

POUR DES PRATIQUES DIALOGIQUES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE EN SECTION DE GRANDS

Jean-Paul HAMBY
IDEN, Seine-Saint-Denis

"LIRE, C'EST COMPRENDRE"

Introduite en 1985 dans les I.O. de l'Ecole Élémentaire¹, largement acceptée et souvent reprise, cette idée a eu - et garde encore - une force polémique réelle. A un premier niveau, c'est le simple rappel que l'oralisation n'est pas une fin en soi, ni le signe d'un véritable savoir-lire. De manière plus intéressante, c'est une façon de souligner la nature langagière de l'activité de lecture/écriture.

Pourtant, les formulations souvent reprises ("décodage de sens", "lecture pour le sens") demeurent trop vagues pour témoigner de changements profonds. Dans son emploi habituel par les enseignants, le mot "sens" garde d'ailleurs souvent une "transparence" significative. Derrière son apparente évidence, la notion reste floue et des enjeux théoriques et pratiques essentiels sont ainsi, de fait, occultés.

Or le théoricien soviétique du langage et de la littérature Mikhaïl Bakhtine a abordé les problèmes du sens et de la compréhension d'une manière originale, qui nous a paru éclairante². En nous référant à ses travaux, nous ne cherchons pas, à proprement parler, à introduire une problématique nouvelle, mais à mieux fonder et rendre vraiment possibles l'approche de l'écrit et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans le cadre de "la communication langagière". Pourtant, il nous paraît évident que la conception "dialogique" qui est celle de Bakhtine implique pour beaucoup d'importants changements de perspective (certains diraient de "paradigme") dont il faut être conscient. Mais l'enjeu est grand : des retours discutables vers le sérieux de la "Langue", ce "donné que l'on apprend" (sic), ne doivent pas être facilités par des insuffisances pédagogiques réelles, elles-mêmes dues à des déficits théoriques ... que Bakhtine - croyons-nous - rend perceptibles.

La recherche que nous avons engagée avec un groupe d'une dizaine d'institutrices de section de grands vise donc, dans un premier temps, à dégager et analyser les idées de Bakhtine qui peuvent nous faire comprendre la nature des obstacles rencontrés et nous aider à concevoir des mises en oeuvre répondant vraiment aux ambitions affichées, dès le début des apprentissages. Situations et activités concrètes de lecture et d'écriture dans les classes et notions théoriques, en s'éclairant réciproquement, révèlent et construisent leur pertinence. Les analyses et descriptions présentées ici ont pour objet de rendre compte de ces élaborations.

SENS ET SIGNIFICATION

L'insuffisance du recours, qui reste souvent implicite, à la notion de "sens" apparaît nettement dans l'étude d'une situation pédagogique très représentative, observée dans une classe.

Ayant fait un voyage passionnant en Bretagne, où ils ont notamment pu visiter un élevage de porcs, tous les élèves réunis ont décrit et commenté oralement avec intérêt et perspicacité les photos rapportées. L'institutrice propose alors à un petit groupe de six enfants de "lire" (exercice collectif), puis de recopier (individuellement) sur une feuille une phrase qu'elle-même a écrite : "*le cochon mange la soupe*". Certains mots sont reconnus, d'autres découverts, tous sont analysés. La phrase est "comprise" et peut être illustrée. Elle a bien un "sens" (acceptons le mot "*soupe*", d'un emploi quelque peu métaphorique), et elle n'est pas apparue sans raison : elle est "motivée".

Pourtant, il manque tout ce qui ferait de cet énoncé un "acte de discours" véritable : quel est donc ce cochon dont il question, qui a jugé bon d'écrire ce texte, sous cette forme, sur cette feuille, pour quels usages, pour quels destinataires ?

De manière arbitraire, mais avec le souci de marquer le caractère très restrictif de l'emploi habituel du mot "sens", nous nommerons "signification" le sens plein que toutes ces dimensions feraient apparaître dans un contexte différent. Ici, il ne reste qu'une "fonction métalinguistique" très pauvre : la phrase est faite pour apprendre à lire/écrire, et il est difficile de qualifier de langagiers les apprentissages ainsi rendus possibles.

Cette situation peut paraître caricaturale, mais si on les observe attentivement, les pratiques pédagogiques réelles permettent assez rarement l'accès à une véritable "signification".

Certains considèrent, il est vrai, que la "signification" profonde, originale, d'un énoncé s'obtient en ajoutant au "sens littéral" - en langue - un supplément situationnel ou contextuel. Il est alors justifié de concevoir un apprentissage en deux temps, la maîtrise préalable de la langue (niveau du "sens" et des énoncés réitérables) rendant possibles des mises en discours ultérieures. Or, une telle conception, applicable à l'ensemble de l'activité langagière, est manifestement inadéquate pour l'apprentissage initial de la parole (oral). Bruner l'a bien montré³. Elle est, dans tous les cas, bien insatisfaisante : la signification d'un énoncé contribue à créer ou transformer la situation dans laquelle elle apparaît, tout autant que celle-ci en permet la constitution. C'est le tout, langagier et non langagier, qui doit être analysé dans son fonctionnement complexe : donner un ordre écrit peut être autorisé par une inégalité hiérarchique... qui s'actualise et se conforte par cet acte de langage. L'incipit d'un texte renseigne sur son genre... lequel éclaire le texte dès ses premiers mots.

"UNE SPHÈRE DONNÉE DE L'ÉCHANGE VERBAL"

Bakhtine a fort bien dégagé et décrit ces deux régimes distincts du fonctionnement du langage⁴. Il nomme "proposition" une réalité théorique qui s'apprécie au regard du système de la langue. Et il lui oppose "l'énoncé" qui est une unité de "l'échange verbal" concret. La "signification" dont "l'énoncé" est porteur, est une sorte de précipité de tous les enjeux d'un acte langagier particulier : elle n'est pas donnée dans la lettre même de la phrase, et ne peut pas être simplement "prélevée" (comme disent certains pédagogues) : c'est une construction, qui n'est pas indépendante de la forme de la "proposition", mais qui ne s'effectue qu'à l'intérieur d'une "sphère donnée de l'échange verbal".

