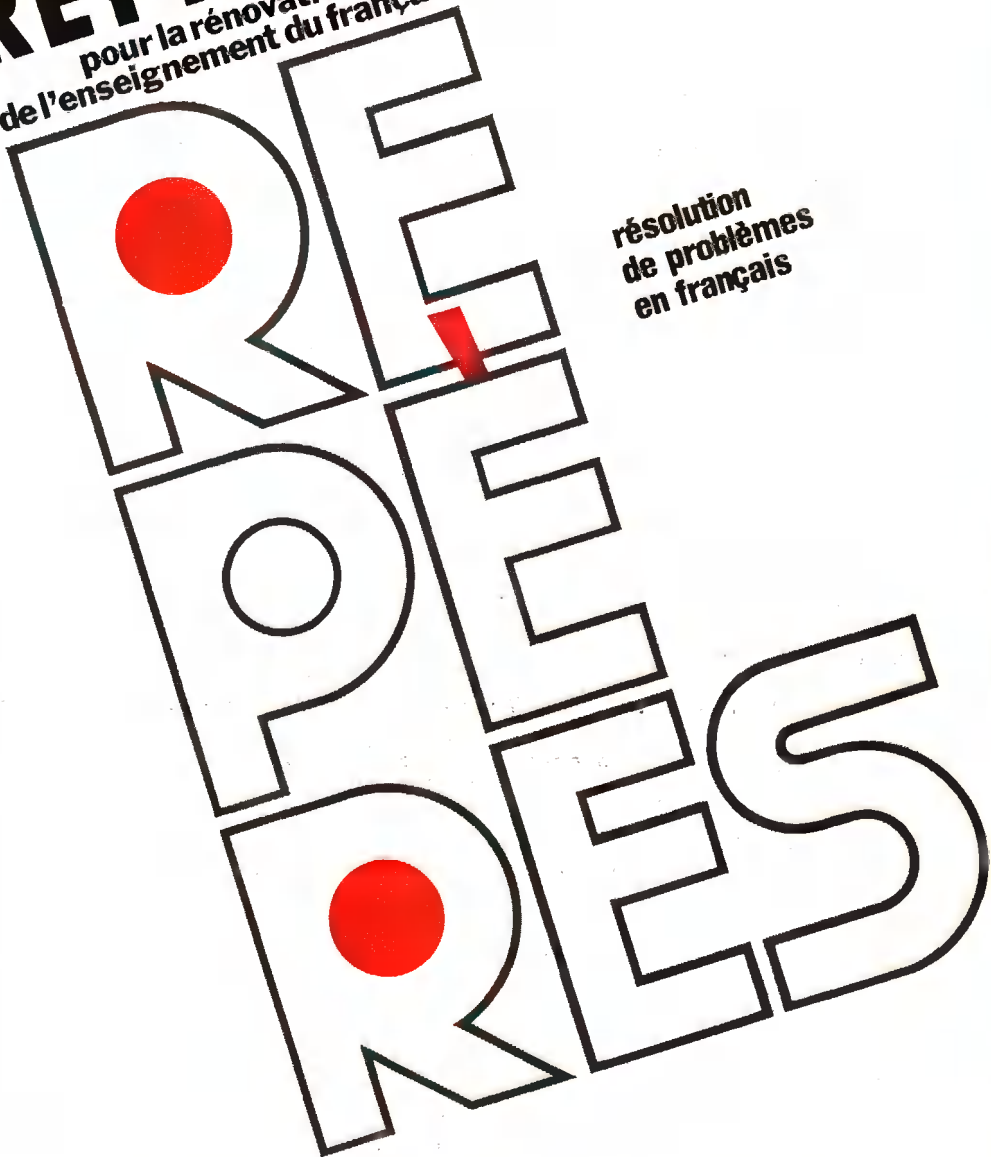


FÉVRIER
1984
N°62

REPÈRES

pour la rénovation
de l'enseignement du français

résolution
de problèmes
en français



S O M M A I R E

RESOLUTIONS DE PROBLEMES EN FRANCAIS

Poser autrement la question des activités métalinguistiques en classe

	Pages
Gilbert DUCANCEL, Résoudre des problèmes en français - Problématique de la recherche	1
André ANGOUJARD, Sous les pratiques, la théorie - Résolution différée d'un problème orthographique dans un CE1-CE2	5
Gilbert DUCANCEL, Monsieur, on n'est pas d'accord... ou D'une petite révolte à une bonne résolution	13
Gilbert DUCANCEL, Problèmes et résolutions de problèmes en situation de communication	21
Bernard BLED, Où est le problème ? De l'évaluation de productions écrites à des activités de structuration dans une pédagogie du projet	37
Michel CHAROLLES, La fille folle de miel - Phases de résolution de problème dans la lecture d'un texte narratif	49
Dominique BRASSART et Claudine GRUWEZ, Pour une didactique de la compétence de communication (II) : Les Pratiques provoquées de communication	65
Quelques exemples	73
Jean-Pierre JAFFRE, Théorie de l'écrit et cohérence pédagogique	83
Francis MARCONI, D'une grammaire des états à une grammaire des opérations	91
Hélène ROMIAN et Gilbert DUCANCEL, Une enquête sur les besoins de recherche en didactique et pédagogie du français	105
Hélène ROMIAN, Recherche et formation	111

Coordination du numéro : Gilbert DUCANCEL

Responsable de la revue : Hélène ROMIAN

RESOUDRE DES PROBLEMES EN FRANCAIS

Problématique de la recherche

par Gilbert DUCANCEL
responsable du groupe national de recherche
"résolutions de problèmes"

"Résoudre des problèmes en français", cela peut surprendre. C'est aux mathématiques que l'on pense d'ordinaire d'abord quand on parle de problèmes et de résolutions de problèmes. Pourtant les équipes de l'Unité Sciences expérimentales de l'INRP considèrent dès 1973 (1) la résolution de problèmes comme une des activités essentielles de l'éveil scientifique. Pourtant la recherche de l'Unité Française "Analyse de la langue : activité d'éveil scientifique" (2) mettait en avant la notion de problème de langue. Pourquoi peut-il paraître surprenant de parler de résolutions de problèmes en français ? Peut-être parce que cela évoque avant tout des activités métalinguistiques, réflexives et explicites, décrochées de ce qui paraît, à juste titre essentiel, la communication, les pratiques langagières. Peut-être parce qu'on pense que l'objet-langue ne se prête pas à formulation et résolution de problèmes comme les objets mathématiques, biologiques, physiques etc... Peut-être parce qu'on craint de rétablir par là la prééminence du trio orthographe-grammaire-vocabulaire, rhabillé à la mode, ce qui accroîtrait l'échec des enfants "défavorisés".

Le groupe national n'a pas intitulé son programme "Résolutions de problèmes concernant les faits de langue, de discours et les situations de communication" pour surprendre les enseignants et les formateurs, et attirer sur lui le faisceau des projecteurs. Il s'est constitué pour répondre à un des besoins apparus dans l'enquête que l'Unité Didactique et Pédagogie du français a menée en 1981-82 auprès des utilisateurs potentiels de la recherche pédagogique (3). Par là même, il se situe dans la continuité de la recherche menée jusqu'en 1980 par le groupe "Analyse de la langue" dont Christian Nique était le responsable (2). Il souhaite cependant ne pas se cantonner aux faits de langue, mais aborder aussi les faits de discours et les situations de communication. D'autre part, il envisage de ne pas se limiter aux activités de résolution explicite, décrochées des situations de communication et menées selon la démarche expérimentale de l'éveil scientifique, mais mettre en oeuvre et étudier les résolutions de problèmes intervenant dans les activités de communication fonctionnelles.

(1) *Recherches pédagogiques* n°62, INRP, 1973.

(2) *Repères* n°47 et n°55, INRP

(3) H. ROMIAN et G. DUCANCEL, **Quelles recherches contre l'échec en français ?** A paraître.

Le groupe centre sa réflexion sur la notion de problème. Nous avons dit sa place dans les recherches en éveil scientifique. Elle est utilisée couramment par des linguistes s'intéressant aux "procédures" (4). Elle est un thème général familier aux psychologues cognitivistes, depuis longtemps (5) (6) (7). "Il y a problème lorsque le sujet ne dispose pas immédiatement d'une réponse de routine applicable à la situation" (7). La résolution de problème se distingue donc des conduites de routine, des conduites automatiques ou qui relèvent d'un conditionnement, des conduites consistant seulement en l'application d'un savoir.

L'épistémologie génétique de Piaget (8) permet de souligner qu'un conflit cognitif sous-tend le problème et sa résolution. En effet, l'intelligence "assimile les données de l'expérience à ses cadres (...). L'assimilation est la tendance naturelle de l'enfant. (Mais) l'effort d'assimilation des nouveautés aux schèmes connus fait alors se heurter l'enfant aux résistances des choses et lui fait découvrir certaines de leurs propriétés irréductibles (...). L'accommodation aboutit (ainsi) à assouplir et à différencier ces schèmes, dirigeant ainsi un nouvel effort d'assimilation. C'est ce qui se produit dans l'apprentissage et la découverte" (9).

La notion de problème nous conduit donc à nous intéresser d'abord aux situations de communication, aux problèmes que les enfants y rencontrent, et aux apprentissages langagiers et métalangagiers qui résultent de leur résolution. L'opposition entre ces deux types d'apprentissage n'est alors plus aussi évidente qu'il pouvait paraître. En résolvant les problèmes qu'ils rencontrent dans les activités de communication, les enfants acquièrent à la fois de nouveaux savoir-faire langagiers, développent leur capacité à identifier ce qui fait difficulté, à "calculer" et choisir les solutions, et, donc, approfondissent et diversifient leurs savoirs sur la langue, le discours, les situations et enjeux de la communication. Ils apprennent à la fois le jeu et la règle du jeu.

(4) p.ex. M. CHAROLLES, **Comprendre et expliquer**, *Revue européenne des Sciences sociales et Cahiers Vilfredo Pareto*, n°56, Genève, Droz, 1981. - **Bouillir ou périr**, *Cahiers du Centre de recherches sémiologiques*, Neuchâtel

(5) WOODSWORTH, *Psychologie expérimentale*, 1949.

(6) OLERON, *Les activités intellectuelles*, in *Traité de Psychologie expérimentale*, VII, Paris, PUF, 1963.

(7) RICHELLE et DROZ, *Manuel de Psychologie - Introduction à la Psychologie scientifique*, 1976.

(8) PIAGET, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé, 1936.

(9) TRAN-THONG, *Stades et concept de stades*, Paris, Vrin, 1967.

Dans cette perspective, on ne peut donc plus seulement dire que "la langue est l'un des éléments essentiels de notre environnement" (10) que l'enfant peut analyser et connaître comme les autres. Certes, il reste vrai que "des discours sont partout présents (autour de nous) sans que nous les sollicitons" et que "notre environnement (les choses et les gens) est structuré par la langue" (10). C'est une des raisons pour lesquelles nous faisons toujours leur place aux analyses explicites de faits de langue, de discours et de situations de communication. Mais nous soulignons notre ambition de les mener à partir des problèmes formulés dans ou à propos des activités de communication vécues en classe, comme des résolutions différées de ces problèmes, afin d'affirmer l'unité d'ensemble de la démarche pédagogique et de la stratégie de résolution de problèmes par les enfants, en situation et hors situation de communication.

Notre recherche voudrait répondre à un certain nombre de questions touchant à la pratique pédagogique.

Si l'on s'accorde pour dire que l'on vise à la fois des apprentissages de savoir-faire langagiers, d'attitudes et de démarches heuristiques, de savoirs métalangagiers et métalinguistiques, quels apprentissages tel type de résolution de problème permet-il, et à quelles conditions ?

Comment faire de la levée d'une difficulté, de la suppression d'un obstacle une véritable résolution de problème dans les activités fonctionnelles ? Comment faire pour que les enfants résolvent ces problèmes sans y passer un temps qui compromettrait la suite de l'activité et sans qu'eux-mêmes évitent, contournent le problème, ou que le maître l'évade ou donne la solution ?

Comment faire des résolutions de problèmes différées des activités expérimentales, alors qu'à la différence des objets ou phénomènes étudiés en éveil scientifique, la langue, le discours, les situations de communication font à la fois partie de l'environnement des enfants et constituent une de leurs pratiques sociales les plus fondamentales, dont ils ont difficulté à se décentrer, qu'ils ont de la peine à moduler ou à changer ?

Les problèmes, leur résolution et les apprentissages correspondants sont-ils du même ordre, les démarches pédagogiques peuvent-elles être semblables selon que l'on rencontre des difficultés de langue (orthographe, syntaxe...), de discours (énonciation, argumentation, cohérence,...) de communication (support, destination et destinataire,...) ?

Comment les différents apprentissages s'articulent-ils en classe, comment s'influencent-ils, se structurent-ils et s'intègrent-ils chez les enfants pour constituer des compétences étendues, durables, et mobilisables dans d'autres situations ?

(10) C. NIQUE, *Langue, école et environnement*, in *Repères*, n° 47, op. cit.

Comment, enfin, articuler les activités de résolution de problèmes et les autres activités de français : exercice intensif d'un savoir, synthèse systématique de notions et de concepts sous l'égide du maître, jeux et simulations...?

La réponse à ces questions est largement ouverte. Les articles qui composent ce numéro apportent des premiers éléments de réponse à certaines d'entre elles. Il nous semble, en tout cas, qu'un enseignement dogmatique et magistral de la langue maternelle n'est pas de nature à y répondre dans la mesure où il fait une place insuffisante à la recherche autonome des élèves, où il considère le savoir comme déjà construit et déposé dans des traités, des manuels, - savoir dont le maître est institué dépositaire-, où il est, en conséquence, dominé par un discours magistral qui démontre, qui dévoile, où les manipulations, voire les problèmes circonscrits, qui sont parfois proposés aux élèves, le sont comme une illustration de ce discours ou son application. Pour nous, ce sont les activités fonctionnelles de communication qui donnent leur signification aux problèmes que les élèves devront résoudre. Cela nous paraît un moyen pour que tous les enfants, dans leur diversité, - quelle qu'en soit l'origine-, réussissent les apprentissages visés, les intègrent et les utilisent, dans une démarche de construction et d'appropriation des savoirs.

SOUS LES PRATIQUES, LA THEORIE

Résolution différée d'un problème orthographique dans un CE1/CE2.

par André ANGOUJARD
Equipe de Saint-Brieuc

Au cours des activités fonctionnelles, les élèves (de CE1 notamment) butent très fréquemment sur des difficultés ponctuelles liées au système graphique français : oralisation erronée ou au moins hésitante de mots peu connus ; erreurs orthographiques de tous types. Ces difficultés sont surmontées de manières diverses. Mobilisant spontanément leurs intuitions de la langue et/ou leurs savoirs explicites, ils en résolvent seuls un certain nombre. D'autres, par contre, résistent, faisant obstacle, plus ou moins important, à la poursuite des activités fonctionnelles. Dans l'optique pédagogique que nous avons adoptée (1), il revient alors au maître :

a) d'opérer un tri parmi ces difficultés que nous rangeons schématiquement dans deux catégories :

- celles que les élèves seraient vraisemblablement incapables de dominer par un détour réflexif sur la langue : il faut donc leur en offrir une solution ponctuelle (recours à un autre élève qui, lui, "sait" ; recours au dictionnaire ; aide directe du maître) ;

- celles dont on peut raisonnablement penser qu'elles constitueront un "objet de recherche" à leur portée, et qu'elles valent la peine qu'ils devront se donner.

b) de guider les élèves dans leur tentative de résolution de ce qui va alors devenir problème de langue pris en charge par la classe tout entière.

On est loin du rôle traditionnel du maître "dispensateur de savoir" sous forme de leçons dont le contenu et la programmation préexistent aux besoins réels d'élèves particuliers. Ce nouveau rôle ne réclame pas seulement une forme d'habileté pédagogique ; il n'exige pas non plus la seule connaissance de pratiques "qui ont fait leurs preuves", et qui demeurent trop souvent la demande principale (explicite ou honteuse) d'instituteurs en formation. Il nécessite un savoir réellement dominé sur l'objet enseigné (ici, le système graphique du français) (2). C'est en tout cas ce qu'on a choisi d'illustrer dans le compte rendu qui suit en mettant délibérément l'accent sur le rôle du maître et ce qu'il implique.

(1) cf dans *Repères*, n°59, pp. 78 à 87, **Pédagogie de l'orthographe : esquisse d'une stratégie différente**, que cet article prolonge très directement.

(2) Théorie/pratique : c'est également le thème central, dans une perspective différente mais complémentaire, de l'article de J-P Jaffré dans ce même numéro.

1. REPERAGE

1.1. Observation

Dans un CE1/CE2, en début d'année scolaire : parmi les nombreuses difficultés sur lesquelles les élèves butent de manière récurrente au cours des activités de lecture et d'écriture, on relève :

a) en CE1, des erreurs d'oralisation sur des mots, non connus globalement, contenant les syllabes écrites "ce" ou "ci", prononcées [kə] et [ki] (par exemple : "céleri" prononcé d'abord [kelri]).

b) dans les textes produits par les CE1 et certains CE2, un nombre important d'erreurs de graphie du phonème [s], transcrit de manière anormalement fréquente par le seul graphème "s" (exemples : "lanser" pour lancer; "sinturon" pour ceinturon).

Il faut analyser ces erreurs. Un savoir théorique, outil de référence, est indispensable. Mais, dans le même temps, ce savoir théorique (pour nous : la description linguistique du "pluri-système graphique du français" élaborée par Nina Catach et l'équipe HESO du CNRS (3)) est mis à l'épreuve : sa validité, dans le domaine pédagogique, dépend de sa capacité à rendre compte des phénomènes observés.

1.2. Analyse

Le recours à cette théorie se révèle ici efficient. Il va permettre:

a) de relier des difficultés qui se manifestent au cours d'activités différentes ;

b) de formuler à leur sujet une hypothèse explicative ;

c) de déterminer des objectifs pédagogiques et la stratégie à mettre en oeuvre pour les atteindre.

Ces difficultés renvoient toutes deux à un point particulier (mais très représentatif) de la partie phonogrammique du pluri-système graphique français : les graphies du phonème [s]. Celui-ci peut en effet être transcrit par différents graphèmes (notamment "s", "c", "t"), dont ce n'est pas la seule fonction ("c", par exemple, a également - et plus souvent - comme fonction de transcrire le phonème [k]). Toutefois, ces graphies n'apparaissent pas de manière totalement aléatoire : entrent en jeu les "lois de position", qui réduisent, pour un mot donné, les possibilités d'apparition de l'un ou l'autre graphème ("s" et "c" sont ainsi seuls possibles en début de mot). Il s'agit là d'un micro-système particulièrement complexe : sa maîtrise ne saurait être acquise que par étapes, dont le maître doit faciliter le franchissement.

(3) cf Nina CATACH, *L'orthographe*, Que sais-je ? PUF - L'orthographe française, éd. F. Nathan.

Les erreurs de nos élèves prouvent qu'ils en sont à un moment crucial. Tout se passe comme s'ils avaient intégré le fonctionnement essentiellement phonogrammique de la langue écrite, mais en le simplifiant. Ils se sont ici constitués un système caractérisé, à tort, par une correspondance bi-univoque entre les unités de l'écrit et de l'oral : le graphème "s" y transcrit seul le phonème [s], tandis que le graphème "c" est lui associé, d'une façon tout aussi rigide, au phonème [k]. Leurs difficultés ne proviennent donc pas d'une absence de savoir, mais d'un certain état de savoir, partiel et figé ; et celui-ci coexiste, d'une manière pour l'instant rigoureusement étanche, avec des savoir-faire qui le contredisent : mots bien connus des enfants, "ciel" et "citron", par exemple, ne sont jamais oralisés [kjɛL] ou [kitrɔ̃], ni orthographiés "siel" ou "sitron".

Situation, on le voit, complexe, qu'il revient au maître de débloquer. Il lui faut pour cela la transformer en situation de résolution de problème. En effet, sous ce qu'ils perçoivent comme des difficultés ponctuelles, c'est bien à un problème scientifique que les élèves se trouvent confrontés (4).

1.3. Projet

D'où l'établissement d'une stratégie dont l'objectif est de permettre aux élèves de résoudre à leur niveau ce problème de langue. Cette résolution, qui implique une prise de distance par rapport aux activités fonctionnelles, passera par différentes phases au cours desquelles le maître devra amener les élèves à :

- a) expliciter leurs difficultés ponctuelles;
- b) mettre en oeuvre une activité de recherche portant sur l'un des aspects du problème ainsi défini ;
- c) tirer de cette recherche des savoirs et des savoir-faire nouveaux.

Ici encore le savoir du maître joue un rôle important. C'est lui qui va conduire à centrer les recherches des élèves sur le seul problème des graphies de [s] en début de mot : domaine d'investigation sans doute restreint, mais dont l'exploration adaptée aux possibilités réelles d'élèves de CE1/CE2, permettra néanmoins un progrès significatif dans leur maîtrise du système graphique (à ce niveau, la prise en charge du problème posé par l'ensemble des graphies de [s], quelle que soit leur place dans le mot, risquerait fort d'aboutir au seul inventaire de ces graphies).

(4) cf *Recherches pédagogiques*, n°117, page 13 : "On dira qu'il y a problème scientifique chaque fois que la réponse à une question, la poursuite d'une action, se heurtent à des obstacles de nature diverse (moteurs, techniques, psychologiques, épistémologiques...) débouchant sur la construction d'invariants (grandeurs, propriétés, relations qui se conservent).."

2. ACTIVITES DE RESOLUTION DE PROBLEME

2.1. Formulation du problème

Dans un moment de production de texte, un groupe d'élèves (de CE1) est arrêté par une difficulté orthographique. Il s'agit d'écrire le mot "ceinture", que l'élève chargé de la rédaction avait tout d'abord écrit "sinture". Les autres membres du groupe ne sont pas d'accord, ils se rappellent que la maîtresse avait antérieurement rétabli l'orthographe de "ceinturon" écrit "sinturon". Leur souvenir les conduit à rétablir la graphie "ein" ("comme dans "peinture"), puis à s'interroger sur "la première lettre".

C'est l'occasion saisie par la maîtresse pour :

- transformer ce problème de groupe en problème collectif ;
- amener les élèves à relier ce problème d'écriture aux difficultés d'oralisation de certains mots où apparaît la lettre "c".

La classe aboutit aux formulations suivantes : "On fait souvent des fautes quand on veut écrire le son [s]. On ne sait pas bien lire la lettre "c". C'est parfois le son [s]".

La maîtresse propose alors aux élèves de les aider à surmonter ces difficultés. "On verra ça demain".

2.2. Vérification/renforcement des acquis nécessaires

Le lendemain, première séance de travail systématique ; elle débute par un exercice de repérage de phonème que les élèves connaissent bien pour l'avoir souvent pratiqué au CP :

- liste de mots donnés oralement par la maîtresse et contenant tous le phonème [s]. Consigne : "Trouver le son commun à l'ensemble de ces mots ?"
- nouvelle liste de mots, mais contenant soit le phonème [s], soit le phonème [z]. Consigne : "Lever la main lorsqu'on entend le son [s]".
- enfin, les élèves eux-mêmes doivent, à tour de rôle, proposer des mots contenant le phonème [s] : d'abord "n'importe où", puis "seulement en début de mot".

Travail classique et rapide, indispensable aussi : la capacité à identifier le phonème [s] constitue un préalable aux activités de recherche dans lesquelles la maîtresse va maintenant engager les élèves. Très immédiatement, il permet la constitution du corpus nécessaire.

2.3. Etablissement d'un corpus

Les élèves ont proposé un nombre considérable de mots commençant par le phonème [s] (une cinquantaine). La maîtresse leur demande alors de venir écrire au tableau "ceux qu'ils sont sûrs de savoir bien écrire", choisissant de prendre appui sur les seules connaissances des enfants. Cette démarche, qui relève, bien sûr, d'une option générale en psycho-pédagogie, nous semble particulièrement importante en orthographe où l'on n'a que

trop tendance à mettre bien plutôt l'accent sur leurs ignorances. Mais elle vise aussi à habituer les élèves à transformer leurs savoir-faire ponctuels en savoir réinvestissables.

On obtient ainsi une liste de 27 mots (cf : § 2.4.) - échantillon dont la maîtresse doit s'assurer immédiatement qu'il est représentatif (c'est-à-dire qu'on y trouve bien les graphies de [s] dans tous les environnements possibles) (5).

2.4. Analyse du corpus

Les deux séances suivantes confronteront les élèves à cette liste de mots : activité d'observation orientée par l'explicitation précédente de leur problème. Au long de ce travail, la maîtresse n'apportera aucune connaissance aux élèves; son rôle consistera uniquement à les contraindre à faire preuve de rigueur (dans leurs procédures d'analyse comme dans la formulation des résultats obtenus).

a) Sur incitation de la maîtresse, les élèves ont d'abord entrepris de classer les mots (écrits à ce moment dans l'ordre selon lequel ils avaient été proposés). Travail apparemment simple compte tenu du contexte orthographique dans lequel il était effectué, mais qui a donné lieu à quelques tâtonnements significatifs de la difficulté, pour des élèves de CE1/CE2, à prendre en compte des phénomènes spécifiquement orthographiques: certains élèves ont, par exemple, proposé dans un premier temps de réunir dans le même sous-ensemble les mots "sucre", "sel", "citron", "salade", "parce que ça se mange !". Un accord s'est cependant établi assez rapidement pour retenir comme critère de classement "la première lettre de chaque mot". D'où la répartition suivante, en deux colonnes :

le soir
un singe
la santé
il est sourd
la salade
une sucette
une soeur
un salon
un sac
un ski
la sauce
un serpent
un sirop
six
une sentinelle

cing
un cerf
une cerise
le cirque
cent
une ceinture
des ciseaux

(5) Le "ç" de "ça" n'apparaît pas. C'était, nous semble-t-il, sans importance. Cas unique, il sera très vite repéré par les élèves au hasard de leurs lectures - et retenu à cause justement de son originalité.

il saute
une sirène
soixante
il est surpris
il est "sympa"

b) Cette disposition induit les élèves à de nouvelles observations. Leurs analyses s'affinent. La recherche de formulations rigoureuses permet de cerner progressivement leur problème orthographique ; elle prépare aussi, à plus longue échéance, une prise de conscience des deux caractéristiques majeures de notre orthographe dans sa partie phonogrammique : graphèmes concurrents et lois de position. On aboutit ainsi à une série de remarques, qui commentent le tableau précédent :

" - On a des mots qui commencent tous par le son [s].

- Le son [s] ne s'écrit pas de la même manière : dans la première colonne tous les mots commencent par la lettre "s" ; dans la deuxième colonne tous les mots commencent par la lettre "c".

- Il y a beaucoup plus de mots qui commencent par la lettre "s" que de mots qui commencent par la lettre "c"(6).

- Dans les mots qui commencent avec le son [s] écrit avec la lettre "s", on peut trouver après cette lettre toutes les voyelles (et des consonnes).

- Dans les mots qui commencent par le son [s] écrit avec la lettre "c", on ne peut trouver après cette lettre que les voyelles "e" et "i" (et "y")".

Il faut alors s'assurer que ces remarques, établies à partir du seul échantillon observé, ont bien une valeur générale : un travail de vérification s'impose, qui sera effectué par les CE2 seuls. La procédure retenue consistera à repérer, dans quelques pages du livre de lecture, tous les mots qui commencent par le son [s], et à vérifier que leur orthographe correspond effectivement aux remarques formulées.

2.5. Des solutions au problème

Ces analyses offrent aux élèves une forme de résolution pratique de leur problème. Elles permettent en effet la recherche et la formulation de consignes d'action qu'ils vont déduire de leurs remarques. Ils tiendront à les appeler "règles", et à les rédiger de la façon suivante :

(6) Sur ce point, l'échantillon des élèves est particulièrement représentatif ; selon les travaux de l'équipe CNRS-HESO le graphème "s" couvre en effet 69 % des graphies de [s], et le graphème "c" 26 %.

"Les règles que nous avons découvertes pour lire et pour écrire :

Pour lire :

- Quand on voit la lettre "s" au début d'un mot, on dit le son [s].
- Quand on voit la lettre "c" au début d'un mot, on dit le son [s] s'il y a après la voyelle "e" ou la voyelle "i". (On dit le son [k] si cette voyelle est un "a", un "o" ou un "u").

Pour écrire :

- Quand on veut écrire un mot qui commence par le son [s], on utilise obligatoirement la lettre "s" devant "a", "o", "u" (et des consonnes).

- Quand on veut écrire un mot qui commence par le son [s], on peut utiliser, devant les voyelles "e" et "i" (et "y"), soit la lettre "s", soit la lettre "c".

- Si on ne sait pas laquelle il faut choisir, on peut regarder dans le dictionnaire ou on peut demander à la maîtresse".

La classe en restera là. Pour les élèves comme pour la maîtresse, il est temps de revenir aux activités fonctionnelles...

Dans le courrier de *Repères*

PRATIQUES

n°39, octobre 1983

BRICOLAGE POETIQUE

n° dirigé par Jean-Pierre BALPE

Au sommaire :

Lire, écrire la poésie : J.P. BALPE, L'écriture poétique : une stratégie du ricochet.- J.M. ADAM, Lecture de deux poèmes d'André Breton...- Ph. LANE, Une maison peu solide... une lecture peu assurée.- C. MASSERON, La fabrique d'images.- J.M. ADAM, Linguistique et poétique : analyses pragmatiques d'un graffiti et d'un poème.- J.P. BALPE, L'ordinateur, sa muse ...

Jeux d'écriture poétique : D. DELAS, L'enjeu du jeu poétique.- M. BENABOU, La règle et la contrainte.- D. GROJNOWSKI, Exercices poétiques et spirituels.

S'adresser à A. Petitjean
8, rue du Patural, 57000 METZ

Dans le courrier de *Repères*

POESIE : QUELLE PEDAGOGIE ?"

par Daniel BRIOLET
Editions ACL 43 rue de la Gaudinière
44300 Nantes, 1983

Au sommaire :

Approches : I. Le poète et son public en 1983. II. La poésie et nous Variations sur deux thèmes de Paul Valéry. III. L'état de poésie. IV. L'effet de poésie.

Pédagogie : L'épreuve des faits : V. Tout commence à l'école. VI. du collège au lycée : nos élèves et la poésie (histoire d'une expérience) - VII. Poèmes et poésies: témoignages d'élèves. VIII. De la lecture à l'écriture : créativité ou création ?

Que faire ? : IX. Vers une éducation poétique du corps- X. Plaisir de dire, plaisir de lire - XI. Jouer les sots - XII. Jouer avec les mots XIII. Ecrire dessiner inscrire - XIV. La poésie par la grammaire - XV. Cultiver l'intelligence poétique.

Puisqu'il faut conclure : Ecole, culture, poésie : une interdépendance vitale.

"Ce qui importe plus que tout, en matière d'enseignement de la poésie, écrit D. Briolet, c'est un approfondissement incessant de la recherche proprement pédagogique, en accord avec celui de toute recherche scientifique ou littéraire. Lui seul permet l'indispensable effort à fournir en vue d'articuler entre elles des méthodes d'approche que leur objet même appelle à un renouvellement sans fin".

Commandes à adresser aux Editions A.C.L. en joignant un chèque de 92F.

MONSIEUR, ON N'EST PAS D'ACCORD

ou D'une petite révolte à une bonne résolution

par Gilbert DUCANCEL et l'équipe INRP de l'Ecole Normale d'Amiens

1. Il va s'agir ici de la résolution explicite d'un problème classique d'orthographe grammaticale, dans un CE2 (celui de Michel Ducancel à l'école annexe A). Certes. Mais il s'agit peut-être surtout, pour les enfants, d'une révolte face au comportement du maître : il souligne des mots alors qu'on applique consciencieusement une règle qu'on a découverte avec lui, et de la découverte d'une nouvelle règle pour écrire. Car c'est là l'important, on écrit, on veut écrire, on croit qu'on sait écrire, et on voit qu'on ne sait pas encore tout pour écrire. D'où le zèle des élèves à s'occuper des exceptions, comme on verra plus loin.

Tout a commencé quand des élèves ont constaté que leur maître soulignait des mots précédés de les ou des, alors qu'ils leur avaient bien mis les marques du pluriel. Incrédulité. Révolte. Le maître se trompe-t-il, se moque-t-il ? Cinq séances vont suivre, dont nous récapitulons ci-dessous les étapes, et dont nous présenterons ensuite les temps forts.

2. Récapitulation

Etapes de la résolution	Organisation du travail	Objectifs de l'étape suivante (énoncés par les élèves et/ou le maître)
<p>A. Rappel du problème concret posé par l'attitude du M</p> <p>1ère formulation Vérifier que M. ne se trompe pas et chercher pourquoi.</p> <p>2ème formulation Constitution d'un corpus. Constats. Le problème est devenu un problème de langue pour la classe.</p>	<p>classe entière</p> <p>Groupes Classe entière</p>	<p>Rechercher l'explication du phénomène constaté</p>
<p>B. Emission d'hypothèses 3ème formulation 1ère schématisation</p>	<p>Groupes classe entière</p>	<p>Continuer les recherches pour valider les hypothèses</p>

<p>C. Recherche de nouveaux exemples Énoncé d'une règle 4^{ème} formulation 2^{de} schématisation Apparition d'exceptions.</p>	<p>individuellement classe entière</p>	<p>Expliquer les exceptions</p>
<p>D. Essai d'opérations syntaxiques sur tout le corpus. Vers la prise de conscience de la pronominalisation 5^{ème} formulation 3^{ème} schématisation</p>	<p>Individuellement classe entière</p>	<p>Généraliser la découverte. Entraîner à la pronominalisation. Noter sur le cahier d'orthographe.</p>
<p>E. Application de la pronominalisation à un corpus inédit. Invention de phrases identiques Exercices structuraux Notation sur le cahier (synthèse des formulations, schémas et exemples)</p>	<p>individuellement classe entière</p>	<p>Faire le bilan : avons-nous maintenant le moyen d'éviter nos anciennes erreurs</p>
<p>F. Intérêt pour l'écriture - orthographe - syntaxe ("économie")</p>	<p>classe entière</p>	<p>idem. Ecrire un texte pour vérifier si nous évitons bien les erreurs.</p>
<p>G. Écriture d'un texte (sujet imposé) Exercices de contrôle</p>	<p>individuellement</p>	<p>s'entretenir sur cette évaluation.</p>
<p>H. Entretien sur l'évaluation Dernières mises au point Rédaction d'une affiche aide-mémoire et copie sur copie.</p>	<p>classe entière</p>	

3. D'un problème de vie de classe à un problème de langue

"Monsieur, on n'est pas d'accord...". "On ne comprend pas". "On met un s après les et on a une faute". Les certitudes des enfants sont mises en cause. Pour beaucoup, il y a une sorte d'injustice. Certains pensent que le maître se moque ou se trompe (ils vérifieront ultérieurement dans les livres qu'il y a bien des mots précédés de les qui ne prennent pas d's).

