

Devenir l'auteur de sa parole

*Dominique Bucheton,
maître de conférences en sciences de l'éducation,
Iufm de Montpellier*

Sommes-nous prêts à faire construire la parole de manière égalitaire, à permettre que tous les enfants, les adolescents, les apprenants puissent s'emparer de ce pouvoir ? Il y a là un très grand enjeu intellectuel mais en même temps affectif, un enjeu pour l'action, pour l'orientation de nos réflexions, de nos tâches et de nos manières d'agir. Penser la parole, c'est penser notre propre rapport à la parole.

C'est aussi penser notre conception de l'enseignement. Considérons les droits de l'enfant : le respect de leur parole est une notion très moderne qui va nous obliger à nous déplacer de façon considérable. N'ayons cependant pas d'impatience pédagogique, il faut le temps de cheminer pour trouver des solutions.

J'aimerais poser le postulat central qui anime nos recherches : le langage est un instrument psychique supérieur, une fabuleuse machine à penser. C'est un outil pour soi, une prodigieuse machine pour donner forme au réel, à ses perceptions. C'est aussi un outil collectif pour penser et parler ensemble, faire circuler des idées, des émotions. Mais c'est aussi un outil poly-fonctionnel. Il peut permettre d'aider à percevoir, inventer, prier, chanter, travailler. C'est également un outil flexible : il peut fonctionner à tout petit comme à grand régime.

C'est en outre un outil qui a la faculté de s'associer à d'autres outils, le corps, la voix, le regard, l'expression, de trouver toutes sortes d'extensions. C'est véritablement un outil « intelligent ». Plus le langage fonctionne, plus il a la possibilité de fonctionner dans des situations différentes, plus il se développe. Si un enfant ne parle pas, son langage ne se développe pas. Pourquoi cet outil ne permet-il pas un développement intellectuel identique chez tous les enfants confrontés à la même parole du maître ? Le problème est là puisqu'ils reçoivent la même parole et qu'ils n'en font pas les mêmes choses. Une des hypothèses fortes que nous avons travaillées, c'est d'essayer de comprendre en quoi le rapport au langage des enfants socialement, familialement ou scolairement construit est un processus différenciateur qui explique un certain nombre d'échecs scolaires ?

Premier niveau : le langage permet de penser le rapport à sa propre expérience ; c'est une « décolleuse d'expériences » : dès lors qu'on en a parlé, elle n'est déjà plus la même ; passée par le filtre des mots, elle est transformée. C'est cet ajustement ou au contraire ce désajustement, cet écart entre le vocabulaire disponible et l'expérience de l'enfant d'une part et de l'adulte à qui celui-ci veut la raconter d'autre part, qui va engager l'enfant à continuer de développer son langage.

Deuxième niveau : le langage est réflexif parce qu'il permet à l'enfant de penser le rapport au monde. Il va mettre le monde en mots, le conceptualiser . Il permet une

activité de symbolisation en même temps qu'une construction du sens, sens qui peut être aussi un enfermement. Quand on dessine et qu'on commence à devenir un peu plus habile, progressivement on voit les ombres derrière les ombres ; tiens ! il y a une fenêtre qu'on n'avait pas distinguée, et derrière la fenêtre on discerne encore quelqu'un. L'outil va permettre d'instrumenter le regard. Cette activité est aussi difficile pour le petit enfant que pour l'intellectuel : il faut trouver des mots, des concepts nouveaux parce que nous avançons, nous sommes en train de découper le monde autrement. Nos anciens mots ne marchent plus et pourtant c'est avec ceux- là qu'on fonctionne, c'est un malaise constant.

Troisième niveau : en même temps que j'emploie des mots, que je fais un discours, je me rends compte de leurs limites et constate dans une sorte de tâtonnement que le langage ne colle pas tout à fait à la réalité. Tout en parlant, je mets en place des procédures de contrôle et d'évaluation qui portent sur le langage lui-même. Quand on écoute des petits à l'école, y compris des petits en difficulté scolaire, on en voit toujours au moins un dans la classe en train de faire ce travail de contrôle de la discussion. Ils sont capables de dire : maintenant on a suffisamment parlé de ça, maintenant il faut qu'on passe à autre chose .