Ainsi, dans l'exemple cité plus haut, la phrase proposée aux enfants ("*le cochon mange la soupe*") aurait très bien pu être un "énoncé" ou partie d'énoncé ayant une

pertinence précise dans un contexte donné. Parmi les propositions étudiées dans le groupe de recherche, certaines paraissent simples :

- Dans un album, placé sous une photo, l'énoncé constitue une sorte de légende. Cette banale description est trop redondante pour être très intéressante... pour le lecteur, mais si c'est le "genre", il est perçu et accepté comme tel, et on retrouve sous chaque photo le même type d'énoncé descriptif... que l'apprenti lecteur peut d'ailleurs avoir plaisir à lire, relire, et (se) faire relire.
- A l'intérieur d'un reportage photographique, la légende doit être plus informative : l'énoncé devrait être complété.

De telles productions ne peuvent apparaître que dans de vrais projets, dont la mise en oeuvre exige la participation active des enfants. Mais pour que le savoir-faire pédagogique des enseignants s'exerce efficacement, les enjeux langagiers doivent être bien perçus. La facilité apparente de la "motivation" (fabriquer un album, faire un reportage) est trompeuse. Les "sphères concrètes de l'échange verbal" présentent des contraintes... et offrent des libertés que Bakhtine peut précisément nous aider à mieux apprécier.

LE DIALOGISME SELON BAKHTINE

Inscrit dans une "sphère d'activité" et dans une "sphère concrète de l'échange verbal", l'énoncé est caractérisé par un "dialogisme" interne, qui ne doit évidemment pas être confondu avec le simple dialogue entre des partenaires. Ce "dialogisme" est la marque de tout énoncé véritable, y compris lorsque le destinataire ou l'auditeur n'est pas présent (à l'écrit) ou n'intervient pas immédiatement (exposé ou conférence, à l'oral).

Dans ses analyses, Bakhtine en fait ressortir de manière originale deux dimensions complémentaires et intriquées :

A) Une interactivité

Celle-ci n'existe pas seulement dans l'échange entre interlocuteurs présents. Le dialogue entre celui qui écrit et son (ou ses) destinataire(s), connu(s) ou possible(s), est inscrit dans le texte lui-même, d'une manière bien plus subtile qu'on ne le dit habituellement. Il ne s'agit jamais simplement de "transmettre" une information ou tout autre contenu à un interlocuteur, mais de tenir compte de celui-ci, qu'il soit connu ou inconnu, dès (dans) l'élaboration d'un énoncé : comment l'intéresser, le surprendre, le choquer, sachant ce qu'il est, ce qu'il sait... ? comment réagira-t-il ? On peut d'emblée éviter certaines objections, chercher à en susciter d'autres, etc. Le partenaire est ainsi partie prenante du "dessein discursif" du locuteur. L'énoncé écrit, "tout comme la réplique du dialogue, vise à la réponse de l'autre (des autres), à une compréhension responsive active"⁵⁵. La différence entre la phrase morte de l'exercice scolaire et les énoncés de l'album ou du reportage est patente : devant ces derniers, le lecteur peut être intéressé, surpris, amusé, admiratif, etc., bref avoir un "comportement responsif actif", conforme ou non à l'attente des auteurs du texte. Les enfants doivent évidemment devenir capables d'élaborer des énoncés suffisamment pertinents pour susciter l'intérêt et les réactions d'autrui... et

eux-mêmes s'exercer à réagir : apprécier, apprendre, s'émouvoir, contester, effectuer... Attitudes et démarches essentielles en toutes circonstances. Il s'agit là d'apprentissages que l'enseignant doit rendre possibles et pour lesquelles il doit apporter aux élèves des aides appropriées.

Lorsque l'auteur connaît - plus ou moins - les destinataires de son texte, et plus encore quand ceux-ci sont désignés, les contraintes ne sont pas les mêmes que lorsqu'ils sont inconnus ou incertains : tout dépend de la sphère de l'échange verbal dans laquelle on se trouve. Dans tous les cas, pourtant la "signification" doit bien apparaître comme "l'effet de l'interaction du locuteur et du récepteur, s'exerçant sur le matériau linguistique"⁶.

Cette dimension interactive a été l'objet d'une attention très précise de la part des enseignants dans des situations variées. Nous en retiendrons deux, qui ont paru caractéristiques :

1 Au mois de mai, dans une école, une classe de grands, de retour d'un séjour équestre, apprend que la directrice rendra visite le lendemain à une autre classe qui vient de partir à son tour. L'institutrice propose d'écrire une lettre, qui sera ainsi transmise sans délai. Un petit groupe de huit volontaires est alors rassemblé pour rédiger un projet de lettre (au nom de la classe entière.). L'enseignante se charge d'écrire sur un tableau les propositions des enfants : elle explique ce qu'elle fait, précise ou sollicite les transformations imposées par le passage à l'écrit, etc. Surtout, l'une des possibilités spécifiquement offertes par l'écrit est exploitée : l'adulte invite à revenir sur les énoncés ainsi transcrits, pour en évaluer et s'il le faut corriger la "langue", qui impose ses normes, mais aussi pour apprécier et ajuster la pertinence du discours. L'examen par tous les enfants du premier énoncé proposé a permis de faire prendre en compte les "comportements responsifs" éventuels des camarades.