Le maître, lui, s'efforce de faire expliciter les rappels parfois contradictoires des enfants et, surtout, de faire prendre conscience du problème par tous.

Il pose le problème en termes d'action : "qu'est-ce qu'il faudrait chercher?" Les élèves écartent alors deux sources possibles d'erreur : erreurs dans la transcription des phonèmes, autres erreurs (ils ne disent pas lesquelles). On suppose qu'ils ont vérifié d'eux-mêmes quand le maître leur rendait leurs textes avec des mots soulignés. Quoi qu'il en soit, la première formulation des élèves, que le maître inscrit au tableau, est la suivante : "Chercher pourquoi il y a des fautes à des mots terminés par s et qui marchent avec les ou des devant, qui chantent pourtant bien, et qui sont écrits exactement comme dans le dictionnaire". Ils ont donc bien cerné un problème d'écriture.

Le maître demande alors aux élèves comment ils comptent faire.

Les propositions sont de deux ordres : "se mettre par groupes et chercher" (ils ne justifient pas ; ils en ont l'habitude dans des situations semblables) ; "on prend des livres et on cherche les mots qui ont le même problème", "dans les livres on est sûr que c'est bien écrit".

Le maître demande ce qu'on notera précisément. "On peut faire deux tableaux, ceux qui vont pas, ceux qui vont bien". "Ce qu'il y a autour du mot, parce que c'est peut-être ça qui va nous donner la solution". "Ce qu'il y a derrière et devant". "Toute la phrase et on entoure les choses comme ça... on regarde ce qu'il y a derrière et devant".

Les propositions de méthode s'appuient sur ce qu'ils sont accoutumés à faire, mais en même temps elles leur permettent d'émettre des hypothèses implicites d'explication au plan de la relation entre les mots. On est donc maintenant devant un véritable problème de langue. Le maître écrit sous la dictée : "Les mots placés après les ou des prennent-ils toujours les marques du pluriel ?" C'est ce qu'il va s'agir de voir.

4. Vers la première règle

L'observation du travail en groupes est instructive.

Un groupe ne relève que les phrases où "ça marche", c'est-à-dire où le mot qui suit les ou des porte la marque du pluriel. Ils éludent donc le problème et se consacrent à vérifier la justesse de ce qu'ils savent. Ils ne voient pas les phrases où "ça ne marche pas". Leur conduite est dominée par l'assimilation au sens piagétien du terme.

Un autre groupe, au contraire, recherche systématiquement les cas où "ça ne marche pas", sans que l'on puisse dire, cependant, qu'il ne voit pas les autres. Mais il ne les relève pas.

Un troisième classe les exemples en deux colonnes, mais éprouve des difficultés avec certains. Ainsi, il classe dans la colonne "ça marche" pour les rendre féériques". Non respect de la consigne ? Intuition d'une relation ?

Un quatrième groupe formule, sous l'incitation d'un élève, une hypothèse selon laquelle il n'y a pas d's quand c'est un verbe, et s'emploie ensuite à la vérifier. Mais la formulation montre que la représentation des élèves n'est pas claire et qu'ils sont, dans leur recherche, autant préoccupés par le repérage des verbes que par la validation de l'hypothèse : "quand il y a les devant et c'est un verbe, il n'y a pas d's. Quand c'est le début d'une phrase, il n'y a pas de verbe. Si c'est un titre, il n'y en a pas. Il y a un verbe avant ou après les ou des, et il y a un s".

Dans la phase collective qui suit, chaque groupe expose aux autres ce qu'il a fait. Les deux premiers groupes, par les critiques que leur renvoient les autres, prennent conscience qu'ils n'ont pas respecté toute la consigne, qu'ils n'ont pas pris en compte le problème. En fin de séance, quatre affiches sont au tableau. L'une regroupe les exemples où "ça marche" Les élèves y ont tracé le schéma : les ----s. La seconde regroupe les exemples où ça ne marche pas" accompagnés du schéma les----s. La troisième regroupe les exemples que les quatre groupes ne sont pas parvenus à classer: "les voilà", "les quoi?", "les sept",... La quatrième transcrit les essais d'explication des phénomènes observés. Ces essais sont le résultat des échanges entre enfants, à l'initiative du quatrième groupe. Mais ils vont, cette fois, beaucoup plus loin que l'hypothèse explicative de ce groupe lors de la phase précédente :

- "quand il y a les devant un nom pluriel, il y a s.
- quand il y a les devant un verbe, il n'y a pas de s. Sauf comme "tu les attrapes". Tu commande la terminaison".

On voit que la phase collective a abouti non seulement à un classement complet mais aussi à une schématisation et à l'émission d'hypothèses explicatives. Le problème est maintenant appréhendé par tous. Les élèves sont maintenant tous convaincus que le maître ne s'est pas trompé et ils posent le problème en termes de relation entre les mots. Enfin, ils utilisent leurs savoirs antérieurs pour avancer des hypothèses qui reposent sur l'opposition des catégories nom/verbe.

Au début de la séance suivante, on relit les quatre affiches et le maître demande ce qu'il reste à faire. Pour beaucoup d'élèves, il ne reste qu'à recopier après avoir, éventuellement, réécrit pour "faire une bonne phrase". Certains pensent, cependant, qu'il faut "voir si notre explication elle est bonne", "voir vraiment si c'est bon". Les échanges sont vifs :

- "C'qu'on a dit, c'est au moins bon pour le moment !
- C'est pas sûr...

- Mais si, on croit que c'est bon!"
etc...

Le maître demande comment on pourrait s'en assurer. Des élèves proposent de chercher à nouveau en groupes. D'autres pensent que ce sera trop long. D'autres encore proposent de passer de classe en classe dans l'école pour demander l'aval des autres élèves. Ils se décident finalement pour une recherche individuelle dans les livres. Les élèves sont donc devant un double problème de méthode, qui n'apparaît pas d'emblée à tous : nécessité de vérifier avant de généraliser ; moyen rapide et efficace de vérifier.

Lors de la mise en commun qui suit la recherche individuelle, on s'aperçoit que beaucoup d'élèves se sont bornés à relever et à classer comme précédemment leurs nouveaux exemples. Certains cependant ont vraiment vérifié les hypothèses en conjuguant les verbes, en remplaçant les noms par des mots dont ils sont sûrs que ce sont des noms, en remplaçant aussi les verbes par des mots connus d'eux comme des verbes. Après une nouvelle phase individuelle brève où ils ont, cette fois, tous essayé ces tests, ils vérifient collectivement. Ils s'aperçoivent alors que certains noms ne varient pas ("le bois", "les bois"), non plus que certains autres mots qui ne sont ni des verbes ni des noms ("les sept", "les deux", "les voilà",...). Ils s'aperçoivent aussi que l's du pluriel peut se mettre à un nom séparé de les par un mot : "les sept bandits, les deux bandits, les grands bandits". Ils disent "Y a pas qu'un mot... C'est un groupe". "Les commande les deux mots" (et même plus de deux dans certains de leurs exemples : "les cinq petits amis dormaient"). Mais ils n'expliquent pas pourquoi, dans les groupes ainsi appréhendés, des mots n'ont pas d's.

C'est donc très logiquement qu'en fin de séance ils disent qu'on ne peut pas encore recopier sur le cahier d'orthographe car il reste à expliquer ce qu'ils appellent d'eux-mêmes les exceptions. "Sinon on peut pas savoir, quand on écrit." "On veut trouver la solution complète". "Sinon on f'ra 'core des fautes". "Si on continue pas, à quoi ça va servir?" "Ça s'ra le mystère pour la prochaine fois".

5. Des exceptions à la pronominalisation

Au début de la séance suivante, les élèves reviennent à leur désir d'expliquer les exceptions. D'emblée, ils rappellent qu'ils savent "faire des choses sur des phrases". Le maître note alors au tableau les opérations que les élèves lui indiquent, en les incitant à expliquer à chaque fois en quoi chacune consiste :

"déplacer retirer ajouter mettre à la place (changer)	} des mots des groupes de mots	} dans des phrases"
--	-----------------------------------	------------------------

Le maître leur donne ensuite la consigne d'essayer individuellement ces opérations sur tous les exemples des affiches. Chacun choisira une ou plusieurs opérations, mais il faut travailler sur tous les exemples, et pas seulement sur les exceptions.

Le démarrage de cette séance appelle plusieurs commentaires.

Le maître comptait répondre au vœu de travailler sur les exceptions, et leur donner l'explication (déjà approchée par plusieurs précédemment). Il saisit l'occasion offerte par le rappel des opérations que les élèves savent faire sur des phrases, et impose de les effectuer sur tous les exemples, parce qu'il pense que cela permettra un important apprentissage :

- distinction du les déterminant et du les pronom à partir de leurs propriétés syntaxiques,
- "économie" (comme diront plus tard les élèves) d'un nom pluriel par pronominalisation ("Je prends les bagages et je les mets sur...").

Il y a donc divergence entre les objectifs des élèves et ceux du maître. Celui-ci profite de ceux des élèves pour s'efforcer d'atteindre un niveau de résolution supérieur. La recherche individuelle qui suit n'est réussie complètement que par une dizaine d'élèves, sans qu'on puisse assurer, cependant, que cela est dû à cette divergence.

Phase d'essais individuels. Puis le maître sollicite collectivement les élèves, d'abord sur l'opération "mettre à la place (changer)". Les élèves vont au tableau, écrivent en expliquant. On aboutit au paradigme les, des, mes, tes, nos ..., certains étant gênés par des difficultés sémantiques: "Il se rappela qu'il avait vos oreilles d'âne". (!)

On passe ensuite de la même façon à l'opération "retirer". Les élèves expliquent qu'on ne peut pas retirer les: "La petite poule hausse les épaules". "Ca n'a pas de sens". "On les met sur le navire". "Ca a du sens, mais il faut qu'on rajoute quelque chose..." "...les bagages". "Ca aurait du sens". "On met les bagages sur le navire. "Ils découvrent donc la nécessité de deux opérations conjointes : "retirer" et "ajouter". C'est du moins ce qu'un adulte peut penser.

Or, il n'en est rien. Un élève objecte : "Monsieur, ça va pas. Elle a rajouté un les!" (celui de "les bagages"). Un autre : "Elle l'a enlevé et elle l'a rajouté après". Pour eux, il y a eu déplacement. Le maître attire leur attention sur la place des deux les. Ils parlent de plus belle du déplacement du les. Pour eux, c'est toujours le même. Il est passé à droite du verbe avec ajout d'un nom. Ils ne distinguent pas deux les à partir de leurs propriétés syntaxiques différentes parce qu'ils ne mettent pas en relation celles de chacun (par ex. que le pronom ne peut être remplacé par mes, tes, nos... et qu'il peut être retiré si on met après le verbe les + Nom).

Le maître va donc reprendre l'ensemble du problème afin que les élèves comparent les deux "comportements" syntaxiques. Ils reprennent sans difficulté la première opération et inscrivent au tableau le schéma : les---N---s.

impossible

Ils passent à la seconde. "Il y avait les devant un verbe. On les retire et on le met devant un nom...". "...derrière le verbe". Au tableau, ils inscrivent le schéma : les---V---les---N---s.
ajouté

La comparaison aboutit donc à deux schémas justes et opératoires. Mais pour les élèves il s'agit toujours du même les. On peut penser qu'on a atteint, avec des enfants de début de CE2, la limite de ce qu'ils peuvent conceptualiser à propos de cette question.

Ils reviennent alors aux exceptions. Ils inscrivent au tableau : "Les sept lapins à queue blanche". L'observation et la discussion les conduisent à entourer comme suit : "Les sept lapins", en réutilisant leur découverte précédente du groupe "commandé" par les. Ils acceptent l'explication du maître : "le groupe est pluriel". Mais il y a un des mots qui, lui, n'a pas la marque". Ils reprennent alors toutes les exceptions, constatent que pour "les six", "les deux", "ça n'a pas d'importance, ça ne change jamais".

6. Conclusion

Le premier point que nous voudrions souligner, pour conclure, c'est que les problèmes n'émergent pas spontanément. La vie de la classe, les activités de communication confrontent les élèves à des difficultés, des obstacles. Pour qu'il y ait problème, il faut que les élèves prennent conscience que ces obstacles vont à l'encontre de ce qu'ils croyaient, attendaient... et/ou qu'il y a une alternative, plus ou moins claire, pour les dépasser. Cette prise de conscience dépend en grande partie du maître, de son attitude, de la situation qu'il a suscitée. Le problème est alors un problème pratique, posé comme tel par les élèves. Ce sont les essais tâtonnants de résolution, les confrontations entre élèves et la mobilisation de leurs savoirs antérieurs qui permettent que le problème se constitue pour tous comme problème de langue.

D'autre part, il apparaît clairement que la résolution n'est possible que par la mobilisation, la sélection et la mise en relation d'une variété de savoirs antérieurs. Il s'agit à la fois de connaissances et de moyens de les vérifier (tel mot est un verbe car on peut le conjuguer...), de méthodes de travail (constituer un corpus, tester des hypothèses...), de savoir-faire langagiers (dire ce que l'on cherche, énoncer une hypothèse, schématiser une relation...). Insistons sur le fait que ces derniers ne sont pas des "conditions" de la résolution. Ils sont des "actes en parole", et le progrès dans la résolution se confond avec les formulations successives. Mais ces formulations résultent de manière complexe de l'organisation du travail et de la communication, de la confrontation avec le réel, et des autres savoirs.

Il apparaît aussi que l'émergence et la résolution du problème se

heurtenant à divers obstacles, qu'il faudrait analyser soigneusement. Le plus important paraît être la conduite d'évitement qui fait qu'en situation de "conflit" entre le connu et le nouveau, les enfants ont tendance à ne s'occuper que du connu (déséquilibre dans le sens de l'assimilation) ou, ce qui paraît plus rare, que du nouveau (déséquilibre dans le sens de l'accommodation) au lieu d'essayer de les mettre en relation. Cet évitement ne peut être évité que par la confrontation renouvelée avec le réel. Avec tout le réel des corpus d'exemples. Aussi et surtout avec la réalité des démarches, des opinions, des hypothèses différentes des groupes et des individus. C'est par la confrontation des divergences que le problème émerge, que le connu et le nouveau sont en présence, que les anticipations antagonistes s'entrechoquent, qu'il devient le problème de tous, et qu'il peut se résoudre conflictuellement.

Est-il besoin de dire que l'attitude du maître est primordiale pour que tout cela se produise, et non autre chose ou rien? Sans activités de communication authentiquement fonctionnelles, pas d'émergence de problèmes. Sans création de situations adéquates aux différentes étapes de la résolution, pas de sélection et de mobilisation des savoirs pertinents à partir de la "lecture" par les élèves de ces situations. Sans confrontation soigneusement renouvelée des élèves avec le réel et avec leurs divergences, pas d'émergence ni de résolution collectives du problème. Décrire avec précision et théoriser la démarche pédagogique permettant divers types de résolution de problèmes eux-mêmes de différentes natures est une de nos ambitions.

PROBLEMES ET RESOLUTIONS DE PROBLEMES EN SITUATION DE COMMUNICATION

par Gilbert DUCANCEL

Pointer les problèmes que les enfants rencontrent à l'école en situation de communication, décrire la démarche qu'ils adoptent pour les résoudre, appréhender le rôle du maître dans l'émergence de la résolution font partie des objectifs prioritaires de la recherche que nous avons entreprise. Il nous semble, en effet, qu'il y a là un "trou noir" dans la pédagogie de la langue maternelle. On se préoccupe des situations fonctionnelles de communication qu'une pédagogie du projet suscite, on décrit leurs caractéristiques, on énonce les apprentissages qu'elles peuvent permettre. Mais on n'analyse pas la façon dont ces apprentissages sont accomplis ou non, la façon dont les enfants mobilisent ou non leurs savoirs, se comportent devant une difficulté.

Qu'est-ce qui fait difficulté pour les enfants dans telle ou telle situation de communication ? Les difficultés se constituent-elles en problèmes ? Ceux-ci sont-ils évités, résolus ? Comment ? Quel rôle joue l'organisation de l'activité (classe entière, groupes...) ? Quel rôle joue le maître ? Autant de questions auxquelles nous ne pouvons encore ici apporter des réponses satisfaisantes, mais que nous nous efforcerons de préciser, à propos desquelles nous avancerons des hypothèses pédagogiques. Notre recherche ne fait que commencer. Nous en sommes encore à un premier niveau d'analyse des activités de communication que nous avons observées. Nous croyons cependant pouvoir proposer au lecteur des exemples de résolutions de problèmes en situation de communication, pourvu qu'il se rappelle que l'analyse qui en est faite est provisoire et que les propositions que nous faisons ne sont que les premières que nous soyons en mesure d'avancer.

PROBLEMES ET PROJETS

Les situations de communication sont suscitées par les activités que les enfants vivent en classe dans la réalisation de leurs projets. Elles en tirent leur nécessité et leur signification. Il s'ensuit que les problèmes que les élèves y rencontrent sont divers, ne sont pas d'abord des problèmes de langage ou ne sont pas d'abord vécus comme tels, ne sont en tout cas jamais purement des problèmes de langage.

Ainsi, ces élèves d'un CM1 d'Amiens, qui ont le projet de jouer une pièce de théâtre, discutent de la réalisation des costumes :

"Les femmes, elles avaient de grandes robes. (Geste) C'est pas parce qu'elles étaient grosses. Elles avaient en-dessous des anneaux de ferraille. (Geste). Et puis, plusieurs trucs aussi. (Geste).

- Des jupons ! Oui. Les jupons, je peux les apporter".

Notre objet d'étude n'est donc pas toujours facile à cerner. Mais nous y voyons deux avantages. D'une part, les difficultés et les problèmes de langage sont nécessairement étudiés en fonction d'une pluralité de facteurs qui sont loin d'être tous linguistiques.

Des enfants de cette section de moyens d'une maternelle d'Amiens remarquent parmi les observateurs une ancienne institutrice de l'école:

- "Mme S. est venue nous voir.
- C'est plus une maîtresse.
- M. : Pourquoi ?
- Elle a des lunettes.
- Elle est plus dans la classe des grands.
- Les petits, on était chez Mme M.."

Les enfants fournissent trois explications, toutes trois claires pour eux :

- + elle porte maintenant des lunettes=elle n'est plus comme avant=elle n'est plus maîtresse ici.
- + elle n'est plus chez les grands.
- + "Les petits, on était chez..."=quand on était chez les petits on on était chez Mme M., et Mme S. était chez les grands. Effort pour exprimer le temps qui passe à partir de la contemporanéité: nous ne sommes plus chez les petits et elle n'est plus chez les grands.

D'autre part, les problèmes de langage et leur résolution coexistent avec des problèmes de toute nature (depuis des problèmes moteurs jusqu'à des problèmes de relation aux autres et à l'environnement) que les activités fonctionnelles posent aux élèves. La résolution des uns est souvent nécessaire et aidée par la résolution des autres. Il y a là possibilité d'une démarche pédagogique cohérente qui vise la résolution, par les élèves et en situation, des problèmes différents qui peuvent se poser à eux, sans hiérarchie pré-établie.

LES TYPES DE PROBLEMES DE LANGAGE

Les problèmes de langage que rencontrent les enfants sont eux-mêmes très variés. Il peut s'agir de problèmes d'orthographe.

Ce CP d'Abbeville II répond à ses correspondants (novembre). Parmi les difficultés rencontrées, l'orthographe de "merci" et de "dessins". Ils écrivent "mersi" à partir de "mercredi" et de "si...". M. dit que ce n'est pas ce "si" là. A partir de "est-ce que...", ils proposent "ci". Pour "dessins", ils pensent tout de suite à "des" déterminant. Ils ajoutent "s" pour faire /s/. Ils choisissent la graphie de /ẽ/ qu'ils connaissent le mieux : "in"; et ajoutent un "s" parce qu'il y en a beaucoup.

On voit quelle utilisation ils font de leurs savoirs orthographiques en constitution, et comment, quand une hypothèse se révèle fautive, ils en émettent une autre, après avoir localisé le problème qui demeure (transcription de /s/ et non de /i/), à partir de ce qu'ils savent lire.

Il peut s'agir du "statut" d'une lettre à l'oral.

S'apprêtant à lire des poèmes, les élèves de ce CM2 d'Abbeville I ne savent pas quand on dit "plus" /ply/ ou /plys/. Après une recherche d'exemples dans des écrits et des essais de prononciation, ils pensent qu' "On le prononce /s/ quand c'est une quantité. On ne le prononce pas quand il y a "ne" ou "n". On le prononce /z/ quand on fait la liaison".

Il peut s'agir d'un problème lexical.

Les élèves du CM1 d'Amiens discutent toujours de la réalisation des costumes.

- E 1 : "Il faudra faire des dessins.
- E 2 : Des croquis.
- E 3 : On sait pas ce que c'est des croquis.
- E 2 : Des modèles.
- M. : Qu'est-ce que ie marque ?
- E 2 : Ils comprennent pas. Faut le mettre entre parenthèses :
"Faire des croquis (dessins)".

C'est ce qu'écrit M. Le problème est posé. M. pense qu'il se résoudra au moment de l'action.

Il peut s'agir de problèmes syntaxiques ou morpho-syntaxiques.

Des élèves d'un CE2 d'Amiens rédigent un texte en groupe. Un élève propose : "(Alors) le magicien descend de l'arbre".

- E 1 : "Non, descendit".
- E 2 : "Descendit", ça n'existe pas.
- E 3 : "Descendèrent"...?
- E 2 : Non, "descenda".

Personne ne contredit plus une affirmation énoncée avec tant de certitude. Elle sera mise en cause quand le groupe lira son texte aux autres.

Mais des problèmes se posent aussi au niveau du discours et des situations de communication.

Ex.1 : *Le CM1 d'Amiens discute toujours de la réalisation des costumes. Les propositions se succèdent, sont discutées, puis notées au tableau. Tout-à-coup, l'intervention d'un élève fait digression :*

- E 1 : "Hier, à la patinoire, j'avais demandé à Madame...
- M. : A moi ? (il y avait plusieurs institutrices).
- E 1 : Oui, à vous...si je pouvais rapporter mon costume de hockey pour l'étudier...
- E 2 : On va tout mélanger !
- E 1 : Ce sera pour le prochain ...
- E 3 : Le prochain quoi ?
- E 1 : Emploi-du-temps.

- E 3 : Trimestre ! On en a pour longtemps avec les costumes !
- E 1 à M. Ca n'est pas facile à étudier, la crosse, tout ça..."

L'objectif des élèves est de terminer l'inventaire de ce qu'ils ont à faire. Ils comprennent qu'E 1 fait digression et ils le refusent. E 1 a besoin qu'on écoute sa proposition (il avait pleuré à la patinoire parce que son père, moniteur, avait refusé de lui mettre ses patins). Il ne se rend pas bien compte de tout ce que la classe a encore à faire, et il négocie avec ses camarades, en pure perte. M. n'écrit pas sa proposition, mais écoute E 1 lui expliquer la difficulté et l'intérêt de l'étude qu'il propose.

Ex.2 : La section de moyens d'Amiens avait projeté des ateliers pour ce matin. Mais ils ne se rappellent plus bien. M. a noté l'entretien au cours duquel ils avaient émis des propositions. Elle en relit la transcription, en annonçant à chaque fois le nom de l'élève qui a dit ce qu'elle relit. L'entretien comporte évidemment des éléments autres que les propositions elles-mêmes. Les élèves écoutent attentivement, mais sont incapables ensuite de rappeler les ateliers proposés. Leur attention a été accaparée par l'écoute de leurs propres paroles, la remémoration de la situation d'émission. Quand ils voient qu'ils ne peuvent toujours pas répondre aux questions de M., ils lui demandent de relire encore une fois. Cette fois, ils écoutent sélectivement les propositions et seront capables de les répéter, puis de choisir leur atelier.

Ex.3 : Dans plusieurs CP (et S.G.) d'Abbeville I et II, les maîtres ont proposé aux enfants une affiche de la Prévention routière représentant un hérisson qui traverse une route alors qu'une voiture arrive. A droite, il est écrit : "ce hérisson périra écrasé". En bas, on trouve "et toi aussi si tu traverses sans regarder".

L'image leur a posé plusieurs problèmes. Certains se sont identifiés au hérisson et se sont attachés à son visage souriant, à son air bonasse, ont pensé qu'il partait se promener. Ils ne se sont pas occupés de la voiture. D'autres ont privilégié les piquants. "Ca fait mal. Il va piquer les gens s'il monte dans la voiture. Les pneus peuvent crever si la voiture passe dessus". D'autres encore, à partir d'une histoire connue (Michka) ont dit qu'il a préparé ses affaires et qu'il part en voyage. La relation avec la voiture n'est pas claire pour tous (ni la même pour tous). Certains pensent qu'elle est passée, que ce sont ses feux arrière qu'on voit. D'autres sont d'un avis opposé car on ne voit pas les "traits derrière" par lesquels ils savent qu'on représente souvent le déplacement d'un véhicule rapide. Quand ils mettent bien en relation le hérisson et la voiture, ils se confortent dans leur bonne interprétation en faisant appel à leur vécu ou leurs informations, non sans digressions :

- "Il traverse la route. Une auto passe. Il va se faire écraser.
- Des chiens, des chats se font écraser. Au bois, une fois, j'ai vu un lapin...
- Un jour, en vélo, j'ai presque écrasé un loup !
- Pas un loup, un renard.
- Le renard avant de manger le hérisson, il urine dessus.
- Il faut qu'il regarde à droite et à gauche. Il n'a pas regardé.

- Il n'a pas vu la voiture. Il va se faire écraser.
- Un petit garçon s'est fait écraser parce qu'il a pas regardé.
- Mickaël a été accroché parce qu'il jouait".

Pour ce qui est des deux énoncés écrits, ils ne sont pas toujours mis en relation avec l'image. Le mot "périra", quoique bien déchiffré, pose problème. Certains pensent que c'est le nom du hérisson. La découverte de "écrasé" en conduit d'autres à paraphraser par "mourra".

Ce qui est le plus intéressant tient à l'énonciation. Bon nombre d'élèves qui ont lu les deux énoncés ne comprennent pas qu'ils sont liés. Surtout, ils ne comprennent pas tous qu'on parle du hérisson de l'image ni que "toi aussi si tu..." s'adresse à chacun d'entre eux. Certains pensent que ce sont les automobilistes qui s'adressent au hérisson, d'autres que le hérisson met en garde ses enfants qui le suivent mais qu'on ne voit pas sur l'image. Habitude d'énoncés écrits par personne et ne s'adressant à personne (et surtout pas à eux) ? Absence dans l'écrit et dans l'image de représentations de l'émetteur et du récepteur, contrairement aux habitudes (p.ex. dans le cas d'un dialogue inscrit dans un récit) ? A coup sûr, incompréhension de la situation de communication propre à l'affiche bien que les affiches couvrent les murs de leurs localités. Ajoutons que rares ont été les classes où les élèves se sont d'abord intéressés à l'écrit ou bien on fait une navette entre l'écrit et l'image. Il y a là une voie à explorer au plan de la démarche pédagogique.

DIFFICULTE, OBSTACLE, PROBLEME

Ces termes sont souvent employés les uns pour les autres. Ils ne sont pourtant pas synonymes, et les distinguer importe si l'on veut comprendre comment les enfants apprennent et ce qu'ils apprennent dans telle situation. Cela n'est pas toujours facile.

Les obstacles véritables sont heureusement moins fréquents que les difficultés de communication. On peut, semble-t-il, parler d'obstacle quand rien ne permet ou quand quelque chose empêche le sujet d'amorcer un encodage ou un décodage, ou encore quand le message n'est absolument pas compris par son récepteur. Dans les exemples que nous avons rapportés, cela paraît être le cas quand un élève de CM1 constate que ses camarades ne comprennent pas "croquis", quand les élèves de la section des moyens s'occupent exclusivement de retrouver leurs propres paroles dans la transcription de l'entretien, quand les élèves des CP confrontés à l'affiche de la Prévention routière ne comprennent pas que "toi aussi si tu..." s'adresse à chacun d'eux. Ces obstacles tiennent aussi bien à des facteurs psychologiques que linguistiques, et, parmi ceux-ci, aussi bien à l'ignorance d'un mode de communication sociale et de l'énonciation qui lui est propre que, par exemple, à des ignorances lexicales.

Dans la plupart des cas, il y a seulement difficulté. Les enfants mobilisent un ou des savoirs qu'ils possèdent. Mais il arrive que les savoirs ainsi sélectionnés ne conviennent pas bien à la situation présente, que celle-ci n'ait pas été "lue" complètement, qu'un élément secondaire ait

fait écran. Ainsi des enfants des CP qui se focalisent sur les piquants du hérisson, ou qui, à partir de leur connaissance de Michka, pensent que le hérisson a pris ses affaires et part en voyage. La difficulté peut aussi tenir à une mauvaise analyse de la situation collective de communication, de ses objectifs et de ses contraintes, des attentes des autres. C'est le cas de la digression qui survient au CM1. Il se peut, enfin, qu'elle tienne à l'absence d'un savoir, absence dont le sujet est conscient, et qu'il s'efforce de compenser au mieux en puisant dans ce qu'il sait, en s'aidant de moyens non-verbaux, comme c'est le cas pour l'élève de CM1 évoquant les robes à crinoline et les jupons des femmes du temps passé.

Ce dernier exemple montre particulièrement bien qu'une difficulté, -c'est vrai aussi d'un obstacle-, ne constitue pas nécessairement un problème pour l'émetteur ni pour les récepteurs. On peut même dire que le comportement le plus fréquent chez l'un et les autres consiste soit à ignorer le problème potentiel, soit à le contourner, soit à le supprimer. Dans notre exemple, l'émetteur s'efforce de le contourner ("anneaux de ferraille" + geste ; "trucs" + geste) avant qu'une élève le supprime sans que le groupe ait posé d'éventuelles questions ou fait des propositions : "Des jupons! Les jupons, je peux les apporter".

Une difficulté ou un obstacle se transforment en problème, plus ou moins conscient, plus ou moins verbalisé, quand apparaît un conflit entre ce qu'on sait et ce qu'il faudrait savoir, entre le connu et le nouveau, entre ce qu'on croit et ce qu'on voit, ce qu'on attend et ce qu'on reçoit. Dans les CP confrontés à l'affiche de la Prévention routière, il n'y a pas problème quand il paraît évident ou plausible que ce sont les automobilistes qui disent "et toi aussi si tu..." ou que c'est le hérisson qui met en garde ses enfants, car il n'y a pas, apparemment, d'alternative. Par contre, il y a problème quand certains pensent que l'auto est passée, que d'autres refusent, argument à l'appui, cette interprétation, et qu'à partir de là on met en relation la voiture et le hérisson. Il y a problème quand il y a conflit et alternative. La résolution consiste à adapter ce qu'on sait, ce qu'on croit, ce qu'on dit à l'inédit, à l'imprévu dont on prend conscience, à relier des faits ou des savoirs jusqu'alors séparés. L'apprentissage réalisé consiste donc, en situation, à exercer, donc à approfondir les savoirs existants, et à les mettre en cause, les relier et les étendre, donc à les diversifier et les accroître.

Pour conclure sur ce point, quelles sont les conditions du passage au problème et à sa résolution ? Il semble qu'il s'agit avant tout de la résistance des choses et de la résistance des autres. Le texte ou l'image qu'on lit ne se laissent pas faire. Ils opposent à une première attaque des traits, des caractéristiques qui, même s'ils sont polysémiques, ne rendent pas tout et n'importe quoi possible. De même du héros ou de la situation initiale qu'on a choisis pour une histoire qu'on veut écrire. Quant aux autres, ce sont souvent eux qui ne comprennent pas, qui objectent, qui disent autrement. La communication dans le groupe, -et le maître en fait partie-, ou avec des partenaires extérieurs au groupe est souvent ce qui permet au problème d'émerger en tant que tel et de se résoudre. Au maître de faire pleinement jouer aux choses et aux autres leur rôle.

LE ROLE DU MAITRE

C'est l'objectif central de notre recherche que de mettre en oeuvre, observer et décrire des démarches pédagogiques propices à l'émergence et à la résolution de problèmes en français. Ce que nous pouvons dire maintenant n'est donc qu'une première approche largement hypothétique.

On s'accordera, pensons-nous, pour dire que le première rôle du maître est de susciter, dans une pédagogie du projet, des situations fonctionnelles de communication susceptibles de mettre les élèves en face de problèmes. Dans une certaine mesure, on peut prévoir le ou les types de problèmes que telle situation de communication peut provoquer, c'est-à-dire la résistance des choses et la résistance des autres. Dans une certaine mesure seulement. Quand une difficulté ou un obstacle surgissent de manière imprévue, le maître se trouve devant la nécessité de choisir immédiatement son attitude. Il peut décider de laisser les élèves éluder le problème ou même le tuer lui-même dans l'oeuf, parce qu'il juge que, ici et maintenant, ce n'est pas le plus important, que le jeu n'en vaut pas la chandelle. Il peut, au contraire, manifester une gêne, un étonnement, demander d'explicitier, attirer l'attention sur un élément que les enfants ne prennent pas en compte. Il peut tirer parti de la situation collective, renvoyer au groupe, questionner celui-ci, faire apparaître les divergences, provoquer les comparaisons. Interlocuteur des enfants et animateur des échanges et des controverses, le maître a aussi un rôle de mémoire et de pourvoyeur des moyens de la mémoire collective (écrit auquel on reviendra, enregistrement qu'on réécouterà, rappel oral...). Les "traces", les rappels semblent avoir un rôle primordial dans la constitution et la résolution des problèmes, puisque celles-ci ne sont possibles que par l'existence, maintenue le temps qu'il faut, de conflits entre des possibles.

LES ENJEUX PEDAGOGIQUES

Favoriser l'émergence et la résolution de problèmes de langage dans les activités de communication, c'est favoriser un ensemble d'apprentissages métalangagiers plus ou moins explicites, plus ou moins conscients, effectués en situation, donc susceptibles de s'exercer dans des situations ultérieures plus ou moins proches.