Cette auto-réflexivité est construite spontanément dans l'échange entre pairs : je regarde et si je vois trouble, j'ajuste. Les procédures de régulation de l'écrit sont plus complexes ; et je pense qu'aujourd'hui une des questions centrales de l'enseignement de l'écriture est de mettre en place ces procédures de contrôle et de régulation de l'écrit autrement qu'en terme d'enseignement de règles.

Quatrième niveau : le langage permet de penser le rapport avec les autres et leurs pensées. C'est le domaine des interactions langagières, profondément et longuement étudié par tous les travaux de l'interactionnisme social. Le langage est un système d'ajustement de la dynamique de la pensée à celle des échanges avec les autres.

C'est dans cette intra et intersubjectivité que se constitue le « je » par rapport au « eux », le « nous » ou le « on » et c'est là qu'on se rend compte que l'émergence de ce « je » auteur de sa propre parole est extrêmement lent, difficile, entravé. Sur cette dimension intra, on peut dire que les discours que je suis en train de prononcer ne sont pas la transcription de ma pensée, ma pensée s'élabore au fur et à mesure que je suis en train de parler.

Les discours modifient, organisent, régulent, développent en permanence les contenus de la pensée. En retour, les contenus de la pensée modifient, régulent les compétences langagières . Si je fais écrire des enfants une première fois, réécrire une deuxième fois en donnant des consignes à peine différentes, la deuxième et la troisième formulation ne sont plus associés à la même pensée. Le fait d'avoir écrit a déjà déplacé la pensée, l'expérience ou le souvenir et ce n'est pas non plus le même langage. Les formes deviennent plus complexes, plus sophistiquées.

Tout a bougé simultanément tout comme le regard du sujet sur sa propre expérience. On est dans un processus d'épaississement conjoint du texte, des significations apportées par le texte, et du sujet qui les dit. Plus l'enfant verbalise, reverbalise dans des contextes différents, plus il modifie son rapport à lui-même, au langage, à son texte et à celui à qui il l'adresse . Il y a aussi tout ce qui est de l'ordre de l'inter-subjectif, tous les calculs de communication avec l'autre. On voit bien qu'un certain nombre de nos élèves n'a pas l'habitude de situations de langage variées qui leur permettent de penser des places, des rôles, des interlocuteurs différents etc.

Pour penser l'autre, ce sont toutes les négociations, les ajustements intersubjectifs qui vont faire avancer et contrôler la dynamique de la pensée : la conversation et un cours, de ce point de vue c'est pareil ; à un moment donné il y a une dynamique, ça démarre lentement, ça monte, il y a un échange très important et ça retombe.

Le langage me permet de me représenter comme individu singulier. C'est ce que j'appelle le processus de subjectivation. C'est par le langage que je peux m'affirmer comme différent des autres, devenir auteur de mes pensées, de mes propos, de mes actions, m'affirmer à la fois semblable et différent. Les élèves dans les classes vont très vite faire reconnaître leurs différences et leurs singularités ; cependant, le jeu est parfois insidieux, avec un double mouvement : montrer son appartenance à une communauté. .. et à l'intérieur de cette communauté, s'affirmer comme un individu singulier, avec la capacité d'affirmer son point de vue. C'est un processus complexe : on s'affirme avec et contre les autres, avec et contre les discours disponibles.

Une des difficultés est: comment incorporer, réorchestrer tout cela ? L'auteur, dit Bakhtine, c'est celui qui réorchestre la polyphonie des voix. Il les réorganise, donne une unité de ton, une unité de sens. Devenir auteur, c'est ce travail là que nous devons aider les enfants à mener. Il s'agit de les amener à organiser ce que nous avons appelé à Perpignan avec mes collègues les « dsd » les « discours socialement disponibles », qu'on peut aussi traduire par les discours scolairement disponibles. Ainsi, nos étudiants PE1, pour nous faire plaisir, nous rediffusent – ils tous nos propos.

