un livre complexe destiné aux adultes. Chaque argument avancé témoigne d'une compréhension très juste des discussions tenues en classe; cette élève trace des liens complexes entre différents épisodes du livre, dégage des morales. Elle ne se confine pas aux anecdotes, mais prend du recul par rapport au texte pour lier à son système de valeurs les messages qu'elle en retient. Cette élève tente de convaincre son interlocutrice de la justesse de sa thèse en articulant plusieurs arguments complexes autour d'une thèse unique. Ainsi, non seulement elle verbalise sa pensée et l'explique, mais encore entre-t-elle en dialogue avec la parole de l'autre – la personne à convaincre – pour faire valoir son point de vue – même si cet autre ne prend pas la parole, l'élève accumule les arguments pour contrecarrer de potentielles réfutations. Elle intègre alors de nombreuses autres formes de discours propres à l'oral réflexif: la reformulation, l'explication, l'analogie. Tous ces procédés traduisent une mise à distance du texte pour construire une position étayée. À la différence de l'élève qui explique, celui qui utilise l'explication argumentative explique un phénomène textuel pour défendre sa thèse, à savoir que *Le petit prince* n'est pas qu'un livre pour enfant.

L'élève crée

La transformation d'un discours premier à travers une création orale ou écrite traduit une importante activité réflexive dans la mesure où l'élève invente des personnages, des épisodes narratifs, etc., en réinvestissant des éléments analysés dans un premier texte (Petitjean, 2003; Dufays & Plane, 2009). Nous ne parlons donc pas ici d'une invention pure, mais bien du réinvestissement dans une création d'un travail d'analyse, c'est à dire de la production d'un hypertexte. Un tel exercice d'écriture créative exige de l'élève qu'il analyse certaines composantes du texte source, puis qu'il les transforme pour créer un nouveau texte (Le Goff, 2011).

Voici un exemple tiré du cours de Julianne qui illustre l'activité réflexive des élèves et leur effort d'appropriation des interprétations discutées en classe. Au terme de l'analyse en classe du caractère absurde des personnages rencontrés sur chacune des planètes, les élèves étaient invités à créer une huitième planète, qui présenterait des caractéristiques similaires à celles inventées par Saint-Exupéry: personnage absurde, solitaire, obsédé par une occupation inutile, perplexité du petit prince, etc. Ils ont produit un premier pastiche de façon individuelle, puis, en équipes de quatre, ont choisi le meilleur, l'ont amélioré et se sont exercés pour pouvoir le lire de façon théâtralisée devant la classe – chaque pastiche présentant les mêmes personnages: le narrateur, le petit prince, un personnage absurde (une grande personne):

- é1: La septième planète était particulièrement vaste. Elle était par contre un peu plus petite que celle du géographe. Elle était habitée par une jeune femme qui vivait dans une petite maison.

- é2: Bonjour!
- é3: Bonjour. [Rires de la classe]
- é2: Pourquoi restez-vous toute seule dans cette si petite maison au lieu de partir à l'aventure? Vous ne le saviez peut-être pas, mais votre planète est très grande et elle n'a besoin que d'une personne pour s'en occuper.
- é3: Tu sais, il y a tant de risques de blessures là dehors, je pourrais trébucher ou, je ne sais pas moi, attraper une maladie. [Rires de la classe]
- é2: Mais c'est quoi une maladie?
- é3: Je ne sais pas, mais je ne veux pas le savoir. [Rires de la classe]
- é2: C'est quoi une maladie?
- é1: Le petit prince n'avait jamais renoncé à une question une fois qu'il l'avait posée.
- é3: C'est une chose que l'on attrape et qui peut devenir très grave avec le temps.
- é2: Ah bon. Mais tu sais que si tu ne sors pas dehors, tu ne verras jamais la beauté de ta planète.
- é3: Ça ne m'intéresse pas, j'ai bien trop peur. [Rires de la classe]
- é2: Tu as peur de ce que tu ne connais pas. De ce qui est différent.
- é1: La jeune femme resta bouche bée [rires de la classe] et le petit prince s'en fut. En lui-même, le petit prince se disait que cette personne n'aurait jamais rien de mal, mais jamais rien de bon non plus.
- é2: Les grandes personnes sont décidément trop bizarres.
- é1: Se disait-il durant le voyage. (Observation 6, p. 21-22)