C'est sur ces savoirs que s'appuie, c'est de ces savoirs que se nourrit la compétence à se poser très explicitement et à résoudre de manière différée, selon une démarche expérimentale, des problèmes de langue, de discours et de communication.

Mais aussi les situations-problèmes rencontrées dans les activités de communication sont le lieu où peuvent se réinvestir fonctionnellement les acquis des résolutions différées, où ils peuvent se consolider, se spécifier, s'étendre et prendre tout leur sens.

C'est également à partir des problèmes rencontrés en situation que le maître peut construire et que les enfants peuvent comprendre les simulations visant des compétences précises que sont par exemple les "PPC"

que proposent dans ce numéro C. Gruwez et D. Brassart.

Si l'on admet qu'on apprend, dans la terminologie piagétienne, en équilibrant assimilation du nouveau au connu et accommodation du connu au nouveau, la résolution de problèmes dans les activités de communication est la pierre angulaire des apprentissages langagiers à l'école. Dans un certain nombre de cas même, réussir l'activité de communication entreprise se confond avec le fait de prendre conscience du ou des problèmes qu'elle pose et de les résoudre de manière aussi satisfaisante que possible (cf. documents annexés à cet article).

On peut soutenir qu'une des causes de l'échec scolaire en français est que, pour beaucoup d'élèves -qui ne sont pas n'importe lesquels socio-culturellement-, il n'y a pas de problèmes. On ne les aperçoit pas, on ne décrypte pas l'insolite ni les contraintes des situations, on exerce ce qu'on sait sans analyser, on ne voit pas les possibles, les alternatives, et puis on finit par se taire parce qu'on voit qu'on échoue souvent sans bien savoir pourquoi. Parce qu'on n'a pas appris tout ce qu'il faut pour tout cela à la maison. Une pédagogie réellement tournée vers l'émergence et la résolution de problèmes langagiers dans les activités fonctionnelles peut contribuer à réduire ces différences et ces échecs.

DOCUMENTS ANNEXES

Les deux documents qui suivent sont des comptes rendus d'activités en classe assortis d'un commentaire qu'on voudra bien considérer comme une première analyse, ce qu'il est, et pas plus. Chaque lecteur est libre d'y voir autre chose ou davantage. Dans les deux cas, comme il a été dit plus haut, réussir l'activité de communication nécessite qu'on identifie le ou les problèmes qu'elle pose et qu'on les résolve de manière aussi satisfaisante que possible.

1. Projet de lecture d'histoires aux enfants du CP d'adaptation. CM1 annexe B

C. Delahaye, école normale d'Amiens.

Pour réaliser leur projet de lire des histoires aux enfants du CPA, les élèves ont jugé prudent de s'entraîner. Ils le font par 2 ou par 3, puis viennent lire un paragraphe devant toute la classe.

Avant même de s'entraîner, un élève qui a choisi une BD dit :

- E 1 : "Je ne pourrai pas lire l'histoire. C'est en plusieurs phrases. Faudrait montrer les images".

E 1 a d'emblée conscience du problème + caractère discontinu des discours (exprimé peu clairement)

Quand il est devant ses camarades, il déclare :

- E 1 : "je pourrai par lire un paragraphe. Y a des bulles. c'est des bulles.

- M. : Lis-nous une bulle.

- E 1 lit : "Boudu, qu'est-ce que c'est que ces bestioles?"

Rires.

- M. : Lis-en une autre.

- E 1 : J'en lis une à la fin.

- E : On comprendra pas.

- E 1 : C'est quand un requin i passe. I dit : "hé là! Avorton! Qui va là?"

- M. à tous : Alors ?

- E : C'est un peut trop dur pour des CP

- E : Il y a trop de pages. Avec les bulles c'est trop dur.

- E : Faut pas prendre une BD, car ça se comprend aussi avec les images.

- E : A un moment, on lit une bulle, et après un petit paragraphe...

- E : Oui, c'est mélangé.

- E 1 : C'est à chaque fois comme ça.

- M. à E 1 : Et qu'est-ce que tu en conclus ?

- E 1 : I vont rien comprendre. Si je lis "Le professeur...", i vont pas comprendre que c'est le narrateur. Si je lis "Allons, enfants, c'est tout pour aujourd'hui", i vont pas savoir à qui il parle.

+ conscience que ce qui fait l'unité ce sont les images. Il envisage une solution pertinente.

- Devant ses camarades, il ne reprend pas cette solution, il leur explique seulement qu'il ne pourra pas faire comme eux maintenant : lire un paragraphe.

- M. fait en sorte que les autres prennent conscience du problème.

- Ceux qui interviennent notent seulement le caractère discontinu ("c'est mélangé"). Plusieurs expriment seulement une difficulté globale ("trop dur") qu'ils attribuent confusément à la longueur du livre ("trop de pages") et aux bulles ("Avec les bulles, c'est trop dur"). Seul un élève comprend que le problème essentiel tient aux images, mais il propose de le supprimer en choisissant un autre livre.

- E 1 manifeste qu'il a davantage identifié les composantes du problème : "narrateur", "à qui il parle".

- M. à tous : Alors,quelles propositions?

- E : Y a qu'à prendre un autre livre.

- E 1 : Mais je voulais le lire...
Il est marrant.

- E : On peut le lire à plusieurs.

- E : Une page chacun.

- E : Tu changes les mots durs.

- E : Chacun son personnage.

- E : le temps de se passer le livre...
(pense que lire chacun son personnage ne sera guère possible avec un seul livre)

- E 1 : I vont se d'mander ce qu'ils font là (les autres élèves lisant avec lui).
I vont pas comprendre".

M. laisse ce problème là où il en est et donne la parole à d'autres lecteurs d'histoires.

- Solutions :

+ supprimer le problème. Mais refus de E 1.

+ propositions confuses empruntées aux habitudes : "lire à plusieurs", "une page chacun" (problème mal identifié)

+"tu changes les mots durs" (pas vu le problème)

+proposition de dialoguer (ils y sont habitués) qui se heurte à une objection pratique ("le temps de se passer le livre..."). E 1, dans sa dernière intervention, revient-il sur le problème de l'ignorance des images par les récepteurs qui fera qu'ils ne comprendront pas ce que font autour de lui ses camarades?

La simulation n'a pas suffi à ce que le problème soit clair pour tous ni même complètement éclairé et résolu par E 1. Cependant E 1 a progressé dans la formulation, il a identifié les principales composantes du problème. Un autre élève aussi parle du rôle des images. Les solutions pratiques ne sont pas trouvées. La maîtresse laisse la maturation du problème là où elle en est, convaincue qu'ils ne peuvent maintenant davantage anticiper la future situation de lecture au CPA, et qu'il faudra un essai plus poussé.

2. Projet d'envoyer une "histoire en dessins" aux correspondants. CE2, Delpech B.

A. Meunier, école normale d'Amiens.

La correspondance scolaire avec un CE 2 peu distant et qu'on rencontre assez souvent occupe beaucoup cette classe. Quand ils lisent une histoire, ils veulent à chaque fois l'envoyer avec des dessins. Ils ont voulu accompagner le récit d'une sortie de dessins. Ils ont eu des difficultés (dessins "enjôlés", teintés d'affectivité...) et ont dû finalement préférer les photos. Tout cela fait qu'ils ont inscrit comme question à traiter aujourd'hui : "Raconter une histoire en dessins. Quels problèmes ça nous pose ?"

M. a punaisé au tableau, dans l'ordre, 7 peintures envoyées par une autre classe, l'an dernier, et qui retracent une histoire intitulée "Les aventures de trois champignons" de M-L Vert.

Sous la conduite de M. les élèves rappellent la question qu'ils se posent. M. insiste sur le fait qu'il faut voir les différentes façons de faire possibles. Les élèves discutent surtout de la façon de s'organiser. Ils finissent par s'entendre sur un mode travail que M. répète plusieurs fois pour tous: "Vous vous mettez en groupes. Vous essayez de rédiger une histoire. On comparera". Plusieurs élèves insistent sur le fait que M. connaît la "vraie" histoire et pas eux :

- E : "Vous, vous savez..."

- M. : C'est vrai, il y a un livre où cette histoire existe vraiment".

Travail en groupes :

G 1 a écrit :

"Il était une fois un soir d'hiver en pleine forêt un magicien et trois champignons. Le magicien dans un arbre transforma les champignons avec des bras des jambes des yeux une bouche. Ce soir là, il y avait beaucoup de vent. Le magicien descendit de son arbre pour y trouver les trois champignons. La forêt brûle et les amis sans vont. Un loup et deux lapin les entour ils ont très peur parce que le magicien est un nain. Le lendemain matin ils mangent et sa fait une famille".

Sur une autre feuille, ils ont inscrit : "Ce qui nous ennuie", mais n'ont rien écrit en-dessous.

G 2 a écrit :

"Ca se passe en automne dans une forêt.

les personnages : il y a un magicien nain, trois lapins, trois champignons".

Sur une autre feuille :

"Ce qu'on ne comprend pas :

- La tâche à accomplir ne semble pas claire pour tous:

1. + construire une histoire à partir des dessins ? (consigne que répète M.)

+ retrouver la véritable histoire? Les deux groupes qui se sont cantonnés ou presque (voir plus loin) à récapituler les renseignements fournis par les dessins ont peut-être voulu baliser le cadre des différentes histoires possibles.

2. La question qu'ils se posent est traitée de deux façons:

+ trois groupes écrivent une histoire et cette activité leur rend présents les problèmes posés par la lecture des dessins.

+ deux groupes s'efforcent de répondre directement à la question (et ne répondant pas à la consigne d'écrire une histoire)=démarche analytique.

Quels problèmes avaient-ils à résoudre dans cette séance?

- Les problèmes sont des problèmes ouverts : il n'y a pas une solution ou un nombre fini de solutions prévisibles, même pas une suite définie d'actions à accomplir.

- l'activité, sa réussite se confondent avec la problématisation et la résolution des problèmes.

- problèmes de lecture des images : leur suite, leurs éléments ne sont pas interprétables de manière univoque.

pendant toute l'histoire il y en trois et à la fin il y en a cinq.
s'est peut-être un petit garçon ou un magicien nain."

G 3 a écrit :

"Les 3 champignons et le nain.

Sa se passe dans la forêt. Il était une fois trois petits champignons qui était près d'un arbre. Un jour, un nain magicien vins la nuit, et les transformait en champignon vivant. Puis les champignons accompagnere le magicien. Il marchere, marchere très longtemps. Il rencontrere trois lapins qui fure surpris de voir des champignons marcher, à chaque fois que le magicien voyait des champignon, il les transphormer en champignon vivant. Le jour vins et ils sapersurent qu'ils avaient des habits".

Sur une autre feuille :

"On n'a pas compris :

Le nain magicien porte quelque chose de bisar dans sa main".

G 4 a écrit :

"L'histoire des champignon.

Il était une fois des champignon magique, accompagné d'un magicien. Qui les transformé de toute les couleurs, bleue, vert, rouge. Pendant la nuit le magicien leur fesat montrer des lapins noirs. L'aube se levait, D'autres champignon arrivère."

G 5 a écrit :

"C'était une nuit d'automne, dans une forêt où trois champignon c'était perdu. Ils rencoltras un petit homme et ils demandère s'il n'avait pas vu leurs parents. Le petit homme emmena les champignons chez l'oiseau pour lui demander s'il n'avait pas vu leurs parents. Le petit homme emmena les champignons chez l'oiseau pour lui demander s'il n'avait pas vu leurs parents. L'oiseau lui conseilla d'aller demander aux lapins, qui les avez vu dans une clairière. Et ils retrouvere leur parents".

- problèmes d'écriture. Un groupe n'a pas écrit d'histoire (G2). Un autre a rapidement ficelé un texte très court en voyant que les autres avaient rédigé (G 6). Les autres y ont consacré l'essentiel de leurs efforts, la lecture étant, pour eux au service de l'écriture.

Lecture des images

G 1 : Ont lu image par image, sans trop se soucier de la cohérence d'ensemble. Disent ne pas avoir eu de problèmes. En fait, en ont eu pour interpréter des détails et pour trouver une cohérence entre les dernières images. Les ont résolus en discutant.

G 2: Lecture d'emblée analytique de la séquence d'images, selon la démarche adoptée lors des séances de lecture précédentes:

- lieu
- temps
- personnages
- ce qu'on ne comprend pas.

G 3 : Ont surtout cherché la cohérence d'ensemble ressortant des 7 images. Ont été gênés par les variations dans la représentation des champignons du magicien...

G 4 : Disent avoir procédé image par image. Mais ils se sont polarisés eux aussi sur les variations dans la représentation, en particulier dans les couleurs des champignons, au point d'en avoir vu des bleus et des verts et de n'avoir pas compris la fin.

G 5 : Ont avant tout cherché la cohérence d'ensemble. Il semble qu'à partir d'une première idée (enfants perdus), ils aient ensuite cherché des détails qui la confortaient (l'oiseau par exemple).

G 6 a écrit :

"ou ? dans la forêt.
quand ? en hiver, été, automne, la nuit.

les personnages ? des champignons trois lapin et un enfant.

Cette un petit garçon qui vivait dans un arbe et un beau jour d'été il rencontra 3 champignons et 3 lapins et ils fesere la fête".

Sur une autre feuille :

"Il y a des dessins avec des arbres et des feuilles et un autre sent feuille".

Comparaison classe entière

G 4

- M. : Comment vous vous y êtes pris?

- E. : On a raconté ce qu'on voyait, image par image. Il fallait faire une histoire de ça.

(lecture à haute voix)

- M. : Pourquoi vous dites "qui les transformait de toutes les couleurs?"

- E : Dans la 3ème image, y en un qui est rouge.

- M. : Oui, mais "bleu", "vert" ?

Perplexité des élèves.

- E : Non, ils sont pas pareils.

- E : Sur la 7ème ils sont pas habillés pareils.

G 3 :

- E : On a fait exactement pareil qu'eux.

(lecture à haute voix)

G 6 : Ont procédé comme G 2.

Dans tous les cas, la lecture s'organise autour de l'interprétation du lutin (magicien dans 4 cas, enfant pour 1gr. petit homme pour 1gr.). Selon celle-ci, on bâtit une lecture possible, une cohérence, en l'étayant par l'interprétation de certains détails, en interprétant même les variations de la représentation à partir du personnage (un magicien peut créer des champignons bleus ou verts (G 4).

Écriture

- Ce n'est pas un second temps de l'activité, bien séparé de la lecture. Souvent il y a eu première lecture et compréhension d'un certain nombre d'éléments des images, en particulier l'interprétation du lutin. Puis début d'écriture ou de construction orale de l'histoire (G 5) entraînant une seconde lecture orientée vers la recherche d'éléments qui étayent le projet d'écriture et permettent de construire une histoire complète.

- Les enfants ont de toute évidence une idée de ce que doit/peut être une histoire: lieu, temps, personnages, titre, "il était une fois...", dénouement.. Compte tenu des images et des histoires qu'ils connaissent, ils font par exemple du petit homme un magicien qui va ensuite mener l'intrigue, transformer les champignons, les transporter à travers le temps et l'espace, jusqu'au dénouement. Ou encore en s'inspirant du Petit poucet, un petit homme emmène trois petits champignons perdus vers un oiseau, qui

- E : On a marqué un problème sur une feuille.

(le lit)

- E : Je leur ai dit que c'était un pinceau.

- E : Non, sa barbe.

- E : Au 1er dessin, il en a pas. Au 6ème non plus.,

- M. : On peut penser que c'est sa barbe.

- E : C'est comme les champignons, ils sont pas très exacts.

- M. : Qu'est-ce que tu veux dire ?

- E : Sur le 1er ils sont pas pareils que sur le 2ème, sur le 2ème que sur le 3ème, etc...

- E : Le magicien non plus.

- E : Ici, il a un chapeau blanc, là...

- E : Là il est grand et là il est petit.

- E : C'est peut-être pas toujours un magicien.

- M : Ah, ça changerait tout...

- E : C'est pas les mêmes qui ont dessiné.

- E : Ca c'est un problème, quand on dit "quels problèmes ça pose". Si on veut raconter une histoire en dessins, il faut que les personnages héros restent les mêmes.

G 2 :

- E : Nous, on n'a pas fait image par image. On a eu notre idée : ce que ça donne comme renseignements.

- E : Sur l'histoire des champignons.

les renvoie aux lapins, jusqu'à l'issue heureuse.

Le problème est à la fois d'actualiser un schéma connu et de l'adapter aux informations fournies par les images présentes. Le choix initial rend des réalisations narratives impossibles, d'autres quasi obligatoires. D'où la recherche de possibles dans les images (ex: ils mangent (G 1). D'où parfois des incohérences (G 1; G 6) qu'on s'efforce de corriger. C'est cette correction qui fournit à G 1 son titre. D'où, enfin, des explications du narrateur visant à réduire certaines dissonances possibles: "trois lapins qui furent surpris de voir des champignons marcher" "conseilla d'aller demander aux lapins qui les avaient vus dans la clairière".

Comparaison des productions:

- tous les enfants sont conscients qu'il n'y avait pas une seule solution. Ils admettent au contraire la pluralité. Mais en fin de séance, ils rappelleront à M. qu'ils souhaitent connaître la "vraie" histoire (comme une solution ou la solution?)

- les contestations portent sur certains éléments des images. Les auteurs du texte attaqué restent toujours inflexibles et maintiennent leur interprétation (sinon leur histoire ne tiendrait plus).

- elles portent aussi sur des incohérences (G 1, G 6). Souvent les auteurs s'en rendent compte aussi, et essaient d'y remédier. Il y a donc consensus sur le fait qu'une histoire doit être cohérente.

(Lecture à haute voix)

- M. : En automne ?
- E : Oui, sur le 7ème dessin, c'est pas tellement vert.
- E : Les champignons, ça pousse pas en hiver ou en été.
- M. : Ca, on ne le sait pas.
- E : C'est imaginé. C'est pas sûr.

G 1 :

- E : On a fait comme G 4.

Lecture à haute voix. L'enfant s'arrête à "parce que le magicien est un nain". Dit que ça ne vas pas. Corrige : "Ils ont très peur. Le magicien est un nain. "Termine la lecture. On s'aperçoit qu'ils ont supprimé "et ça fait une famille" et l'ont remplacé par: "Le lendemain matin, ils voient deux amis. Quelle chance !" De plus, ils ont donné à leur texte le titre "Les amis".

- E : On voit pas qu'ils mangent.
- E : Si, ça c'est un feu. (en montrant un détail peu clair)
- E : Pourquoi vous dites que c'est un nain à cet endroit-là ?
- E : On avait oublié de le mettre avant.

Plusieurs enfants ne comprennent pas la fin : "entourés...ils ont peur...ils mangent..."

- E : Moi, j'aurais dit "Ils s'enfuient et vont manger".

G 6 :

L'élève qui lit s'arrête à "été":
"Non, on avait pas dit ça...."

- E : Il y a une image où il y a pas de feuilles.

- E : Là, elles sont rouges, là, plutôt vertes".

- E : Ou, bien, c'est mal dessiné. C'est encore un problème.

- E : Ou bien, c'est le magicien qui a fait apparaître les couleurs.

G 5 :

- E : On a essayé de trouver ce que ça voulait dire.

On a inventé l'histoire, puis on l'a écrite.

(lecture à haute voix)

- E : Je vois pas d'oiseau .

- E : Si! (montre une tache sur un tronc d'arbre)

- E : Nous, on croyait que c'était un trou.

- E : Non, y a du marron en bas. C'est un oiseau".

Suites envisagées par la maîtresse

1. Correction rapide des fautes d'orthographe et de grammaire.
2. Analyse de la structure de chaque histoire pour que les enfants approchent mieux de ce qu'ils voulaient faire ⇒ récritures.
3. Etude de la "vraie" histoire pour voir ce qui peut se dessiner et ce qui ne se peut pas.
4. Réalisation d'une "histoire en dessins" pour le correspondant, accompagnée d'un texte.

OU EST LE PROBLEME ?

De l'évaluation de productions écrites à des activités de structuration, dans une pédagogie du projet

par Bernard BLED
Ecole Normale de Saint-Lô

Ce travail sur la mise en mots, la mise en textes est à saisir en tenant compte de toutes les contraintes de la situation, le nombre des élèves, les conditions matérielles autant que "l'image du récepteur"... Il se voudrait un plaidoyer pour une pédagogie **réaliste** (dans tous les sens du terme) : prendre en compte toutes les contraintes réelles de la situation, trouver des formes d'action pédagogique qui engagent tous les élèves dans le projet **et** dans un processus d'enseignement-apprentissage conscient.

Si le cadre de cet article ne permet pas de présenter et d'explicitier l'ensemble de ces contraintes et la mise en oeuvre de tous ces objectifs, nous avons souligné une direction de recherche-innovation : analyser les situations et les productions pour évaluer les produits afin d'envisager et de conduire en connaissance de cause des activités de structuration dans une pédagogie du projet, c'est-à-dire d'abord savoir **où est le problème ?**

On trouvera donc dans ce qui suit la trace de préoccupations diverses concernant :

Les conditions d'une recherche-innovation : dans quelles conditions un groupe d'instituteurs qui travaillent ensemble à l'amélioration globale de leurs pratiques pédagogiques peut-il se centrer sur une recherche-innovation au champ nécessairement restreint ?

Les formes de l'action pédagogique : celle-ci peut-elle prendre des formes relativement stables, répétables-sécurisantes pour les maîtres et les élèves dans une pédagogie de type organique (J. Vial "Pédagogie de projet" - p.7), sans altérer le dynamique de chacun des projets ?

Le développement d'un projet laisse-t-il la place à des activités de structuration ?

Le rôle déterminant de certains élèves dans le développement d'un projet est-il contradictoire avec nos objectifs ("mettre en place des pratiques pédagogiques propices à ce que **tous les élèves** atteignent les objectifs d'apprentissage visés") ?

Les contenus d'enseignement : quels élargissements peut-on envisager dans les contenus de l'enseignement du français à l'école élémentaire si l'on prend en compte l'ouverture de la problématique linguistique aux pratiques discursives et plus particulièrement à l'énonciation ?

Le concept d'exercice systématique peut-il être utile dans le domaine nouveau ainsi défini ?

Nous partirons de l'évaluation d'une production écrite d'un élève :

Texte n°1

Chère Madame Lapie

Nous sommes très intéressés par votre métier. Par ce que le frère de mon père et aussi mytilculteur à paris. et aussi par ce que moi j'aime bien les poissons et j'espère que vos poissons ne se mange pas entre eux. avait vous beaucoup de poissons On viendras le 10 octobre cher vous. merci de votre gentillesse.

FIN

la classe de Madame Berthelot

A. Cet **énoncé** se prête à une première série de questions qui permettront d'évaluer dans quelle mesure l'auteur maîtrise le langage et l'orthographe nécessaires au traitement de la situation d'écriture où il est engagé :

On évaluera les performances orthographiques.

On opposera les 2 dernières lignes ["j'espère que... chez vous"] dans lesquelles il suffirait de rétablir le point d'interrogation pour obtenir 3 phrases écrites tout à fait grammaticales, à ce qui précède dans lequel la ponctuation et les coordinations signalent une difficulté, apparemment d'ordre syntaxique (phrase complexe mal formée ?)

On pourra se poser des questions sur la cohérence du texte : **mon, moi je** ne peuvent pas avoir le même référent que **nous, on, la classe** de Madame Berthelot...

Ces éléments d'évaluation peuvent être dégagés en observant le texte et lui seul.

B. Supposons maintenant que les erreurs relevées au cours de ce premier examen ont été corrigées (en supposant d'abord que cela soit possible !)...

Nous allons obtenir une **lettre** qui, si elle fait suite à une invitation formulée par Mme Lapie, sera tout à fait acceptable comme **réponse** à cette invitation ; marquer son intérêt, confirmer sa venue et remercier pour l'invitation, rien de plus convenable : l'auteur **agit** comme il convient dans la situation.

Or, la situation réelle est très différente !

C. La situation d'écriture était en réalité celle-ci : on ne connaît

Mme Lapie que par des on-dit (le mari de l'institutrice sait qu'il lui arrive de recevoir des visites) ; la lettre qu'on envoie est un premier contact, une **demande** d'invitation. Dans ces conditions, la formule de politesse ("merci de votre gentillesse") faisant suite à une auto-invitation ("on viendra chez vous le 10 octobre") est particulièrement **impertinente**.

D. Autre composante de la situation : la classe écrit le 6 octobre, le départ est fixé au lendemain matin (de Saint-Lo à St Martin de Bréhal); la lettre ne remplira pas sa **fonction** si elle ne donne pas au destinataire le moyen de faire connaître sa réponse.

Cette remarque - comme la précédente - fait apparaître que certaines contraintes constitutives de la situation d'écritures, c'est-à-dire des **contraintes qui détermineraient la forme et le contenu du message si le demandeur maîtrisait la situation**, ne jouent pas.

Ces nouveaux éléments d'évaluation ne peuvent pas être dégagés de la seule observation de l'énoncé ; ils renvoient au traitement de la situation **avant** son inscription dans un énoncé.

Pour évaluer ce texte, nous nous sommes donc posé deux questions, en n'oubliant pas que la seconde est incluse dans la première :

1. dans quelle mesure l'auteur maîtrise-t-il la situation d'écriture (évaluation de sa compétence discursive) ?

2. et, plus restrictivement, dans quelle mesure maîtrise-t-il le langage nécessaire au traitement de la situation (évaluation de sa compétence linguistique et orthographique) ?

Mais, pour dissocier les deux questions évaluatives, nous avons forcé la réalité

A. Reprenons le texte de l'enfant : nous avons parlé d'incohérence textuelle (**Je/Nous...**) ; en réalité l'incohérence n'est pas dans le texte, dans l'**énoncé** : une phrase comme :

"Nous n'irons pas chez vous demain parce que je suis malade" est grammaticale. L'incohérence se situe dans la **lettre**, c'est-à-dire l'objet linguistique qui permet l'interaction entre le demandeur et le destinataire; le jeu des déictiques (Je, nous, on, la classe de Mme Berthelot) brouille cette interaction : intérêt et demande de qui ?

B. Les maladroites de ponctuation et de coordination signalent-elles (seulement) une difficulté à maîtriser la syntaxe des phrases complexes ?

On notera que toutes les phrases en **Je**, et elles seules, sont "coordonnées" : cette difficulté serait-elle liée à la précédente ?

D'autre part, l'auteur rassemble ainsi tout ce qui justifie l'affirmation d'intérêt et tout ce qui **argumente** en faveur de la demande. On pourrait dire que **et aussi** introduit **normalement** la **dernière** proposition en "parce que", et que le **et** ("et j'espère"...) introduit le **dernier argument**. C'est l'adaptation de la syntaxe à l'**acte de discours** (argumenter) qui n'est pas maîtrisée;

Il existe donc un lieu où l'évaluation ne peut se faire en tenant compte seulement des normes linguistiques ou orthographiques mais où elle porte cependant totalement sur les formes linguistiques qui constituent l'énoncé. C'est le lieu où les **actes de discours** prennent forme linguistique, où les composantes de la situation d'énonciation (qui écrit ? qui agit par le discours ? à partir d'où ? à quel moment ?...) s'inscrivent dans l'énoncé. C'est le lieu de l'**énonciation**. (1) (2)

Nous introduirons deux autres textes pour compléter la représentation schématique de notre évaluation.

Texte n°2

Donjour

sil vous plait pouvent vous nous prendre un samedi après midi pour voure vos mouton le 9 octobre.

*Merci
François*

Texte n°3

Bonjour

Nous somme intéressés par vos crabe, moule, quoc...

Nous vous drion allé vous voir lundi 10 octobre.

Nous voulons savoir les non animaux de mer

*est-ce que vous vouler qu'on vient vous voir le matin ou l'après-midi
merci, la classe CE2, CM1*

L'analyse qui précède conduit à déterminer **3 zones** que l'on pourrait représenter de la manière suivante :

Voir en particulier :

- (1) *Cahiers du CRELEF*, n°12, J.P. DROUAR, "Essai d'analyse d'une situation de production d'écrit à l'école élémentaire" - (Unité Français INRP)
- (2) *Repères*, n°51, Analyse des discours, Articles de BACHMAN et coll., F. FRANCOIS, P. CHARAUDEAU - Unité Français - INRP - 1979

La lettre n°1 est une réponse à une invitation, pas une demande.

Lettre n°1 : le destinataire ne peut pas savoir qui est le demandeur : les formes qui représentent ce dernier dans l'énoncé sont contradictoires

Les lettres n°2 et n°3 sont bien des demandes d'invitation.

Aucune des 3 lettres ne permet de recevoir une réponse.

Lettre n°1 : l'acte de discours projeté (argumenter) ne s'inscrit pas dans des formes syntaxiques grammaticales.

Lettre n°2 : le jeu des définis et des indéfinis (un/le) ne permet plus de savoir quelle date est posée.

Cette schématisation ne rend que très imparfaitement compte du fait essentiel, à savoir que l'**énoncé** n'est pas isolable de la situation qui l'a produit : la "zone" intermédiaire -le domaine de l'énonciation-, c'est celle où s'établissent les relations entre les propriétés structurales de l'énoncé et les fonctions du message, le projet d'écriture des auteurs.

Cette analyse ne peut avoir d'intérêt que dans le cadre d'une pédagogie du projet, les **projets** de la classe suscitant des **projets d'écriture**, c'est-à-dire des situations fonctionnelles d'écriture.

Des activités de libération / structuration ?

Une situation d'écriture fonctionnelle est unique : elle ne se reproduit pas. Cependant son traitement linguistique renvoie :

- A des systèmes formels : la langue, l'orthographe.
- A des comportements acquis, à des savoirs, à des savoir-faire.

Nous proposons de concevoir des pratiques pédagogiques susceptibles d'accroître les savoirs et les savoir-faire des élèves, leur compétence linguistique et orthographique, et leur compétence discursive, à partir de cette analyse en 3 zones :

Fonctionnement
des anaphores et de
la co-référence dans
le texte n°1 et
dans le texte n°2 ?

Les phrases sont-elles
bien ou mal formées?
[ex : erreur de
morphosyntaxe dans
dans le texte n°3]

erreurs orthographi-
ques.

- celle des contraintes extra-linguistiques (ou pré-linguistiques)
 - celle de l'énonciation
 - celle des contraintes linguistiques et orthographiques.
- *Hypothèse d'action pédagogique n°1 : des moments de libération/ structuration de l'activité d'écriture sont utiles aux 3 niveaux :*

niveau extra-linguistique
niveau énonciatif
niveau linguistique et orthographique.

Remarque : en n'opposant pas les termes de libération et de structuration, l'expression ci-dessus ne contredit pas la terminologie de F. Best (Vers la liberté de parole p.13 (Nathan) notamment), elle s'y réfère. Simplement, nous prenons le terme de libération dans sa "deuxième signification" qui renvoie à la "maîtrise jamais achevée ou définitive" "du langage, des **pouvoirs de communication et d'expression qu'il confère**".

Nous n'évoquerons ici que les activités qui concernent les deux premiers niveaux.

Libération / structuration de l'activité d'écriture au niveau extra-linguistique

Hypothèse d'action pédagogique n°2 : le travail sur les contraintes extra-linguistiques n'a de sens que pendant et avant la production de langage écrit, c'est-à-dire tant que le projet d'écriture est fortement intériorisé.

Il peut prendre la forme d'une tentative d'explicitation préalable - explicitation toujours incomplète - du projet d'écriture, des contraintes qui constituent la situation. Il s'agit alors d'activités de **libération** ayant pour but :

Immédiatement, d'améliorer la communication.

A plus long terme, de développer chez l'élève des attitudes de scripteur [savoir se donner un projet d'écriture, savoir traiter une situation certains objectifs peuvent être très "pratiques"].

"De mettre les montres à l'heure" dans le groupe-classe, c'est-à-dire -au cours du développement d'un projet- de mobiliser **toutes** les énergies, de la classe ou d'un groupe, sur une même tâche bien définie.

L'explicitation du projet d'écriture, des objectifs que l'on se donne en s'engageant dans l'activité d'écriture, des conditions qui la déterminent:

Permettra l'auto-évaluation de la production, ou l'évaluation comparative des essais individuels (éventuellement des essais de groupes) sur des critères fonctionnels.

Permettra, parce que cette explicitation est **toujours** incomplète, d'isoler ensuite de nouveaux problèmes relatifs au traitement de la situation ; et, ainsi de donner un **sens** à la mise au point des textes.

La demande de visite (CE2-CM1)

1. Avant l'activité d'écriture :

Le projet de classe-marée a été peu à peu précisé par la classe grâce à des contacts avec un maître "qui était déjà allé là-bas". Ce projet est affiché dans la classe : aller à la pêche (se procurer les horaires des marées), faire un aquarium (se documenter), travail manuel avec les coquillages, visiter un moutonnier (M. Etard), visiter un mytiliculteur (Mme Lapie) (prendre rendez-vous).

"Prendre rendez-vous" : telle est la tâche de cet après-midi 6 octobre. Les enfants commencent à expliciter leur projet d'écriture : "il faut dire que ça nous intéresse, il faut dire la date à laquelle on aimerait les voir (samedi chez le moutonnier, lundi chez le mytiliculteur), ça peut être le matin ou l'après-midi, il faut être poli pour qu'ils acceptent, il faut les remercier à la fin". La maîtresse note ce que disent les élèves.

La maîtresse organise la classe pour les essais d'écriture : l'écriture sera individuelle mais les élèves pourront discuter en petits groupes de 3 ou 4 (CE2 et CM1 sont nécessairement mélangés).

Les contraintes inhérentes à l'aspect scolaire de la situation sont aussi **réelles** que les autres : on constatera des confusions dans les "signatures" des essais individuels (nom de l'enfant, la classe de..., parfois les deux).

exemple : Bonjour M. Etard

s'il vous plaît voulu vous Bien nous resevoir samedi matin ou l'après-midi.

merci je suis

thierry

On peut attribuer ces confusions au fait que les enfants ne dominaient pas bien la différence entre leurs brouillons et la lettre réelle.

2. Pendant la situation d'écriture, au moment où l'on passe des essais individuels à la lettre collective.

- les productions sont évaluées par les élèves, en se référant au projet d'écriture (d'abord dans les petits groupes qui choisissent un texte, puis collectivement)

- d'autres contraintes apparaissent : une discussion sur le fait de savoir si on peut ou ne peut pas poser des questions permet de comprendre...

a) qu'il faut donner au destinataire le moyen de faire parvenir sa réponse (compte-tenu des délais, on donne le numéro de téléphone du centre d'accueil)

b) qu'il faut se présenter complètement en tant que demandeur. Deux solutions sont trouvées : "nous sommes la classe de CE2/CM1 de l'école des Paliers à Saint-Lô" ou le développement de la signature.