Cette élaboration identitaire de la parole, enjeu par rapport à un « nous », un « on », un « eux », passe par un parcours lent, forcément singulier. Ce tissage de soi, de son expérience, de la culture apportée, de la culture rencontrée, de la parole avec les autres c'est cela, ce parcours que nous ne savons pas encore très bien accompagner, notamment à l'école. Il faut concevoir l'identité à la fois comme une sorte de noyau dur, permanence du moi, mais qui en même temps est sans cesse en train d'être nourrie, de se transformer et de se déplacer.

Je crois profondément qu'apprendre c'est se déplacer : on ne sait ni où, ni quand, ni comment précisément se font ces déplacements. Pour que les enfants apprennent, et j'en suis de plus en plus convaincue, il faut créer des situations didactiques où les déplacements soient en même temps cognitifs, intellectuels, psycho-affectifs, identitaires, langagiers.

Cette capacité du langage, pourquoi les enfants ne l'acquièrent-ils pas de façon identique et dans les familles et à l'école ? Comment expliquer les résistances ?

Selon des hypothèses d'ordre sociolinguistique, en particulier les travaux de Bernstein, le langage familial est différent selon les milieux sociaux: code élaboré ou code restreint il ne prépare pas de la même façon à entrer dans l'apprentissage de la langue de l'école. Ces thèses, quoique contestées, sont fortement reprises. Si on regarde les résultats scolaires depuis des décennies, on constate que le rapport social au savoir semble bien être extrêmement important.

Dans ce domaine on peut citer les travaux de Bernard Lahire. Il part de l'hypothèse que l'école ne présente du savoir qu'un rapport abstrait et nie les savoirs pratiques. Ainsi, on fait étudier longtemps, très longtemps de la grammaire à l'enfant et on ne le fait pas écrire. Or, dans le rapport à l'apprentissage, les enfants sont socialement construits. Elisabeth Bautier a montré depuis fort longtemps que dans certaines familles on apprend en copiant, en refaisant, en faisant l'identique. Dans d'autres familles, on apprend en expliquant, en argumentant.

Est-ce que je dois beaucoup expliquer, ou beaucoup faire faire ou les deux ? A quel moment expliquer, à quel moment faire faire ? Là aussi, il y a des pistes intéressantes dans les discours des enseignants pour faire apprendre tous les enfants et éviter d'en éliminer un certain nombre. On sait globalement que le maître, parle en moyenne pendant 70 % du temps ; l'activité des élèves est donc relativement réduite.

La justesse de ces analyses ne nous donne cependant pas suffisamment d'outils pour comprendre les processus en détail. Un certain nombre de travaux que nous avons faits notamment avec Elisabeth Bautier montrent que les enfants confrontés à une même tâche ne l'interprètent pas de la même façon. Un exemple : deux petites filles issues de milieux sociaux très différents ayant effectué la même scolarité avec les mêmes maîtres, dans les mêmes écoles visitent la même ferme. On leur donne la même consigne : faites un petit article pour le journal de l'école. Les productions de l'une et l'autre sont radicalement différentes. La petite fille de milieu socialement favorisé explique comment on fait le fromage, la présure, elle s'est servie de termes savants, elle a employé le « nous » jamais le « je », elle s'est mise dans une situation d'article de journal véritable. L'autre petite fille de milieu social très modeste raconte qu'elle s'est bien amusée, qu'elle a mangé du fromage, que c'était très bon, qu'on caressait les poussins. L'interprétation que ces deux petites filles ont faite de la tâche est tout à fait différente et du même coup, *les faire-langagiers* et les *faire-cognitifs* que ces deux petites filles ont convoqué sont différents. Le rapport à l'école et le sens de l'école de ces deux petites filles ne sont pas les mêmes. Pour l'une, on va à l'école pour apprendre des notions savantes sur l'alimentation, sur les animaux. Pour l'autre, on y va pour passer du bon temps.