"J'espère qu'il fait beau" est d'abord accepté. Ce vœu est un stéréotype épistolaire (estival) connu. Il ne serait donc pas surprenant de le retrouver dans une lettre à des amis quasiment partis en vacances. Pourtant, après une première transformation du "je" en "nous" (lettre collective), avec le changement corrélatif de désinence du verbe, une objection est formulée et approuvée :

E1 - *On sait bien qu'ils ont beau temps !*

M - *Ils ne sont pas loin.*

E2 - *Ils ont le même temps que nous.*

M - *Ils savent bien que nous savons qu'ils ont beau temps.*

E1 conteste le jeu de langage qui consiste à formuler un vœu à propos d'une réalité connue de tous. En se contentant de justifier de manière logique l'affirmation de E1, la maîtresse confirme qu'il y a problème. E2 reformule l'objection, évidente après l'observation du temps qui a été faite collectivement en classe, tout en précisant l'élément manquant d'un syllogisme implicite construit à trois : nous avons beau temps ; ils ne sont pas loin ; ils ont donc beau temps. L'institutrice peut alors introduire explicitement l'idée que le point de vue des destinataires ne doit pas être oublié : ceux-ci peuvent en effet évaluer la logique et la cohérence du propos, mais aussi apprécier l'attention et l'intérêt ainsi manifestés à leur égard. Aidés par l'institutrice, les enfants ont ensuite réussi à émettre un souhait véritable ("nous

espérons qu'il va continuer à faire beau"), fondé sur leur expérience ("la boue, c'est pas agréable").

Dans plusieurs écoles, les "grands" ont pour tâche de présenter le "menu du jour" (cantine) sur un grand panneau, visible et lisible par tous, les parents notamment, qui peuvent en tenir compte pour prévoir les repas de la maison. L'activité en soi est particulièrement riche ; conduite de façon régulière et méthodique, elle permet aux enfants d'effectuer des apprentissages variés : (re)connaissance des mots désignant les mets, de la nature et de l'ordre des plats dans un menu, de la présentation de la liste d'un menu, etc. Les contraintes du "genre" doivent être respectées pour faciliter la lecture : nous y reviendrons.

Mais dans l'une des classes, les commentaires oraux échangés après le repas ont débouché sur la formulation d'une "appréciation" écrite : exprimant le sentiment général, elle a été chaque jour (re)copiée par un enfant et placée sous le menu. Rendues publiques (le tableau - hebdomadaire - est dans le couloir), ces appréciations sont transmises en fin de semaine au "Chef" lui-même. La "sphère de l'échange verbal" ainsi créée est complexe ; les enfants ont dû trouver le ton : les formules... et les formes. En fait, le style impersonnel ou objectif possible a fait place à des discours directement adressés au cuisinier, même s'ils sont portés à la connaissance de tous. Les contraintes essentielles sont donc déterminées par le destinataire principal : le Chef. Mises au point collectivement sous la direction de l'institutrice, en début d'après-midi, les formules retenues ont été souvent l'occasion de débats et de recherches pour tout à la fois exprimer un point de vue collectif et manifester au responsable du repas des opinions et avis nuancés, pertinents, responsables. L'institutrice a dû souvent sensibiliser les enfants aux réactions possibles du destinataire. La simple étude des énoncés rédigés (cf. annexe 1, où sont reproduits quelques-uns des plus significatifs) permet d'apprécier la diversité des apprentissages langagiers abordés :

- "Tout était bon" ou "c'était bon" revient le plus souvent, avec quelques variantes : "bien", "vraiment" ou "super bon". Formules un peu convenues, mais faciles à reproduire (les mots deviennent connus) et il est vrai que l'on n'a pas tous les jours un commentaire original à faire.
- La satisfaction s'exprime parfois plus franchement :
 - de manière globale : "On s'est bien régalés"; "C'était succulent".
 - de manière sélective : "On a adoré les pâtes (le mille-feuilles)"; "On aime bien les raviolis (les cigarettes russes)".
 - avec une demande complémentaire : "Les pêches étaient succulentes. Pouvez-vous nous en redonner ?"; "Vous pouvez nous refaire des friands, s'il vous plaît".
- L'étonnement et l'enthousiasme apparaissent plus rarement : "Quelle bonne idée d'avoir fait un repas chinois !"; "Quelle drôle de recette de pot-au-feu !".
- Des observations critiques sont formulées : "Le repas (le poisson) était froid"; "C'était un peu salé". Il s'agit là de simples constats objectifs.
- Mais les reproches peuvent naître, avec des gradations dans l'expression, notamment à propos des oublis ou des changements de plats : "Vous avez oublié le brie (le tartare)"; "Vous avez changé le menu, mais c'était bon"; "Vous avez

oublié la chantilly, c'est dommage"; "Nous avons été déçus de ne pas avoir de gâteau de semoule"; "On est en colère, vous avez changé le menu".

Des actes de langage très divers sont ainsi effectués, mettant en oeuvre des moyens expressifs suffisamment variés et nuancés pour permettre aux enfants d'être sincères, tout en restant mesurés dans les critiques.

La rencontre (devenue) régulière avec le Chef leur a permis d'apprécier les effets de leurs propos. Le cuisinier affiche sa satisfaction, ou s'explique, se justifie, trouve des excuses (les livraisons !), fait des promesses, etc. Il est sensible aux commentaires des enfants, les attend chaque semaine, parfois les prévient : si un plat est changé, il vient l'annoncer pendant le repas, et en donne la raison.

Il existe naturellement des textes dont le destinataire n'est pas personnellement connu, sans pour autant être complètement indéterminé. Auteur et lecteur ne peuvent s'ignorer : le "genre" n'impose pas abstraitement ses contraintes formelles : c'est un horizon commun qui se dessine. Nous y reviendrons.

B) Une Intertextualité⁷

Ces interactions entre sujets se construisent et se conjuguent en un dialogue des discours dont Bakhtine le premier, sans doute, a révélé l'exceptionnelle importance : "les énoncés ne sont pas indifférents les uns aux autres, et ils ne se suffisent pas à eux-mêmes ; ils se connaissent les uns les autres, se reflètent les uns les autres. Un énoncé est rempli des échos et des rappels d'autres énoncés, auxquels il est relié à l'intérieur d'une sphère commune de l'échange verbal. Un énoncé doit être considéré, avant tout, comme une réponse à des énoncés antérieurs, à l'intérieur d'une sphère donnée (le mot "réponse", nous l'entendons ici au sens le plus large) : il les réfute, les confirme, les complète, prend appui sur eux, les suppose connus, et, d'une façon ou d'une autre, il compte avec eux"⁸.