Remarque : si ces deux contraintes n'étaient pas apparues, la maîtresse avait envisagé deux solutions : l'une aurait consisté à jouer le jeu de la communication et à laisser aux enfants la responsabilité de la réussite ou de l'échec de leur projet.

(Il est important de noter que dans la situation évoquée ici, la maîtresse n'a pas triché avec cette responsabilité : elle n'a eu aucun autre contact personnel avec M. Etard ou Mme Lapie. En ce début d'année, les enfants ont parfois tendance à agir comme s'ils ne croyaient pas encore tout à fait).

L'autre solution aurait consisté à demander aux enfants de jouer la scène de la réception de la lettre.

C'est le lieu de noter qu'une pédagogie de l'écriture fondée sur des situations fonctionnelles n'est pas indifférente par rapport aux objectifs socio-affectifs de l'éducation : elle a aussi pour but de rendre l'enfant capable d'adopter le point de vue de l'autre, de s'adapter à ce point de vue. Ceci comporte des aspects objectifs (tenir compte de ce que sait ou ne sait pas le récepteur) et des aspects pratiques et moraux ("être poli pour obtenir l'autorisation" ?)

Libération / structuration de l'activité d'écriture au niveau énonciatif.

Hypothèse d'action pédagogique n°3 : il est possible de mettre en place des pratiques pédagogiques centrées sur les faits énonciatifs

- c'est-à-dire connectées à une situation de production d'écrit vécu par l'enfant,

- mais pouvant, cependant, prendre un aspect systématique en référence à une théorie de l'énonciation.

Nous nous référons surtout à :

C. Kerbrat-Orecchioni - **L'énonciation de la subjectivité dans le langage.** (A. Colin, 1980).

La demande de visite (CE2-CM1) :

1. Qui écrit ? qui demande ? qui énonce ?

Au moment de la présentation des textes choisis par les petits groupes à l'ensemble de la classe, des élèves ont critiqué le texte n°1 :

"lui, il écrit pour lui parce qu'il écrit qu'il connaît quelqu'un à Paris qui est mytiliculteur... mais les autres de son groupe, de sa classe, ils le savent pas ! c'est pour lui le texte... il ne peut pas être signé : la classe",

et l'un d'eux a ébauché une correction :

"Il faudrait qu'il dise : y' a un tonton d'un garçon qui est de notre classe qui est mytilculteur..."

Les enfants ont donc spontanément proposé une *transformation du texte*. Si celui-ci avait été choisi comme base pour la lettre définitive - ajoutons, dans le cas qui nous occupe, si les délais l'avaient permis - la situation aurait pu faire l'objet d'un **exercice de transformation systématique** de tout le texte.

Précisons cette notion d'exercice systématique: il s'agit d'un exercice puisque les élèves sont amenés à **exercer** de manière intensive un savoir-faire en construction (l'exercice va généraliser la solution trouvée pour surmonter la difficulté rencontrée) ; cet exercice peut être dit **systématique** parce qu'il fait référence à une description systématique du concept d'énonciation: des exercices comme celui-ci sont fondés, dans une théorie de l'énonciation, sur la distinction entre le scripteur (l'auteur réel, l'enfant) et l'énonciateur (ici, le demandeur, la classe).

Systématique ne veut pas dire mécanique : dans le cas qui nous occupe, la situation d'écriture du texte transformé est aussi **réelle** que la situation d'écriture du texte initial. Cela signifie que les contraintes qui constituent cette situation conditionnent les contenus et la forme du message. Par exemple, à partir de :

"j'espère que vos poissons ne se mangent pas entre eux", la phrase: "il nous a dit que les poissons se mangent entre eux" est plus probable que : "nous espérons que les poissons ne se mangent pas entre eux".

C'est le fait que les contraintes de la situation continuent de jouer qui distingue cet exercice de l'exercice structural. Du point de vue linguistique, l'énoncé qui subit la transformation ne se limite pas à la phrase: les contraintes textuelles continuent de se superposer aux contraintes syntaxiques. Pour illustrer cette affirmation, imaginons la même transformation appliquée -pour une raison quelconque- à l'énoncé suivant :

"...mon tonton était venu chez nous pour aller à la chasse. Pendant que les chasseurs étaient sortis, nous avons discuté..."

...son oncle était venu (?) chez elle pour aller à la chasse. Pendant que les chasseurs étaient sortis, (*ils) ont discuté..."

2. Questionner ? ne pas questionner ?

Un petit groupe a contesté les questions qui figuraient dans les textes ("avez-vous beaucoup de poissons ?"). Ces 3 élèves s'étaient posés un problème au moment où ils écrivaient :

"je voulais mettre des questions (pour dire à quoi on s'intéresse) et je voulais laisser les questions pour quand on y sera parce que, le monsieur, il aurait cru qu'il devait renvoyer une lettre... Laure m'a donné une idée..."

L'observation des 3 textes semble, en effet, prouver que le problème a été **isolé** :

"nous voulons savoir les non (des) animaux de mer"

"nous voudrions vous poser des questions sur les animaux de mer et aussi les noms des poissons"

"nous voudrions vous poser des questions sur les animaux de mer. et nous voudrions savoir les noms"

L'énonciateur doit ici **rapporter** un discours qui sera tenu ultérieurement.

Le travail de systématisation de la solution trouvée pourrait consister à faire une liste des questions qui seront posées puis à les rapporter - sous différentes formes - à la situation d'énonciation :

"nous aimerions savoir ce que mangent les poissons"

"nous vous demanderons ce que mangent les poissons"

"nous vous poserons des questions sur la nourriture des poissons"

Il s'agit, ici, de rapporter son propre langage. Pour renvoyer à un cas plus banal de **discours rapporté**, nous allons évoquer une autre utilisation fonctionnelle.

La visite du facteur (CM)

La classe a interrogé le facteur et enregistré l'entretien. Pour préparer un opuscule sur son métier, un groupe va écouter cet entretien et **écrire** les renseignements recueillis. C'est difficile : "nous allons commencer tous ensemble". Mais comme il n'est **pas possible de manipuler le magnétophone pour toute la classe**, la maîtresse a écouté et transcrit le début elle-même :

"Depuis quand êtes-vous facteur?"

- depuis 69.

- A quel âge peut-on être facteur ?

- Il n'y a pas d'âge.

- Que faut-il pour être facteur?"

- Il faut passer un examen. Moi, je ne suis qu'auxiliaire, je ne suis pas titulaire.

- Quelle différence y a-t-il entre un titulaire et un auxiliaire..."

Essai individuel (CM1) : "M. Périer est facteur depuis 1969, il y a donc 14 ans. Il faut passer un examen pour être facteur. M. Périer n'est qu'auxiliaire, il n'est pas titulaire. On a demandé que-est-ce qu'il y avait entre un titulaire et un auxiliaire.

Il nous a répondu que l'auxiliaire peut être embauché jusqu'à sa retraite mais tandis que l'auxiliaire peut-être mis à la porte d'un jour à l'autre..."

Au cours de la mise au point collective, la rédaction d'un chapeau ("Mardi, le facteur est venu. Il a répondu à nos questions") va permettre d'effacer les traces de dialogue qui, on le voit, ont tendance à réapparaître.

En **conclusion**, nous dirons que, pour engager une recherche centrée sur les exercices systématiques au niveau énonciatif, l'équipe a besoin de :

- situer ces exercices dans un schéma global de la pédagogie de l'écriture.
- intérioriser une description théorique de l'énonciation.
- prendre en compte toutes les contraintes constitutives des situations d'écriture **y compris** celles qui touchent à l'aspect scolaire de ces situations.

Dans le courrier de *Repères*

LIAISONS - HESO

N°10, juin 1983, CNRS

La majeure partie de ce numéro présente la Table Ronde Internationale consacrée au "Dictionnaire historique de l'orthographe française" organisée par l'équipe HESO.

E. KARABETIAN relate ensuite la poursuite d'une expérience pédagogique à l'Ecole Normale des Hauts de Seine, qui se fonde sur le plurisystème orthographique, tel qu'il est décrit par l'équipe HESO.

Dans le courrier de *Repères*

**"LE DEUG - ENSEIGNEMENT DU 1er DEGRE.
ENQUÊTE, TEMOIGNAGES, PROPOSITIONS"**

Cahiers du CRELEF, n°15, 1983

Au sommaire :

J. VERGNAUD, Le DEUG, mention Enseignement du 1er degré
Présentation - Histoire - Enquête et réflexion sur une expérience
concrète.- R. BARNY, Lettre-témoignage.- Des normaliens de Perpignan
et J.P. KAMINCKER, Lettre-témoignage.-J. BOURQUIN, Propositions
pour l'enseignement de la littérature dans le DEUG mention
Enseignement du 1er degré.-H. ROMIAN, La recherche -action en
français va-t-elle retrouver sa place à l'INRP ? suivi de : La recherche
au coeur de la formation.- L.PORCHER, Perspectives pour
une recherche nécessaire.

S'adresser au CRELEF-P.MASSELOT, Faculté des Lettres et Sciences
Humaines, 30, rue Mégevand, 25030 Besançon Cédex.
Joindre un chèque de 50 F.

LA FILLE FOLLE DE MIEL

Phases de résolution de problème dans la lecture d'un texte narratif

par Michel CHAROLLES
Université de Rennes.

On dispose aujourd'hui de nombreuses études sur la lecture dite courante (1). Ces études montrent suffisamment la complexité et la spécificité des opérations mentales que met en jeu cette activité pour avancer avec certitude qu'un **modèle de description des textes** qui n'intégrerait pas certaines procédures par exemple de sélection, de construction, d'anticipation, ... n'aurait aucune chance de rendre compte des phénomènes de lecture. **L'idée même de considérer qu'un modèle sémiologique du récit puisse fournir ne serait-ce qu'une approximation des faits de lecture est donc totalement invraisemblable.** Ce qui ne veut pas dire, comme nous allons le voir, que les représentations du texte par exemple narratif que nous connaissons ne sont d'aucune utilité pour l'approche des phénomènes de lecture.

LA LECTURE COMME TRAITEMENT SEMANTIQUE

Les phénomènes de lecture ont une dimension sémantique qu'il est extrêmement difficile d'observer et d'analyser, toutes sortes de paramètres devant en effet être pris en compte. D'abord l'élaboration sémantique qu'implique l'acte de lecture s'effectue à partir du matériau verbal fourni par le texte. Ce matériau textuel est soumis à une organisation syntaxique qui contraint l'élaboration sémantique. Toutefois la disposition syntaxique du matériau ne contraint que partiellement l'élaboration sémantique. Les déterminations syntaxiques ne peuvent en effet être suivies que si elles sont d'abord reconnues par le sujet qui lit. Or on sait fort bien (cf. F. Smith éd. 1973) que cette reconnaissance est elle-même fonction de critères

Note de l'auteur : Ce travail a été conduit avec des enseignants de lycées et collèges de Belfort, dans le cadre d'un groupe de réflexion sur la lecture. Cela situe la portée expérimentale de l'essai, l'explique et la limite.

- (1) Entre autres pour une synthèse SMITH (F) Ed, **Psycholinguistics and reading** New-York ; Holt, Rinehart and Winston, 1973. BOURQUIN (J), **Problèmes linguistiques et psycholinguistiques de la lecture et de son apprentissage**, Cahiers du CRELEF n°9, Besançon, 1979. **La lecture**, Ministère de l'Education, CNDP, 1980. SPENGER-CHAROLLES (L), **L'activité de lecture - Dimensions linguistiques et psycholinguistiques** dans Lire et comprendre Cahiers du CRELEF, n°13, 1982, Besançon et Pratiques, n°35, 1982.

sémantiques tenant en particulier aux phénomènes dits d'anticipation. L'investissement sémantique du matériau écrit perçu par le lecteur ne consiste pas non plus en une pure et simple composition de descripteurs sémantiques attachés aux données lexicales. D'ailleurs dès que l'on se place du point de vue de la réception on ne peut plus raisonner en termes de contenu sémantique attaché à une donnée. Il faut naturellement traduire le problème en termes cognitifs et mnémoniques. C'est-à-dire qu'on devra tenir compte à la fois **de la connaissance qu'un sujet-lecteur peut avoir du sens d'une unité de composition textuelle, de son aptitude à mobiliser cette connaissance dans sa mémoire, de la façon dont il va faire travailler la configuration cognitive mobilisée et encore, de la capacité qu'il a de modifier, après lecture, la configuration initialement convoquée.** L'ensemble de ces opérations constitue le **traitement sémantique** du texte dont le résultat est une **élaboration terminale.**

De nombreuses recherches empiriques montrent que cette élaboration terminale est **une configuration sémantique de synthèse.** A propos des textes narratifs on a pu établir que le traitement aboutissait au stockage en mémoire d'une **macro-structure** sémantique représentant, à un certain palier, le contenu global du texte envisagé. Les travaux effectués (2) tendent également à prouver que la configuration macro-structurelle mémorisée sert de base de référence pour le recouvrement par déduction de données

-
- (2) Van DIJK (T.A.), **Narrative Macro Structures. Cognitive and Logical Foundation**, PTL Vol. 1 n°3, Amsterdam, North Holland Pub. Comp., 1976. **Recalling and Summarizing Complex Discourse**, in BURGHARDT (W) and HOLKER (K) eds, **Text Processing**, Berlin, de GRUYTER 1978. **Complex Semantic information processing**, in WALKER (D) and al. eds. **Natural Language in Information Science**, Stockholm, Skriptor, 1977. **Macro structures and cognition**, in CARPENTER (P) and JUST (M) eds, **Knowledge frames, Macro Structures and Discourse Comprehension**, Erlbaum, Hillsdale, 1977.
- DENHIÈRE (G) and LE NY (JF), **Relative importance of meaningful units in comprehension and recall of narratives by children and adults**, *Poetics* 9, Amsterdam, North Holland. Pub. Comp., 1980.
- KINTSCH (W) and VAN DIJK (TA), **Comment on se rappelle et on résume des histoires**, *Langages*, n°40, Paris, Larousse, 1975.
- MANDLER (JM) and JOHNSON (NJ), **Remembrance of things parsed: story structure and recall**, *Cognitive Psychology*, n°9, 1977.
- RUMELHART (D.E.), **Notes on a schema for stories**, in BOBROW (DG) and COLLINS (A.M) eds, **Representation and understanding : studies in cognitive science**, New-York, Academic Press, 1975.

qu'elle ne contient pas explicitement et qui peuvent figurer ou non dans le texte traité. L'élaboration terminale d'une macro-structure suppose que, durant la phase de traitement, le lecteur accomplit un certain nombre d'opérations de synthèse. T.A. Van Dijk et W. Kintsch (2) ont formulé plusieurs macro-règles permettant de construire des représentations sémantiques de synthèse pour un texte donné (3). Toutefois la formulation de ces règles conduit à de grandes difficultés théoriques et, en l'état où les auteurs les présentent, ces règles n'ont guère qu'une valeur indicative.

Un des résultats les plus intéressants auxquels sont arrivés les chercheurs ayant conduit des études empiriques sur la lecture des textes tient dans le fait que l'on a pu établir que le **traitement est grandement facilité lorsque le lecteur retrouve dans le texte une disposition super-structurelle caractéristique d'un genre**. Partant de là, on a émis l'hypothèse que les sujets devaient disposer en mémoire de modèles prototypiques par exemple du récit. Ces modèles, vraisemblablement induits de pratiques culturelles répétitives, interviendraient au moment du traitement lectural comme des guides permettant au sujet de construire par anticipation des structures terminales hypothétiques facilitant l'application des macro-règles. Il reste évidemment beaucoup de points à éclaircir dans cette conception. Notamment on voit assez mal comment articuler les opérations de reconnaissance et d'anticipation car, avant que le sujet en vienne à construire des hypothèses sur le développement prévisible du texte qu'il lit, on doit nécessairement supposer que le lecteur a reconnu dans la partie qu'il a **déjà traité** des indices lui permettant de penser que le texte entier relève bien de tel (proto) type et est donc susceptible de tel développement. On peut raisonnablement conjecturer que ces deux opérations sont effectuées plus ou moins simultanément et qu'interviennent à ce niveau des procédures de contrôle et de correction. Quoi qu'il en soit, il semble que l'on peut retenir l'idée que la **maîtrise d'une organisation super-structurelle typique d'un genre facilite le traitement sémantique qu'accomplit un sujet lors de la lecture d'un texte particulier reconnu comme appartenant à ce genre**.

Dans cette perspective, et pour le cas du texte narratif, il est possible d'envisager, d'une façon maintenant un peu nouvelle, l'apport des recherches en narratologie. On peut en effet avancer l'idée que les **modèles sémiologiques que l'on connaît** (cf. A.J. Greimas ou C. Bremond, pour ne citer qu'eux) **proposent des représentations plus ou moins élaborées de ce que l'on pourrait appeler un plan cognitif figurant un mode abstrait d'organisation d'une séquence verbale rapportant des actions**. Ce plan une fois acquis par un sujet serait stocké en mémoire à long terme. Au moment de la lecture, après sélection et test, ce plan préétabli interviendrait lors de la mise en oeuvre des processus de traitement dont il programmerait l'application.

(3) Pour une présentation, cf. M. CHAROLLES, **Grammaire de texte-Théorie du discours - Narrativité**, *Pratiques*, 11/12, 1976 et L. SPRENGER-CHAROLLES, *Pratiques*, 26, 1980.

Cette hypothèse d'ensemble n'a évidemment qu'une valeur indicative. Pour être certain que les choses se passent bien de la façon envisagée, il faudrait pouvoir effectuer de nombreuses observations susceptibles de valider précisément les conjectures avancées. Or ces observations sont extrêmement difficiles à réaliser, ne serait-ce qu'en raison du caractère forcément caché des opérations que l'on veut étudier.

En particulier, il faut bien reconnaître qu'on est assez ignorant **du détail** des opérations de traitement intervenant lors de la lecture d'un texte. **Le schéma directeur évoqué ci-dessus donne des indications sur l'orientation générale des opérations mais on voit encore très mal comment ces opérations peuvent intervenir et se composer lors du traitement micro-structurel.**

ETUDE EMPIRIQUE

Le petit dispositif expérimental que l'on va présenter maintenant a été conçu pour permettre d'approcher les opérations de traitement qu'un lecteur accomplit **au fur et à mesure** de sa découverte d'un texte. Plus précisément, **cette épreuve a été mise au point pour recueillir certains informations propres à stimuler d'autres hypothèses.** Cette étude empirique qui n'a donc aucune ambition au plan des résultats (en particulier au plan statistique) se situe dans le prolongement d'un travail sur la cohérence textuelle (in *Langue française*, n°38 - 1978) et (3).

a) Matériel utilisé

Le matériel utilisé dans cette expérience a été constitué à partir du début d'un récit mythique reproduit par O. Levi-Strauss dans "**Du miel aux cendres**". Ce mythe (Toba) est connu sous le titre de "**la fille folle de miel**". Voici la partie du texte qui a été utilisée pour élaborer le questionnaire :

"Sakhé était la fille du maître des esprits aquatiques et elle aimait tellement le miel qu'elle en quémandait sans arrêt. Irrités par son insistance les hommes et les femmes lui répondaient "Marie-toi". Sa mère quand elle l'importunait pour avoir du miel lui répondait qu'elle ferait mieux de se marier".

Le questionnaire remis à des élèves de collège (4) comprend trois parties disposées sur trois feuillets.

- **La première partie** commence par un court paragraphe d'introduction :

(4) 31 élèves de 3^e, 24 élèves de 4^e, 28 élèves de 5^e du Collège Avenue Roosevelt à Belfort.

Voici le début d'un récit légendaire que racontent les Tobas. Les Tobas sont une peuplade primitive qui vit en Amérique du Sud. Le récit qui suit a été rapporté par des voyageurs et on le connaît sous le titre "la fille folle de miel".

Ensuite, le début du mythe est reproduit avec un blanc à la place de la réponse des hommes et des femmes :

*... "excédés par son insistance les hommes et les femmes lui répon-
daient :*

ainsi qu'à la place des propos de la mère :

"Sa mère lui disait qu'elle ferait mieux de :

La question posée est la suivante :

"Que pourrait-on mettre dans les cases vides ? Proposez éventuellement plusieurs solutions ?

- Dans la **deuxième partie** le passage authentique est reproduit en son entier précédé du chapeau :

Voici maintenant le début du récit tel que les Tobas le raconte :

"...

On demande à l'élève interrogé d'imaginer la suite de cette histoire et de la noter par écrit.

- La **troisième partie** comporte 5 variantes. Ces 5 variantes ont été construites en changeant conjointement les réponses des hommes et des femmes ainsi que celle de la mère. Les 5 variantes retenues sont les suivantes :

a) *"Coupe tes cheveux"*

b) *"Va voir le sorcier"*

c) *"Va à la rivière"*

d) *"La lune est pleine"*

d) *"On a toujours besoin d'un plus petit que soi".*

Chaque sujet interrogé reçoit une seule variante qu'on lui présente comme ayant été recueillie dans une tribu Toba voisine. La question posée est la même que dans la seconde partie.

b) Passation

83 élèves de collège âgés de 12 à 15 ans (4) ont répondu au questionnaire.

La passation a été effectuée en classe sous la direction du professeur de français de la division. Les élèves interrogés n'avaient auparavant jamais étudié de mythes. Ils n'étaient pas non plus spécialement initiés à l'analyse narrative. Afin d'éviter de créer une situation de test pouvant entraîner des biais dans les résultats, l'exercice de continuation de récit a été préféré

à une formule du genre "Comment comprenez-vous les réponses apportées par les hommes et les femmes ainsi que par la mère à la demande de Sakhé ?" Les élèves habitués à l'exercice de continuation de récit n'ont donc pas perçu la situation comme ayant un caractère exceptionnel. Il leur a été demandé de faire un effort de spontanéité. L'idéal étant qu'ils notent par écrit le plus directement possible les réponses qui leur venaient à l'esprit. Aucune contrainte de temps n'a été imposée.

c) Résultats et commentaires

C.1. Première partie du questionnaire

Les réponses recueillies sont extrêmement diverses. Les tableaux I et II (ci-dessous) donnent une idée de ces réponses, que l'on a regroupées par grands types sans tenir compte des termes exacts dans lesquels elles étaient formulées. Les tableaux donnent également pour chaque type de réponses le nombre de fois où on l'a rencontré. Afin de multiplier les possibilités d'invention offertes aux élèves le "même" qui, dans le texte authentique, précède les propos de la mère, avait été supprimé. Pour l'évaluation d'ensemble, on peut donc prendre comme chiffre de référence le total des réponses proposées pour les deux blancs.

Tableau I - Réponses des hommes et des femmes

Don de miel suivi d'un conseil "N'en mange pas trop"	4		
	1	6	6
	...		(3,5%)
Refus de don			
	- avec justifications		
	- parce que Sakhé être sans argent		
	4		
	toujours à en réclamer		
	4		
	trop gourmande		
	7	32	
	obsédée		
	3		
	non humaine		
	7		
	...		77
		(45,6%)	
- parce que le miel faire devenir Sakhé			
trop grosse			
12			
malade			
19	32		
...			
- parce que le miel être			
rare			
4			
manquant			
6	13		

- Accompagné d'un conseil ou d'un ordre

- Sakhé faire α pour avoir du miel

- α : demander à d'autres
- α : travailler
- α : en chercher elle-même
-

17
4
24

48

82
(48,8%)

- Sakhé faire β sans rapport au miel

- β : travaux féminins
- β : activités aquatiques
-

3
3
....

14

-Sakhé manger γ différent du miel

-Sakhé laisser en paix les autres

2
18

2
18

- Accompagné d'une menace de punition

3
3

3
(1,7%)

Total réponses

168

- Nombre moyen de réponses par blanc et par élève

2,02

Tableau II - Réponses de la mère

- Sakhé ferait mieux de

Manger

- autre chose
- moins
- ...

26
3

30
(20%)

Faire α pour obtenir du miel

- α : en produire elle-même
- α : en demander à d'autres
- α : en acheter
-

4
5
1

12

(8%)

Faire β en rapport avec sa situation de

- petite fille
- filie pouvant travailler
- filie pouvant aider ses parents

18
10
26

89

	filles de roi	2	(58%)
	filles des esprits aquatiques	9	
	filles malades (de miel)	15	
	
β: se marier		6	6 (4%)
Cesser d'en demander			
	en importunant tout le monde parce que miel être rare	8	
		4	
	sinon punition	1	15 (10%)
	Total réponses		152
	- Nombre moyen des réponses par blanc et par élève		1,83

Sur les 320 réponses recueillies 6 seulement font donc allusion au mariage. Encore faut-il préciser que pour ces 6 réponses toutes attribuées à la mère : 4 sont formulées en relation avec l'état de "filles bonnes à marier" que l'on prête à Sakhé ("tu ferais mieux de penser à te marier", "à fonder un foyer", "à préparer ton trousseau"). 1 seule sur les 6 établit un lien avec le miel "ton mari t'achètera du miel" une autre est neutre: "marie-toi!". Ces résultats montrent que **pour de jeunes Français la réponse "Marie-toi !" n'est pas une solution de routine à la demande de don de miel manifestée par l'héroïne dans la situation décrite par le texte.** Même dans le contexte particulier qu'on leur demande d'imaginer, très peu d'élèves conçoivent la réponse qui sera pourtant celle que Sakhé va recevoir.

C.2. Deuxième partie du questionnaire

Etant donné les résultats recueillis dans la première partie on peut considérer que la quasi totalité des lecteurs à qui l'on soumettra le premier paragraphe du mythe authentique vont se trouver confrontés à un **problème d'interprétation**. Si l'on admet en effet qu'ils vont comprendre que la réponse des hommes et des femmes et de la mère signifie en quelque sorte littéralement :

- 1°) qu'ils refusent de donner à l'héroïne le miel qu'elle réclame
 - 2°) qu'ils l'invitent à chercher un époux,
- cela n'est pas suffisant pour comprendre globalement le sens de l'échange entre Sakhé et ses interlocuteurs. En demandant aux sujets interrogés d'imaginer une prolongation à ce début du récit on avait donc fait préalable-

ment l'hypothèse que les suites que l'on obtiendrait permettraient de se rendre compte de la façon dont les sujets interpréteraient le "Marie-toi" pour produire un développement cohérent.

Comme dans la partie précédente les réponses obtenues sont extrêmement diverses. En outre, elles posent, à l'analyse, un grand nombre de problèmes d'interprétation. Le tableau III regroupe l'ensemble des solutions recueillies et indique le nombre de fois qu'on les a rencontrées.

Tableau III

- Sakhé se marie

- elle obtient du miel des gens de la tribu	2		
- elle obtient du miel par le mariage	19		
- elle obtient du miel de son mari	52		
- elle n'a plus envie de miel	12		
- elle quitte le pays et ne demande plus de miel	5	104	87%
- elle n'obtient pas de miel	11		
- elle a des enfants	2		
- son mari meurt	1		

- Sakhé entreprend de se marier mais ne se marie pas

5 5 4%

- Sakhé n'entreprend pas de se marier

10 10 9%

Total réponses

119

- Nombre moyen de solutions par élève

1,43

Au total sur les 126 solutions obtenues, 2 manifestent explicitement l'impossibilité où se sont trouvés leurs auteurs d'interpréter le "Marie-toi" en relation avec la demande de miel formulée par l'héroïne. Il s'agit de copies dans lesquelles Sakhé, après s'être vu répondre "Marie-toi !", va consulter son père ou un sorcier qui lui disent que le mariage ne résoudrait pas son problème. 3 autres réponses se terminent sur un dénouement stéréotypé du genre "elle se maria et eut beaucoup d'enfants" qui n'apporte aucune solution directe à la demande de miel de Sakhé. Toutes les autres réponses supposent de la part des sujets qui les ont retenues un **calcul interprétatif** au terme duquel une **intention de signification** reliant la demande de miel de Sakhé au mariage est attribuée aux propos des hommes et aux femmes et à ceux de la mère. Voici quelques-uns des "vouloir-dire" qui sont prêtés explicitement ou implicitement aux interlocuteurs de Sakhé :

- "Ils disent cela **pour que** Sakhé se marie : ils ne lui donneront du miel qu'à la condition qu'elle se marie"
- "Ils disent cela **pour que** Sakhé ait du miel lors de son mariage (cadeaux, dot...) ou après son mariage (son mari apiculteur, marchand, fortuné... lui en donnera).

- "Ils disent cela **pour que** Sakhé soit débarrassée de son envie (pour trouver un mari elle devra cesser d'en manger, une fois mariée l'envie lui passera, ou, son mari lui interdira de consommer du miel...)
- "Ils disent cela **pour qu'elle** s'en aille et ne leur demande plus de miel.

A partir de cette interprétation d'intention, les élèves continuent leur récit en imaginant que Sakhé reconnaît ou non cette intention et agit ou non dans le sens prévu. Elle comprend par exemple qu'ils veulent lui dire que le mariage lui procurerait un mari qui lui fournirait du miel et elle entreprend de se marier. Inversement, on aura : Sakhé interprète qu'ils lui disent de se marier pour qu'après elle ne puisse plus manger de miel et leur en réclamer, l'héroïne refuse cette solution, n'entreprend pas de se marier et cherche un autre moyen pour se procurer du miel. Sakhé peut aussi fort bien tirer profit de l'interprétation qu'elle prête aux propos des gens de la tribu. Ainsi, supposant que la réponse des hommes, des femmes et de la mère est un signe de leur profond désir de la voir se marier, l'héroïne en profite pour leur imposer une condition : elle n'acceptera de se marier que s'ils s'engagent à lui donner du miel après.

Les copies dans lesquelles le développement actionnel est précédé d'une élucidation interprétative explicite sont les plus faciles à analyser. Lorsque la continuation indique seulement ce que fait Sakhé après qu'on lui ait répondu de se marier, on est obligé de reconstruire les motivations sous jacentes à ces actions pour remonter à l'intention que l'auteur de la réponse a imaginé que l'héroïne prêtait au "Marie-toi". Les cas les plus embarrassants sont ainsi ceux dans lesquels Sakhé n'entreprend pas de se marier et va par exemple demander du miel à d'autres personnes tout de suite après la réponse des hommes et des femmes et de la mère. Les cas de ce type sont douteux car on n'a aucun moyen de savoir si les auteurs qui les ont imaginés en sont arrivés là faute de réussir à interpréter le "marie-toi" en relation avec la demande de Sakhé ou si, au contraire, ils ont interprété ce propos comme signifiant, chez les gens de la tribu, l'intention d'amener la jeune fille à cesser de leur demander du miel. Intention que l'héroïne comprendrait et qui l'amènerait à ne pas entreprendre de se marier. On a relevé en tout douze cas de ce type.

Les 6 copies dans lesquelles le mariage est évoqué dans la première partie du questionnaire présentent dans la seconde des réponses relativement diverses. Dans 3 cas Sakhé se marie et son mari lui procure du miel, une autre fois, elle se marie mais cela ne la guérit pas de son envie, dans une autre encore elle ne se marie pas "parce qu'elle n'est pas faite pour cela". Enfin, on a trouvé parmi les 6 une des 2 réponses non résolutive: Sakhé va voir le sorcier qui n'élucide pas son problème.

On retiendra au moins deux enseignements des continuations de récit obtenues dans cette seconde partie. D'abord, il faut noter que la quasi totalité des élèves ont imaginé des solutions narratives qui répondent par le succès ou l'échec à l'un ou l'autre des manques ou dégradations

repérables dans la situation initiale. A savoir : le manque de miel de l'héroïne ou la dégradation qui résulte chez les gens de la tribu du fait que Sakhé les importune par ses demandes ou du fait qu'elle ne soit point encore mariée. Cette constatation tendrait à prouver que les élèves interrogés disposent effectivement d'un plan préétabli leur permettant de développer une situation initiale reconnue comme dégradée en suivant des possibles où l'on retrouve les grandes catégories organisatrices du récit mises à jour par les narratologues. On relève, ensuite, que dans l'écrasante majorité des suites recueillies, **le développement positif ou négatif des manques initiaux passe par une résolution du rapport entre la demande de miel de l'héroïne et les propos par lesquels on lui répond.** Autrement dit **tout se passe comme si les sujets admettaient que la suite du texte doit également résoudre le manque de cohérence de l'échange entre l'héroïne et ses interlocuteurs** (5).

Les deux points qui viennent d'être soulignés autorisent quelques conjectures sur les opérations accomplies par un sujet qui lit le début du mythe Toba. Si l'on admet que le lecteur dispose effectivement dans sa mémoire d'un plan abstrait d'organisation du récit on peut supposer que quand il lit le début du mythe il recherche dans la situation initiale exposée certains traits pouvant caractériser un manque ou une dégradation. Si cette recherche aboutit le lecteur sera confirmé dans l'idée que le texte qu'il a sous les yeux relève bien du genre récit et est donc passible du traitement qu'il a commencé à lui appliquer. Partant de là, on peut raisonnablement supposer que le lecteur va en somme attendre de la suite qu'elle continue à développer le schème retenu. Arrivé au premier, puis au second, "Marie-toi", le lecteur, qui est confronté à **un problème d'établissement de cohérence**, n'a aucun moyen de catégoriser les propos adressés à Sakhé comme relevant par exemple du conseil, de la tromperie... Autrement dit le lecteur se trouve dans une situation où il n'a plus la possibilité ni de vérifier si le schème retenu convient encore, ni, à plus forte raison d'en remplir les cases à l'aide des données fournies par le texte. A ce point du raisonnement deux hypothèses sont possibles. **Ou l'on imagine que le lecteur va en rester à cette incertitude et se mettre en position d'attendre que la suite du texte lui permette de résoudre le rapport du**

-
- (5) Ce fait renvoie à l'idée que les sujets se font de la nécessaire appropriation de la réponse à la question posée. On a là une illustration de la maxime "soyez à propos" formulée par H.P. GRICE dans **Logique et Conversation**. Cette maxime, dont le lecteur présume a priori qu'elle est respectée par l'émetteur amène le récepteur interprétant à postuler qu'un énoncé, même problématique, a quand même une signification. Sur cette façon d'envisager la portée interprétative de la maxime "be relevant" cf. M. CHAROLLES, **L'ordre de la signification, Pratiques pour un nouvel enseignement du français, Colloque Cerizy 1979, et sur la compréhension des énoncés en langage naturel, Cahiers du CRELEF n°13, 1982.**

"marie-toi" avec la demande de Sakhé. Ou l'on imagine que le lecteur résout de lui-même, et sur le champ, ce rapport du "marie-toi" avec la demande de l'héroïne et continue son exploration du texte (6).