Je ne veux pas dire pour autant que les compétences de ces deux petites filles sont radicalement différentes. Je pense qu'une fois explicité le sens de la situation et de la tâche, les élèves vont pouvoir développer d'autres formes langagières. Un des obstacles probablement parmi les plus importants réside dans l'interprétation de la situation et des attentes du maître.

Le deuxième point que je voudrais développer, c'est la notion de posture langagière. Des travaux sur l'écriture, sur la lecture montrent que quand on donne une tâche d'écriture, ou de lecture, tous les enfants ne font pas la même chose sur le plan cognitif. Ainsi, on donne à lire une nouvelle un peu sombre sur le plan social, qui parle d'une exclusion, et on demande à des adolescents de troisième, de classes sociales très différentes de commenter ce texte, sans donner de consignes précises sur ce qu'est l'activité de commentaire pour voir justement comment ils vont interpréter la tâche. Les uns répètent le texte, le paraphrasent. D'autres disent : « c'est une sombre histoire de prostituée qui tue un homme parce qu'elle croit qu'il a tué son propre fils », ils portent des jugements très moralisateurs. D'autres disent : « ça me fait penser à une histoire, à un SDF ». D'autres philosophent sur l'exclusion, sur la misère. D'autres disent : « et moi si j'avais été dans cette situation, qu'est-ce que j'aurais fait ? » Dans les classes favorisées les enfants n'adoptent pas une posture mais plusieurs. Dans les classes plus défavorisées, les enfants ont tendance à se limiter à deux postures.

Concernant l'écriture, on a observé des phénomènes à peu près semblables. Amener les enfants à se déplacer, c'est les amener à changer de posture. Je crois que l'objet de notre travail c'est alors de les inciter à faire tourner la machine langagière à un rendement beaucoup plus élevé.

Ces mêmes postures langagières ou de lecture, ou d'écriture ont été observées chez des étudiants en sciences de l'éducation comme chez les lycéens et les collégiens. On

les retrouve à l'école primaire et dans les tous premiers pas de l'écriture en CP. C'est probablement là qu'il faut les débusquer très tôt en donnant des consignes différentes, en modifiant, en faisant reformuler de façon variée. Donner aux individus le pouvoir du langage, cela n'est pas qu'une déontologie, c'est une instrumentation ; ça nécessite de penser nos pratiques pour les modifier.

J'ai été frappée de constater que les travaux des sociologues, des psychologues, des linguistes, des psychanalystes se rejoignent actuellement autour de la construction de la personne. Les enfants et les adolescents que nous avons dans les classes vivent souvent des choses difficiles. Ils ont des identités variées et différentes, comme feuilletées. Ils sont fils de, ils appartiennent à la bande de, à tel groupe religieux, à telle association sportive. Dans chacune de ces sphères d'actions, il y a des langages différents. Le passage d'une communauté à une autre n'est pas forcément facile.

Entrer dans les savoirs scolaires relève pour certains élèves de l'ordre de l'arrachement à une autre communauté.

A un autre niveau, penser autrement, faire des opérations langagières et intellectuelles inhabituelles est extrêmement douloureux. C'est changer de statut, de place, être obligé d'abandonner son ancienne peau. Pourtant pour grandir, il y a des passages inévitables. Pour les enfants et les adolescents, cette construction de place, de rôle, d'identité est modifiée en permanence par le rapport au savoir : plus je sais, plus je comprends de choses, plus je modifie ma place dans la société, mes relations avec les autres, avec ma famille et c'est parfois très douloureux. .

Voilà quelques-unes des résistances qui empêchent les enfants d'entrer dans les savoirs et dans lesquelles le langage, la parole, la parole écoutée, la parole travaillée, la parole donnée peuvent les aider à avancer.

Quelques pistes didactiques

Pour les enseignants chercheurs en Iufm, la composition est un peu acrobatique : il faut tenir le grand écart entre le fait d'apporter des explications théoriques et des possibilités d'organiser des tâches. Il me semble que si l'on veut donner la parole aux enfants et leur permettre de penser à un plus haut niveau, il faut mettre en place des tâches complexes, longues, pas émiettées qui mettent en jeu des activités à la fois cognitives et affectives. Il faut trouver le levier pour les impliquer, par exemple, une bonne émotion pour commencer, rien de tel pour déplacer la montagne. Il faut qu'ils en retirent un bénéfice et pas seulement pour réussir à passer dans la classe suivante.