Dans leur pastiche, les élèves ont inventé un personnage absurde qui correspondait en tout point aux caractéristiques dégagées par la classe. Leur activité réflexive leur a permis de réinvestir ces caractéristiques dans un nouvel épisode, en ajoutant dans la bouche du petit prince des réflexions qui témoignent d'une excellente compréhension de la portée philosophique du conte: «Ah bon. Mais tu sais que si tu ne sors pas dehors, tu ne verras jamais la beauté de ta planète. [...] En lui-même, le petit prince se disait que cette personne n'aurait jamais rien de mal, mais jamais rien de bon non plus.» Ces extraits montrent que les élèves ont été capables d'arrimer leur réflexion tirée du *Petit prince* aux dialogues de leur création. Ils n'ont pas fait que paraphraser *Le petit prince*, ils ont littéralement transposé le message du conte dans un univers narratif de leur cru. Cet effort de création montre une forte appropriation des interprétations discutées en classe, d'autant plus que les élèves réinvestissent dans leur pastiche des caractéristiques formelles du texte source, dont l'opiniâtreté du petit prince: «Le petit prince n'avait jamais renoncé à une question une fois qu'il l'avait posée.»

Discussion

Plusieurs travaux ont été menés sur la réflexivité en didactique du français. Dans certains travaux, l'oral réflexif est un oral pour apprendre, mais il est défini en dehors de tout cadre didactique, de l'apprentissage de contenus disciplinaires clairement identifiés (Plessis-Bélaïr, 2008). Dans de tels travaux, il est difficile de comprendre les finalités de l'oral réflexif: les élèves doivent certes apprendre à développer leurs capacités réflexives, mais pour apprendre quoi?

Dans d'autres études, plus nombreuses en didactique de la littérature par exemple, l'oral réflexif est enseigné à travers des genres de discours qui sollicitent explicitement et intentionnellement la reformulation, l'analogie, l'argumentation, l'explication, etc. Par exemple, les cercles de lecture entre pairs interpellent les élèves pour qu'ils mettent à distance les textes en en discutant avec leurs pairs. L'intersubjectivité joue alors un rôle central dans l'apprentissage de la mise à distance des textes et des interprétations (Burdet & Guillemin, 2011; Hébert, 2012; Hébert et Lafontaine 2012; Sauvaire, 2013; Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003). D'autres genres comme les débats interprétatifs (Dias-Chiaruttini, 2010) sollicitent les capacités argumentatives des élèves qui doivent faire valoir leurs hypothèses interprétatives auprès de leurs pairs. Lecavalier et Richard (2011) ont développé une «Démarche stratégique d'enseignement de la lecture» (DSEL) qui met les élèves en dialogue pour qu'ils apprennent à interroger leurs hypothèses de lecture, en retournant toujours au texte pour confirmer ou infirmer leurs idées. Tous ces auteurs ont montré l'apport important des genres analysés au développement des capacités réflexives des élèves et à l'apprentissage de contenus disciplinaires précis, dans des cadres didactiques structurés, autant sur le plan des conduites discursives à adopter que de la séquence d'enseignement.

Dans notre étude, nous avons cherché à montrer que les conduites discursives à travers lesquelles se manifeste la réflexivité à l'oral existent aussi dans des prises de parole, des échanges spontanés, sans que la réflexivité soit intentionnellement sollicitée par l'enseignant. Nous avons en effet recueilli des manifestations de l'activité réflexive des élèves dans des contextes écologiques, en dehors de planifications didactiques qui sollicitent la réflexivité. Notre étude permet ainsi de voir à travers quelles conduites discursives se manifeste l'oral réflexif lorsqu'il n'est pas sollicité de façon spécifique, intentionnelle. Or, les travaux cités dans le paragraphe précédent montrent que l'activité réflexive contribue aux apprentissages disciplinaires. Nous pensons donc qu'il faut reconnaître et saisir les manifestations spontanées de l'activité réflexive des élèves, à travers les différentes conduites discursives décrites, pour les utiliser comme leviers de l'apprentissage, de l'appropriation réflexive des savoirs.

À la lumière des analyses menées dans cet article, nous pensons qu'il existe différentes manifestations de l'activité réflexive. Par conséquent, on ne peut, en enseignement, reconnaître ou solliciter uniquement les formes les plus avancées et

les plus complexes – comme l’argumentation. Nous montrons au contraire dans notre analyse qu’une pluralité de tâches du cours de français sont susceptibles d’amener les élèves à développer leur réflexivité à l’oral, et que la co-construction des savoirs par le dialogue intersubjectif et les relances de l’enseignant sont essentielles. Toutefois, ces dernières sont davantage manifestes dans les travaux d’ingénierie didactique qui visent le développement des capacités réflexives des élèves que dans le corpus que nous avons analysé, car les enseignants reconnaissent peu les conduites discursives à travers lesquelles se manifeste la réflexivité des élèves; ils relancent peu leurs élèves lorsque ceux-ci tentent de justifier leur propos, lorsqu’ils reformulent, etc.