La seconde partie du questionnaire (non plus d'ailleurs que la suivante) ne permet pas vraiment de trancher entre les deux conjectures qui viennent d'être évoquées. Néanmoins pour continuer dans le domaine des hypothèses **il est assez plausible que le lecteur aura d'autant plus tendance à prêter par anticipation une interprétation au dialogue entre Sakhé et ses interlocuteurs qu'il lui sera facile de résoudre lui-même le problème du rapport entre la demande de miel de l'héroïne et les propos qu'on lui adresse. Le recours ou le non recours à une solution anticipée serait donc fonction du degré de difficulté présenté par le problème de cohérence rencontré au cours de la lecture.** La dernière question de l'épreuve a été conçue justement pour essayer d'approcher un peu cette **notion de difficulté de résolution d'un problème de cohérence.**

C.3. Troisième partie du questionnaire

Il n'est pas possible d'examiner dans le détail les réponses recueillies dans cette dernière partie du questionnaire. On se contentera donc d'indiquer une ou deux perspectives théoriques à partir desquelles une étude plus approfondie pourrait être envisagée.

Les difficultés rencontrées par un sujet lors **d'une tâche de résolution de problèmes** peuvent provenir de divers facteurs. Pour l'épreuve qui nous préoccupe la tâche du sujet est orientée vers un but qui est l'invention d'au moins une relation entre deux classes d'informations. Ces deux classes d'informations sont la connaissance de la situation initiale et la connaissance de cette situation après l'échange verbal entre Sakhé et ses interlocuteurs. Dans l'épreuve considérée le problème comporte une **base** constante. Cette base constante comprend un **état de connaissance** de la situation initiale

- (6) Les partisans de l'hypothèse du "garden-path" (cf. L. SPRENGER-CHAROLLES, *Pratique* n°35) tiennent que cette seconde démarche est la plus naturelle. On a pu effectivement observer qu'un lecteur qui rencontre dans un texte un énoncé ambiguë (passible par exemple de 2 interprétations) en choisit immédiatement une : il ne cherche pas en arrière la meilleure, ni n'attend la suite pour se décider. Le plus souvent, il ne se rend pas compte de l'ambiguïté de l'énoncé rencontré, c'est seulement lorsque l'interprétation qu'il a retenue s'avère inadéquate qu'il revient en arrière pour corriger son premier mouvement. Le point de vue que j'essaie de faire valoir dans cet article (cf en particulier mes commentaires sur la 3ème partie de l'épreuve) est différent puisque j'avance que, pour les cas où il y a problème de cohérence, la démarche suivie par le lecteur (résolution immédiate ou attente) pourrait être fonction de la difficulté qu'il a à solutionner le problème rencontré. Je n'ai évidemment aucun moyen pour établir ce point qui reste donc dans l'article à titre d'hypothèse.

qui ne variera pas d'une version à l'autre. Cet état de connaissance initial est constitué de plusieurs ensembles d'informations. Il y a des **informations fournies** (ce que le texte dit de Sakhé, des autres personnages...) et des **informations déduites** (Sakhé demande du miel pour le consommer, la demande de Sakhé importune autrui...). De même, pour les différentes réponses apportées, on a une base de connaissance constante qui comprend, pour chacune des informations fournies (par exemple les hommes, les femmes et la mère disent à Sakhé de se couper les cheveux) et déduites (: les cheveux de Sakhé sont longs...). **Le problème va donc consister pour le sujet à découvrir une relation entre la connaissance de base de la situation et la connaissance de base de la situation ajoutée.**

On peut, à partir de là, considérer un **schéma théorique**, de transformation des états de connaissance pour arriver à une solution. Ce schéma prévoit plusieurs opérations s'appliquant l'une après l'autre. Ces opérations sont :

1° - une interprétation d'orientation générale de la relation

Par exemple le sujet interprète les informations de base comme signifiant une ou des dégradations pour l'un ou l'autre des personnages. Cette interprétation permet une orientation de la relation cherchée : cette relation devra consister en la réparation d'au moins une des dégradations interprétées. Au terme de cette opération une orientation est donc attribuée au vouloir-dire supposé sous-jacent aux propos ajoutés.

2° - une activation de connaissances antérieures se rapportant à l'information initiale ou ajoutée. Par exemple mobilisation d'un savoir comme "On peut vendre ses cheveux" ou encore "les ours ont du miel et ils en donnent sous certaines conditions"...

3° - une sélection, dans les connaissances activées, de une ou plusieurs informations susceptibles d'amener à la réparation d'une des dégradations. Par exemple la vente des cheveux procure de l'argent avec lequel on peut acheter du miel. Ou encore : les ours ne donnent du miel qu'à des personnes aux cheveux courts...

4° - une application de la solution sélectionnée à la situation : par exemple : les gens de la tribu veulent dire à Sakhé qu'elle n'a qu'à couper ses cheveux pour les vendre afin d'acheter du miel avec l'argent ainsi obtenu.

5° - une évaluation préférentielle au cours de laquelle la solution appliquée est jugée en fonction des représentations que se fait le sujet de la mentalité, des moeurs, des usages verbaux... des Tobas.

Ce schéma théorique a été conçu à partir de témoignages obtenus avec des sujets à qui l'on a proposé l'épreuve et qui ont bien voulu verbaliser les opérations qu'ils accomplissaient au moment de la passation. Il est également inspiré des travaux consacrés à l'étude des mécanismes de résolution de problèmes. Tel qu'on l'a présenté ce schéma permet assez

bien de repérer à quel moment les difficultés peuvent apparaître chez les sujets interrogés. Ainsi, on peut supposer que certains seront bloqués parce qu'ils ne réussiront pas à interpréter les données initiales dans le sens d'une orientation générale de la relation recherchée. D'autres ne réussiront pas à mobiliser (soit par défaut de connaissance, soit par défaut de remémoration) les informations susceptibles d'amener à une solution. D'autres, éventuellement, pourront réussir à mobiliser des connaissances adaptées à la résolution mais ne verront pas comment les appliquer à la situation. D'autres sujets enfin, une fois arrivés à une solution, pourront la rejeter parce qu'ils estimeront qu'elle ne convient pas dans l'univers qu'ils se représentent être celui des Tobas ou pour le type de texte considéré.

L'examen des réponses obtenues pour chacune des variantes proposées dans cette troisième partie du questionnaire apporte des indications intéressantes sur le type de **connaissances antérieures** que des sujets ont activé pour essayer de résoudre le problème posé. Ainsi, pour la variante "Va voir le sorcier" la moitié des élèves interrogés ont résolu le problème en passant par "le sorcier peut guérir une envie". Les autres copies font valoir que le sorcier peut conférer à Sakhé le pouvoir d'échapper aux piqûres d'abeilles ou de séduire un homme riche qui lui achètera du miel. Dans d'autres encore le sorcier donne du miel à Sakhé ou la menace de l'enfer. Enfin une réponse indique que, sur le chemin qui la mène chez le sorcier, Sakhé trouve du miel. Le nombre des réponses non résolutes ou douteuses est également intéressant à relever car il fournit un bon indicateur des difficultés rencontrées par les élèves. Dans l'ensemble il paraît que les élèves ont éprouvé plus de difficultés avec les phrases ajoutées qui ne comportent pas de verbe d'action comme "on a toujours besoin d'un plus petit que soi" ou "la lune est pleine". Pour les 3 variantes comprenant un verbe d'action le pourcentage de succès est nettement supérieur avec "va voir le sorcier" qu'avec les deux autres. Certains échecs sont riches en enseignements car on situe assez bien à quels niveaux des opérations les élèves ont échoué. Par exemple pour la variante "la lune est pleine" deux élèves ont sélectionné des expressions stéréotypées très communes en français : "demander la lune" et "être dans la lune" sans réussir à les rapporter à une orientation. A noter enfin, pour la variante "on a toujours besoin d'un plus petit que soi", une réponse dans laquelle Sakhé réplique simplement au proverbe par un autre, en l'occurrence "qui vole un oeuf vole un boeuf", visiblement tout aussi peu approprié à la situation que celui qu'on avait imaginé de prêter aux gens de la tribu. Ce dernier exemple amène d'ailleurs à une idée qui mériterait d'être creusée. En effet, on peut penser qu'à partir d'un certain seuil de difficultés le sujet a toujours la ressource de considérer (de déduire) que le problème qu'il essaie de résoudre n'est peut être qu'une plaisanterie, ou alors qu'il n'a pas de solution. Ainsi de Sakhé à qui l'on retournerait n'importe quoi et qui pourrait parfaitement comprendre que ce n'importe quoi signifie uniquement qu'on ne veut pas lui répondre. Comme quand on dit à un petit enfant qui vous importune : "va voir à côté si j'y suis" - qu'il interprète généralement très bien ! (Et cela depuis son plus jeune âge !)

CONCLUSION

La seule ambition de cette étude était de montrer que les opérations accomplies par un sujet au fur et à mesure de sa lecture d'un récit sont très complexes. En particulier que le traitement de synthèse que l'on observe au niveau macro-structurel cache une somme considérable de traitements locaux où peuvent intervenir par exemple des tâches de résolution de problème. L'étude empirique présentée ne visait qu'à stimuler diverses hypothèses qui ont été avancées en cours de route et qui mériteraient certainement plus ample examen.

Dans le courrier de *Repères*

LA RECHERCHE ET L'ACTION PEDAGOGIQUE

Cahiers Pédagogiques n°217, octobre 1983

Au sommaire :

Réconcilier le savoir et la signification (J.AUBEGNY) - Pas vraiment la demande des élèves (R.HESS).

Innovation et recherche : Perspectives pour l'innovation (J.HASSENFORDER) - Innovation : de l'oxygène (J.P.ASTOLFI) - Une question de survie (R.HESS) - Ce que suggère un collège expérimental (F.CROS) - Modes d'insertion et impact (V.HOST)

La recherche pédagogique en France : Quelles recherches aujourd'hui? (J.JOUBERT) - Situation en France (V.HOST) - Un laboratoire de didactique (A.TIBERGHEN)

La pédagogie science autonome ? : Pédagogie comme science, science de l'éducation... (G.RUMELHARD) - Scientifique : Expérimental? (G.RUMELHARD). L'intelligence ne se mobilise pas dans un vide social (M.GROSSEN)

Recherche fondamentale, recherche-action : Pour une didactique-action (A.BOUVIER) - Recherche-action et recherche fondamentale (F.BEST) - Le retour du pédagogique (J.HOUSSAYE)

Relations enseignants-chercheurs : A quoi ça (me) sert la didactique? (S.LAURENT) - Nous greffer sur les transformations (N.BOUVIER) - Quelles équipes ? (G.VERGNAUD) - Qui cherche quoi (M.HARDY) - Sur ou dans l'école ? (F.TONUCCI).

POUR UNE DIDACTIQUE DE LA COMPETENCE DE COMMUNICATION

Les Pratiques Provoquées de Communication (P.P.C.)*

par Dominique BRASSART et
Claudine GRUWEZ
Ecole Normale de Lille

OU IL EST QUESTION DE BOITE NOIRE ET D'ECHEC SCOLAIRE

L'enseignement du français langue maternelle à l'école élémentaire se donne comme objectif général le développement et la maîtrise des capacités de produire et comprendre des textes et discours dans des situations de communication variées, aussi bien à l'oral, qu'à l'écrit, en d'autres termes d'une compétence de communication (1). Les dernières instructions officielles de l'élémentaire, les titres et préfaces de certains manuels scolaires sont, sur ce point très explicites.

Or, force est de constater que, très massivement, cet objectif n'est pas visé directement en tant que tel : il n'est ni objet, ni contenu d'enseignement explicite. L'objectif général ne serait-il donc affiché que pour l'oeil, ou pour mémoire ? Tout semble se passer comme si la domination symbolique exercée sur l'école (et les pratiques sociales relatives au langage plus largement) par l'écrit littéraire et la conception idéologisante de sa production (l'auteur comme subjectivité unique) de sa réception (le contact quasi ineffable de deux âmes) n'avait pas encore cessé. "La capacité à produire et à recevoir des textes et des discours, ça ne peut pas (pas de modèle assez puissant) et, (sous peine de déshumanisation) ça ne doit pas s'enseigner à l'école", tel serait son dernier avatar, le masque qu'elle a pris après les critiques formulées à l'égard du littéraire comme modèle unique de compétence discursive. N'est enseignable, dans cette perspective que ce qui relève des "sons" du mot et de la phrase (orthographe, syntaxe, lexique, par exemple), seules unités linguistiques où un peu d'ordre et de raison puisse et ait pu être mis, à la différence de cette jungle inexplorable, sans cesse renouvelée, et donc à jamais inconnaissable, que seraient le texte et le discours.

Le développement spectaculaire, dans les années 60, d'une linguistique phrastique qui culmine avec le modèle chomskien de la compétence linguis-

* Dans un premier article (Repères 59, mars 1983), nous avons situé notre perspective didactique dans le cadre général d'une pédagogie globale du projet liée à l'éveil sciences sociales. Nous esquivons ici ce qui pourrait être, en interface avec le projet, une "nouvelle" démarche pédagogique, un "nouveau" contenu, les "PPC".

(1) HYMES, 1972

tique conçue comme syntaxe de la production-réception de l'unité de la phrase (2), a, conjoncturellement, conforté cette position. Les succès (d'édition!) de la linguistique appliquée scolaire s'expliquent sans doute par cette conjonction, d'autant plus forte qu'elle rencontra la grande tradition analytique et grammaticale de l'école française (3) tout en lui donnant un air de nouveauté et de scientificité.

Dans ce cadre général de la compétence textuelle et discursive conçue comme "boîte noire", il n'est d'autre espoir pédagogique que d'attendre des enfants qu'ils intègrent, miraculeusement, ces pré-requis que sont donc les approches analytiques de la phrase et du mot. La démarche est homologue à la lecture avec les méthodes d'apprentissage syllabique, ou dites mixtes, encore très largement dominantes (et même chez Foucambert la question du sens et du texte-discours est mal réglée...) Cohérence méthodologique ?

Les béquilles caractéristiques de tel ou tel "style pédagogique" (imprégnation : place et rôle de la lecture dans la pédagogie "rénovée" (auto-développement et auto-transformation d'un vouloir-dire/écrire en un pouvoir-dire/écrire dans la pédagogie Freinet : le texte libre, par exemple) sont au mieux autant de catalyses "invisibles" (4) qui facilitent, en principe, cette intégration miraculeuse. Elles ne remettent pas fondamentalement en cause, y compris chez Freinet, le modèle général.

Globalement donc, l'école ne prend pas en charge encore aujourd'hui l'enseignement et l'apprentissage de la compétence textuelle et discursive (5). Elle en laisse massivement le soin aux enfants, c'est-à-dire, en dernière analyse, aux familles et à l'environnement non-scolaire qui sont, en ce domaine, loin de pouvoir offrir également les apports et les aides nécessaires. Mais c'est pourtant par rapport à cet objectif général que se font à l'école une grande partie des **évaluations** (en français proprement dit, mais aussi, au moins indirectement, dans les autres disciplines... d'où un effet cumulatif évident !), des tris, des classements, des sélections.

- (2) Pour SAUSSURE, la phrase relève de la parole et non de la langue : purement individuelle et circonstancielle, elle ne peut donc entrer dans le champ de l'analyse linguistique proprement dite ! Le raisonnement est du même ordre dans la linguistique post-saussurienne à l'égard du texte et du discours.
- (3) Voir CHERVEL, 1977.
- (4) Il semble par ailleurs que les pratiques pédagogiques invisibles tendent à désavantager les enfants de milieux populaires. Voir BERNSTEIN, 1975.
- (5) Ce phénomène est également vrai pour le collège, à de rares exceptions près (cf le manuel de COMBETTES et al. 1980... pour la 3ème). Y échappent les LEP et CFA (cf ALMERAS et al. 1978) : l'enseignement de la compétence de communication y est peut-être perçu comme utilitaire et anti-littéraire : ces élèves sont de futurs ouvriers...

Nous formulons l'hypothèse que c'est dans cette distorsion "objectif" général affiché/non-enseignement et non-apprentissage/évaluation" que réside un des biais par lesquels se construisent à l'école les échecs scolaires et que c'est par elle que s'explique leur caractère socialement déterminé, l'école se contentant, dans une très large mesure, de constater et de mesurer (voire de réifier et donc de bloquer !) les capacités inégales qu'ont les familles et les environnements non-scolaires à aider les enfants à construire leur compétence textuelle et discursive. L'enjeu (social) de la construction d'une authentique didactique du français langue maternelle est aussi (essentiellement ?) là : travailler explicitement à l'école sur la compétence de communication en faisant un "contenu d'enseignement" peut-être un des leviers nécessaires pour lutter contre les échecs scolaires et plus largement pour aider à l'insertion sociale de tous les élèves, y compris de ceux qui sont actuellement en difficulté.

UNE DEMARCHE GLOBALE DE PROJET, OUI,... MAIS...

Une didactique du français langue maternelle comme didactique de la compétence de communication qui prenne en compte, en tant que processus de construction et non objet réifié, l'identité socio-culturelle des élèves, et tout particulièrement leur rapport au langage (voir BERNSTEIN 1975 et BEAUVOIS et GHIGLIONE, 1981) peut s'articuler et s'incarner à l'école élémentaire (et au collège également, au moins pour partie) dans la démarche pédagogique générale que nous tentons ci-dessous de décrire (cf. également *Repères*, 59).

La pédagogie du projet, pertinente dans notre problématique en tant qu'elle vise une inter-action avec l'environnement, permet aux enfants :

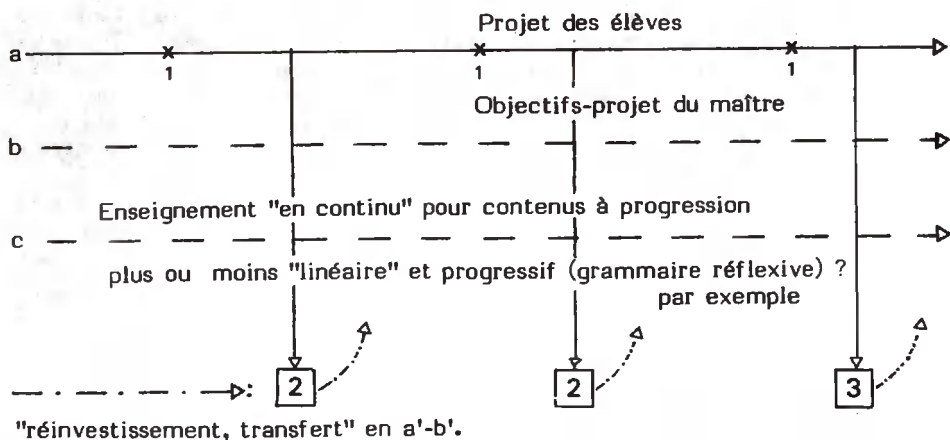
- de se construire des savoirs-pouvoirs sur leur environnement, de développer une "connaissance du monde",
- d'entrer dans une activité dynamique ayant son temps et sa fin propres et perceptibles,
- d'y rencontrer des situations fonctionnelles (6), et non seulement scolaires, de communication dans lesquelles ils auront à lire/écrire, parler/écouter "pour de bon".

La prise en compte de l'identité socio-culturelle se situe à la fois dans les "contenus" abordés (milieu de vie des enfants comme objet et lieu d'analyse, de construction de connaissances, voire d'intervention) et dans le rapport au langage, en premier temps homologue, et donc non ou moins discriminant, à celui du groupe de socialisation des enfants d'origine populaire.

- (6) Un des objectifs pratiques de la didactique du français à fonder est aussi de permettre aux maîtres d'observer, "utiliser", contrôler ces situations fonctionnelles en leur proposant les outils indispensables

Cette pratique globale, indispensable en tant qu'elle permet aux enfants d'être confrontés à des situations qui les autorisent à activer également à l'école leur compétence de communication, apparaît à elle seule insuffisante. De la même manière qu'il serait naïf de nier l'intervention "didactique" du milieu dans les processus d'apprentissage premier du langage, il apparaît téméraire d'imaginer que c'est seulement à travers une pratique plus ou moins répétée des situations fonctionnelles de communication qu'on en assoiera réellement la compétence. Il paraît donc nécessaire de concevoir un second temps **en relation explicite** avec cette pédagogie globale et les **situations langagières-problèmes** qui s'y rencontrent, d'"exercice-objectivation" de la compétence de communication dans ces divers aspects, afin de favoriser une prise de distance par rapport à ces situations, de diversifier et donc de désinférioriser le rapport au langage (des enfants des milieux populaires) par la prise de conscience d'un pouvoir sur le langage et du langage comme pouvoir.

La démarche proposée pourrait se schématiser ainsi :



Dans le déroulement du projet, certaines des difficultés langagières rencontrées par les/des élèves sont, soit résolues par transfert ou application de savoirs et savoirs faire antérieurs, soit résolus rapidement (et provisoirement ?) pour ne pas ralentir le rythme du projet des élèves, voire le faire échouer (=1).

Certains de ces problèmes, identifiés par le maître, seront résolus en un temps second par rapport au projet des élèves, mais explicitement reliés aux activités fonctionnelles "initiales", dans des situations d'enseignement-apprentissage différées qui demandent une certaine durée et une démarche propre. Les PPC sont des moments et des situations de ce type (=2).

On peut également imaginer d'autres moments "décrochés", d'entraînement intensif d'un savoir-faire, de synthèses explicites de savoirs, savoir-faire, comportements méthodologiques (+3).

QUEL CADRE DE REFERENCE THEORIQUE POUR LES PPC ?

A - Les travaux entrepris en psychologie de la cognition sur la compréhension des textes et la mémoire ont permis de dégager un "modèle" général que l'on retrouve, avec des nuances, chez de nombreux grammairiens du texte (Kintsch et Van Dijk 1975, par exemple) et qui constitue une référence intéressante pour notre problématique. Très vite et faute de place : calcul sémantique des **propositions** de la Base de Texte Implicite, et, par inférence et mobilisation de la connaissance du Monde, de la Base de Texte Explicite ; parallèlement, parce que la mémoire de travail a des capacités de stockage faibles, intégration-condensation sémantique de ces propositions dans des micro-structures, puis, avec l'appui d'un "cadre" ou schéma ("frame") conventionnel, des **micro-structures** en une (des) **macro-structure (s)** stockable (s) en mémoire à long terme. Ce modèle vaudrait non seulement pour la "réception" des textes, mais aussi pour leur production.

Certaines expériences confirment la nécessité ainsi que le caractère culturel et "appris" des "cadres" qu'une partie des auteurs contestent pourtant au bénéfice des seules règles (cognitives) de la grammaire textuelle. Il est ainsi difficile et aléatoire pour des locuteurs occidentaux de se rappeler un conte amérindien (K et VD 1975). Par ailleurs, des enfants de 7-8ans, qui possèdent l'essentiel des règles textuelles (cognitives), ne parviennent que difficilement à produire un rappel acceptable d'un conte de leur communauté culturelle : Denhière (1979) suggère qu'ils échouent à construire une macro-structure faute de maîtriser suffisamment dans leur connaissance du monde, les "cadres" textuels conventionnels.

On a eu tendance à penser, à partir des travaux expérimentaux, que le "cadre" (schéma) était le point central de l'activité de production-réception des textes, simplement conçue, dans cette perspective, comme activité de récoognition et de remplissage, en réception, d'activation et de remplissage, en production, de "grilles" préétablies et stockées définitivement et de manière figée en mémoire à long terme. C'était ne pas tenir compte du fait que les textes expérimentés sont, le plus souvent, des contes ou des récits, soit des types de textes quasi "canoniquement" structurés et fortement dominants dans la culture occidentale. Or, tous les textes ne répondent pas à ces critères, ne sont pas aussi fortement codifiés. L'intérêt s'est donc déplacé vers les processus de compréhension eux-mêmes : schématisation, cadrage (framing), régulation (regulating) (7) de l'enchaînement cohérent des propositions, ces deux processus cognitifs constituant la zone centrale de toutes les activités langagières productions-réception, oral-écrit. Dès lors, ce ne sont pas des "cadres" tout construits à remplir qui sont stockés en MLT, mais des "**cadres**" **prototypes** (8), qui servent de point d'appui hypothétique, et peut-être provisoire, aux calculs sémantiques de compréhension et de production, à la construction des "cadres" spécifiques aux textes -évènement-

(7) Voir BRACEWELL et FREDERICKSEN, 1982

(8) Voir BRACEWELL et FREDERICKSEN, 1982, COSTERMANS, 1981.

Dans une conception bio-génétique de la mémoire comme système vivant qui se transforme constamment au cours et par l'effet de son activité... et non comme ordinateur (9), les "cadres" prototypiques de la mémoire à long terme sont susceptibles de se modifier, de se diversifier parallèlement et grâce aux événements particuliers de compréhension et de production dans lesquels ils sont activés. Un peu comme chez Saussure la langue est à la fois ce qui, en synchronie, permet la parole, et résulte, en diachronie, des paroles, les "cadres" prototypiques permettent des compréhensions-productions particulières et sont, en retour, modifiables et modifiés par elles. Ils relèvent donc, et ceci est tout à fait fondamental pour l'édification d'une didactique de la compétence de communication, de l'apprentissage, et d'un **apprentissage quasi permanent**.

B - Cette approche textuelle doit être intégrée dans une approche discursive.

Les recherches conduites en sémantique pragmatique, depuis AUSTIN (1970) en particulier, soulignent que le **sens** d'un **énoncé** ne se réduit pas à la **signification** (propositionnelle au premier chef de la **phrase**. Si dire c'est faire, comprendre ce qui se dit, ce n'est pas seulement comprendre le "dit" du dire, mais aussi, nécessairement, saisir le faire que le dit du dire montre, indigne, ou encore, saisir l'"intention énonciative" (Searle, 1972) que l'énonciateur **met en scène** dans son énonciation même. Cette conception est confirmée par quelques expériences de psycho-linguistique.

Par extension, quand l'énoncé ne se réduit pas linguistiquement à la longueur de l'unité phrase mais est constitué d'une suite enchaînée de phrases, on dira que comprendre cet énoncé ne consiste pas seulement et simplement à construire la signification du **texte** mais également à déterminer le sens qu'il prend, en situation d'énonciation, en tant que **discours** énoncé avec une intention X de communication.

"Comprendre un discours, ce n'est pas (seulement) extraire ou reconstruire des informations du texte pour les intégrer à ce qu'on connaît déjà, mais identifier la fonction de cette représentation énoncée dans la situation de discours où elle est produite, saisir l'intention qui s'y montre. La cohérence du discours n'est pas (seulement) celle d'une organisation hiérarchisée de connaissances, c'est celle d'un acte" (d'après Caron, 1983).

La dimension pragmatique **interfère** profondément avec le niveau textuel. Elle joue dès le calcul (inférentiel) des propositions de base et leur intégration micro-structurale : Ducrot (1972 revue 1978) définit une loi d'enchaînement des énoncés en s'appuyant sur la force illocutoire des actes de présupposition. Mais surtout le développement de la notion de macro-acte complexe de langage comme intégrant pragmatiquement plusieurs actes "simples" subordonnés permet d'avancer que l'unité pragmatique cohérente du discours comme **acte de discours** superordonné. Dans cette perspective, nous formulons l'hypothèse que c'est pas l'intermédiaire des "cadres" spécifiques (mais sans doute pas seulement : voir également

(9) ERLICH (1975) pp.302-303.

genre, superstructures typologiques) que les sujets élaborent, au niveau du texte, en compréhension comme en production, grâce à l'appui de cadres prototypiques, que le texte contribue à déterminer le sens pragmatique véhiculé par son énonciation comme discours. Les cadres constitueraient donc, par rapport au discours cette fois, des "hyper-marqueurs" qui permettraient au "locuteur-textuel" de se présenter comme accomplissement, potentiellement, tel acte de discours qui ne s'actualiserait qu'au niveau du discours-énonciation.

L'activité discursive ne saurait, évidemment, se réduire à la simplicité mécanique d'un jeu réglé une fois pour toute (tel frame, tel acte de discours). Le fonctionnement de "proche en proche" des activités textuelles et discursives ainsi que la possibilité d'actes de discours **indirects** conduisent à aborder les opérations discursives en terme de calcul du risque sémantique et de **stratégies discursives** comparables aux stratégies observées dans les **résolutions de problème** (cf Caron, 1983).

Dans le courrier de *Repères*

L'ECRITURE A L'ECOLE

par Eveline CHARMEUX

Collection Langue française - théorie et pratique, dirigée
par Christian Niqueu.

Editions Cedic, septembre 1983

Au sommaire :

PREMIERE APPROCHE DU PROBLEME : 1. Savoir de quoi l'on parle : l'écriture c'est quoi ? : Les réponses de l'école - Les réponses de la psycholinguistique - 2. Situer l'écriture dans l'ensemble des objectifs éducatifs : les fonctions de l'écrit. Mais aujourd'hui, quelle maîtrise de l'écrit ? - Quelle est la place de l'acte graphique dans cette maîtrise ?

LA PROBLEMATIQUE : 1. Quels problèmes pose l'activité d'élaboration du message ? : L'activité d'énonciation écrite - La composante linguistique- 2. Quels problèmes pose l'acte graphique ? : Ses composantes - Les objectifs pédagogiques de cet apprentissage.

CONSTRUIRE UNE PEDAGOGIE EFFICACE DE L'ECRITURE : 1. Présupposés théoriques : Le problème du "passage" de l'oral à l'écrit - Le problème du démarrage - L'itinéraire d'ensemble - L'organisation du travail - Le rôle du groupe - Sur quoi construire sa pratique ? -2. La mise en route du processus d'apprentissage le rôle déterminant des quatre années d'école maternelle : Vers la familiarisation avec le monde du lire/écrire - Vers la résolution des problèmes moteurs et psycho-moteurs de l'acte d'écrire - Vers le développement de la fonction symbolique et la découverte du caractère langagier de l'écrit - Vers l'énonciation écrite - 3. Les apprentissages premiers : CP - CE1 : Les situations de vie - Les situations de structuration - Les activités de libération et de mise à distance - 4. Le deuxième cycle de l'élémentaire : CE2 - CM1 -CM2 : Les situations de vie - Les activités de structuration - 5. Les problèmes d'évaluation : Que faut-il entendre par évaluation? - Quelques propositions.

"Mettre en place un autre rapport à l'écriture, un rapport "expérimentiel" selon la formule de Jean Ricardou, et non ce rapport "culturel" par lequel s'institue "la passivité d'une masse considérable séparée de la fabrique et que l'on nomme le public". Des êtres actifs devant l'écriture, la leur et celle des autres, une transformation des rapports d'appropriation de la culture et du patrimoine, c'est cela le but à atteindre".

LES P.C.C. : QUELQUES EXEMPLES

1. - Pratiques provoquées de communication, en relation avec les activités fonctionnelles - Quelques exemples

- Inventaire d'exercices possibles

I/ Le questionnement

1. Situation de jeu

Une règle est définie entre les partenaires - on gagne ou on perd.

a/ Questions amenant les réponses oui - non

- (1) {
- . jeu du portrait : reconnaître un objet à partir de ses propriétés (blocs logiques)
 - . jeu de l'objet mystérieux : le "schmilblick"
 - . jeu des métiers
 - . jeu de l'objet insolite : découvrir l'usage d'un objet insolite
 - . jeu "tirlipoter" : découvrir un verbe qui est remplacé dans les énoncés par le verbe "tirlipoter"
 - . jeu ni oui, ni non : la stratégie consiste à obliger le partenaire à prononcer "oui ou non".

b/ Questionnement amenant d'autres réponses que oui - non

- . obliger l'interlocuteur à employer un mot qu'on a choisi au préalable,
- . faire vérifier par des questions la validité **d'une affirmation** (ex. : "Hier, je suis allé à Lille" - vrai ou faux ?)
d'un **fait divers** réel - inventé
- . à partir **d'un mot** : trois définitions sont données
trouver la bonne
- d'un objet insolite** : trois emplois possibles
trouver le bon
- d'une expression** : trois explications
- . jeu de questions successives
règle du jeu : on répond avec une question de retard.

2. Simulation de situations dont on est certain que les enfants ont une expérience vécue.

Il n'y a plus d'enjeu. Le but est de "jouer" le mieux possible.

(1) On ne peut poser des questions que si elles appellent une réponse par oui/non.

- . L'enquête liaison avec l'éveil
sondages
enquête policière
...
- . Téléphone demande de renseignements
- . animateur radio interview, questionnaire, etc...
- . jeux de rôle faisant varier le type des personnages en situation de communication (aspect social, les caractéristiques du personnage : menteur, sourd, courtois...)

II/ Transmission de consignes liées à la structuration spatiale et aux déplacements

- . Espace classe
- . Objet caché : amener un enfant B à retrouver, dans la classe, un objet qui a été caché à son insu, en lui donnant des consignes précises avec les variantes suivantes:

Contraintes

- a) temps libre et/ou limité A voit B : B est muet et obéissant
B est muet et récalcitrant
- b) nombre d'énoncés libre puis limité A ne voit pas B : B peut poser des questions
- . A partir de plans : décodage et passage ou déplacement
 - trajet code sur plan de la classe : décoder, donner les consignes, effectuer les déplacements
 - plans quadrillés
Coder un trajet d'un point A vers un point B
Dicter le trajet à une autre équipe qui le reproduit
Vérification de la conformité des trajets réalisés.
 - plans imaginaires
même travail sur des plans imaginaires : quartier - pièces villes...
 - plan du quartier : dessiner des trajets dictés pour aller d'un lieu à un autre

- . A partir de textes écrits
 - . Reconstituer un trajet décrit dans un texte écrit
 - . dans l'espace classe
 - . sur un plan de la classe
 - . dans la salle d'EPS
 - . Reconstituer un plan.

- Deux exemples de fiches d'exercices

1 - Articulation document iconographique/texte

Objectif : liaison activités d'éveil : élaboration du mode de communication.

En fonction d'intentions communicatives diversifiées, être capable de sélectionner un certain nombre d'informations, de les organiser en une suite cohérente pour rédiger un texte accompagnant un document iconographique.