Le temps et la continuité sont tout à fait essentiels. Une autre grande difficulté est en effet de faire en sorte que tous les enseignements puissent être réutilisés par les enfants ultérieurement, que ce pouvoir de la parole soit déplacé sur d'autres objets, dans d'autres situations.

Créer, inventer des consignes qui vont faire travailler différemment le langage et la pensée est indispensable. La notion de reformulation s'avère productive Il faut imaginer de nouveaux outils, des formes intermédiaires, donner un statut aux brouillons, aux affiches, aux outils du travail intellectuel oraux ou écrits.

Comment nous, intellectuels travaillons-nous quand nous sommes ensemble ? Des masses de papier, de bavardages, c'est à l'intérieur de ces bredouillements que la pensée avance, que les individus se sentent autorisés à parler, à penser, à émettre des idées nouvelles..

Le propre de la parole scolaire, c'est que ce n'est ni la parole de la rue, ni de la famille, c'est une parole du travail intellectuel. Même si la dimension de socialisation est importante, c'est une socialisation pour faire du travail intellectuel avec une mission spécifique de l'institution.

J'écris, je lis un peu, je parle un peu, je réécris, je relis, je reformule, je déplace et de tout ce magma va finir par émerger quelque chose d'un peu plus clair. Mais ce quelque chose, c'est moi qui l'ai construit. Et c'est cela, je crois, faire apprendre.

C'est tout ce tâtonnement, ce dosage entre enseigner et faire apprendre qui construit une identité de sujet scolaire. Et être un sujet scolaire, c'est avoir construit le sens de ce qu'on fait à l'école, c'est l'avoir accepté, c'est participer avec des émotions, des affects, un langage, un parcours, la capacité à avoir un point de vue, à être auteur.

Réponse de Dominique Bucheton aux remarques et questions posées par l'auditoire

Q : quel statut pour l'évaluation ?

D. B : penser autrement l'évaluation est un des axes centraux de notre équipe de recherche de Perpignan. Nous travaillons beaucoup avec les petits CP, CE1, CE2, CM1, des enfants ou des adolescents, individus en développement. Les outils d'évaluation actuellement disponibles évaluent les productions par rapport à un certain nombre de normes et donc souvent en terme de manque. Or, on a besoin de l'évaluation des déplacements des enfants. Comment repérer qu'entre le début de l'année et Noël, Noël et Pâques, Pâques et la fin de l'année, cet enfant s'est déplacé ?

Nous travaillons à la fabrication d'outils sur un axe totalement ignoré par l'évaluation traditionnelle, celui du langage. Nous sommes en train de monter un dispositif qui nous permettrait de voir quels sont les contenus de pensée que les enfants ont mis en place. Par exemple, dans un récit, l'enfant est-il dans un seul monde ? Va-t-il circuler dans différents mondes, celui de l'enfance, des fées, etc. Est-ce que ça bouge et évolue ? De ce point de vue, le travail sur le lexique nous paraît extrêmement précieux. Ainsi l'une des petites que j'évoquais plus haut, parle de moutons et de vaches, l'autre parle des caprins et des ovins. La seule utilisation du lexique montre que ces deux petites filles ne sont pas dans les mêmes univers. Nous tâtonnons à fabriquer des outils qui vont essayer d'évaluer les domaines racontés.

Le deuxième axe est beaucoup plus traditionnel : nous examinons les formes de discours, les normes, les procédures de contrôle que les enfants ont mis en place, ainsi les ratures nous intéressent beaucoup . .

Troisième axe : peut-on repérer une voix d'auteur en train de se mettre en place ? L'enfant est-il simplement en train de répéter des discours disponibles avec les mots des autres ou est-ce qu'il est en train d'en faire un discours propre ? emploi t-il « je » ou « nous », des modalisateurs, quelle quantité d'adjectifs ? Nous essayons de transformer une évaluation du produit en une évaluation des attitudes des enfants par rapport au langage. L'une des manières que nous avons pour essayer d'évaluer cela, c'est de faire reformuler plusieurs fois pour voir si dans les reformulations successives, ça bouge et ça se déplace.