Si les données recueillies montrent que la réflexivité se manifeste à travers de multiples pratiques en classe de français, elles ne nous permettent toutefois pas de nous prononcer sur les effets réels des pratiques observées quant aux apprentissages des élèves ou au développement de leurs capacités réflexives; elles nous permettent néanmoins de mettre en évidence l’importance des conduites discursives analysées dans le développement des capacités réflexives des élèves. À la lumière de nos données, nous pensons donc que les enseignants pourraient tirer profit des discours oraux des élèves pour juger de leur activité réflexive, de la façon dont ils s’approprient les notions enseignées en classe et les lectures qui y sont discutées. Dans cette perspective, l’analyse que nous avons menée peut présenter des pistes d’action pour former les futurs enseignants et orienter les échanges en classe vers une prise en compte plus attentive des conduites discursives qui favorisent la mise à distance des savoirs, des textes et des pratiques langagières. Car la parole de l’élève ne sert pas qu’à rendre compte de ses apprentissages ou de son activité réflexive, elle contribue, comme le disent Chabanne et Bucheton (2002), à la construction des connaissances à travers le dialogue engagé avec la parole de l’autre.

Notes

- ¹ Pour une présentation détaillée de la façon dont nous avons adapté cet outil pour notre étude sur le rapport à la culture, on consultera Falardeau, É. et Simard, D. (2011b).

Références bibliographiques

- Burdet, C. & Guillemin, S. (2011). Les cercles de lecture. Un dispositif pour comprendre, interpréter un texte et se questionner sur la langue. Dans S. Aeby Daghé (Éd.), *Enseigner la langue et la littérature. Des dispositifs pour penser leur articulation* (pp. 115-136). Collection Diptyque. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (Éd.). (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: l’écrit et l’oral réflexifs*. Paris: PUF.
- Chemla, M.-T. & Dreyfuss, M. (2002). L’oral «intermédiaire» dans la lecture littéraire au cycle 2. Étude d’un moment de lecture-feuilleton en GS: Samani l’Indien solitaire. Dans J.-C Chabanne et D. Bucheton (Éd.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: l’écrit et l’oral réflexifs* (pp. 99-121). Paris: PUF.
- Dias-Chiaruttini, A. (2010). *Le débat interprétatif dans l’enseignement de la lecture et de la littérature*. Thèse de doctorat, Villeneuve d’Ascq, Université de Lille 3.