La "signification" d'un énoncé ne dépend donc pas seulement de l'objet évoqué et des partenaires de l'échange, mais aussi du réseau concret de tous les énoncés, antérieurs ou postérieurs, connus ou simplement possibles, dans lesquels il prend place.

Ces mots d'autrui ou de moi-même auxquels je me réfère peuvent être clairement cités (tous les procédés typographiques et signes de ponctuation - guillemets ou tirets - qui permettent de désigner à l'écrit ces paroles rapportées, sont donc essentiels) ou être simplement évoqués, supposés connus, voire constituer l'origine cachée (à découvrir) d'un discours dont la signification resterait limitée sans un décryptage intertextuel.

Un énoncé n'est pas toujours la source unique de sa propre signification : la mise en correspondance des énoncés entre eux est souvent nécessaire. C'est un apprentissage important, que les enfants peuvent faire, aidés par l'adulte, comme dans cet exemple :

Les enfants d'une classe ont reçu deux lettres de leurs correspondants vosgiens. Dans la première, datée de décembre 89, il y avait entre autres l'information suivante : *"En ce moment, il fait beau mais froid. Sur la piste rouge, il y a de la neige faite avec les canons à neige"*. En janvier, une autre lettre évoque à nouveau le temps : *"Il fait beau, il n'y a pas encore de neige"*.

Confrontés à ce dernier courrier et à cette phrase, les enfants-lecteurs, stimulés et soutenus par leur institutrice, réinvestissent et consolident leurs acquis récents : les deux documents, écrits en grosses lettres, sont affichés. Grâce à la comparaison avec le premier texte, "*Il fait beau*" est reconnu et lu à voix haute, mais c'est le rapprochement des deux "propositions" qui stimule une compréhension active : il fait donc "toujours" beau ! Les commentaires fusent : "*Ils ont de la chance*", "*Chez nous aussi*", etc. Le mot "*neige*" étant reconnu, l'absence de neige est enfin comprise, mise en relation avec le beau temps. Mais surtout, en se reportant aux propos antérieurs (décembre), à l'invitation de l'institutrice, une contradiction apparaît : relecture des deux passages est faite : "*il y a*" et "*il n'y a pas encore*" (soulignés) sont confrontés, des explications cherchées, la solution trouvée grâce à la notion de vraie neige, qui permet d'opposer deux noms : "*neige*" et "*neige faite avec les canons à neige*". Les enfants alors se souviennent : aux sports d'hiver, certains n'ont pas eu de neige (explications - lamentations !), et à la télé il en est souvent question. Les premières réactions (*ils ont de la chance*) sont alors revues : tout ce que le "*pas encore*" contient d'attente déçue est compris. Les camarades des Vosges sont peut-être tristes, s'ils veulent faire du ski (en dehors de la "piste rouge" ?). Il est prévu de leur souhaiter dans une prochaine réponse d'avoir bientôt de la neige : il faudra trouver les mots, les formules, se reporter à leur lettre, reprendre leurs énoncés, y faire allusion, utiliser leurs mots mêmes...

LES GENRES DU DISCOURS

Il est une façon bien précise pour nos discours d'établir entre eux des correspondances : ils se coulent tous spontanément dans "les formes stables du genre". Bakhtine, semble-t-il, a le premier décrit et analysé ce phénomène. Sans la reconnaissance du "genre" auquel appartient nécessairement un énoncé, nous ne serions pas en mesure d'en découvrir la signification. Ces "genres du discours" sont à distinguer des grands genres littéraires. Ce sont d'abord des genres quotidiens, familiers, façons de s'exprimer suffisamment codées et diversifiées pour qu'on les reconnaisse très vite : question ou affirmation, description ou récit, lettre ou recette. Des "genres" plus complexes sont possibles, souvent résultats de mélanges subtils. Mais fondamentalement, pour Bakhtine, "apprendre à parler (et à lire/écrire, ajoutons-nous), c'est apprendre à reconnaître et structurer des énoncés dans les genres du discours". Ceux-ci "nous sont quasiment donnés", dès l'origine : "ils organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques)". Et Bakhtine précise, de manière très significative : "si les genres du discours n'existaient pas, et si nous n'en avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible"⁹.

Cette notion de "genre" constitue en fait une sorte de synthèse de la conception dialogique de Bakhtine. Le "genre" est le lieu où s'accomplissent les correspondances et glissements textuels : allusions, répliques, collages, citations, plagats, parodies, mélanges, etc. Les textes entre eux dialoguent ; chaque genre, avec ses thèmes, sa texture verbale propre, offre ses repères et, ainsi, "le texte nouveau évoque pour le lecteur ou l'auditeur l'horizon des attentes et des règles du jeu avec lequel des textes antérieurs l'ont familiarisé"¹⁰. Cet "horizon d'attente", commun à celui qui lit et à celui

qui écrit, se construit au fil des échanges et des réinvestissements, comme dans cet exemple :

Dans une classe, l'album-souvenir d'une sortie collective a pris la forme d'un récit : un texte bref accompagne une suite d'illustrations, qui évoquent les différents moments de la journée (le voyage en car, la visite au zoo, le pique-nique, etc.). Le départ en car (fort bien dessiné : les enfants sont aux fenêtres, les parents saluent...) est l'objet d'une notation brève, proposée par un enfant : *"En route pour l'aventure !"*. Cet énoncé est parfaitement stéréotypé : phrase inaugurale qui annonce des événements mouvementés, inattendus, propos de narrateur qui restitue le sentiment des protagonistes et veut mobiliser l'attention du lecteur. Il convient donc très bien : il évoque l'émotion et l'attente des enfants à l'aube d'une journée exceptionnelle... et au début d'un récit plein d'épisodes rares ; et il ne manque pas d'humour (il n'y a guère de risques, chacun le sait). Cette reprise d'une formule codée est ici parfaitement à sa place.