Séquence proposée

A - Travail groupe classe

A partir d'un document choisi par le maître (relativement simple):

1) Les enfants sont invités à formuler des "remarques" à partir de questions ouvertes du maître :

- Qu'est-ce que c'est ?
- Que voit-on sur le document ?
- A quoi cela vous fait-il penser ?
- Comment ça a été fait ?

....

Le maître note au tableau, au besoin en les reformulant, les remarques des enfants.

2) A partir des éléments notés, on trie, et éventuellement on complète, ceux qui peuvent être intéressants en fonction de situations et d'intentions communicatives diverses.

Quels sont les éléments qu'on retiendrait si on devait écrire un texte:

- dans un catalogue de grand magasin
- dans une page publicitaire
- dans une présentation technique
- dans un journal
- dans un roman
- dans une lettre à un ami

- dans un rapport de police, constat d'accident
- dans une publicité, livret technique sur la photographie
- ...

3) En groupe classe, on choisit un type de texte et on le rédige.

B - Travail par ateliers de 4 ou 5

1/ les enfants répartis en ateliers, rédigent des types de textes différents, relatifs à des intentions communicatives différentes qu'ils choisissent.

2/ Objectivation

Les textes réalisés sont présentés au groupe classe qui

- . les compare
- . fait les mises au point nécessaires en fonction du projet initial.

C - Travail individuel (renforcement - exercices)

Les enfants sont invités à mener un travail identique à partir de fiches individuelles du type :

Exemple :		Propositions :
document	Maison	<ul style="list-style-type: none"> . Cette maison se situe dans le Périgord . Elle comprend dix pièces . Le living s'ouvre sur le jardin . Elle est située sur la RN 94 . C'est une maison isolée . Elle est caractéristique du style périgourdin

Tu choisis un texte dans la liste suivante et tu l'écris en repérant les propositions qui te serviront :

Publicité - lettre - journal de vente - rapport de police

ou

Tu fais l'inventaire des types de textes où tu pourrais trouver ce document, tu en choisis un et tu le rédiges

2 - Les arguments

Niveau C.E.

Classez en arguments/contre arguments (préciser éventuellement

"argumenté" : adulte/enfant).

Ne mangez plus de bonbons

- . le sucre provoque des caries
- . le sucre apporte de l'énergie
- . les bonbons, c'est bon
- . les bonbons coupent la faim
- . trop de sucre amène des maladies graves
- . le sucre, ça fait grossir
- . manger des bonbons, ça fait passer le temps
- . pour ne plus fumer, mangez des bonbons
- . l'organisme a besoin de sucre
- . les bonbons contiennent des colorants.

Niveau C.E. - C.M.

Mangez du yaourt

Se servir des propositions suivantes pour écrire un texte amenant la conclusion : "Manger du yaourt" (on devra ajouter des mots de liaison!)

- . le yaourt, c'est naturel
- . le yaourt, c'est du lait
- . Les enfants ont besoin de calcium
- . le lait apporte du calcium
- . la mousse au chocolat, c'est meilleur
- . les yaourts, ça s'achète tout faits.

Objectivation :

- > Comparaison (et évaluation) des différents textes obtenus : les stratégies argumentatives
- > repérage des "mots", des discours argumentatifs
- > comment intégrer un contre-argument dans une argumentation, pour tenter de le "désamorcer"

2. Caractéristiques pédagogiques des PPC (Voir également *Repères*, 59)

Ce sont :

. des exercices limités dans le temps, en rapport explicite direct ou indirect, avec des situations fonctionnelles vécues, qui tout en permettant l'éclosion de structures et de stratégies langagières spontanées, sont conçus de manière à stimuler plus particulièrement certains types de parole et à les produire en quantité plus dense.

. des exercices qui se travaillent en groupes et qui favorisent la prise de parole de tous

. des situations de concentration verbale dans le cadre d'une tâche circonscrite et systématique, visant à développer des attitudes de choix raisonné de stratégies langagières, dont l'enjeu explicite permet d'apprécier directement la pertinence des choix engagés.

- Elles se déroulent en deux temps :

. temps de production effective de langage liée à une consigne donnée, à un contexte "simulé".

. temps d'évaluation - objectivation, de prise de distance plus ou moins explicite où l'enfant est amené à apprécier la pertinence des stratégies retenues en fonction de l'enjeu.

Ces deux temps constituent un système ouvert : rares sont les situations qui ne font appel qu'à une réponse unique - et déjà connue du maître - la créativité langagière de l'enfant y trouve sa place. La nécessité de faire des choix et de les justifier implique les élèves et les engage, dans ces temps qui restent "scolaires" dans des processus d'argumentation, premiers signes de la modification de leur rapport au langage.

DES QUESTIONS POUR CONCLURE

C'est donc à partir d'orientations générales sur la compréhension-production des discours que nous nous sommes essayés à construire et à expérimenter, dans le cadre d'une démarche pédagogique d'ensemble (activités de projet portant sur l'environnement social des élèves), des exercices didactiques spécifiques, nos "PPC".

Le "à partir" n'est pas une clause de style.

D'une part, en effet, nous ne concevons pas la didactique et la recherche en didactique comme pure et simple application pédagogique de modèles élaborés ailleurs et à d'autres fins, même si ces modèles -psychologique et "linguistique" en l'occurrence- se présentaient sous une forme achevée et univoque. Les "désenchantements" de la linguistique appliquée devraient nous garder d'une telle tentation. La didactique doit et peut, selon nous, se constituer en champ spécifique du savoir, en commençant par la mise en interaction créative de sciences pour l'instant séparées.

D'autre part et surtout, s'agissant de didactique de la compétence discursive en milieu scolaire, il est nécessaire de prendre en compte le jeune âge de nos sujets chez qui cette compétence est en cours de construction.

De nombreuses études ont confirmé ce que nous appellerons très largement l'**égocentrisme verbal des enfants** (Piaget 1923) et montré qu'entre 6 et 12 ans grandes étaient leurs difficultés à estimer l'insuffisance informa-

tive des messages, qu'il s'agisse de lacunes dans des instructions, d'ambiguïtés référentielles ou linguistiques, d'incohérences des informations qui leur sont fournies (voir Bredart et Rondal 1982). Les enfants ne seraient donc que relativement tardivement capables d'avoir, **spontanément**, cette conduite de "calcul du risque sémantique".

Pour Culioli en effet, l'approche métalinguistique "après coup", consciente, verbalement explicitée (et sa définition rejoint donc celle de Bredart et Rondal, 1982) n'est effectivement pas constitutive de l'activité langagière, même si elle peut interférer avec elle. Par contre, il ne saurait pour lui y avoir activité langagière sans contrôle épilinguistique concomitant: l'épilinguistique est constitutif de l'activité langagière.

Dans ces conditions, l'hypothèse centrale d'une didactique du français comme didactique de la compétence discursive est qu'il est possible de faire explicitement de l'épilinguistique un contenu d'enseignement par le biais de démarches pédagogiques d'objectivation, différentes de l'approche métalinguistique d'analyse qui caractérise actuellement l'enseignement scolaire de la grammaire de phrase.

Le calcul du risque sémantique nous est apparu comme un des processus les plus importants de la compétence discursive telle que nous la décrivons. Or, une série de travaux de psychologie tendent à montrer que l'enfant ne serait capable que relativement tard d'une telle attitude, d'une telle conduite cognitive. Nous pensons aux théories de Piaget sur l'égo-centrisme verbal (Piaget, 1923, par exemple) (10) ainsi qu'à des études plus récentes sur la détection par des enfants d'**ambiguïtés** dans des énoncés (Schultz et Pilon 1973 repris dans Bramaud Boucheron 1981) (11). Cependant, d'autres recherches sur la même question nuancent largement ces résultats (Bearison et Levey 1976 par exemple) (12). Mais surtout sans reprendre la polémique Piaget/Wallon, Wigotsky et al., il nous semble que l'analyse critique de Piaget 1923 par J. Beaudichon (1982) (13) est pertinente : elle montre que, précocément, les enfants sont capables d'adapter efficacement leurs stratégies et pratiques langagières aux contraintes de la situation de communication quand ils sont **en relation d'interaction**.

Ceci légitime à nos yeux la possibilité d'une pédagogie de la compétence discursive à l'école, dès le début de l'école élémentaire pour le moins.

Nous formulerons l'hypothèse opérationnelle que les capacités discursives développées chez les élèves grâce aux PPC et aux activités d'objectivation sont activables en toutes situations langagières de production, de

(10) **Le langage et la pensée chez l'enfant**

(11) **La mémoire sémantique de l'enfant** (PUF)

(12) **Children's comprehension of referential communication** : decoding ambiguous messages (child development 48)

(13) **La communication sociale chez l'enfant** (PUF)

réception, d'oral comme d'écrit (compte tenu, bien évidemment des questions spécifiques de codage graphique et orthographique).

LES PPC : BALISAGE DU CHAMP ?

Le tableau des actes de communication et de discours que nous proposons ne constitue qu'un point de repère pour baliser plus commodément le champ de la recherche et le domaine de l'action pédagogique. Il permet, de manière nécessairement approximative et complexe (la relation acte de discours/actes de communication n'est pas bi-univoque dans la mesure où les actes de communication peuvent fonctionner indirectement et restent en toute hypothèse soumis au calcul inférentiel), d'approcher les jeux du langage, les jeux entre les intentions discursives et des variables pragmatiques pertinentes. Il permet de repérer, dans les situations fonctionnelles, quelques régularités *locales*, de concevoir quelques séries voisines de PPC.

On aurait pu attendre, dans une tentation positiviste de "science appliquée à la pédagogie", que la psychologie de la cognition et la sémantique pragmatique arrêtent la typologie exhaustive des frames prototypiques. Cette tentation est épistémologiquement irrecevable, le vieux rêve totalisateur de complétude fermée, une chimère.

La notion de frame prototypique conçu comme résultat d'apprentissages antérieurs, point de départ hypothétique pour les processus de framing et de regulating qui permettent de construire le frame particulier d'un discours particulier qui, à son tour et en retour, contribue à l'apprentissage continué des frames prototypiques, rend caduque l'attente positiviste.

La didactique de la compétence discursive relève nécessairement d'une démarche pédagogique **d'éveil aux phénomènes langagiers** (et pas seulement linguistiques, au sens étroit du terme). Elle vise à développer chez tous les enfants les processus de framing et de regulating, de calcul sémantique, à diversifier les frames prototypiques stockés en mémoire à long terme, et à les rendre ainsi aptes à produire et recevoir efficacement des discours nouveaux en nombre théoriquement infini... compte tenu, bien évidemment, de leur connaissance du monde. Les PPC peuvent être un des outils de cette didactique à la condition de ne pas les enfermer dans le cadre d'une rhétorique réifiée, figée, fermée.

SITUATION

INTERLOCUTEURS

Code	Réfèrent	Espace	Durée	Récepteur déterminé		Locuteur			ACTES DE discours communication
				mult.	un	UN	Multiple	Rapport social	
Linguistique divers	Présent Représenté Absent	Indéterminé	Déterminé	indéterminé	Présent	complet	+	=	raconter décrire résumer exposer expliquer
			Indéterminé	absent	partage nul	questionner			
			Déterminé	indéterminé	Présent	complet			démontrer arguer
			Déterminé	indéterminé	Présent	complet			donner des ordres consignes
			Déterminé	indéterminé	Présent	complet			se justifier se raconter contester

INFORMER

S'INFORMER

CHERCHER A
CONVAINCRE

FAIRE
AGIR

S'EXPRIMER

Dans le courrier de *Repères*

L'AVENTURE DOCUMENTAIRE - Une alternative aux manuels scolaires par Michel BARRE

Collection E3 - Pédagogie Freinet, Casterman, 1983

Michel BARRE adresse ce livre aux équipes de l'Unité de Recherche Français de l'INRP en souhaitant qu'elles trouvent là un témoignage de convergences.

Contre le cours magistral et les manuels scolaires,
D'autres choix éducatifs, d'autres outils de travail.

Au sommaire :

- . Les manuels scolaires mis en question
- . Le choix d'une perspective éducative
- . Les encyclopédies aux pieds nus
- . Eléments pour une stratégie de la documentation
- . Utiliser la totalité du champ documentaire
- . La documentation et les diverses disciplines
- . L'édition documentaire
- . L'accès à la documentation
- . L'attitude face à la documentation
- . Les prolongements de la recherche documentaire

"La recherche documentaire doit cesser d'être un exercice scolaire qu'on accomplit pour obtenir une note. C'est une activité qu'on exerce par intérêt pour un sujet et dont les prolongements ne doivent avoir d'autre motivation que la communication à d'autres [...], le besoin de découvrir, de comprendre et d'échanger. Réaliser un journal, une exposition, un débat [...]. Mais l'activité en vraie grandeur, par excellence, c'est la participation à un document édité à des milliers d'exemplaires avec toutes les caractéristiques de l'édition professionnelle [...]

La participation vraie à une édition n'est pas acte de facilité [...]. Il faut prendre conscience que le passage à l'édition professionnelle sera porteur d'exigences. Mais, par contre, les difficultés sont surmontées coopérativement dans le cadre d'un chantier où l'entraide est la règle de vie".

THEORIE DE L'ECRIT ET COHERENCE PEDAGOGIQUE

par Jean-Pierre JAFFRE
Ecole Normale de Niort

I - PROBLEMATIQUE

Au cours de ces dernières années, le statut des théories linguistiques, en pédagogie, n'a cessé d'être discuté. Elles restent pourtant, aujourd'hui encore, un outil intéressant quand il s'agit de rénover l'enseignement de la langue. Simplement, elles ne sont plus les seules références explicites. A l'époque de la **linguistique appliquée** a succédé celle des **sciences de référence**.

Ce changement présente au moins un avantage : celui de ne pas privilégier abusivement l'objet (la langue et ses usages) au détriment du sujet (les apprenants). C'est avec intérêt que l'on voit apparaître des analyses psychologiques et sociales du sujet qui permettent une meilleure connaissance des objectifs que la pédagogie doit se donner.

Mais, plus qu'une juxtaposition de théories susceptibles d'éclairer le champ de la pédagogie, il s'agit maintenant, pour le chercheur-pédagogue, de s'interroger sur **les lignes de cohérence possibles** qui pourraient organiser une pédagogie rénovée de la langue. Comment la pédagogie, sans se soumettre pieds et poings liés aux théories, peut-elle néanmoins en faire bon usage ? Réflexion d'autant plus urgente que jamais peut-être autant qu'aujourd'hui la "matière français" n'a été le lieu où coexistent des pratiques aussi hétérogènes. Ce qui ne favorise guère la structuration des savoirs linguistiques nécessaires à la compétence verbale du sujet contemporain.

Ce que nous voudrions faire ici, c'est précisément ébaucher une réflexion dans le sens de cette **cohérence**, en essayant de dire ce que sous-entend l'utilisation d'une théorie linguistique donnée, jamais totalement neutre dans ses effets. Nous prendrons très explicitement l'exemple des travaux de N. Catach et de son équipe Histoire et structure de l'orthographe, CNRS [Pour une présentation succincte de cette théorie, voir **L'Orthographe**, N. Catach, PUF, *Que sais-je ?* n°685].

Tout modèle théorique, et c'est particulièrement le cas en linguistique, se présente comme un ensemble descriptif cohérent, tendant à l'exhaustivité et dont les composantes sont le reflet modélisé de la réalité (ici, l'écrit), qui se trouve de ce fait explicitée.

Mais comment utiliser un outil qui a sa cohérence propre pour l'intégrer dans une démarche pédagogique dont les lignes de cohérence sont (ou devraient être) spécifiques ? Comment interpellier une théorie linguistique quand il s'agit de lui assigner des objectifs didactiques ?

C'est à l'intérieur de cette problématique que nous entendons nous situer, en montrant notamment que, loin d'être un obstacle, la cohérence

du modèle théorique est susceptible de fournir à la pédagogie des **axes de référence** qui la construisent. Ces axes permettent en outre de définir des objectifs didactiques sans nuire pour autant à la cohérence pédagogique elle-même (et notamment aux processus de découverte des enfants).

II - NATURE ET ROLE DE LA THEORIE LINGUISTIQUE

le plurisystème orthographique du français, tel que le conçoit le modèle HESO-CNRS, contient des éléments théoriques qui déterminent un type de rapport particulier avec la pédagogie.

Rappelons que l'analyse en plurisystème graphique ne part pas de l'oral mais bien de l'écrit dont elle s'efforce de montrer les lignes micro et macrostructurelles. Les phonogrammes (graphèmes qui correspondent aux phonèmes) en sont le domaine-clé [près de 85% des graphèmes]. Il n'empêche qu'une partie de l'écrit doit être décrite par la mise en relation avec d'autres niveaux linguistiques (morphèmes, pour 5% des graphèmes; lexèmes, pour 6% des mots). C'est pourquoi N. Catach, dès 1976, écrivait que "les écritures modernes peuvent être considérées comme mixtes (...) et toute écriture alphabétique comprend certaines éléments idéographiques". ["Lecture, orthographe et idéographie", dans *Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture*, Retz, 1976].

Parce qu'il est linguistique, le modèle HESO ne doit pas être confondu avec d'autres approches de l'écrit que l'on pourrait nommer "perceptives" ou "psychologiques". Non pas qu'il faille faire, en pédagogie, l'économie de complémentarités entre approches linguistiques et perceptives d'un même objet ; cette attitude nous semble, au contraire, souhaitable. Il n'empêche qu'une réflexion sur la cohérence à trouver entre des modèles théoriques et un modèle pédagogique doit se garder, dans un premier temps, des amalgames.

La théorie linguistique ici en question met en évidence la **superstructure** des faits graphiques en délimitant des domaines : celui des phonogrammes (correspondance graphème/phonème), celui des morphogrammes (correspondance graphème/morphème) et celui des logogrammes (lettres distinctives dans la relation d'homophonie). Elle distingue, en outre principe alphabétique et complément idéographique (1).

Cette **superstructure** constitue l'une des données fondamentales sur lesquelles peut s'appuyer la pédagogie : elle permet, en effet, de privilégier des principes simples et féconds et d'organiser très tôt les premières observations métalinguistiques portant sur l'écrit. De la fonction que remplissent les unités au sein du plurisystème aux caractéristiques qui font la

(1) Sur ce thème, on pourra se reporter à *Liaisons-HESO* n°3, CNRS (numéro consacré à l'idéographie) et à *Pratiques* n°25, 1979 (p.100).

spécificité de chacune d'entre elles, enseignants comme élèves peuvent trouver des points de repère conformes aux objectifs du moment.

Ainsi par exemple, le fait de reconnaître dans une distribution de "s" un phonogramme ou une lettre muette, analyse relativement simple, participe d'une reconnaissance fonctionnelle des unités graphiques. Reconnaissance "au premier degré" mais qui conservera toute sa valeur généralisante lors d'affinements ultérieurs (cf. les emplois de la zone de l'archigraphème "S" dans *L'Orthographe du français, Traité théorique et pratique*, N. Catach et al., Nathan, 1980).

La nature de cette superstructure, telle que le modèle linguistique la construit, produit des **effets** en pédagogie : le choix d'une théorie n'est jamais totalement indifférent. Bien qu'une théorie ne soit pas livrée avec son mode d'emploi, elle comporte des contraintes qui pèsent sur la démarche pédagogique. Ces effets n'impliquent pas pour autant un déterminisme rigide, notion plutôt réservée à la linguistique appliquée.

Pour essayer d'envisager ces effets, nous prendrons deux aspects essentiels du modèle linguistique : la relation oral-écrit et l'agencement interne des mots.

La relation oral-écrit est au coeur du problème ; en effet, l'approche des faits graphiques peut changer selon que l'on considère le signifiant graphique comme autonome ou non-autonome (cas du modèle HESO).

L'hypothèse sous-jacente ici c'est que, à terme, postuler une interdépendance de l'écrit à l'égard de l'oral, c'est construire une compétence linguistique optimale pour le locuteur (lecteur, scripteur mais aussi parleur et auditeur). Les données contemporaines de la psycholinguistique vont d'ailleurs dans ce sens. Particularités des usages ne signifient pas autonomie.

L'accent est mis aujourd'hui sans nuances sur les oppositions entre discours écrits et oraux. Nous pensons que c'est **une comparaison organisée** entre ordre oral et ordre scriptural (cf. J. Peytard, *Langue Française*, n° 6, Larousse, 1970) qui doit fonder la pédagogie de la langue. Pour que similitudes et différences soient repérables; pour que l'analyse de l'écrit ne soit pas uniquement tributaire de la lecture mais se prête également à l'apprentissage de l'orthographe.

L'agencement interne des mots représente aussi, à nos yeux, le lieu d'une cohérence possible entre lecture et orthographe. On peut définir cet agencement comme un ensemble organisé de tracés stables. Le sens véhiculé par les mots dépend (mais pas seulement) du repérage d'une syntaxe graphique.

Mais là encore, les opinions divergent. Quand on considère, par exemple, que le repérage graphique est plus sélectif pour le lecteur que pour le scripteur, de qui est-il question ? De l'adulte ? De l'enfant ? N'oublie-t-on pas que derrière l'activité visuelle il y a de toute manière une activité linguistique et cognitive ?

La sélectivité est rendue possible par l'accoutumance et l'entraînement, et pas seulement visuels. Ce qui est en jeu, au départ, tant pour le lecteur que pour le scripteur, c'est une suite d'éléments graphiques à connaître (dans leur relation forme-sens). Reconnaissance et/ou évocation ne viendront qu'ensuite. Même si les activités de décodage et d'encodage entraînent à terme des traitements (partiellement) spécifiques de l'information en mémoire à long terme, la compétence verbale n'en est pas moins homogène.

A partir de telles options théorique, il serait intéressant de définir le type de locuteur que l'on entend former. Nous n'en avons guère la place ici. En conséquence, nous nous contenterons de poser que, dans l'interaction linguistique/pédagogie, il existe des effets dépendant de la théorie à laquelle le pédagogue se réfère. Des études ultérieures sont à envisager afin de mieux connaître les incidences sur le locuteur des effets en question.

III - POUR UNE COHERENCE DANS LA PEDAGOGIE DE L'ECRIT

La recherche d'une cohérence entre le modèle linguistique et le modèle pédagogique suppose une option en ce qui concerne la démarche possible, lors de l'apprentissage de l'écrit. Nous insisterons plutôt ici sur la structuration de cet apprentissage, en privilégiant les activités **métalinguistiques**.

Pour définir cette conquête de la compétence de l'écrit, nous opterons pour un processus "projectif" et non pour un processus "sommatif".

Nous pensons que la compétence orthographique, ni aucune compétence d'ailleurs, n'est de type sommatif : elle ne peut se ramener à une juxtaposition de micro-savoirs. Au contraire, nous pensons qu'elle s'organise à partir d'un savoir partiel (mais représentatif) permettant de faire des hypothèses macro- et micro-structurelles. C'est dans ce sens que nous parlons de processus "projectif".

Il découle d'une telle option une démarche pédagogique qui favorise une interaction cohérente entre modèle linguistique et modèle cognitif. En effet, la description de l'écrit telle que le modèle HESO permet de l'envisager aide à la mise en place d'**objectifs didactiques relatifs** qui sérient les approches possibles et, de ce fait, les organisent.

Prenons le cas des **phonogrammes**. L'essentiel pour nous, d'un point de vue cognitif, c'est de permettre une investigation de plus en plus fine à l'intérieur d'un même domaine fondamental. Le principe de base (ici, la relation graphème-phonème) doit demeurer stable. Ensuite, tout n'est qu'une question de catégorisations relatives et successives.

On peut baliser le processus d'apprentissage de la manière suivante:

1. Une correspondance globale écrit-oral (le monde peut se dire et/ou s'écrire) ;
2. Une correspondance entre unités de l'écrit (graphèmes) et unités de l'oral (phonèmes) [vs absence de correspondance, c'est-à-dire les lettres muettes] ;

3. Une identification de certaines zones constitutives du domaine phonogrammique (en relation avec les archigraphèmes; voyelles vs consonnes, etc.);

4. Une identification, à l'intérieur d'une même zone d'achigraphème, de graphèmes plus ou moins fréquents ("o" vs "au", "eau", par exemple);

5. Etc.

Ainsi, ce n'est par la connaissance spécifique de telle ou telle unité phonogrammique qui importe **d'abord** mais bien la mise en place d'une démarche qui rende possible un affinement progressif du principe.

Une approche du même type est possible pour les autres domaines (morphogrammes et logogrammes) et **surtout** elle est à mener en parallèle avec celle concernant les phonogrammes.

Nous ne pensons pas, en effet, qu'il soit souhaitable, **dans un premier temps**, de privilégier l'un ou l'autre des domaines structurels du plurisystème. Pour que soit favorisée, d'une part, une approche ouverte de l'écrit (rendre possible une cohérence entre pédagogies de la lecture et de l'écriture, en fin de CP notamment); pour éviter, d'autre part, des "conflits" entre modèles linguistique et pédagogique à propos des notions de simple et de complexe. Les unités que le modèle linguistique considère comme les plus fonctionnelles (graphème de base) ne sont pas forcément celles que les enfants remarquent d'emblée.

Dans des classes de maternelle (grande section), par exemple, si certains enfants sont effectivement sensibles à la composante phonogrammique ("on entend la même chose dans "Amélie" et "Sylvie"), d'autres en revanche remarquent des éléments graphiques qui relèvent de la morphologie (notamment le pluriel), de la distinction ("dans "mère" on voit une petite boucle et pas dans "mer") ou même d'une approche idéographique (ce sont les points sur les "i" qui permettent à certains enfants de reconnaître le mot "bibliothèque").

Il serait, par conséquent, illusoire et réducteur de s'imaginer que l'observation de l'écrit, dès la fin de la maternelle ou au CP, est conforme à ce que le modèle linguistique présente comme des unités de base. Les premières analyses sont, au contraire, multiformes et concernent **TOUT** le plurisystème.

C'est pourquoi nous posons une utilisation "ouverte" du modèle linguistique, c'est-à-dire la possibilité de se référer en parallèle aux domaines macrostructurels. Une utilisation "fermée" aboutit au contraire à des progressions fondées sur des données quantitatives et mettant l'accent, en priorité, sur des unités fondamentales.

Le choix d'une utilisation simultanée des domaines macrostructurels n'empêche pas que l'un des objectifs majeurs de l'approche métalinguistique demeure la prise de conscience de la dimension plus ou moins fonctionnelle de chacun de ces domaines, respectivement et les uns par rapport aux autres. C'est même un aboutissement quasi obligé; ce n'est pas un commencement.

La théorie linguistique pourrait ainsi fournir, virtuellement, les stades progressifs suivants :

1. Prise de conscience d'une **économie graphique** (Les enfants de maternelle remarquent que des éléments graphiques se ressemblent dans les mots) ;

2. Prise de conscience de la **nature** de certains éléments (A la fin de la maternelle, parfois, au CP, plus généralement, des relations terme à terme sont faites entre lettres minuscules ou majuscules, par exemple) ;

3. Prise de conscience de la **fonction** de certains éléments graphiques (Vers le milieu du CP, on s'interroge d'une manière plus systématique sur le rôle des lettres) ;

4. Etude progressive de chacun des domaines fonctionnels (à partir du CE1).

Chacun de ces stades peut justifier d'une démarche projective permettant notamment la construction d'hypothèses à partir de savoirs antérieurs. C'est la raison pour laquelle nous pensons que cette manière progressive d'interpeller la théorie linguistique doit conduire à la mise en place de **stratégies de résolution de problèmes orthographiques** et cela dès que les premières observations métalinguistiques sur l'écrit sont possibles (c'est-à-dire dès la fin de la maternelle).

Le véritable apport d'un modèle linguistique, dans l'optique d'une cohérence linguistique/pédagogie, c'est de permettre que la pédagogie adoptée ne soit pas non plus conduite à remettre constamment en question des acquis antérieurs, notamment dans ce qu'ils ont de fondamentaux (cf. la superstructure).

A travers notre expérience de l'enseignement de l'orthographe, nous concevons la démarche pédagogique comme l'organisation progressive d'un domaine, dans le cadre d'activités métalinguistiques. En elle-même, la démarche est tâtonnante, elle procède par essais et erreurs mais certains points de repère particulièrement organisateurs (on pourrait dire "catégorisateurs") doivent demeurer stables. C'est bien dans ce sens que nous entendons désormais le terme de **progression**, c'est-à-dire comme autant d'emboitements et d'affinements qui, s'ils peuvent relativiser des relations précédemment établies, restent explicitement situés dans un domaine supérieur qui les englobe.

A titre d'exemple, nous dirons que l'analyse progressive des fonctions des graphèmes de la zone de "E" ("é", "ai", "è", "ê", "e") fera l'objet de multiples approches (et pas seulement à l'école élémentaire). La complexité des relations qui existent entre ces unités conduira inévitablement à une structuration tâtonnante. En revanche, très tôt, la nature phonogrammique de ces différents graphèmes demeurera un facteur de stabilité dans l'identification et le repérage. De même, dans un second temps, les correspondances qui s'établissent entre ces graphèmes et les phonèmes [e] et [ɛ] (avec les fluctuations que l'on sait) permettront une opposition stable à tous les autres graphèmes de type vocalique ("o", "au", "on", etc.)

Cette conception de la progression illustre, dans la pratique, ce qu'est à nos yeux une **interaction cohérente** : les données du modèle linguistique sont réajustées (mais non dénaturées) en fonction des contingences pédagogiques (notamment les aptitudes métalinguistiques, ou métalangagières du sujet).

Nous cherchons ainsi à matérialiser, historiquement, ce qui pourrait être un type spécifique de démarche dans la pédagogie de l'orthographe.

Le type I ("classique" ou "traditionnel") bâtit sa pédagogie à l'aide d'une approche sommative (ensemble de règles fermées et d'exceptions); le type II (linguistique appliquée) soumet sa progression aux données de la théorie linguistique dont elle s'inspire; le type III (interaction pédagogie/science de référence) se sert des acquis linguistiques pour élaborer une démarche progressive. Dans ce cas, le modèle linguistique permet de circonscrire des domaines structurellement pertinents mais c'est la pédagogie (vraisemblablement en interpellant d'autres sciences) qui détermine les priorités (ordre de repérage des unités, niveaux de relation, etc...). Et pour y parvenir, elle a tout intérêt à se donner les moyens de faire émerger les représentations que les sujets ont sur le fonctionnement de l'écrit.

IV - CONCLUSION

Si l'on considère la théorie linguistique, et spécialement celle qui est présentée ici, comme un outil utile à la construction d'une pédagogie mieux adaptée aux besoins d'une époque, on s'aperçoit que son utilisation n'est pas à sens unique mais plutôt dialectique.

Il n'est pas question que la théorie dicte à la pédagogie les lignes d'une progression linéaire et contraignante, née de ses propres postulats méthodologiques. D'un autre côté, le pédagogue ne peut recourir à une théorie sans que celle-ci ne produise des effets, dus à ces mêmes postulats.

Pour toutes ces raisons, et pour maintenir le cap sur un ensemble de lignes de force cohérentes, en pédagogie, l'utilisation des données d'une théorie doit rester mesurée et relative. La théorie propose une description de la réalité (ici graphique). Confrontée à cette même réalité, la pratique pédagogique doit pouvoir interroger la théorie dans l'ordre de ses propres urgences ou de ses propres nécessités. Elle n'est pas tenue, pour autant, de respecter, dans un ordre immuable, les résultats de la théorie. Par contre, elle n'échappera pas à la logique méthodologique, aux principes organisateurs.

Cette disponibilité de la théorie, telle que nous la posons, ne peut, dans ces conditions, devenir un élément effectif de la rénovation pédagogique qu'à la condition d'être pleinement assimilée par les éventuels utilisateurs. Ce qui suppose non seulement une très bonne connaissance des contenus théoriques mais aussi des principes qui l'organisent. C'est pourquoi on peut prétendre que, malgré tout, la pédagogie, c'est une affaire de théorie (s).

Face à une théorie dont l'objet relève du champ de la pédagogie, la première question à se poser nous paraît être: "Comment fonctionne-t-elle?" et non pas "Quelles applications peut-on en faire?" Il n'y a pas d'applications souhaitables d'une théorie en pédagogie, qu'elle concerne l'objet-langue ou le sujet-apprenant; il n'y a guère que des questionnements auxquels la théorie, à certaines conditions, permet de répondre. La cohérence est à ce prix.

D'UNE GRAMMAIRE DES ETATS A UNE GRAMMAIRE DES OPERATIONS

Francis MARCOIN
Ecole Normale d'ARRAS

"Lentement, nous passons d'une linguistique des états à une linguistique des opérations. Peu à peu, nous entrevoyons que le langage est une incessante mise en relation (prédication, énonciation), grâce à quoi les énonciateurs, en tissant un jeu structuré de références, produisent un surplus d'énoncés et repèrent une pluralité de significations" Antoine Culioli, *Sur quelques contradictions en linguistique*, Communications n°20, 1973.

Si "linguistique", dans notre titre, est traduit par "grammaire", c'est qu'en dépit des attendus théoriques propres à chaque discours sur l'apprentissage de la langue, la pratique scolaire range un certain type d'activités dans un "genre" bien particulier, propre à l'école, et que chacun, même par inadvertance, continue d'appeler "grammaire". L'une des hypothèses exprimées ici étant précisément que l'école, comme toute institution, est fondée en droit sur des activités propres, on comprendra que l'adjectif "scolaire" n'a rien de péjoratif.

I - LA GRAMMAIRE DANS LA RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS

Si l'on cherche à brosser à grands traits l'évolution de la grammaire scolaire entre 1968 et 1983, on s'aperçoit que celle-ci se trouve placée au centre des projets de rénovation, sans doute parce qu'elle touche à quelque chose de fondamental dans la définition de l'école française, et qui déborde le cadre de la langue.

Mais il faut aussi considérer une raison plus "anecdotique", qui a masqué partiellement les problèmes de fond, et qui est la coïncidence entre une entreprise de rénovation du français primitivement soutendue par une remise en cause des pratiques grammaticales (assimilées à LA grammaire), et le développement à l'université d'un courant linguistique structuraliste, puis générativiste et/ou transformationnel. Cette rencontre a renversé d'une certaine façon l'esprit de départ, en situant la linguistique comme science tutélaire, et surtout en privilégiant son aspect le plus formaliste, concilié de façon assez artificielle avec la conception du français comme "moyen de communication".