Q : il me paraît effectivement nécessaire d'essayer d'évaluer, mais aussi d'éviter de retomber dans des évaluations normatives qui souvent bloquent l'élève. Et donc à chaque fois qu'il se retrouve devant une situation d'écrit, il est d'emblée dans une situation délicate source pour lui de stress, d'échec. Il me semble qu'il va falloir beaucoup travailler sur les évaluations formatives et tout ce qui pourrait faire en sorte que l'élève soit associé à l'évaluation de son évolution.

D.B. : d'où la nécessité de construire de nouveaux outils d'évaluation pour aider les élèves à garder la trace de leur parcours conceptuel, langagier, à voir les différentes étapes et le parcours effectué. Une idée intéressante est celle d'un porte-folio dans lequel l'élève garde un certain nombre de textes réalisés dans des circonstances diverses tandis que le maître en a lui aussi une copie. C'est cependant l'élève qui garde le contrôle de sa production. C'est la mise en visibilité du parcours d'apprentissage.

Q : à quelle réalité langagière correspond la posture ?

D.B. : je vais définir ce qu'on a appelé une posture langagière, en référence aux travaux d'Elisabeth Bautier et d'un certain nombre d'autres sociolinguistes. Le langage, c'est des pratiques, des actions. Devant une tâche de lecture, d'écriture ou d'oral interactif, sont immédiatement convoqués des schèmes d'actions cognitifs et verbaux disponibles. Chacun a son répertoire de possibilités d'agir avec le langage, un certain nombre de pratiques, de manières de faire et devant un certain nombre de tâches, convoque ces schèmes d'actions. Or, certains sont toujours dans la répétition. D'autres au contraire en convoquent plusieurs.

Penser avec les mots des autres est fréquent chez les petits, les adolescents, les étudiants. Lorsqu'on leur demande de rédiger un commentaire, une note de synthèse, ils n'arrivent pas à penser par eux-mêmes, ils citent. Les adolescents recopient des chansons, des poèmes, parce que les autres le disent tellement mieux qu'eux !

Autre posture repérée très souvent, c'est le jeu avec le langage. Dans ce cas le fond de ce qui est dit importe peu et on peut observer cette jubilation des jeux de mots chez de très petits enfants

Certains interrogent leur expérience : là on voit véritablement un sujet écrivant. La pensée se met alors en place avec l'écriture. Enfin, une autre posture que nous avons appelée scolaire et que connaissent bien les enseignants, c'est l'élève qui fait ce qu'il pense que le maître attend de lui. Il va passer une heure à recopier la consigne : il pense que pourvu qu'il ait écrit un peu, il est en règle.

Q : dans la mesure où beaucoup d'élèves arrivent au lycée avec un nombre de postures assez limité et que par ailleurs, la préparation intensive à l'écrit comme à l'oral du baccalauréat les enferment davantage dans ces limites, j'espère que les nouveaux programmes, les nouveaux travaux d'écriture envisagés dans le second cycle en français pourront introduire davantage de variétés et de possibilités d'apprentissage.

D.B. : l'objectif est d'ouvrir à la diversité des faire-langagiers, à la diversité des modes de pensée, par le récit, par la poésie, par la dissertation, par le commentaire.