Dans son formalisme (textuel notamment), le genre est donc l'instrument d'une compréhension réciproque entre locuteurs, qui élaborent conjointement un "horizon" de leurs attentes communes.

PRATIQUES DE QUELQUES GENRES DE L'ÉCRIT EN SECTION DE GRANDS

Cette notion de "genre" a permis d'effectuer de manière très concrète des recherches dans les classes, dans la perspective dialogique qui est celle de Bakhtine. Le compte rendu de quelques expériences simples mais significatives peut faire apparaître les exigences et l'intérêt de cette approche :

- Au printemps, au lieu de dessiner *"un brin de muguet"* et quelques autres fleurs dans un cahier, prétexte pour les plus habiles à la copie du nom des fleurs, le projet est né de réaliser une *"planche de botanique"*, à la manière de celles qui avaient été observées, appréciées, utilisées. Sur une feuille cartonnée (le document sera conservé, peut-être affiché, voire mis sous verre), dans des cases bien délimitées, des dessins précis (tous les détails comptent : il faut observer attentivement) et soignés (la dimension esthétique est présente) sont accompagnés du nom de la plante, dans le respect strict des règles linguistiques du genre : *"violette"*, sans article, comme pour un nom propre, c'est l'espèce qui est nommée (cf. annexe 2).
- A la suite d'une visite au Musée de l'Air (Le Bourget), chaque enfant a fabriqué un *"Guide du Musée de l'Air"* (titre sur la couverture). Les pièces les plus marquantes ont été dessinées et nommées (*"la bicyclette volante"*). Un sommaire placé en tête permet de se reporter sans difficulté aux divers appareils. Un tel *"Guide"*, sans être exhaustif, peut aider d'éventuels visiteurs à reconnaître ou chercher les machines les plus intéressantes. Il peut donner envie de visiter le Musée, il restera un souvenir... à consulter de temps à autre. Chacun garde son exemplaire, mais des reproductions ont été diffusées.
- Dans une classe, l'intérêt pour les aventures d'Ulysse et les dieux grecs s'est transformé en passion pour Hercule et ses douze travaux. L'idée est venue de faire définir par chacun ce que peuvent être ses propres défis : *"sauter du grand*

plongeur", "écrire en lettres attachées", "savoir lire l'heure", "mettre la tête sous l'eau", etc.

Écrites, ces formules constituent des engagements et des promesses. Leur forme infinitive a valeur d'impératif pour soi-même, bien compréhensible sous l'annonce du titre : "Les douze travaux d'Hercule de ...". Les enfants dans la classe (se) les "lisent" (parfois avec l'aide des motifs décoratifs !), en discutent entre eux, comparent et évaluent leurs progrès. Réunies et mises en volume (avec couverture, titre, illustrations, pagination) ces pages constitueront une sorte d'autoportrait daté. Elles seront lues et relues par quiconque s'intéresse à son auteur : lui-même, les copains, les parents, etc. Elles témoigneront aussi d'une manière d'apprendre à lire et à écrire... en maternelle.

L'institutrice a proposé à chacun des techniques d'écriture à sa mesure, avec la contrainte (composante du "genre") d'en changer : stylo, imprimerie, machine à écrire, etc. (cf. annexe 3).

Une grande diversité de "genres" a été ainsi introduite dans les classes : abécédaires, imagiers, lexiques, agendas, calendriers, menus, recettes, cartes de vœux, d'anniversaire, d'invitation, livres-devinettes, jeux de société, albums-récits, brochure publicitaire... sur les Vosges, nombreuses listes, constitutives d'un genre autonome (inventaires, achats de coopérative, trousseaux, sommaires, index...), pouvant parfois être intégrées dans un "genre second", plus complexe (lettre, récit, etc.).

OBJECTIFS ET ENJEUX DIDACTIQUES

Au fil des recherches, quelques préoccupations pédagogiques majeures se sont imposées. C'est souvent la perception de leur importance - de leur portée théorique ET pratique - qui fait leur nouveauté.

A) La "mise en mots"

Par cette heureuse expression, Frédéric François désigne tout un "faire" (à dimension "poétique" : cf. Jakobson) inscrit dans l'énoncé pour en éclairer la signification. C'est "l'acte de langage", "le genre" qui s'exhibe, se fait reconnaître (ou se masque : tous les jeux sont permis). Formules codées, façons de dire, vocabulaire, syntaxe, style, contribuent à sa reconnaissance. Chaque énoncé prend la forme requise par le contexte. Le nom générique ("*muguet*") est sans article, alors que le nom de la pièce unique du musée est précédé d'un défini, et que, dans un imagier, l'indifini indique la valeur "exemplaire" de ce qui est (re)présenté ("*un éléphant*"). Des phrases s'imposent dans certains cas, mais parfois des énoncés nominaux (liste des achats de la coopérative) ou des formules infinitives (cf. *Les travaux d'Hercule*) se justifient et des abréviations - voire des codages très personnels - peuvent même être requises (agendas).

Si l'on peut dire, dans certains cas, que l'écrit est "un langage orienté vers une intelligibilité maximale pour autrui"¹¹, ainsi que l'explique Vygotski, il est en revanche excessif d'affirmer sans nuance, comme le fait le psychologue soviétique, qu'"il est

développé à un point extrême, l'articulation syntaxique y est à son maximum". C'est oublier le caractère original de chaque situation (à l'écrit comme à l'oral d'ailleurs) et les contraintes textuelles propres aux différents genres.