Au point de départ de l'entreprise de rénovation des années 60, on trouvait plutôt la manifestation d'un mouvement, revenant de façon périodique au sein de l'école, dirigé en vérité moins contre les textes fondateurs, que contre les alourdissements et contradictions amenées par les années. Ce qui rend malaisé la définition de la "pédagogie traditionnelle": ainsi, les Instructions officielles de 1923 se présentaient-elles déjà en leur temps comme un rappel à la simplicité ("préciser, simplifier, graduer,

vivifier et coordonner, tel a été notre dessein"). Par exemple, on y lit que la progression au cours élémentaire fixe à celui-ci la tâche d'apprendre ce qu'est un mot, non pas sous forme de "définition abstraite", mais en faisant appel au sens : "au cours supérieur apparaît, sous une forme modeste, le minimum d'abstraction que comporte l'enseignement primaire élémentaire".

Quand on lit "il ne s'agit pas de formuler des définitions abstraites dont une connaissance plus approfondie de la langue ferait vite apparaître le caractère artificiel", on retrouve l'écho des propos de Ferdinand Brunot dans l'introduction de son ouvrage paru l'année précédente, **La pensée et la langue**, dirigés contre la scolastique et plaidant pour une grammaire soucieuse de l'usage, classant les faits d'après l'ordre des idées, et non d'après l'ordre des signes.

Pourtant, en 1964, Jean Wittwer relèvera encore la "croyance en la nécessité de "fixer" par automatisme certaines notions, et cela avant toute recherche intelligente", et une définition de l'exercice comme indispensable "moyen d'acquisition et de contrôle, mais sans grande valeur de culture, qui consiste, par un déclenchement quasi automatique, à faire débiter ou transcrire, en face de chaque mot isolé, la liste des termes grammaticaux qui en marque la nature, le genre, la fonction" (**Contribution à une psychopédagogie de l'analyse grammaticale**, Delachaux et Niestlé, p.38).

Vers 1968, ce sont les mêmes aspects de l'enseignement grammatical qui seront pourfendus. Mais c'est la notion même de "grammaire explicite" qui sera mise en cause, ainsi que le rôle de la réflexion, confondue avec l'imposition d'une nomenclature. On trouve ici l'influence de la psychologie piagétienne, avec la notion d'étape gouvernant le développement cognitif des enfants : la pensée préopératoire qui s'élabore de 2 à 7-8 ans, la pensée préopératoire concrète (7-8 à 11-12 ans), et la pensée opératoire formelle, qui s'élabore après 12 ans et à partir de laquelle pourrait seulement être envisagé l'accès à l'analyse formelle. Chez Wittwer, on trouvait fortement exprimée cette idée, qui n'est d'ailleurs pas dirigée contre toute pratique grammaticale, mais constate que "tout se passe comme si l'enfant ne pouvait se détacher de certaines représentations concrètes totales - par exemple une relation (...) comme "le bébé tapote l'eau"- pour la structurer en ses éléments composants. Plus simplement dit, il adhère non au signifiant, mais au signifié" (p.95).

Wittwer pensait cependant qu'il était possible "de contribuer à cet âge à la future analyse par des exercices non grammaticaux, mais qui peuvent s'inscrire comme une sorte de *présyntaxmatique*. La future analyse, qualifiée de "relationnelle", aurait visé à faire découvrir des "ensembles significatifs communs", des "propositions" de quatre sortes : modifiantes (comme "Le vent chasse les feuilles"), relatives (comme "Paul est dans la rue"), qualifiantes (comme "le temps est beau"), classantes (comme "l'orfèvrerie est un métier d'art"). Il s'agit en somme "de fixer l'élément ou le groupe d'éléments minimum dont la représentation extra-linguistique est membre d'une relation du réel ou d'une relation déductive", éléments qui n'ont pas les mêmes valeurs grammaticales et correspondent tantôt aux mots, tantôt aux groupes de mots avec ou sans verbe (p.105).

Si nous développons quelque peu ces propositions, c'est pour rappeler qu'il existait à l'époque un horizon théorique permettant de dégager l'enseignement grammatical de l'emprise du formalisme. Mais le rejet plus ou moins explicite de toute activité grammaticale en tant que telle conduisit paradoxalement à favoriser en un second temps le renforcement de la "tradition".

Deux numéros de *Recherches pédagogiques*, les n°44 et 46, nous éclairent à ce sujet. Ils sont consacrés à des séminaires des équipes INRP tenus respectivement en novembre 1968 et en mai 1969.. On y constate plus qu'une évolution, un renversement de tendance qui fut sensible aux participants et décrit très précisément par Hélène Romian dans le n°46.

Dans le n°44, après que l'Inspecteur général Rouchette ait fixé les objectifs d'un enseignement du français rénové (apprendre à lire, savoir faire sentir par la lecture ce qu'on ressent, savoir s'exprimer oralement et par écrit aussi correctement que le permettent son âge et ses aptitudes), Louis Legrand critique l'importance que notre enseignement attribue "à la prise de conscience réfléchie dans la construction du langage. Les français aiment la grammaire, car c'est un effort d'élucidation, de réflexion sur la langue spontanée" (p.12).

Mais, institution oblige (1), on pose la question : quelle grammaire enseigner ? La grammaire fonctionnelle, répond-on encore (M. Galizot). C'est-à-dire une grammaire qui repère de grandes fonctions dans la phrase, et rend caduque l'opposition entre analyse logique et grammaticale. Mais l'exposé sur **La théorie et la pratique de l'exercice structural**, de R. Galisson, induit un autre type de réponse tant du point de vue linguistique que psychologique, bien qu'il rejoigne sur un point les analyses de L. Legrand en opposant l'exercice traditionnel, fondé sur la *réflexion*, et l'exercice structural fondé sur la *réflexe*.

Mais ce qui apparaît après coup, c'est une sorte d'indécision: la progression grammaticale doit être repensée à la lumière d'une information scientifique sur la linguistique et la grammaire "modernes" (p.45).

De cette indécision, nous voyons la trace dans les fiches d'exercices proposées à la suite des interventions théoriques : nombre d'entre elles affichent en fait des objectifs liés à des prises de conscience : ainsi, p.77 à propos des deux valeurs du participe passé selon qu'il est situé dans une phrase comme "mes voisins sont partis" ou comme "ils sont partis le 11 septembre à 11h30". Les auteurs de l'exercice concluent : "Des enfants de 9 à 11 ans distinguent implicitement ces deux valeurs du fait qu'elles les utilisent convenablement en parlant. Mais on ne peut leur en faire prendre conscience que dans des cas où elles s'opposent clairement".

Entre novembre 68 et mai 69, se développe la prise de conscience de "la distance qui sépare la démarche "mentaliste" de la grammaire fonctionnelle recommandée par le projet d'instructions, des données de la linguistique structurale" (H. Romian, *Recherches pédagogiques* 46,p.22). Une grande perplexité règne parmi les enseignants: certains y voient un argument

supplémentaire pour bannir toute grammaire explicite de l'école, d'autres posent en hypothèse "que la grammaire fonctionnelle, par son "mentalisme même, convient le mieux à une approche des structures de la langue pour l'expression, entre 6 et 11 ans du moins" (p.13).

Par ailleurs, il semble que deux aspects de la grammaire dite "traditionnelle" sont confondus : son mentalisme, et son caractère normatif. Dans une analyse contrastive du projet d'I.O. et des I.O., alors en vigueur, cette optique normative est opposée à la perspective fonctionnelle nouvellement proposée; mais les exercices structuraux, s'ils échappent au sémantisme, sont au service de la norme.

Dans la critique de la grammaire "traditionnelle", ne sont pas distingués les usages scolaires et les théories supposées les soutendre. Ainsi, on cherche en vain en étude argumentée des "sources", comme Brunot. On se serait aperçu qu'il est nettement moins sujet à purisme que les tenants de l'exercice structural. Alors qu'on affirme réhabiliter l'oral, on en est à vouloir corriger la langue fruste des enfants, ou encore certaines tournures déjà authentifiées dans *La pensée et la langue*.

Mais si l'on observe le descriptif du stage, on s'aperçoit qu'un tel débat ne pouvait avoir lieu, d'une part en raison sans doute de l'inégalité de force des discours, d'autre part en raison de la position de légitimité donnée d'emblée à une des parties, qui fait les exposés. Et ceux-ci en sont déjà au "comment?" des exercices structuraux, quand de nombreux participants en sont encore au "Pourquoi?". Exit un débat qui semble renaître aujourd'hui de façon plus maîtrisée, et qui touche au rapport entre la "science linguistique" et la grammaire scolaire : quelle est la part d'autonomie de cette dernière ? Ne faut-il pas inverser les rapports, et construire une démarche qui mobilise à la fois les approches linguistiques et didactiques ?

II - QUELLE NOUVEAUTE DANS LA GRAMMAIRE RENOVEE ?

On notera en tout cas un fait souvent négligé par ceux qui opposent les deux écoles françaises, celle du réseau primaire, et celle du réseau secondaire, c'est que la première reçoit en première ligne les effets des débats idéologiques et/ou scientifiques du moment: bien que relativement coupée, a priori, du réseau supérieur, elle est touchée de façon quasi contemporaine à celui-ci, par le projet de constitution de sciences humaines aussi rigoureuses, aussi objectives, que les sciences exactes: pour l'école primaire, c'est la linguistique structuraliste qui sert d'"entrée" à ce projet; ce qui explique le rôle déterminant accordé à la grammaire dans les activités proposées, malgré toutes les précautions oratoires qui la soumettent aux nécessités de l'"expression".

La "nouvelle" grammaire, bénéficiant de cet élan porteur, avait en outre l'avantage de proposer un modèle d'analyse simplifié par rapport à l'enchevêtrement de notions accumulées au fil des ans. Dans son exposé consacré à l'**Approche des grammaires génératives et transformationnelles**, E. Genouvrier insiste sur le caractère unificateur des théories de la GGT (à ce moment, grammaire structurale et GGT sont présentées comme

complémentaires) : "le processus de créativité du langage (qui) permet, à partir d'un exemple fini de règles, d'obtenir des réalisations extrêmement différentes et complexes". Et de conclure : "Du point de vue pédagogique, l'intérêt de la grammaire générative est de nous montrer que ce qui est à enseigner peut se limiter à un petit nombre de règles syntaxiques simples portant sur des phrases -noyaux. Une fois que l'enfant a dominé la structuration de ces phrases, il sera capable de dominer n'importe quelle phrase puisque ce sont les mêmes schémas grammaticaux qui reviennent perpétuellement à l'intérieur des énoncés" (p.35).

En fait, partant de présupposés profondément différents, la grammaire fonctionnelle avait déjà bien fait avancer les choses en s'appuyant sur un mentalisme "revu et corrigé", rompant avec l'atomisation de la phrase. Dans *Recherches pédagogiques*, 44, M. Galizot disait : "Je pense : "j'aime/la femme qui se cultive", et ce genre d'analyse me fait dire: "j'aime la femme/qui se cultive". Ainsi, on mutile l'objet (grammatical) de mon amour! (au nom de la logique... scolastique)".

Entre analyse fonctionnelle, analyse distributionnelle et analyse générativiste, il y a, pour ce qu'on en fait à l'école, une espèce de filiation qui tient à la conception de la phrase comme structure hiérarchisée dont l'analyse n'est plus conditionnée par le nombre de verbes. Si l'on excepte l'arrière-fond théorique, qui joue peu sur la présentation des exercices, et des différences de représentation (comme la formalisation arborescente), il n'est pas sûr que les enseignants aient perçu une différence très importante du point de vue de la démarche. La question la plus vive fut sans doute celle de l'analyse de la phrase en deux ou trois groupes.

C'est au prix d'une rupture radicale entre analyse formelle et approche sémantique, que s'imposera la conception binaire de la phrase (2). Mais cette restriction de la phrase à un noyau prédicatif restreint, auquel viennent s'adjoindre des éléments au statut peu net, comme adverbess et circonstanciels, n'était pas si nouvelle. On renvoie ici à un travail d'Anne-Marie Dessaux, *Permanence d'une rupture théorique : le traitement de la complémentation non verbale*, (in *Théories linguistiques et traditions grammaticales*, Presses Universitaires de Lille, 1980) : partant précisément de la mise à l'écart, dans les travaux contemporains, des compléments non verbaux ("circonstanciels" ou adverbiaux), elle y observe la permanence de certaines notions héritées de la tradition française, mais aussi et surtout, nord-américaine, "préchomskienne". Ce qui la conduit à expliciter les propos de Chomsky dans *Aspects de la théorie syntaxique*, selon lesquels l'objet de la grammaire serait la formalisation du savoir traditionnel acquis. Les linguistes français ont interprété cette tradition comme étant celle de Port-Royal, dont Chomsky se réclame (alors qu'au moment de la rénovation on les opposait). Mais A.M. Dessaux montre, ("novation en deçà de l'Atlantique, tradition au-delà), "en quoi, au point de départ, la formulation des règles syntagmatiques et donc la représentation de la phrase, étaient tributaires des lacunes mêmes de la tradition anglo-saxonne" (p.240). Ainsi, même la représentation graphique indiquant la hiérarchie des relations grammaticales, les enchaînements à l'intérieur d'un groupe ou la récursivité des fonctions phrastiques, ne constitue pas une nouveauté. De même, la conception globale de la phrase, accompagnée d'une relative indifférence

à l'égard des circonstanciels, indifférence transmise au modèle chomskien, et par l'entremise de celui-ci, à la nouvelle grammaire scolaire en France.

Par contre, les postulats caractéristiques de la théorie chomskienne, tout ce qui se rapporte à l'innéisme, ne semblent guère avoir influencé la pratique grammaticale, et l'on a pu accommoder ensemble, sans précaution d'aucune sorte, des notions aussi contradictoires que la compétence (qui permet selon la GGT de comprendre et produire très tôt des énoncés de toutes sortes) et l'imprégnation (qui fonctionne par répétition de structures).

Notions contradictoires du moins si l'on s'en tient aux discours qui les ont définies : mais si on prétend les concilier, du moins faut-il l'annoncer. Après avoir été placée au centre des problèmes de langage, la notion d'imprégnation est souvent rejetée de manière aussi catégorique. En fait, le débat reste ouvert.

Nous ne reviendrons pas sur le débat engagé à propos des exercices structuraux, qui rejaillit en 1975 avec un numéro de *La revue de linguistique appliquée*, repris en 1977 dans *Le français aujourd'hui*, qui publiera également une réponse d'H. Romian. On remarquera simplement que le débat ne semble pas avoir eu lieu au sein de l'unité de recherche INRP, ou du moins qu'il ne s'est pas exprimé publiquement, sans doute parce qu'il avait déjà eu lieu, même de façon embryonnaire, que les équipes étaient engagées dans d'autres recherches, et que chacun semble s'être fait une opinion plus ou moins nuancée, réservant les exercices structuraux à quelques emplois particulièrement réguliers.

En fait, le problème d'ensemble qui est posé, c'est, dans la conception de la langue, l'absence du locuteur. Le travail se réduit à des phrases construites par le grammairien, qui ne sont plus du champ littéraire, (assimilé rapidement tant par les conservateurs que les novateurs à la "belle langue"), mais qui ne sont d'aucun champ, ni oral ni écrit. D'une certaine façon, un exemple littéraire renvoie à un énonciateur, certes mystérieux et quelquefois inaccessible, mais à partir duquel peut se construire un imaginaire, peut se deviner un monde. Par ailleurs, les exemples tirés des auteurs, non fabriqués, voire excentriques, "résistent" davantage à un modèle abstrait.

C'est bien ce qui se donne à lire chez Brunot. Alors que les exercices structuraux rejettent les constructions redondantes (répétition du sujet ou du complément), il traitait des "formes à reprises" : "Même dans les propositions les plus simples, il y a des reprises (...). Ces reprises sont si fort dans le génie de la phrase française, que Vaugelas, malgré la passion de régularité qui régnait de son temps, a favorisé la plus usuelle. Il trouvait une merveilleuse grâce au tour : "les plus grands capitaines de l'antiquité, ce furent Alexandre, César, Hannibal"... "De même qu'on reprend ce qui précède, on annonce ce qui suit : "je m'y entends en fait d'agriculture" (*La pensée et la langue*, p.20).

Le retour de l'énonciateur se fera par d'autres voies. Témoin de l'évolution, le n°51 de *Repères*, *L'Analyse des discours*, ("Linguistique et

pédagogie ou pédagogie et linguistique ? Où en sont les recherches universitaires?", 1979). Dans l'article introductif, Dominique Mainguéau recense les multiples directions prises pour dépasser le simple cadre de la phrase. Mais les implications de cette nouvelle démarche, qui tend à mettre en évidence ce que l'on pourrait regrouper sous le terme de "compétence de communication", selon Hymes (3), ne seront réellement prises en considération que très récemment. De ce point de vue, *Repères* 59, de mars 1983, marque un accrochage au pragmatique (cf plus particulièrement, **Pour une didactique écologique de la compétence de communication**, de Dominique Brassart et Claudine Gruwez).

III - L'ANALYSE DE LA LANGUE COMME ACTIVITE D'VEUIL

Mais en 1975, la recherche qui se met en place, "Analyse de la langue, activité d'éveil scientifique", tire sa raison d'être, moins d'une remise en cause d'ordre linguistique que spécifiquement pédagogique. Son objectif : "décrire la cohérence qui peut et doit exister dans les différentes activités faites à l'école élémentaire, et notamment entre les activités d'"analyse de la langue et les activités d'éveil (biologie, sciences sociales, technologies)". Cf. Christian Nique, p. 64 de **Bilan de cinq années de recherche sur la didactique du français**.

C'est aussi la réhabilitation de la réflexion qui trouve son appui dans une argumentation d'origine pédagogique. Sans doute l'évocation de la "méthode expérimentale" pourrait-elle susciter quelque réserve, car elle ne semble pertinente que de façon métaphorique, lorsqu'il s'agit du langage, mais l'expression n'a peut-être de sens que de manière figurée...

Quoi qu'il en soit, si l'on reprend les finalités énumérées par Ch. Nique, "apprendre à formuler des problèmes, apprendre à classer des données, à ordonner, à dégager des permanences, à sortir une variable, à expliciter une règle, et en définitive à avoir un regard plus objectif, plus scientifique sur la langue et ses usages", on s'aperçoit qu'aucune d'entre elles ne définit ou n'illustre un mode d'apprentissage de la langue, et qu'aucune d'entre elles n'est indispensable à cet apprentissage, du moins si l'on postule un rapport direct entre une pratique grammaticale et un "enrichissement" de l'expression.

En fait, avec l'idée d'"esprit critique", on touche à une politique ou à une morale de la langue. Effectivement, le rapport à la langue -dans une société comme la nôtre, sinon dans toutes- est du ressort de la citoyenneté telle que l'école de la IIIème république est réputée l'avoir servie (sans l'inventer de toutes pièces). Le citoyen n'est pas seulement quelqu'un qui manipule des objets, il lui faut savoir prendre ses distances. Cette citoyenneté n'a pas été proposée sans coercition ni inculcation "suspecte" (voir certains aspects de l'enseignement de l'histoire), mais il semble bien que l'objectif de rationalité continue de servir de fond commun à l'école. Alliée à cela, l'idée qu'une certaine discipline s'impose pour la domestication de la langue écrite, particulièrement de l'orthographe, en dépit ou à cause de son arbitraire (mais la suppression de certaines aberrations ne modifierait pas cet aspect des choses).

On l'a souvent relevé, pour le déplorer, l'orthographe a quelque chose à voir chez nous avec la morale. On pourrait en dire autant pour la grammaire à l'école, moins pour le savoir qu'elle avance, que par l'espèce de connivence qu'elle cherche à créer entre l'individu et la langue, qui est loin d'être un simple instrument. A notre sens, ceci vaut également pour les enfants issus des couches socio-culturelles dominées : rien ne permet d'affirmer que le langage est réduit pour eux à son aspect fonctionnel (au sens où il serait simplement le support d'une information "brute"). L'évaluation du "risque sémantique", les effets rhétoriques, l'information de l'oral par l'écrit (même chez ceux qui n'écrivent pas), constituent des "traits" communément partagés.

"Tout le monde a une activité épilinguistique, c'est-à-dire une activité métalinguistique dont on n'a pas conscience. Tout le monde est pris dans le problème socio-linguistique de la norme, et on a des réactions plus ou moins puristes (...) il y a aussi la conscience de l'appartenance à un comportement linguistique" (Antoine Culioli, transcription du séminaire 1975-76, *Recherche en linguistique : théorie des Opérations Énonciatives*, Université de Paris VII).

Où l'on voit réapparaître la norme...

Mais dans une acception non figée. Si l'on substitue la notion d'activité métalinguistique à celle de grammaire, signifiant par là qu'il s'agit d'une opération, non d'une application, on reconnaît une relation entre le sens critique et le sens d'une norme, (ce dernier pouvant excéder les possibilités de réalisation d'un sujet : pour étayer son argumentation en faveur de l'analyse de la langue, Ch. Nique, dans *Repères 47*, r a p p e l a i t quel sentiment de culpabilité peuvent ressentir des adultes devant leur langue (par conscience d'une norme qu'ils ne maîtrisent pas) sentiment d'autant plus fort qu'ils objectivent moins bien leur langue, p.14).

On postule donc que les activités sur la langue ont des effets, mais non en s'appliquant à des règles purement physiques (internes à un système défini uniquement d'un point de vue morfo-syntaxique, bien qu'en réalité, il s'agisse de difficultés ayant leur spécificité), ou fonctionnelles.

Ce qu'on dit ici de la grammaire pour les élèves peut se dire de la linguistique pour les enseignants. Au terme de la relation de sept années de travaux (recyclages, recherches en didactique), Marie-Maud de Gaulmyn, (*Définir le champ d'application de la linguistique à la didactique du français*, *Repères 51*) attribue à la linguistique les mérites suivants : elle encourage l'esprit de méthode; l'exigence scientifique, le doute, offre un projet pédagogique plus cohérent (...) elle ne mène pas à la facilité"... ET si elle n'a pas fourni le moyen imparable d'enseigner le français sans peine ni douleur, "il vaut peut-être mieux qu'entre la linguistique et l'enseignement de la langue, il n'existe pas les rapports d'une science à sa technologie" (p.96).

Toutes proportions gardées, nous transférerions volontiers ces propos au plan des activités métalinguistiques à l'école. Et si la linguistique est utile, "non pour s'appliquer à l'enseignement, mais pour que des enseignants

s'y appliquent", (M.M. de Gaulmy, p.96), elle remplit en quelque sorte cette fonction morale que nous attribuons aux activités scolaires (sans pour autant renoncer à une perspective fonctionnelle)

IV - DE L'EPI- AU META-LINGUISTIQUE.

Ainsi, postule-t-on une relation forte entre activité métalinguistique et norme. Toute grammaire serait en quelque sorte "normative", du fait d'une coupure plus ou moins radicale entre ce qui est de l'ordre de la Langue, et ce qui n'en fait pas partie. C'est de là que naissent les "problèmes".

Quantité de travaux se réclamant de la grammaire générative commencent par installer cette opposition. Ainsi J. Mehler et G. Noizet, (**Vers un modèle psycholinguistique du locuteur**, in **Textes pour une psycholinguistique**, Mouton, 1974) : "Ce qui importe à Chomsky, une fois posée la différence entre la notion de grammaticalité et celle d'interprétabilité et d'approximation statistique- c'est d'établir la distinction entre les phrases qui peuvent être considérées comme des phrases grammaticales, et qui donc appartiennent à une langue L, et les phrases qui ne peuvent pas être considérées comme des phrases grammaticales, et qui donc n'appartiennent pas à cette langue"... (p.12).

Propos analogues chez Jean-Claude Milner : "User du terme langue implique qu'on se donne la possibilité de distinguer, dans l'ensemble des objets du monde, un ensemble bien défini que désigne ce terme. Cet ensemble, on le suppose avoir du même coup ses lois propres, et c'est ce qu'on appelle sa forme" (**De la syntaxe à l'interprétation**, Seuil, 1978).

Milner nous paraît cependant mettre davantage en évidence qu'il y a là une décision de linguiste bien plutôt qu'une réalité : ce qui explique ensuite le recours à des solutions "ad hoc" pour rendre compte de la diversité de la langue. Il n'en reste pas moins qu'"existe à l'intuition, un fait qu'on peut dire fait du grammatical", conduisant à reconnaître ou non aux productions de langage le caractère de correction ou de grammaticalité. Notion qui ne dit "rien de plus, prise en elle-même, que ce fait de l'inégalité parmi les productions de langage" (Milner). On en déduira qu'un travail explicite sur la langue ne peut se réduire, quand bien même le voudrait-on, à l'installation (ou à la contestation) d'une norme. "Ce n'est pas la normativité qui rend possible l'inégalité, mais l'inverse", écrit Milner.

Comment les élèves témoignent-ils du fait que "tout ne peut pas se dire?" Quels jugements portent-ils sur des énoncés? Il y a bien quelque chose qui tient de la norme. A condition de ne pas restreindre ces jugements d'un point de vue purement syntaxique, qui, de plus, serait établi de façon universelle une fois pour toutes. Sinon, on avance une conception de l'acquisition du langage fondée uniquement sur l'apprentissage de structures dérivées d'un modèle inné, l'intervention du milieu étant considérée comme anecdotique (pour une discussion de ce modèle, le "langage acquisition device"- le LAD-, et plus généralement des présupposés chomskiens, cf M.L. Moreau et M. Richelle, **L'acquisition du langage**, Mardaga, Bruxelles, 1981).

Il n'y aurait, dans cette perspective, aucun enseignement de la langue, d'autant que certains vont jusqu'à rattacher à la "grammaire universelle" des réalisations très particulières, qui ne sont pas apprises mais maîtrisées par tout locuteur natif. Ce que nous trouvons illustré dans la présentation par H.G. Obenauer et J.Y. Pollock du n°58 de *Langue française: Français et grammaire universelle*: "si un locuteur sait que les phrases "A qui est-ce que tu as parlé?" et "Les arguments de qui est-ce qu'il a invoqués?" sont correctes, en vertu de quel principe sait-il également que les phrases *"combien de français est-ce qui ont gagné une médaille d'argent?" et *"les arguments de qui est-ce qui ont prévalu?" ne le sont pas? Il paraît aberrant de prétendre que ces faits font l'objet d'un enseignement explicite : aucune grammaire ne les mentionne" (p.7). Par ailleurs, les auteurs remarquent que les données obtenues dans les deux premières phrases ne permettent pas d'induire que les deux autres sont malformées : "La maîtrise d'une langue semble se construire sur la base de faits nécessairement lacunaires (...) Dans le cas général la réponse apportée à cette question par les grammairiens générativistes est, comme l'on sait, la suivante : il existe à l'intérieur de chaque langue, des phénomènes qui découlent du fait que ces langues sont précisément des langues naturelles, autrement dit, les langues ont des propriétés universelles qui reflètent le fait qu'elles sont parlées par des humains" (pp.7 et 8).

En fait, un tel raisonnement, quels que soient ensuite les adoucissements apportés, peut être critiqué, de plusieurs façons: -il s'appuie sur des exemples discutables, les énoncés présentés comme corrects étant tout aussi problématiques que ceux jugés incorrects.

-en supposant l'incorrection de telle tournure, je peux néanmoins la prononcer et on peut la comprendre, alors que je n'obligerai jamais mon bras ou ma jambe à opérer un mouvement génétiquement impossible. Si tout ne peut pas se dire, c'est que des règles sociales (au sens large) existent.

-on n'explique pas pourquoi l'enfant (ou l'adulte) peut faire des erreurs, et pourquoi sur certains points les propriétés de la grammaire universelle agissent moins efficacement.

Sans aller jusqu'à cette idée d'une grammaire universelle, certains privilégient l'activité personnelle de l'enfant dans l'acquisition de la langue orale et opposent apprentissage à enseignement, voulant même transférer ce processus à l'acquisition de la langue écrite (cf les thèses de l'Association française pour la lecture).

On dispose cependant de travaux qui montrent, sinon "un enseignement explicite programmatique de type scolaire", du moins "un enseignement implicite mené avec une certaine systémativité" dans le milieu familial, par exemple (J.A. Rondal, *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*, Mardaga, Bruxelles, 1983, pp.15 et 16). Ainsi, les adultes adoptent avec les enfants une attitude témoignant d'une attention portée au développement langagier : le langage adressé aux jeunes enfants va présenter de nombreuses caractéristiques spécifiques, tant du point de vue prosodique, que de la phonologie, du lexique, des contenus sémantiques et des aspects sémantiques-structuraux, de la morphologie, de la syntaxe et des aspects pragmatiques.

Les enfants eux-mêmes témoignent d'une activité métalinguistique précoce : questions sur les mots, jeux sur le langage, comportements auto-correctifs face à un plus jeune (cf, Bredart et Rondal, **L'analyse du langage chez l'enfant, les activités métalinguistiques**, Mardaga, Bruxelles, 1982).

On peut constater que le jugement normatif s'exerce aussi à partir du "code de civilité" : le "gros mot" n'est jamais chez les élèves de maternelle exempt de visée rhétorique, et donne l'occasion d'une distanciation ("maîtresse, il a dit des gros mots", "il m'a traité"). Le mot "mot" est donc attesté précocement comme manifestation d'une activité métalinguistique, qui certes passe par d'autres moyens que l'usage d'un vocabulaire spécifique, mais va très vite en ressentir le besoin si on dépasse le stade de l'épilinguistique.

Les activités métalinguistiques à l'école semblent donc pouvoir s'appuyer sur une tension entre la reconnaissance d'une norme et l'enjeu des situations d'énonciation, qui soumettent, du moins partiellement, cette norme à des objectifs plus larges. La part d'appréciation personnelle, qui relève d'un jugement épilinguistique, peut être explicitée, délibérée : elle ne se limite pas à la forme, mais intègre des éléments de logique conversationnelle, tels que les répertorie H. Paul Grice (cf *Logique et conversation*, *Communications*, n°30, 1979) : "nos échanges de paroles ne se réduisent pas en temps normal à une suite de remarques décousues, et ne seraient pas rationnels si tel était le cas... chaque participant reconnaît dans ces échanges (toujours jusqu'à un certain point) un but commun ou un ensemble de buts". Ainsi, toute personnes s'engageant dans un échange discursif est supposée respecter ce "principe de coopération", illustré par une série de "maximes" (quantité, qualité, relation, modalité), ce qui conduit le récepteur à retrouver la satisfaction de ces maximes même si l'énoncé peut paraître d'abord ne pas les respecter. C'est cette attitude que l'on observe communément dans un auditoire à qui l'on propose des phrases "non acceptables" : ces phrases font alors l'objet d'un effort de vraisemblabilisation, et sont rapportées à une situation qui les rendrait plausibles.

C'est sur ce phénomène que s'appuient les PPC, "pratiques provoquées de communication", élaborées par D. Brassart et Cl. Gruwez dans le cadre de la recherche INRP "Résolution de problèmes".

Mais le jugement ne porte pas exclusivement sur l'enjeu : il s'appuie sur les données formelles, et le cadre de la phrase doit être repensé dans cette perspective. L'émergence de "problèmes" ne peut pas se comprendre sans un rapport à la phrase, serait-ce même pour en marquer son nécessaire dépassement.

V - QUELLE "PERTINENCE" POUR LA PHRASE DANS LA RESOLUTION DE PROBLEMES ?

Si la tenue d'un discours métalinguistique s'enracine dans le caractère normé de la langue, (ce qui se dit/ce qui ne se dit pas), un certain nombre de problèmes naissent également du passage de la langue orale à la langue écrite, passage qui conduit à une analyse : distinction du mot, repérage de fonctionnements (morphologie du nom, morphologie du verbe), qui ne

se font pas simplement en lisant ou en écrivant. Il n'y a aucun argument d'ordre psychologique qui conduise à penser qu'une explication soit inaccessible à de jeunes enfants, sauf à penser qu'ils sont capables de ne nommer que ce qu'ils peuvent toucher.

Nous insistons au contraire sur la capacité de théorisation indispensable à une maîtrise de la langue en général, et de la langue écrite en particulier. En ce sens, la notion d'"éveil scientifique" appliquée à l'analyse de la langue, tout en revenant à une position plus juste par rapport à la réflexion, faisait place à une utilisation abusive du terme "environnement": l'homme n'est pas dans la langue comme il est dans la ville. Concernant la langue, l'opposition abstrait/concret, théorie/pratique n'a de validité qu'à partir d'un certain niveau (par exemple, s'il s'agit de pousser assez loin une analyse de la phrase de façon purement formelle).

Ainsi, pour toute une série de raisons pratiques, faut-il en arriver assez vite à délimiter ce qu'est une *phrase*, même si en théorie, on ne peut en donner de définition satisfaisante et qui ne repose pas d'une manière ou d'une autre sur un arbitraire. D'un point de vue tant pédagogique que linguistique, il nous semblerait imprudent d'opposer trop abruptement ce qu'on appelle une grammaire du discours à une grammaire de phrase. Un schéma simplifié de phrase a au moins un avantage, c'est précisément d'être simple. Par comparaison, l'énoncé nous fait entrer dans un domaine plus flou, favorable à la dispersion des critères d'observation et au retour d'une stylistique fondée sur une appréciation flottante.

Ceci dit, on assiste encore aujourd'hui à une domination de la grammaire de phrase (voir les manuels) succédant à des apprentissages de la lecture-écriture qui ne l'ont pas toujours bien préparée :

- confusion fréquente dans les classes, des notions de ligne, phrase, histoire;
- réduction de la phrase au modèle canonique, qui, imposé de manière outrancière, conduit à nier ce qui fait la cohérence d'un énoncé, (ainsi la pronominalisation est généralement occultée. Au lieu d'écrire : "Jean aime la soupe, il en a mangé hier", on écrira : "Jean aime la soupe. Jean a mangé de la soupe hier". En raison de quoi, on sera amené ensuite à "enseigner" la pronominalisation).

Par ailleurs, la conception de la phrase sur le modèle binariste $P=GN+GV$ ne peut qu'être imposée, contre une approche intuitive conduisant plutôt à une division ternaire, plus proche de la démarche de la pensée. L'approche sémantique semble en effet s'attacher à la relation opérée entre deux termes par un troisième (souvent, mais pas toujours, un verbe). Nous avons montré plus haut qu'un horizon théorique existait depuis longtemps qui aurait pu éviter une séparation du formel et du sémantique (cf Wittwer, op.cité, "analyse traditionnelle, analyse relationnelle").

On retrouve actuellement dans les travaux effectués autour de Culioli l'objectif de constituer des "complexes de relations syntaxiques et sémantiques". Nous renvoyons à son **Séminaire** (4), non pour y chercher un nouveau modèle à appliquer, mais parce qu'il nous semble que la notion de "problème" est précisément au point de rencontre du formel et du sémantique.