Q : « je ne veux pas entrer dans cette ville-là. » Vous avez cité cette métaphore employée par une jeune lycéenne qui résiste à la douleur de la mutation. Dans les lycées professionnels on rencontre depuis peu autre chose, non pas l'expression personnelle d'une résistance ou d'une crainte mais l'émergence d'une culture anti-scolaire partagée qui donne des énoncés tels que celui-ci, répondant à un professeur qui rectifie une formulation : « mais moi, je ne veux pas parler comme vous ! ». Nous voyons des refus collectifs de travailler. Ces situations extrêmes se multiplient. Nous voyons par exemple, toute une classe refuser de se mettre au travail, comme si elle en avait convenu avant. Cela évoque des cultures de prison : toute la classe se met à hurler - 25 personnes- après quoi la classe de l'autre côté l'entend et fait de même. Et la classe plus loin enchaîne. Autre exemple, le professeur dit : « ouvrez les classeurs. » Un élève « respecté » de ses camarades lance : « n'ouvrez pas les classeurs ! » et un tiers des élèves n'ouvre pas les classeurs. Face à cela nous sommes en difficulté. Avez-vous des pistes à nous suggérer ?

D.B. : je n'ai pas la potion magique. Votre témoignage semble profondément illustrer qu'on ne peut travailler dans une communauté que si on appartient à cette communauté. Or, ces enfants manifestent violemment leur non-appartenance à cette communauté : « je ne suis pas de votre monde, il ne m'intéresse pas ». Effectivement, il y a à s'interroger : pourquoi les enfants ne veulent-ils pas de ce qu'on leur propose, pourquoi n'ont-ils pas d'appétit ?

Deuxièmement, ils s'organisent pour manifester leur appartenance à leur propre communauté, ils essaient de prendre le pouvoir, d'imposer leur loi. et de voir si nous allons résister. Comment allons nous réussir à leur faire comprendre le sens de leur travail à l'école ? Il y a sûrement des espaces, des lieux de parole où on peut faire verbaliser leur malaise. On peut aussi le faire par écrit.

Je crois qu'une solution c'est de les faire exister en tant que sujets singuliers sans nier leur appartenance à leur groupe. Leur dire « non ! vous n'êtes pas que des membres de la bande ».

Mais sommes-nous prêts à partager la parole avec ces élèves là ? Ces adolescents nous provoquent dans nos retranchements pour dire : « c'est quoi les valeurs auxquelles vous croyez ? Qu'est-ce que vous faites là dans cette école ? Qu'est-ce que vous attendez pour nous ? »

Q : quelle relation entre le langage, la pensée, les interactions verbales et avec peut-être au centre de ce triangle, l'identité du sujet. Dans l'interaction verbale où s'échange de la pensée, comment se construit l'identité du sujet ?

D.B. : voici une expérimentation faite dans une maternelle. On a amené des enfants à réexpliquer quatre ou cinq fois de suite, la même tâche à d'autres enfants. Une même petite fille le lundi, le mardi, le mercredi, le jeudi, le vendredi, a expliqué aux participants de l'atelier chaque jour différents ce qu'ils devaient y faire.. Le premier jour, elle n'a pas encore fait la tâche, elle l'explique donc en fonction de l'image qu'elle en a : bredouillis et aide extrêmement importante de la maîtresse. Le deuxième jour, l'enfant a fait la tâche, et sur le plan cognitif, elle a déjà avancé. Ses explications commencent à être plus claires, la maîtresse commence à se retirer. Et le cinquième jour, elle est devenue la petite maîtresse, son identité de sujet scolaire s'est

complètement affermie ; en fait, elle sait déjà les questions que les autres vont lui poser. Elle a bien compris ce qu'il fallait faire, la maîtresse ne dit presque plus rien.

Le langage de la petite fille se limite au début à des mots, puis s'étend à des associations de phrase, des discours, la pensée est devenue plus complexe. Mais mystère total : est-ce que c'est parce qu'elle a fait l'action ? parce qu'elle l'a expliquée plusieurs fois ? parce qu'elle a construit son statut d'élève autorisée à expliquer aux autres ?

La dernière perspective est qu'on ne peut pas dissocier le langage de l'action et donc l'action sur le langage et le réel qu'il va falloir partager.

Ce texte est un extrait de l'université d'été "*Prendre la parole. Apprendre la parole. Apprendre par la parole.*" organisée par la direction de l'enseignement scolaire en collaboration avec les "*Cahiers pédagogiques*" à la faculté des sciences Gavy-Océanis, Saint-Nazaire, du 12 au 17 juillet 2000.