Les modalités de la prise en charge des énoncés par celui qui concrètement les dit ou les écrit, sont également importantes : les enfants ont appris - sans problèmes - à utiliser (et parfois abuser) des tirets et surtout des guillemets. Dans une classe, observant un album japonais (reçu de leurs correspondants lointains), des enfants ont découvert dans le texte des guillemets (que l'institutrice n'avait pas vus) : dans la rédaction du récit qu'ils ont imaginé pour accompagner l'illustration, ils se donnent donc comme contrainte de "faire parler les personnages". Les signes de ponctuation rendent perceptibles certains actes de langage ou mouvements discursifs que l'intonation, à l'oral, permet de reconnaître ou qui sont propres à l'écrit. Dans toutes les classes, les enfants ont appris à reconnaître et utiliser (et nommer) les majuscules, les points d'interrogation et d'exclamation, et parfois même les deux points : pour annoncer une liste ou un inventaire, ou apporter une précision (à propos de "fruits : banane", dans un menu : "ça veut dire que le fruit, c'est une banane", explique un enfant). Le graphisme et tous les jeux typographiques deviennent même une composante sensible de la mise en mots à l'écrit.

B) La mise en page et la mise en volume

Les outils traditionnels de la pédagogie (cahiers et manuels) ont longtemps imposé leurs propres normes arbitraires. Or l'utilisation pertinente et différenciée de l'espace de la page (nous détournons quelque peu le sens habituel de l'expression en mettant "page" au singulier) et l'organisation des pages entre elles apparaissent de plus en plus complémentaires de la mise en mots. L'historien des mentalités Roger Chartier¹² a étudié de manière très éclairante l'évolution des "pratiques de lecture" ; il explique qu'aujourd'hui "la signification d'un texte ne se déduit pas de ses seules ressources verbales, mais aussi de ses dispositifs graphiques : de l'écriture à la mise en page, du format au support".

Ainsi, grâce à son format et à son support, le "Menu de Noël" a pu être posé sur les tables du restaurant scolaire. Les éléments purement textuels (nature de l'événement, date, menu proprement dit) ont été répartis sur les différentes pages et disposés selon les règles du genre ; en particulier, les noms des plats s'ordonnent en une liste bien centrée, qui permet aux convives qui savent "lire" (les grands de cette école, mieux que les CP !) de suivre et vérifier la (bonne !) succession des mets. L'objet-souvenir a été conservé pour être lu... et relu.

C) La diversité et la complémentarité des apprentissages

Les apprentissages "traditionnels" (correspondances sons-graphies, connaissance des lettres, des mots, etc.) ne sont pas oubliés, bien au contraire. En contrepoint des autres apprentissages, ils trouvent toute leur place et leur nécessité, comme dans ce moment significatif :

L'observation collective du menu reproduit en grand par deux enfants (étiquettes placées sur un tableau) est dirigée par l'institutrice. Les enfants cherchent ce qu'ils vont manger. L'hypothèse "rôti de veau" est émise... et justifiée par un enfant qui a

effectivement reconnu "veau" : il montre et analyse la graphie "eau" du son [o] (dans la foulée, des graphies simples ou complexes sont repérées, isolées, nommées par plusieurs enfants, replacées par l'adulte dans les mots, qu'il prononce) ; "de" ne fait plus problème et "rôti" semble aller de soi... puisque ce plat a déjà été servi. Mais l'institutrice montre la véritable étiquette "rôti de veau", qui est différente. En fait, un mot inconnu reste à découvrir. Sans tâtonnements excessifs, les enfants reconnaissent le "b" et le suffixe "ette" ; l'institutrice lit alors : "blanquette". Un problème important est posé : qui aimera "la blanquette de veau", qui en a déjà mangé, quelle est la différence avec le rôti de veau. Les souvenirs et connaissances sont vagues, mais l'institutrice précise : "c'est un plat en sauce", et rendez-vous est pris ; après avoir goûté ou s'être informés, les enfants pourront formuler et confronter leurs avis.

BILANS ET PERSPECTIVES

Les premières conclusions de notre travail ont pris la forme de quelques constats et hypothèses indispensables à la poursuite de notre recherche :

L'évaluation des capacités des enfants qui sont ainsi développées est nécessaire. Mais trop souvent, mettant la charrue devant les boeufs, on élude le travail prioritaire, qui consiste précisément à découvrir et inventorier les connaissances possibles et requises par l'apprentissage envisagé et à concevoir les conditions de leur élaboration. C'est à cette tâche que nous nous sommes attelés.

La grande diversité des compétences qui concourent à l'exercice de la lecture et de l'écriture peut et doit être prise en compte dès les débuts de l'apprentissage... et ne pas être oubliée par la suite.

La plupart de ces compétences ne peuvent s'exercer et se construire que dans des sphères d'activités et d'échange verbal qui offrent leurs contraintes spécifiques.

Les "travaux" des enfants ne sont pas des exercices scolaires (souvent voués à l'oubli en raison de leur absence de "signification"). Les objets fabriqués demeurent présents, outils ou références pour la poursuite ou le renouvellement des activités ou des apprentissages. Bien des habitudes scolaires traditionnelles paraissent ainsi devoir être remises en question.

En raison de la nature dialogique de l'activité pourtant solitaire de lecture et d'écriture, l'adulte ne peut se situer dans une pure extériorité pour aider et orienter l'enfant dans sa pratique et son apprentissage. Il adopte le point de vue de celui qui écrit - ou lit -, pour le conseiller, le faire s'exercer, mais aussi celui d'un destinataire possible, qui réagirait dans l'instant (figure essentielle, en réalité postulée dans le point de vue précédent). Il est également un lecteur/écrivain qui montre ses propres démarches mentales. Et c'est toujours l'inscription du sujet dans une sphère concrète de l'échange verbal qui nécessite... et rend possible un tel positionnement.