Pour Culioli, (*Séminaire*, p.34), c'est à partir d'une relation que l'on construit la signification d'un énoncé, relation fondée sur un certain nombre de propriétés hybrides, ni proprement linguistiques, ni proprement langagières, mais qui sont des "propriétés anthropologiques" et qui appartiennent pour partie à ce qu'on a appelé présupposition. Cette relation, la "relation primitive", touche aux universaux de langage, mais sans que l'"orientation" (qui fait quoi à qui) se traduise en termes grammaticaux, comme chez Chomsky. L'orientation établit un ordre : une source et un but. Quand il y a un mangeur, il y a un mangé; quand il y a un arroseur, il y a un arrosé.

La phrase réalisée n'est pas unique : on prend d'ordinaire pour point de départ de la "relation prédicative" le mangeur, et non le mangé (parce que le trait "animé" sera sélectionné comme sujet-agent : on aura "Jean mange quelque chose"), mais toutes sortes de constructions peuvent entretenir avec cet énoncé des relations paraphrasiques. Ainsi la "thématisation" (emploi de : il y a, c'est) permet de renverser l'orientation, comme dans la phrase "Jean, son vélo, y a les freins qui déconnent". Mais "c'est parce qu'on peut poser une relation primitive entre les notions qu'on peut avoir ensuite un certain nombre d'opérations concernant l'orientation et le positionnement" (p.49). Ainsi, chez l'enfant, les énoncés "papa-chemise" et "chemise-papa" apparaissent indifféremment : si ne se posait à un certain moment une relation de type localisateur-localisé, on ne pourrait poser le problème du positionnement.

Tout ceci permet également de mieux poser le rapport oral/écrit : à l'oral, les énoncés canoniques (où coïncident relation primitive et relation prédicative) sont les plus rares. Les phrases thématisées indiquent un repérage effectué souvent par rapport à un implicite (situation, image, histoire qu'on vient de raconter). D'un autre point de vue, le déterminant "les" sera davantage utilisé que "des". On retrouve les problèmes d'énonciation formulés par Benveniste. Il s'agit moins de passer du fruste à l'élaboré, que d'une situation à une autre, en tenant compte qu'il n'y a pas d'ailleurs un passage univoque de "l'oral à l'écrit", mais un effet en retour : l'écrit informe l'oral. On ne parle pas dans un pays majoritairement alphabétisé, en oubliant que l'écrit existe.

Tenir conjointement les plans de l'oral et de l'écrit en marquant leurs effets réciproques, les plans de la forme et du sens, voilà des objectifs peu neufs, mais qui demandent à être explicités. Parce qu'à l'école, il y a la "résistance" des faits et des personnes, les tenants et les aboutissants d'une recherche ont, plus qu'ailleurs, besoin d'être passés au crible. On l'a compris, une rénovation, aujourd'hui, ne peut revêtir une forme totalisante ou hâtive : elle doit considérer ce qui est, ce qui est compris, dans la logique d'une institution, l'école, qui autant qu'elle est "interpellée" par les différents domaines du savoir, les interpelle pour son propre compte.

NOTES

- (1) On peut trouver un exemple plus aigu de ce tiraillement dans une publication du CRDP de Lille consacrée à une **Journée interacadémique d'information et d'étude sur l'expérience du français dans les écoles élémentaires et le "cycle désenclavé"** (ENI d'Arras, 23-02-68) : alors que cette journée se tient sous l'égide du projet d'IO et que les discours tenus par les personnalités invitées tendant à un allègement des activités grammaticales et à une méfiance à l'égard de la norme, les leçons proposées ne concernent que la grammaire ; on y consacre par exemple un temps substantiel à une phrase dont le style contredit les intentions affichées, "la mignonne souris grise grignote un crouton dur dans le buffet ouvert". La lecture des discussions indique combien les participants sont sensibles aux contradictions entre un projet d'IO fondé sur l'usage de la langue, et le renforcement des activités formelles. A une critique sur le caractère précisément trop formel d'une leçon, il est répondu: "Qu'on le veuille ou non, l'enseignement de la grammaire est un enseignement de formes ; dans la grammaire structurale, c'est même la reconnaissance de modules ou de schèmes (cf l'apprentissage d'une langue étrangère par éléments de structure)"...(p.35a). Par contre, L. Legrand répond : "Je précise que le texte que vous expérimentez est un compromis, qu'on aurait pu aller beaucoup plus loin, qu'on aurait pu dire comme Freinet : "A quoi sert la grammaire?" Pour ma part, je le pense au niveau de l'enseignement élémentaire, mais malheureusement c'est une pensée et au fond une hypothèse" (p.21).
- (2) On constatera comment tout un pan de la grammaire a comme disparu à cette époque : une grammaire qui s'organisait autour de la notion de relation, que nous retrouvons chez Culioli, mais qui était bien présente chez quelqu'un comme Sechehayde (**Essai sur la structure logique de phrase**, Champion, 1950). Bien qu'ayant recours aux notions de "sujet" et "prédicat", il pose "qu'aussi longtemps qu'il y a communication, c'est-à-dire acte, il y a nécessairement un mouvement de la pensée qui va du terme admis comme base, prédonné ou présupposé, au terme d'aboutissement", et que l'ordre de ces termes ne se réduit pas toujours à celui qu'on trouve dans une phrase canonique. Ce qui le conduit à envisager par exemple le problème des "phrases périodiques animées" avec dissociation (p.127 et suivantes), et à repérer un "sujet psychologique" dans un énoncé comme "Ici/naquit un poète" ou "A partir de ce moment/,il ne m'a plus dit un mot".
- (3) cf pour une présentation de cette notion et du champ théorique dans lequel elle se développe, **Langages et communication sociale**, de Bachmann Lindenfeld-Simonin, Crédif-Hatier, 1981).
- (4) On peut renvoyer également à Marina Yaguello, **Alice au pays du langage**, Seuil, 1981, chapitre 14.

UNE ENQUETE SUR LES BESOINS DE RECHERCHE EN DIDACTIQUE ET PEDAGOGIE DU FRANCAIS

par Hélène ROMIAN
et Gilbert DUCANCEL

Alors que les recherches en français ont tenu une place relativement importante à l'INRP de 1967 à 1980 au premier et au second degrés, elles disparaissent en tant que telles des programmes de l'Institut en 1980 sans autre forme de procès.

La direction de l'INRP estime alors plus urgent de procéder à des études documentaires sur l'état des recherches en français que de poursuivre des recherches-action dont elle condamne fortement le principe. Une recherche documentaire est programmée en 1981.

En mai 1981, la conjoncture politique ayant changé, on peut espérer que les recherches supprimées vont retrouver une certaine place dans les programmes de l'INRP. Reprendre les choses là où elles en étaient en 1980 ? Cela ne paraît ni souhaitable ni possible. Pourquoi ne pas faire de nécessité vertu ? Certes, il importe d'utiliser au mieux les acquis collectifs, sans exclure de les critiquer. Mais on pourrait chercher à se donner les moyens d'analyser la "demande sociale" de recherche en matière d'enseignement de la langue maternelle.

D'où l'idée d'une enquête qui permettrait l'analyse de cette "demande sociale" au niveau politique (politique de la langue), scientifique (l'état des sciences du langage et des sciences de l'éducation), pédagogique (besoins de formation). A l'évidence l'expression des besoins de recherche ne sortira pas tout armée d'une enquête de ce type : elle en sera la résultante.

I - CHAMP D'ACTIVITES ET PROBLEMES PRIS EN COMPTE

Dans une perspective de lutte contre l'échec scolaire, il a paru nécessaire et urgent de (re) constituer un dispositif de recherche en didactique du français à l'INRP, au niveau du 1er degré, sans attendre les résultats de la recherche documentaire prévue, sur l'état des recherches dans ce domaine. L'option prise est la suivante : jeter les bases d'un dispositif de recherche évolutif, à partir d'une enquête sur les besoins de recherche en didactique du français, en relation avec les besoins de formation des maîtres, de manière à lier fortement dès le départ, ce dispositif de recherche au dispositif de formation (écoles normales, universités, circonscriptions). L'expérience a montré l'efficacité de cette mise en relation, son utilité pratique en tant que procédure de formation continuée des formateurs de maîtres particulièrement stimulante, en tant que mode d'intégration des universitaires aux équipes de formateurs, en tant que mode d'"embrayage" de la recherche sur la pratique des classes.

Elle a montré également son efficacité quant à la recherche même, en raison des interactions positives, dans des équipes intercatégorielles

(instituteurs, IDEN, conseillers pédagogiques, professeurs d'EN, universitaires), des compétences des uns et des autres (1). Dans ce contexte, la recherche documentaire ne constitue pas un préalable, mais l'une des sources possibles d'évolution du dispositif de recherche.

A cette option concernant le dispositif de recherche correspond une option analogue concernant l'analyse des "besoins de recherche" (2): pour analyser des besoins de recherche, il faut d'abord en susciter l'expression, voire en favoriser la construction collective par les divers agents susceptibles d'être concernés. En d'autres termes, faire poser des problèmes pédagogiques à partir des difficultés rencontrées dans le travail, faire exprimer/susciter la construction d'attentes, de demandes de recherche à l'égard de l'INRP, recueillir/susciter des projets de recherche susceptibles d'"alimenter" de futurs programmes de recherche INRP.

Le champ d'activités en l'occurrence, c'est donc la recherche elle-même, et plus précisément la constitution d'un dispositif de recherche à partir d'une analyse des "besoins de recherche" en didactique du français. C'est en quelque sorte, une "recherche sur la recherche".

2 - LES CHOIX METHODOLOGIQUES

Le principe adopté est celui de l'"enquête-participation", par référence à des pratiques de même nature dans le champ d'activités des travailleurs sociaux (3). Elle tend d'une part à impliquer dans la constitution du dispositif de recherche les "agents" et "groupes d'agents" susceptibles d'être à l'initiative dans ce domaine (formateurs de maîtres de diverses catégories, équipes d'instituteurs, instances pédagogiques et administratives de contrôle et de décision), d'autre part à recueillir des données pour analyser la conjoncture politique, scientifique, pédagogique, de manière à définir un projet INRP enraciné dans la "demande sociale" de ces "agents" et "groupes d'agents".

Un groupe d'enquête est constitué en décembre 82, comprenant des professeurs d'école normale et des universitaires (autrement dit, des "enquêteurs" ayant une connaissance empirique du milieu dans lequel se mène l'enquête, de l'"intérieur" et susceptibles de connaître des équipes d'instituteurs motivés par les questions de recherche (4). Selon les niveaux d'analyse,

- (1) Voir H. Romian, **Pour une pédagogie scientifique du français**, PUF
- (2) Voir, **L'analyse des besoins de formation**, de J.M. Barbier et M. Lesne
- (3) Voir Guy Le Boterf, **L'enquête-participation en question, Théories et pratiques de l'éducation permanente.**
- (4) Ce dernier point a fait l'objet de vives discussions. Le choix procède de raisons d'ordre pratique : que peut-on faire d'utile en 4 mois avec des moyens en temps et en crédits limités ? Il procède aussi d'un postulat : les formateurs de maîtres (équipes d'instituteurs compris) peuvent plus rapidement (plus efficacement?) formuler des "problèmes" pédagogiques.

les procédures d'enquête sont différentes. L'analyse de la conjoncture politique se fait par consultation sur la base d'un document-projet qui porte sur les aspects actuels de la politique d'éducation et de la politique de la langue, et au cours d'un séminaire. Sont notamment consultés la direction des écoles et l'inspection générale, diverses personnalités scientifiques, le groupe d'enquête (séminaire de décembre 1981). L'analyse de la conjoncture scientifique se fait sur la base d'un séminaire réunissant le groupe d'enquête et des chercheurs en sciences du langage, en sciences de l'éducation (séminaire de mai 1981).

L'analyse de la conjoncture pédagogique se fait sur la base d'une enquête proprement dite procédant d'une part par questionnaire écrit et d'autre part, par interviews de groupes, de manière à contrôler chacune des deux procédures par l'autre. L'enquête concerne environ 550 personnes : soit 94 instituteurs, 75 professeurs d'EN, 38 universitaires, 24 "divers" (inspecteurs, professeurs du secondaire etc...) et 34 interviews de groupes (instituteurs de GAPP, de ZEP etc..., conseillers pédagogiques, inspecteurs etc...).

Un séminaire, en juin 1982, fait la synthèse des analyses opérées sur la base desquelles sont définis des orientations, un projet et un groupe de recherche. Ce projet sera traduit en termes de programmes de recherche grâce à un travail d'ordre théorique et pratique à mener en 1982-83, qui consistera à élucider les problèmes pédagogiques auxquels il faut répondre et à transposer ceux-ci en problèmes de recherche. Par exemple, si l'on décide d'étudier le rôle de la fonction symbolique dans l'apprentissage de la lecture/écriture, la définition des "variables" à prendre en compte constitue une dimension, à part entière, de la recherche.

3 - RESULTATS, PRODUITS ET EFFETS DE L'ENQUETE

L'analyse de la conjoncture politique, scientifique, pédagogique confirme la nécessité d'un dispositif de recherche en français. Les différences d'ordre socio-culturel, notamment les variations régionales des pratiques langagières, le rôle de la langue dans les messages véhiculés par les médias, manuels scolaires compris, les problèmes de lecture publique s'inscrivent au coeur des stratégies à mettre en oeuvre pour réduire l'échec scolaire dans les ZEP et les zones répondant à des caractéristiques de même nature (et ailleurs...). De ce point de vue, l'état des sciences d'appui potentielles de la didactique du français (sciences du langage, sciences de l'éducation...) est contradictoire et leurs implications pédagogiques sont loin d'être évidentes. Le développement des recherches sur les "actes de parole" et la sémiologie de l'ensemble des faits de discours semble très favorable à un approfondissement, un élargissement des problématiques antérieures : de la phrase aux faits de discours, en situation. Mais l'état d'éclatement de ces champs de recherche incite à relativiser fortement les hypothèses de travail pédagogique qu'on peut formuler à partir (ou à propos) de ces travaux et à les penser dans une perspective évolutive.

Enfin, l'analyse de la conjoncture pédagogique conduit à un bilan très sévère de l'état de l'enseignement du français dans les écoles, négatif à 80%. La demande de recherche porte sur un champ plus large que celui qui avait été travaillé essentiellement, à savoir les activités dites de français.

On souhaite que les recherches répondent aux problèmes qui se posent, en matière de didactique et de pédagogie de la langue maternelle dans l'ensemble des activités à l'école (français compris), et en relation avec l'ensemble des modes de communication (orale, écrite, sémiotique). Les thèmes qui sont le plus fortement "appelés" sont, par ordre d'occurrences: la pédagogie de la lecture/écriture, l'éveil aux faits de langue et aux faits de discours, les stratégies de prise en compte positive des différences socio-culturelles, les pratiques d'évaluation continue des acquis et des progrès des enfants, les outils du travail scolaire, la description des modes de travail pédagogique des maîtres, les stratégies de formation des maîtres, la cohérence pédagogique des modes de communication reçus et utilisés à l'école.

Le type de recherches souhaitées va dans le sens d'une recherche-action comportant trois dimensions : la recherche des conditions de la réussite de tous les enfants, la description des modes de travail pédagogique des maîtres, l'évaluation des effets de pratiques pédagogiques différentes sur les comportements verbaux des enfants. La demande d'articulation du réseau de recherche pédagogique avec le réseau de formation des maîtres d'une part, le réseau général de recherche d'autre part, est forte. On demande la constitution d'un réseau décentralisé d'équipes pluri-compétentes coordonné par l'INRP au plan national. Plus forte encore la demande de produits de recherche largement et rapidement diffusés, adaptés aux attentes et aux besoins des différents publics, scientifiques et pédagogiques.

Outre ces résultats qualitatifs, l'enquête atteint son but immédiat: faire "émerger"/suscrire des projets voire des équipes de recherche sur le terrain, en relation avec le dispositif de formation. Elle recueille 164 demandes explicites de participation au futur groupe INRP dont 121 accompagnées d'un projet plus ou moins élaboré, "négociable" avec l'INRP. Les unes et les autres sont surtout le fait de professeurs, d'équipes d'école normale, et d'universitaires (à un moindre titre) sans exclure cependant des équipes d'instituteurs. Les IDEN expriment surtout des demandes de recherche : leurs modes de travail actuels ne sont guère propices à la recherche.

Les programmes de recherche, à construire en 1982-83, se trouveront sur la base de l'enquête effectuée, au confluent de divers courants : les problèmes, les demandes issues du "terrain" de la formation des maîtres, l'état actuel des sciences d'appui potentielles de la didactique, de la pédagogie de la langue maternelle, les débats en cours sur la politique de la langue. Le réseau d'équipes de recherche, compte-tenu des effets voulus de l'enquête va se trouver intégrer une forte proportion de formateurs et d'instituteurs sans expérience de recherche, qui auront à se former à la recherche, dans et par la recherche. De ce fait, le dispositif de recherche ne peut qu'être évolutif et ne peut pas, dans son ensemble, être immédiatement productif à la manière d'un groupe constitué de chercheurs confirmés.

Le mode de constitution d'un dispositif de recherche adopté peut paraître coûteux. En fait, il garantit une bonne insertion des recherches, en réponse aux problèmes du "terrain", au réseau de formation des maîtres et partant, un "embrayage" particulièrement efficace de la recherche sur la pratique des classes.

Dans le courrier de *Repères*

POESIE ET ENSEIGNEMENT

par Daniel Briole, 2 tomes

Thèse présentée devant l'Université de Paris VIII, 30 juin 1979 -
Publication par l'Atelier National de reproduction des Thèses -
Université de Lille III, 1983

Au sommaire :

I - La relation au poème et sa genèse

1. Esquisse d'une théorie de l'intelligence poétique
2. Pédagogie : l'épreuve des faits

II - Pouvoirs poétiques infinis de la "raison ardente"

3. Le désir de raison chez les poètes - 4. Défense et illustration de la poésie populaire - 5. Poésie et production du langage : l'infinité potentielle de la métaphore

III- Logique des symboles poétiques

6. Les infinies contradictions de la logique textuelle - 7. Fondements fantasmatiques et corporels de la logique de l'énonciation - 8. Valeur didactique du texte poétique.

IV -Enseigner la poésie

9. Vers quelles méthodes ?

Dans le courrier de *Repères*

ENJEUX

Revue de Didactique du Français
n°2, janvier 1983

CEDOCEF, Facultés Universitaires de Namur, Editions Labor, Nathan

Au sommaire :

G. FOUREZ, La formation sociale à l'école - M.CONDE et P.POPOVIC, Expériences d'écriture à l'école. - J.P. DUMORTIER, Outils pour l'analyse d'une nouvelle de M.YOURCENAR (I).- J. BLAIRON, Enjeux de la diversité : La Rempailleuse de Maupassant.-J.M.ROSIER, Un personnage de B.D. : Corto Maltese.-F.MAZIERE, Linguistique et enseignement du français.-J.DIERICKX, Linguistique et enseignement des langues.

S'adresser au CEDOCEF, 61, rue de Bruxelles,
B. 5000 NAMUR (Belgique)

PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE ET FORMATION DES MAÎTRES

Notre problématique de recherche intègre explicitement, depuis 1967, des finalités et objectifs liés à la formation des maîtres : il s'agit de mettre en oeuvre, définir des stratégies du changement des pratiques pédagogiques dans les classes de l'école élémentaire comme dans les réseaux de formation initiale et continue des instituteurs. Par ailleurs, l'expérience a montré que la formation des maîtres constitue l'un des modes d'"embrayage" de la recherche pédagogique sur la pratique quotidienne des classes les plus efficaces, peut-être le plus efficace. C'est pourquoi notre dispositif de recherche est implanté de manière privilégiée dans les écoles normales, et prend appui sur des équipes de circonscription considérées comme des "formateurs" collectifs.

Parmi les objectifs de l'Unité de Recherche figurent en bonne place les objectifs suivants :

Dans l'ordre de l'action pédagogique : pour transformer de l'"intérieur", progressivement et en profondeur les contenus et les pratiques de formation initiale et continue des maîtres, organiser un réseau de recherche articulé au réseau de formation initiale et continuée et au réseau de recherche en général ; travailler à la construction d'outils d'innovation induisant des attitudes descriptives et non plus prescriptives à l'égard de la pédagogie

Dans l'ordre de la connaissance : assurer l'information des formateurs de maîtres (entre autres) sur l'état des recherches dans notre champ à partir de revues de questions (recherche documentaire) ; travailler à la construction d'outils descriptifs qui soient à la fois des outils de recherche et de formation et permettent de classer, caractériser les pratiques pédagogiques pour les comprendre et situer les évolutions nécessaires.

Notre problématique de recherche actuelle, dans ses aspects concrets, est explicitement construite à partir d'une explication des problèmes, des attentes, des demandes des formateurs qu'elle devrait contribuer à faire évoluer (enquête sur les besoins de recherche en relation avec les besoins de formation de 1972).

La problématique de recherche des années 1970-80 convergeait explicitement vers une problématique de formation des maîtres. Le douzième ouvrage de la Collection INRP, Plan de Rénovation, s'intitule significativement : **Vers la liberté de parole des maîtres** (manuscrit prêt depuis octobre 1981 et non publié encore).

Voici par exemple, le sommaire du 1er chapitre :

- 0. La recherche, au coeur de la formation
 - 0.1. Quand la recherche transforme la relation au métier
 - 0.1.1. Des formateurs-chercheurs
 - 0.1.2. Un travail collectif de formation-recherche
 - 0.1.4. Vers une relation autre au métier de formateur
 - 0.2. Pour une recherche sur la formation des maîtres en didactique du français
 - 0.2.1. Des contenus aux problèmes de formation
 - 0.2.2. Le contrôle de la recherche
 - 0.2.3. Les principes pédagogiques mis en oeuvre : libération de la parole / structuration

IMPLICATION DES ENSEIGNANTS DANS LA RECHERCHE - RELATIONS RECHERCHE / FORMATION DES MAÎTRES

Nos recherches entrent nettement dans la catégorie des recherches "impliquées" ou recherche-action.

Notre dispositif de recherche a pour base un réseau décentralisé d'équipes de recherche intercatégorielles, comprenant des instituteurs et des formateurs de maîtres de toutes catégories (des EN, des circonscriptions, des universités). Ces enseignants sont amenés d'une part à observer les pratiques des membres de l'équipe, ou celles de collègues référant à d'autres "styles" pédagogiques. Ils sont partie prenante dans tous les aspects de la recherche (innovation, description, évaluation), ou seulement la recherche-innovation, selon leur choix propre.

La question des relations entre les équipes de recherche-formation ainsi constituées et les maîtres ou formateurs observés par eux lorsqu'ils ne participent pas à la recherche fait actuellement l'objet de discussions entre nous : comment répondre aux attentes de formation sans fausser l'observation ? Les relations qui s'établissent entre recherche et formation, de ce fait, sont plus complexes que de simples "retombées" de la recherche:

Dans les équipes mêmes de recherche, effets de formation continue du travail collectif de recherche : on peut estimer que la recherche constitue le meilleur mode de formation continue des formateurs de maîtres, par exemple.

Intégration continue, en profondeur, des acquis collectifs de la recherche dans le travail de formation des chercheurs-formateurs des équipes INRP ; il serait intéressant et important d'observer en quoi leur relation à la pédagogie, leurs pratiques de formateurs s'en trouvent changées (des observations empiriques intéressantes) ; de même, il faudrait étudier comment des stratégies de recherche se transposent en stratégies de formation.

Hors des équipes de recherche, diffusion d'outils d'innovation, de formation susceptibles d'induire de nouveaux contenus (finalités, objectifs)

de nouvelles pratiques, de nouveaux outils de travail en classe.

Des relations complexes se forment, de l'expression/construction des besoins de formation aux problématiques de recherche (et inversement).

D'une façon générale, toute équipe de recherche, "formée" par la recherche, peut en retour, devenir équipe de formation : à quelles conditions ? C'est un problème.

COMMUNICATION ENTRE RESEAU DE RECHERCHE ET RESEAU DE FORMATION

La diffusion des recherches auprès des équipes de formateurs, des maîtres en formation dans les EN, les circonscriptions, les universités se fait par différents canaux :

- . des extraits choisis de séquences de classe isolées (radio, TV, "Ateliers de pédagogie") —→ outils d'innovation

- . des ensembles de séquences et de réflexions théoriques portant sur les recherches en cours, et regroupées autour d'un problème donné, d'ordre pratique ou théorique (la revue *Repères*) —→ outils de formation et de recherche.

- . idem, mais sur des bilans synthétiques de recherche (la Collection Plan de Rénovation, ou *Recherches Pédagogiques* type n°112, 116 et 117)

- . des rapports de recherche (ex : la série Essai d'évaluation) outils de recherche et de formation, mettant l'accent sur des questions méthodologiques, épistémologiques, en relation avec le problème pédagogique traité (l'évaluation en situation expérimentale)

- . et, bien entendu, des présentations diverses par des canaux divers (articles dans des revues pédagogiques, scientifiques, interventions dans des stages de formation...).

Il n'existe pas de description des modes d'utilisation de ces outils dans des situations de formation des maîtres. Ce serait une recherche à faire : qu'est-ce qu'un outil de formation ? Il n'est pas certain que les outils produits par la recherche soient utilisables quels que soient les structures, les projets, les pratiques de formation : il est probable qu'ils supposent et induisent un certain style de formation. Là encore, un thème de recherche à faire.

A supposer que ces problèmes soient résolus, on se heurte, à un tout autre niveau, à des difficultés d'ordre institutionnel, économique. Les publics pédagogiques souhaitent des produits de recherche diversifiés, adaptés à leurs divers destinataires (notamment instituteurs, professeurs d'EN, universitaires, conseillers pédagogiques), diffusés largement et rapidement (cf notre enquête de 1972).

L'INRP n'a pas les moyens d'une telle politique actuellement. Le CNDP ne l'a pas inscrite dans ses priorités. L'édition privée est dominée par le marché des manuels scolaires et n'est pas prête, dans son ensemble, à investir dans la diffusion de produits de recherche qui s'adressent au public des enseignants en formation, et ne sont pas susceptibles d'atteindre rapidement de gros chiffres de vente.

RELATIONS INSTITUTIONNELLES ENTRE RECHERCHE ET FORMATION: CONDITIONS DE L'ARTICULATION DES RESEAUX

Il est admis actuellement que la recherche a besoin des formateurs comme la formation a besoin des chercheurs.

On ne saurait trop insister sur l'apport des professeurs d'EN, des IDEN, des conseillers pédagogiques, des universitaires-formateurs aux équipes de l'INRP.

Leur connaissance de classes diversifiées, les synthèses théoriques qu'ils sont amenés à opérer pour les besoins de la formation constituent dans le travail de recherche des atouts précieux. En retour, la recherche, en tant qu'elle forme les formateurs à la recherche, assure leur formation continue : toute équipe de recherche est, par construction, équipe en formation.

Les conditions institutionnelles pour que la dialectique fonctionne sont connues sans être pour autant réunies effectivement :

- . Les moyens et le temps du travail en commun : inscription des heures de recherche dans le service de tous, instituteurs et inspecteurs compris (en renonçant à la notion ambiguë d'heures supplémentaires ou de "décharges"), crédits de reprographie, de stages etc...

- . La reconnaissance institutionnelle effective, du rôle des équipes de recherche INRP dans la formation par les instances administratives nationales, rectorales, académiques, locales : celles-ci devraient être convaincues que la participation à des opérations de recherche INRP, loin d'affaiblir le potentiel de formation, l'enrichit, le développe au contraire...

L'INRP, ACTEUR DU SYSTEME DE FORMATION

L'INRP, au moins en ce qui concerne la formation des instituteurs, est devenu l'un des acteurs principaux du système de formation, à divers niveaux :

- . production d'outils d'innovation, d'outils de formation (cf 4)
- . constitution d'un réseau de formation continue des formateurs (effets de formation de la participation à la recherche)

. intervention directe dans la formation initiale, continuée, par la mise en oeuvre de recherches-innovation portant précisément sur la formation.

"Les maîtres qui se forment en EN aujourd'hui, travailleront jusqu'en 2080 [...]. Ce qui compte aujourd'hui, c'est l'appropriation de pratiques culturelles en changement, et des outils conceptuels qui permettent d'agir sur le changement. Ce n'est pas la reproduction de modèles culturels même nouveaux, mais la capacité d'innover [...].

Il est donc vital, essentiel que les formateurs de maîtres aient pu eux-mêmes se former à l'innovation, à la recherche, par des pratiques de recherche. Comment leurs propres pratique ne s'en trouveraient-elles pas modifiées ?"

Extrait de : **Vers la liberté de parole des maîtres**

Dans le courrier de *Repères*

ENJEUX

Revue de Didactique du Français
n°3, juin 1983

CEDOCEF, Facultés Universitaires de Namur, Editions Labor, Nathan

Au sommaire :

J.M. ADAM, La lecture au collège - Problèmes cognitifs et textuels.-
R.STEMBERT, Le conte à rebours : Michel Tournier et le petit poucet.-
A. LERCHER, Connaissez-vous l'OULIPO ?.- J.L.-DUMORTIER,
Outils pour l'analyse d'une nouvelle de M.YOURCENAR (II).-
M. MONBALLIN, Analyse des formes et histoire littéraire. Enjeux
d'un parcours romanesque en classe terminale.

Dans le courrier de *Repères*

APREF

"J' CAUSE FRANCAIS, NON ?

sous la direction de Frédéric François

Cahiers libres 380 / La Découverte - Maspéro, 1983

Au sommaire :

Préface, par Stelio FARANDJIS

Introduction : Bien parler ? Bien écrire ? Qu'est-ce que c'est ?
par Frédéric FRANCOIS

De quelques usages non standard dans des écrits d'écoliers, par
Claudine FABRE

Une société malade de ses lecteurs ? par Jean-Michel ADAM et
Régine LEGRAND-GELBER

Les parlars français des migrants, par Christine de HEREDIA

Exemples de maniement complexe du langage : définir-résumer
par Frédéric FRANCOIS

Une conclusion qui n'en est pas une, par Frédéric FRANCOIS

Les auteurs montrent que le handicap - quand il existe - n'est pas
là où on l'attendait. Et que le poids des normes linguistiques et
sociales imposées par ceux qui "savent parler" joue un rôle trop souvent
sous-estimé.

TARIFS

(au 1er janvier 1984)

Abonnement annuel (3 numéros)

France 84 F TTC

Étranger 105 FF (surtaxe aérienne en sus)

Vente au numéro 32 F

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement (s) à la Revue Repères.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., Mme ou Mlle

Établissement (s'il y a lieu)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal [][][][][][]

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., Mme (ou établissement)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal [][][][][][]

Cachet de l'établissement :

Date

Signature

Prière de ne joindre aucun titre de paiement : une facture vous sera envoyée

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :

I.N.R.P. — Service des publications : 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05.

Rappel : Si vous êtes déjà abonné, ne pas utiliser cette demande d'abonnement : un bulletin de réabonnement vous sera envoyé 6 semaines avant la date d'échéance de votre abonnement.



Vient de paraître

ESSAI D'EVALUATION DES EFFETS D'UNE PEDAGOGIE DU FRANCAIS AU COURS MOYEN

Evaluer quoi ? Pourquoi ? Comment ? Pour quoi faire ? Un enseignement "rénové" du français peut-il avoir prise sur l'échec scolaire ? Quels seraient les facteurs de réussite ? En quoi l'enseignement du français peut-il renforcer ou, au contraire, contribuer à réduire les surdéterminations sociales ? Autant de questions incontournables, qui importent tout autant à la recherche qu'à la formation des maîtres.

"QUE PEUT LA PEDAGOGIE ? PERFORMANCES LINGUISTIQUES D'ELEVES DE CM1, FACTEURS SOCIOLOGIQUES ET VARIABLES PEDAGOGIQUES" par Christine Barré de Miniac (INRP), Gilbert Ducancel (Ecole Normale d'Amiens, Université Paris V), Annette Lafond (INRP), Hélène Romian (INRP).

Question d'une redoutable complexité dans la mesure où il s'agit de la langue, à la fois mode de communication en classe, et objet d'étude.

Dix-huit mois après le lancement de l'expérimentation du Plan de rénovation INRP, l'essai d'évaluation opéré dans 48 CM1 va dans le sens des hypothèses :

- la pédagogie Plan de rénovation favorise tous les élèves, toutes catégories sociales confondues
- elle favoriserait plus, relativement, les enfants d'ouvriers, d'employés de commerce
- une pédagogie dogmatique, normative, favoriserait plus, relativement, les enfants de cadres supérieurs.

Affaire à suivre...

Pour vous procurer cet ouvrage, écrivez au :
Service des Publications de l'INRP
29, rue d'Ulm 75230 Paris Cédex 05

Participation aux frais : 40 F l'ex. TTC
+ 10 F (frais de port)

Etranger : + frais de port
Joindre à la commande un chèque à l'ordre de :
Monsieur l'Agent-Comptable de l'INRP
C.C.P. Paris 9135-26

Imprimé par
INSTAPRINT - TOURS
(47) 38.16.04

C.P.P.P. n° 1257 ADEP
Le Directeur de la Publication : F. BEST
Dépôt légal 1er trimestre 1984

REPERES pour la rénovation de l'enseignement du français

Un outil dans la lutte contre l'échec scolaire

Un outil de formation et de recherche, fait par des équipes INRP, des écoles, des écoles normales, des universités.

L'état de recherches en cours dans des écoles :

- pour donner des idées d'innovation, donner à discuter,
- pour faire le point sur l'apport des recherches en sciences du langage, en sciences de l'éducation, à la pédagogie du français,
- pour changer, décrire et évaluer les pratiques des classes et les pratiques de formation.

N°62 - FEVRIER 1984 : Résolutions de problèmes en français

Poser autrement la question des activités "métalinguistiques" en classe : qu'est-ce qui fait "problème" pour les enfants ?

N°63 - MAI 1984 : Ils écrivent ... Comment évaluer ?

Quelle évaluation, pour stimuler les progrès des enfants à l'écrit? Où des équipes de formateurs et instituteurs-chercheurs mettent en route leurs projets de recherche.

N°64 - OCTOBRE 1984 : Langue, images et sons en classe

Télévision, théâtre, albums, cartes et plans, expositions, notices... d'autres aspects et d'autres usages sociaux de la langue, aujourd'hui.