- De Croix, S. (2011). Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire. *Échos d'une recherche-action en didactique de la lecture littéraire*. La lettre de l'AIRDF, 49, 6-10.
- Dufays, J.-L. & Plane, S. (2009, Éd.). *L'écriture de fiction en classe de français*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Falardeau, É. & Simard, D. (2011a). *La culture dans la classe de français. Témoignages d'enseignants*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Falardeau, É. & Simard, D. (2011b). L'étude du rapport à la culture dans les pratiques enseignantes: le synopsis comme outil de réduction et d'organisation des données. *Recherches qualitatives*, vol. 30(2), 96-121. En ligne, consulté le 3 avril 2013, [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/volume30\(2\).html](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/volume30(2).html).
- Grandaty, M. (2002). En quoi un traitement didactique de l'oral transforme-t-il un enfant de petite section de maternelle en élève ? *Colloque «Didactique de l'oral»*. En ligne, consulté le 19 avril 2013, <http://eduscol.education.fr/cid46403/en-quoi-un-traitement-didactique-de-l-oral-transforme-t-il-un-enfant-de-petite-section-de-maternelle-en-eleve%A0.html>.
- Hébert, M. (2012). L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs: vers quels indices de progression? Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (Éd.), *Curriculum et progression. Actes du colloque de l'AIRDF (Liège, 26-28 août 2010)* (pp. 335-362). Collection Diptyque. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Hébert, M. & Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles de lecture entre pairs: quelles caractéristiques interactionnelles et discursives chez les élèves de 11 à 16 ans? *Lettre, 2*, 99-111.
- Jaubert, M. (2005). *Langage oral et construction de savoirs en classe de sciences. Journée d'étude Interactions langagières et apprentissages, 11 mai 2005*. Disponible en ligne, consulté le 3 avril 2013, http://www.amiens.iufm.fr/administration/recherche/liens/pne_conférence_2.pdf.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre: comment caractériser un «oral réflexif»? Dans J.-C. Chabanne, & D. Bucheton (Éd.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: l'écrit et l'oral réflexifs* (pp. 163-186). Paris: PUF.
- Lebrun, M. (2004). L'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs de la maternelle au lycée grâce à l'espace interprétatif ouvert par les comités de lecture. Dans A. Rouxel & G. Langlade (Éd.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp. 329-342). Rennes. Presses universitaires de Rennes.
- Lecavalier, J. & Richard, S. (2011). Deux stratégies de compréhension et d'interprétation de la langue littéraire. Dans S. Aebly Daghe (Éd.), *Enseigner la langue et la littérature. Des dispositifs pour penser leur articulation* (pp. 137-155). Collection Diptyque. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Legoff, F. (2011). Les malles du lecteur, ou la lecture en écrivant. Dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier & G. Langlade (Éd.), *Textes de lecteurs en formation* (pp. 219-229). Bruxelles: Peter Lang.
- Petitjean, A. (2003). Histoire de l'écriture d'invention au lycée. *Pratiques, 117/118*, 181-207.
- Plessis-Bélaïr, G. (2008). Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron & G. Plessis-Bélaïr (Éd.) *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratique* (pp. 163-180). Montréal: PUQ.
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers?* Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- Tauveron, A.-M. (2005). Le commentaire justificatif après l'écriture d'invention ou travailler la prise de distance avec son texte. *Pratiques, 127*, 113-132.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, D. (2003). *Les Cercles de lecture: interagir pour développer ensemble des compétences*. Bruxelles: De Boeck.

Mots-clés: Réflexivité, manifestations langagières, oral, discipline français.

Die reflexive Tätigkeit von Schülerinnen und Schülern der Sekundarschule unter dem Gesichtspunkt der Ausdrucksformen ihrer mündlichen Sprache

Zusammenfassung

In diesem Artikel werden die Praktiken von zwei Französischlehrerinnen analysiert, mit dem Ziel, die Ausdrucksformen der Reflexivität ihrer Schülerinnen und Schüler zu belegen. Diese Studie geht von einer allgemeinen Frage aus: Welche sprachlichen Formen reflexiver Aktivität lassen sich im Unterricht beobachten, der die Reflexivität nicht absichtlich zu fördern trachtet? Wir stellen die theoretischen und methodischen Werkzeuge dar, die wir entwickelt haben, um die Ausdrucksformen der reflexiven Aktivität von Schülerinnen und Schüler zu beschreiben im Rahmen einer diskursiven Praxis, die Umformulieren, Erklären, Vergleichen, Argumentieren und Erfinden von den Schülern verlangt.

Schlagnworte: Reflexivität, sprachlicher Ausdruck, Mündlichkeit, Französischunterricht.

L'attività riflessiva degli allievi della scuola secondaria dal punto di vista della sua manifestazione orale

Riassunto

Questo articolo presenta un'analisi delle pratiche pedagogiche di sue docenti francesi per analizzare come le discussioni in classe rivelano l'attività riflessiva dei loro allievi. Questo studio prende adito da una domanda generale: quali manifestazioni linguistiche dell'attività riflessiva si possono osservare nelle pratiche di insegnamento che non sollecitano direttamente la riflessività? Il nostro contributo presenta gli strumenti teorici e metodologici che abbiamo sviluppato per descrivere e analizzare le manifestazioni dell'attività riflessiva degli allievi nell'oralità, attraverso comportamenti discorsivi che necessitano un lavoro di riformulazione, spiegazione, confronto, argomentazione e creazione da parte degli allievi stessi.

Parole chiave: Riflessività, manifestazioni linguistiche, oralità, Francese L1.

High School students' reflective activity analyzed through its language oral manifestation

Abstract

This paper presents an analysis of the pedagogical practices of two French teachers to see how oral discussions in class reveal their students' reflective activity. The purpose of this study originates from this question: What language manifestations of reflexive activity can we observe in teachers' pedagogical practices that do not plan intentionally a reflective activity? This paper presents the theoretical and methodological tools that we have developed to describe and analyze students' manifestations of the reflexive activity in oral discourses such as reformulation, explanation, comparison, argument, and creation.

Key words: Reflective activity, language manifestations, oral, french discipline.