Dans la plupart des "genres" abordés, les énoncés sont brefs ; leur intérêt pédagogique dans cette phase initiale est évident, mais il est surtout important que la diversité des types d'écrits puisse ainsi être reconnue. Pour autant, la langue du

récit - notamment grâce aux lectures de l'adulte - doit être bien présente... dans la perspective même ouverte par Bakhtine.

Il ne nous paraît pas juste d'affirmer, comme Vygotski, que "l'écolier qui aborde l'apprentissage de l'écriture non seulement ne ressent pas le besoin de cette nouvelle fonction verbale, mais n'a encore qu'une idée extrêmement vague de sa nécessité en général", ou même que "les motifs incitant à aborder le langage écrit sont encore peu à la portée des enfants qui commencent à apprendre à écrire"¹³. Ce ne sont peut-être là que des effets de pratiques pédagogiques traditionnelles, qui, précisément, ignorent la réalité dialogique de toute activité de lecture/écriture. Bakhtine, pour sa part, nous a permis de clarifier notre tâche prioritaire : elle consiste à mettre les enfants dans des situations où écrire et lire ont du sens, et où, ainsi, des apprentissages pertinents et solides peuvent s'organiser.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

- 1 Ministère de l'Education nationale, *L'Ecole Élémentaire, Programmes et Instructions*, CNDP, Paris, 1985, p. 23.
- 2 On se reportera notamment aux ouvrages suivants de M. BAKHTINE :
 - *Esthétique de la création verbale*, trad. fr., Gallimard, Paris, 1985
 - *Esthétique et théorie du roman*, trad. fr., Gallimard, col. Tel, Paris, 1978.
 - *Le marxisme et la philosophie du langage*, trad. fr., Ed. de Minuit, Paris, On lira également, publié sous le nom de VOLOSHINOV :
 - "La structure de l'énoncé", in T. TODOROV, *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*, trad. fr., Seuil, Paris, 1981.
- 3 J. S. BRUNER, *Savoir faire - Savoir dire*, trad. fr., PUF, Paris, 1983
- 4 Notamment dans "*Les genres du discours*", in BAKHTINE, 1985.
- 5 BAKHTINE, 1985, p. 282
- 6 BAKHTINE, 1977, p. 147
- 7 On se reportera à l'article suivant, qui propose une bibliographie : P.M. DE BIASI, "*Théorie de l'intertextualité*", in *Encyclopedia Universalis*, supplément : Le Savoir, Paris, 1990
- 8 BAKHTINE, 1987, p. 298
- 9 Ibid. p. 285
- 10 J. STAROBINSKI, dans sa préface à : H.R. JAUSS, *Pour une esthétique de la réception*, trad. fr., Gallimard, 1978
- 11 VYGOTSKI, *Pensée et langage*, trad. fr., Editions Sociales, Paris, 1985, p. 263 et p. 360
- 12 R. CHARTIER, "*Le sens des formes*", in LIBER, supplément européen du "Monde", n° 1, oct. 1989.
R. CHARTIER, Dir., *Pratiques de la lecture*, Rivages, Paris, 1985. On lira également l'article suivant, qui propose une bibliographie : H.J. MARTIN, "*Pratiques de lecture*", in *Encyclopedia Universalis*, Supplément : Le Savoir, Paris, 1990
- 13 Op. cit., p. 261

ANNEXE 1 : quelques appréciations sur le repas de la cantine.

Était vraiment
bon

Jeudi

Ç'était bien bon!

Jeudi 15 Février
Tout était bon.

Lundi

Tout était bon

Mardi

Merci pour les éclairs
au chocolat

Jeudi

On s'est bien régalé

Ils étaient délicieux!

Quelle bonne idée

Lundi

Les pêches étaient
succulentes

d'avoir fait un
repas chinois!

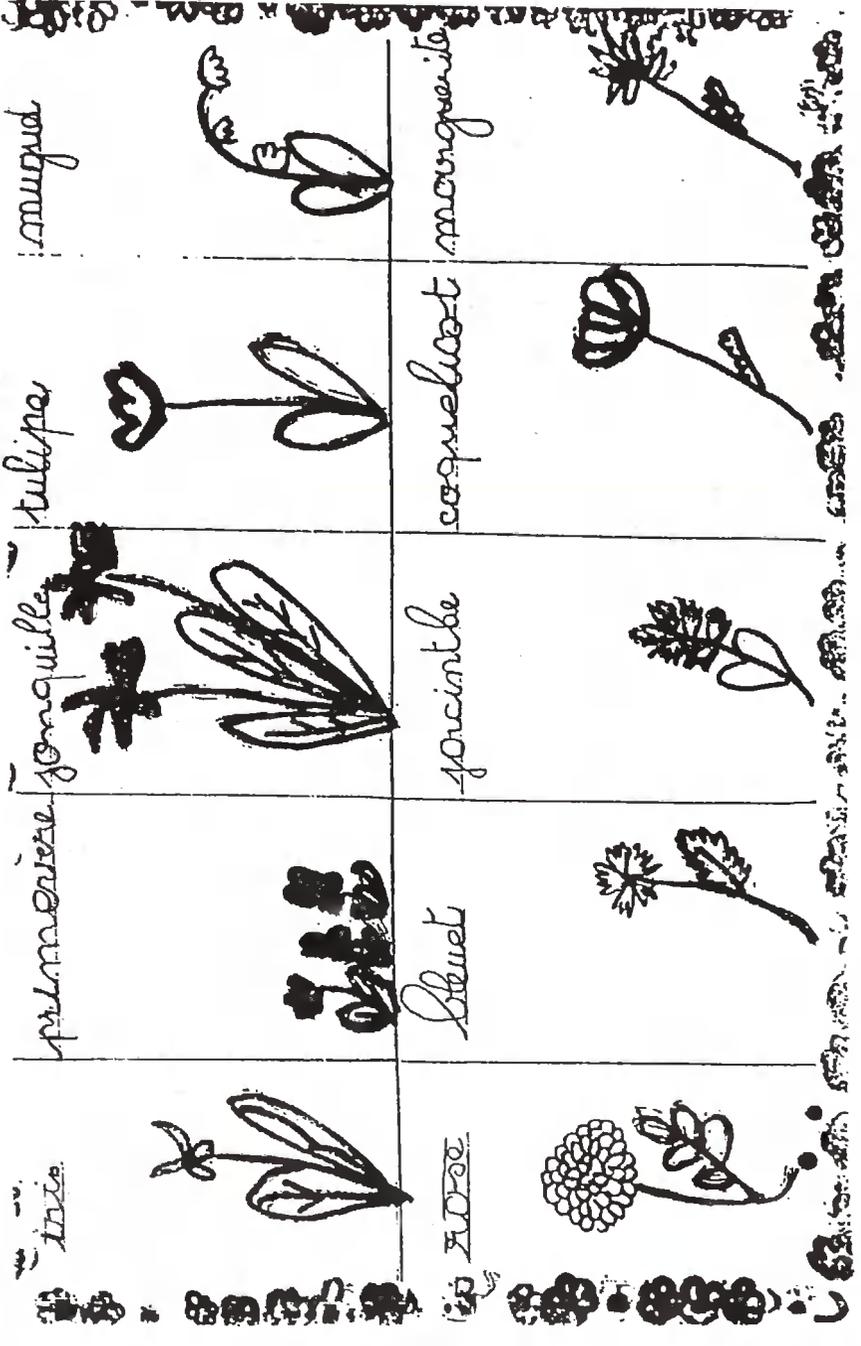
Pourriez-vous nous en
redonner?

Vendredi

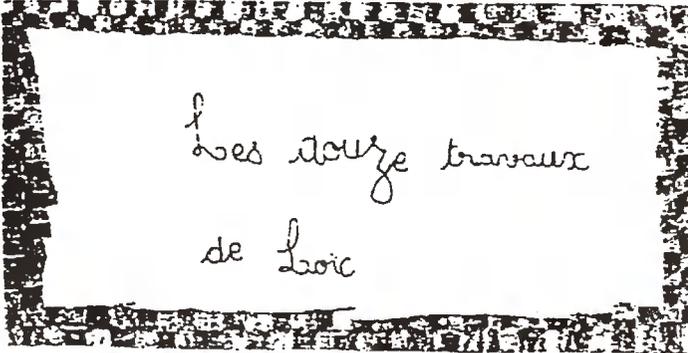
On aimerait bien
manger deux crêpes

Le poisson était froid.

ANNEXE 2 : Les fleurs du printemps
(format réel de la planche : 21 x 29,7 ; feuille collée sur carton)



ANNEXE 3 : Les douze travaux de...
(Format réel : 23 x 11 ; 12 pages sous couverture cartonnée.)



Q U Z E J O P U L

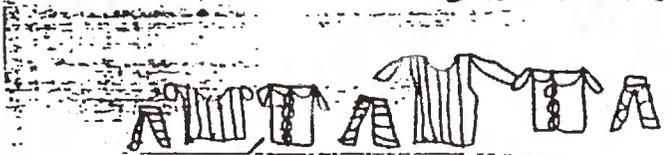
faire les lettres

majuscules

h c v z n l z n



s'habiller tout seul



savoir faire du vélo



POUR UNE GESTION DES MICRO-DISOURS EXPLICATIFS QUOTIDIENS (en petite et grande section de maternelle)

Jacques TREIGNIER,
Monique BECHU, Janine MARTIN, Arlette MERCUZOT,
Françoise PAUCHET, Nadia PICHOT,
Équipe INRP d'Eure-et-Loir.

INTRODUCTION

Le présent article s'appuie sur un travail didactique de recherche – innovation mené par l'équipe INRP d'Eure-et-Loir, (groupe INRP Résolutions de problèmes langagiers), en 1989-1990 dans quatre classes d'école maternelle, de petites et grandes sections. L'équipe est, par le biais d'un de ses membres, en relation avec l'Unité associée 1164 SUDLA CNRS, Université de Rouen, groupe Éducation linguistique.

1 - PRÉSENTATION GÉNÉRALE

1.1. Cadre théorique

Les travaux, accessibles en français, ayant trait à "l'explicatif", (conduites, pratiques, discours et textes), sont relativement peu nombreux. L'équipe s'est donc largement appuyée sur les numéros 51 et 58 de *PRATIQUES*, les numéros 69, 72 et 77 de *REPÈRES*. Le modèle théorique de discours explicatif qui a été principalement retenu est celui proposé par Jean-François Halte. (1989, pages 95 à 109). En effet, ce modèle place le discours explicatif dans un espace discursif sous tendu par deux axes. L'axe de l'interlocution – concept qui a été préféré à celui d'interaction – en constitue un. L'axe des modèles langagiers et intellectifs un second. Ce modèle est apparu comme particulièrement pertinent pour la didactique du / des discours explicatif(s) en milieu scolaire. Et ce, parce que l'école se donne pour double objectif que les élèves s'approprient des savoirs sur le monde et apprennent simultanément à les communiquer.

Des deux "extrêmes" discursifs polaires définis par le modèle théorique proposé par Jean-François Halte : les discours scientifiques et les micro-discours explicatifs quotidiens, l'équipe a retenu ces derniers, compte tenu de l'objectif du présent travail. Celui-ci se situe, en effet, dans le cadre de l'école maternelle, au sein d'une recherche – innovation en didactique du français langue maternelle. Mais cela n'en crée pas, pour autant, une coupure entre les discours scientifiques et les microdiscours explicatifs quotidiens. Pour reprendre les propos de Jean-François Halte, les premiers privilégient l'axe des modèles intellectifs et langagiers. Les seconds l'axe de l'interlocution.

Cela veut dire – notamment pour le didacticien – qu'apprendre à gérer un microdiscours explicatif quotidien est un pas vers la maîtrise des discours explicatifs,